

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PATRÍCIA RESENDE DE SOUZA

**TORNAR-SE PROFESSOR, PROFESSORA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DE DOCENTES QUE ATUAM NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA – MG**

UBERLÂNDIA

2020

PATRÍCIA RESENDE DE SOUZA

**TORNAR-SE PROFESSOR, PROFESSORA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DE DOCENTES QUE ATUAM NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA – MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729 2020	<p>Souza, Patrícia Resende de, 1978- TORNAR-SE PROFESSOR, PROFESSORA: [recurso eletrônico] : A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE DOCENTES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA – MG. / Patrícia Resende de Souza. - 2020.</p> <p>Orientadora: Vanessa T. Bueno Campos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.533 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Campos, Vanessa T. Bueno, 1959-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 26/2020/736, PPGED				
Data:	Vinte e um de agosto de dois mil e vinte	Hora de início:	14h	Hora de encerramento:	17h
Matrícula do Discente:	11812EDU034				
Nome do Discente:	PATRÍCIA RESENDE DE SOUZA				
Título do Trabalho:	"Tornar-se Professor, Professora: a constituição da identidade profissional de docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado de Escolas da Rede Municipal de Uberlândia - MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação superior: contribuições de ações formativas à prática docente na Universidade Federal de Uberlândia - MG"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM; Cirlei Evangelista Silva Souza- UFU e Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU. orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=2209855&codigo_crc=889477AC&hash_download=a30b0710cfe689d6be9c63a17c445e410e611b097... 1/2

03/11/2020

SEI/UFU - 2209855 - Ata de Defesa - Pós-Graduação

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/08/2020, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cirlei Evangelista Silva Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/08/2020, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Usuário Externo**, em 21/08/2020, às 18:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2209855** e o código CRC **889477AC**.

Dedico esta pesquisa às mulheres da minha vida, às que vieram antes e depois de mim, às que abriram caminho para que pudéssemos estar aqui, pelas raízes profundas e solo fértil. Minhas inspirações advêm da coragem, graça, força, garra, valentia e sabedoria de Liberalina, Almerinda, Tânia, Juliana, Manuela, Priscila, Gabriela, Mariani, Cecília, Noemi, Moana e Maya.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai (em memória) e à minha mãe, que me deram a vida e, através dela, narro a minha história!

À minha mãe, exemplo de força e coragem, que está comigo em todos os momentos. Seu olhar me basta, me reconheço em ti, te honro por ser quem é.

Aos meus irmãos queridos, Marcelo e Juliana, pelos cuidados da minha infância e por sempre me estenderem as mãos! Vocês significam muito para mim.

Ao meu amado esposo Guilherme, que se organizou e se desorganizou infinitas vezes em meio a tantos afazeres, responsabilidades, cuidados e zelo com o nosso filhote. Sigamos no amor e admiração que nos une!

Ao meu filho José, que ainda na minha barriga participou do processo seletivo para o mestrado e vivenciou comigo a trajetória acadêmica na universidade, desde os seus três primeiros meses de vida fora da barriga. Gratidão por me fazer mãe, meu filho! Quanto aprendizado tenho tido com você.

À minha orientadora, Vanessa, que me orientou para além desta pesquisa, contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Que honra ser sua aluna, professora! Valeu cada minutinho da sua presença na minha vida, cada palavra e pensamento expressado, compartilhado. Esta pesquisa tinha que ser com você!

Às professoras colaboradoras da pesquisa, que compartilharam suas histórias de vida comigo, me emocionaram, me encheram de esperança e coragem. Vocês contribuíram para a realização desta pesquisa e para o meu desenvolvimento.

Às professoras Cirlei Evangelista, Maria Célia, Maria Irene e Maria de Lourdes, por terem aceitado participar da minha defesa e pelas importantes contribuições.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Educação Básica e Superior - GEPDEBS, por compartilhar conhecimento, aprendizagem e entusiasmo com a educação, em especial às Professoras Vanessa e Geovana, e às amigas Luciana Guimarães e Sara Juvencino, pela disponibilidade, apoio, auxílio e consideração.

Às minhas amigas/ irmãs de caminhada: Dani, Sabrina, Jeane, Gabi Precioso, Adriany, Viviane, pelo incentivo, carinho e doação.

À Universidade Federal de Uberlândia.

A Deus, pelas bênçãos concedidas, por toda a minha trajetória, pela vida.

*Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta*

*Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri
Quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta*

*Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida*

Mas é preciso ...

(Maria, Maria – Milton Nascimento)

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado insere-se na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG e tem como objeto de estudo a constituição da identidade docente de profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O problema de pesquisa que orientou a investigação foi: Quais os elementos da constituição identitária estão presentes no tornar-se professor e professora do (AEE) e como ocorre o desenvolvimento profissional docente para atuar no AEE? O objetivo geral da pesquisa foi compreender o tornar-se professor/a, a constituição da identidade docente e o desenvolvimento profissional de professores/as que atuam no AEE de escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia. Os objetivos específicos foram: conhecer, a partir da interlocução com os/as docentes, aspectos da trajetória de vida dos/as profissionais do AEE que contribuíram no processo de identificação e na escolha da profissão docente; identificar como ocorre a construção da identidade docente do AEE e o “tornar-se professor/a”, sua imagem social, seu “lugar” no espaço escolar; identificar e analisar os impactos dos marcos legais da história da Educação Especial na constituição da identidade docente e desenvolvimento profissional dos/as professores/as, com vistas a alcançar uma proposta de Educação Inclusiva. Para subsidiar nosso estudo, nos pautamos em Almeida (2012); Campos (2001, 2017); Campos, Gaspar e Moraes (2020); Cunha (2010); Freire (1987; 1992; 1993; 1997; 2000; 2001; 2007; 2011; 2015); Imbernón (2011); Melo e Campos (2019); Nóvoa (1991, 1992, 2009); Pimenta (1997; 1999; 2002; 2008; 2009; 2010; 2011), dentre outros que também afirmam a necessidade de uma formação, saberes específicos do profissional para o exercício da docência na Educação, condição para a constituição da identidade e desenvolvimento profissional. Também utilizamos os/as autores/as Carlos (2007) e Cunha (2010) para realizarmos a discussão sobre o sentido dos conceitos de espaço e “lugar” e as contribuições de Dubar (1997, 2005), Ciampa (1989, 1998), dentre outros, para elucidar o conceito e constituição da identidade, identidade docente. Para a reflexão sobre a composição dos aspectos legais, foram selecionados documentos relativos à Educação Especial no Brasil, a partir da pertinência em relação à temática geral da pesquisa. A pesquisa exploratória com abordagem qualitativa contribuiu para alcançarmos a intelecção com nosso objeto de estudo. A opção teórico-metodológica, em aproximação com o materialismo histórico dialético, subsidiou a definição das categorias de análise e ampliou nossas reflexões sobre os conceitos de educação especial e inclusiva, identidade, formação inicial, formação contínua de docentes e desenvolvimento profissional docente. Os dados da pesquisa foram obtidos mediante a análise de documentos da SME de Uberlândia sobre o AEE e a partir de entrevista realizada com seis professoras que atuam no AEE da rede municipal de Uberlândia. Para a construção, interpretação dos dados e compreensão do objeto de pesquisa, utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir da interlocução com as professoras, depreendemos que a formação docente, inicial e permanente, é essencial ao processo de “tornar-se” professor/a; o AEE, enquanto lugar compreendido como pertencimento, é fundante da constituição identitária.

Palavras-chave: Identidade profissional; Formação docente inicial e contínua; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This master's research is part of the line of research Knowledge and Educational Practices, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, MG and has as object of study the constitution of the teaching identity of professionals who work in Specialized Educational Service (ESA). The research problem that guided the investigation was: What elements of the identity constitution are present in becoming a teacher and professor at (ESA) and how does the professional development of teachers to work at ESA occur? The general objective of the research was to understand becoming a teacher, the constitution of the teaching identity and the professional development of teachers who work in the ESA of schools in the Municipal Public Network of Uberlândia. The specific objectives were: to know, from the dialogue with the teachers, aspects of the life trajectory of the ESA professionals who contributed to the identification process and the choice of the teaching profession; identify how the construction of the teaching identity of the ESA occurs and the “becoming a teacher”, its social image, its “place” in the school space; identify and analyze the impacts of the legal frameworks of the history of Special Education in the constitution of the teaching identity and professional development of the teachers, with views to reaching a proposal for Inclusive Education. To support our study, we are guided by Almeida (2012); Campos (2001, 2017); Campos, Gaspar and Moraes (2020); Cunha (2010); Freire (1987; 1992; 1993; 1997; 2000; 2001; 2007; 2011; 2015); Imbernón (2011); Melo e Campos (2019); Nóvoa (1991, 1992, 2009); Pimenta (1996; 1999; 2002; 2008; 2009; 2010; 2011), among others who also affirm the need for training, specific knowledge of the professional for teaching in Education, a condition for the constitution of identity and professional development. We also used the authors Carlos (2007) and Cunha (2010) to realize the discussion about the meaning of the concepts of space and “place” and the contributions of Dubar (1997, 2005), Ciampa (1984, 1998), among others, to elucidate the concept and constitution of identity, teaching identity. For reflection on the composition of legal aspects, documents related to Special Education in Brazil were selected, based on their relevance in relation to the general theme of the research. Exploratory research with a qualitative approach contributed to achieve intellection with our object of study. The theoretical-methodological option, in conjunction with dialectical historical materialism, supported the definition of the categories of analysis and broadened our reflections on the concepts of special and inclusive education, identity, initial, continuous teacher training and professional teacher development. The research data were obtained through the analysis of documents from the SME of Uberlândia about the ESA and from an interview with six teachers who work in the ESA of the municipal network of Uberlândia. For the construction, interpretation of data and understanding of the research object, we used the content analysis technique proposed by Bardin (2011). From the dialogue with the teachers, we understand that teacher training, initial and permanent, is essential to the process of “becoming” a teacher; ESA, as a place understood as belonging, is the foundation of the identity constitution.

Keywords: Professional identity; Initial and continuous teacher training; Specialized Educational Service.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Palavras-chaves localizados nas pesquisas selecionadas no banco de teses e dissertações da Capes a partir do descritor “AEE” (Período 2014-2018).....	45
Gráfico 2 – Docentes das Etapas da Educação Básica segundo o Gênero – Brasil – 2007.....	85
Gráfico 3 – Tempo (em anos) de docência no Ensino Regular e AEE.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado no banco de teses e dissertações da Capes a partir do descritor “AEE” (Período 2014 - 2018)	43
Quadro 2 – Trabalhos selecionados para a análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado no banco de teses e dissertações da Capes a partir do descritor “AEE” (Período 2014-2018).....	44
Quadro 3 – Objetivos geral e específicos; categorias de análise e sub categorias.....	51
Quadro 4 – Apresentação das professoras e o codinome escolhido.....	84
Quadro 5 – Apresentação dos colaboradores da pesquisa.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Virus Disease - 19
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF'S	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEI'S	Escola Municipal de Educação Infantil
EQ	Estado da Questão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
NAPI	Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão
ONU	Organização das Nações Unidas
PBLEA	Programa Básico Legal Ensino Alternativo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Regimento Escolar
RME	Rede Municipal de Educação de Uberlândia

SIADI	Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

	ONDE TUDO COMEÇOU: LEMBRANÇAS E PERCURSOS FORMATIVOS	15
1	INTRODUÇÃO	27
2	PERCURSOS DA PESQUISA	32
2.1	A interlocução com as professoras do AEE e o espaço investigado	35
2.2	Instrumentos de construção da análise de dados	39
2.3	Organização, sistematização e análise de dados	41
2.4	A interlocução com estudos e pesquisas para delimitação do objeto de estudo e definição das categorias de análise	42
3	O AEE: CONSTRUINDO A INCLUSÃO	53
3.1	Desenvolvimento profissional docente: contribuições possíveis à implementação da educação especial inclusiva	62
4	IDENTIDADE DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO PERMANENTE	76
4.1	Tornar-se professora no AEE: singularidades da identidade docente	83
4.2	Tecendo histórias e constituindo a identidade docente no AEE	91
4.2.1	Professora Heley de Abreu: <i>“eu me sinto realizada enquanto professora, porque gosto muito do que eu faço e o faço com muito amor”</i>	92
4.2.2	Professora Anita Garibald: <i>“tem gente que fala que a gente nasce. Eu não nasci não, eu me tornei mesmo”</i>	96
4.2.3	Professora Cora Coralina: <i>“se ela fosse a Bela Adormecida e me perguntasse se já pode acordar, eu diria que agora não, porque ainda não existe inclusão. Eu falaria para ela dormir mais um pouco, porque é um processo lento”</i>	104
4.2.4	Professora Angélica: <i>“formação precisa ter continuidade, eu não posso estagnar quando eu preciso melhorar”</i>	109
4.2.5	Professora Sempre Viva: <i>“É gratificante a gente ver o retorno, mesmo que lento, do aluno!”</i>	116
4.2.6	Professora Zilda Arns: <i>“Em uma sala de aula, a gente se torna professora, vai se tornando professora. No começo, temos muitas dificuldades e essas dificuldades e os desafios que a gente vai encontrando no caminho é que nos tornam professora.”</i> ...	117
4.3	Tornar-se professora: caminhos da profissão docente no AEE	125
4.4	Tornar-se professora: a escolha para a docência e a docência no atendimento educacional especializado	131
4.5	Tornar-se professora e a formação permanente	136
4.6	Tornar-se professora e os desafios de uma proposta de educação inclusiva que contribua com a constituição da identidade das docentes que atuam no AEE ...	140
4.7	Tornar-se professora no AEE – síntese possível	151
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA	170
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	174

ONDE TUDO COMEÇOU: LEMBRANÇAS E PERCURSOS FORMATIVOS

“[...] Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma [...]”
(CAMPOS, 1993, p. 49)

Início este trabalho com um fragmento do poema de Álvaro de Campos, pois me inspira a pensar sobre minha identidade, a partir de reconhecimentos pessoais e profissionais que se misturaram constituindo minha formação. A escolha de tal poema expressa meus sentimentos, não só em relação à minha trajetória profissional, mas também se remete à minha formação humana, meus valores, minhas angústias, alegrias, escolhas e superações.

Entendo que não desvencilhamos nossas concepções de vida, de história, de cultura e de identidade de nossa formação profissional. Minha história reflete a posição de uma minoria subjugada, longe dos padrões sociais e familiares aceitáveis.

Minha formação também se constituiu na escola e em torno dela. Em meus primeiros meses de vida, por uma necessidade familiar, fui acolhida em uma escola assistencialista, cuidadora. Terceira filha de mãe divorciada que assumiu sozinha o cuidado e o sustento do lar e dos filhos, a escola foi uma medida necessária para o cuidado dos primeiros passos. Final dos anos de 1970, a escola que denomino neste trabalho de “Escola Lar” pautava-se no cuidado básico, no sentido de dar assistência às mães menos favorecidas que viam nessas instituições a única possibilidade de zelo de seus filhos em períodos laborais.

Outros percursos foram se delineando ao longo de minha vida, muitos deles se esbarraram no estigma de exclusão da mãe divorciada e na falta de condições financeiras. Minha história de vida se situa em um lugar constituído pelos tempos de trabalho materno, lugar este que, de uma forma muito difícil, foi conciliado com estímulos necessários ao desenvolvimento de uma criança, tais como momentos de leitura, recreação educativa, interações culturais etc. Estímulos que foram supridos na “Escola Lar” e que nem por isso tiveram menos importância e/ou não fizeram sentido. Pelo contrário, criaram sentidos próprios e profundos.

O período da adolescência não destoou muito desse contexto social. Aos doze anos, precisei conciliar tempos de estudo e de trabalho, e novamente me insiro no acesso restrito à educação.

Minha história de vida se passa na escola pública e no mercado de trabalho. Ao concluir o Ensino Médio, veio-me a preocupação com a inserção no mundo laboral. Nesse contexto, a busca pela sobrevivência nos leva a fazer escolhas marcadas também pelas inseguranças, baixa autoestima e preocupações que, muitas vezes, vêm no sentido de sobrevivência, de não ficar às margens da precarização social. Com esse sentimento, busquei o horizonte da formação tecnicista. A escolha foi o magistério, inicialmente não escolhido como propósito de formação, porém, condizente com um contexto histórico que, em partes, me condicionava a pensar nesse caminho como aquele possível para conseguir um emprego e conciliar com os estudos.

A docência era um “lugar” que culturalmente cabia (e ainda cabe) às mulheres¹ conciliadoras de tempos de trabalho e tempos domésticos, escola como um espaço de cuidado e alargamento das funções do lar e da maternidade e, de acordo com Gatti (2009, p. 161-162),

Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prerrogativa das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula. Predominantes especialmente no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, as mulheres constituem, igualmente, a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia: 92,5% na atualidade.

Sou uma dessas muitas mulheres que escolheram a docência como profissão. A inserção no magistério e a atuação em uma escola de Educação Infantil levou-me a uma outra perspectiva de pensamento, trouxe-me segurança e autoestima. Afinal de contas, eu era professora, mesmo sendo chamada de “tia”. De acordo com Paulo Freire (2015, p. 20),

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à lei. Significa,

¹ No Brasil, em 2017, mais de 2,5 milhões de pessoas atuavam como docentes na Educação Básica e na Educação Superior. De acordo com o Censo Escolar de 2017, “dos 2.192.224 de docentes da Educação Básica revelados pelo Censo Escolar, 1.909.462 atuam na zona urbana e 345.604 na zona rural. A maioria, 1.753.047, são mulheres, sendo 594.012 entre 30 a 39 anos de idade. Os homens são 439.177, dentre esses, sendo 161.344 da faixa etária de 30 a 39 anos”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2020.

pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve.

Minha primeira experiência profissional com a escola foi no ano de 1999, a convite de uma professora do magistério. Iniciei a profissão como auxiliar de berçário, com crianças de 0 a dois anos. Ali, comecei a entender os primeiros cuidados com as crianças, os estímulos necessários para o desenvolvimento dos primeiros anos de vida, a alimentação adequada e as incansáveis brincadeiras. Durante esse período, eu fazia um curso preparatório para o vestibular de manhã, trabalhava à tarde e cursava o magistério à noite. Recebia quarenta por cento de um salário mínimo para trabalhar seis horas por dia e essa era também a realidade da maioria das “professoras” dessa escola.

Com o término do magistério, que teve duração de dois anos, fui cursar Pedagogia em uma universidade privada, com bolsa de cinquenta por cento do valor da mensalidade. O sonho de entrar em uma universidade pública ficou para trás, visto que, para ser aprovada, eu precisava me dedicar mais aos estudos e isso seria quase impossível, tendo em vista a conciliação com o trabalho que, a partir de então, passava a ser em período integral. Nessa época, já cursando pedagogia, atuei como professora do maternal e, posteriormente, jardim da infância.

Em 2002, enfrentei o primeiro desafio de alfabetizar crianças. Foi um momento de muito confronto com a teoria estudada na faculdade, porque o que eu aprendia na teoria não era condizente com a prática dos professores da escola em que eu trabalhava.

Na tentativa de contestar o método (silábico) de alfabetização adotado pela escola, esperei terminar o ano para pedir demissão, tendo em vista que aquela concepção adotada pela escola já não era condizente com a teoria que eu acreditava ser melhor para se alfabetizar crianças. Nessa época, eu ainda não sabia qual seria a melhor teoria, entretanto, sabia que a repetição enquanto método de alfabetização desvinculado do contexto da criança não fazia sentido algum no processo de alfabetização.

Certa vez, a diretora da escola pediu para que eu fizesse cartazes com imagens que representassem as sílabas que os/as alunos/as estavam aprendendo, mas não via o menor sentido em fazer os cartazes considerando que muitas imagens não fazem a correspondência

do grafema com o fonema da palavra e outras imagens estavam bem distantes do que as crianças conheciam em seu cotidiano. Porém, acatei a decisão da escola e fiz os cartazes com as letras do alfabeto.

Com os cartazes prontos, a diretora pediu que eu “tomasse” a leitura das sílabas evidenciadas nos cartazes, a fim de verificar a evolução da leitura. Um dos/as alunos/as leu o cartaz imagético o qual se referia à palavra *bi-co*. O objetivo era enfatizar a sílaba *co*, porém, a criança pronunciou a palavra *chu-pe-ta*, uma vez que este era o nome que ela reconhecia na imagem. Ali, vi que as minhas hipóteses sobre o método adotado não estavam erradas, dado que os/as alunos/as liam as palavras rapidamente, reconhecendo algumas imagens que eram familiares a eles, sem a correspondência do grafema com o fonema.

No embate imaturo de minha parte, entretanto muito pertinente com o que eu acreditava enquanto concepção pedagógica e de acordo com os meus valores, decidi prestar o concurso da prefeitura municipal de Uberlândia, que havia acabado de ser publicado. Nesse período, tive muito medo de ficar desempregada e não ter condições de terminar a faculdade, mas o medo deu lugar a uma nova oportunidade bastante desafiadora: ser professora do ensino fundamental na rede municipal.

Já concursada, comecei a atuar como professora do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola de periferia, na qual existiam projetos maravilhosos. A escola funcionava em período integral e, no contraturno das atividades, as crianças tinham arte circense, aula de canto, escola de música, capoeira, esporte, prática com hortaliças e alimentação completa, tudo muito parecido com a “Escola Lar” da minha infância. Foi ali que percebi que os embates e desafios só aumentavam, porém, agora, eles pareciam mais difíceis, porquanto os embates eram comigo mesma. A sala na qual eu atuava, assim como a maioria das salas, era bastante heterogênea, cada criança estava em um nível de desenvolvimento e aprendizado, mas algumas ainda não estavam alfabetizadas, outras com dificuldades importantes e eu tentando todas as estratégias para dar conta dessa diversidade.

Trabalhar em uma escola grande, com salas lotadas e com crianças carentes que dependiam dessa instituição para se alimentar, foi com certeza o meu maior desafio e o mais caro de todos. Tudo era feito com dedicação por parte da escola, eu me esforçava para ser uma boa professora, no entanto, os métodos continuavam incompatíveis com as minhas concepções pedagógicas, já que até aquele momento eu acreditava que era uma questão de método ter sucesso na alfabetização de crianças, no entanto, atualmente reconheço que o que eu aprendia na faculdade começava a fazer sentido, mas nem tudo funcionava na escola onde eu trabalhava.

Com o amadurecimento pessoal, profissional e com a dedicação aos estudos, depreendo que a questão não era somente o método, mas era, antes de tudo, algo do âmbito das políticas públicas, o espaço físico, a formação profissional e acadêmica da professora, as condições precárias de estudos dos/as discentes (sem materiais escolares, sem ambiência de estudo e, por vezes, sem alimentação e acompanhamento dos adultos para os estudos), a base epistemológica da escola, a formação docente, entre tantas outras questões que impactam diretamente no aprender e no ensinar de estudantes e docentes.

No que diz respeito à minha formação profissional, cursei Magistério, Pedagogia e Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado. Atuei como professora na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no AEE (Atendimento Educacional Especializado), no EJA (Educação de Jovens e Adultos) e no Ensino Superior, enfim, foram diversos cenários educacionais, todos partes de minha constituição e formação enquanto ser docente.

Durante minha trajetória docente, conciliei o trabalho em escolas públicas e particulares. Assim que terminei o curso de Pedagogia, iniciei minhas atividades profissionais como professora concursada na rede municipal de Uberlândia em um turno de trabalho e, em outro turno, atuava como professora do ensino fundamental em uma escola particular com projeto de inclusão.

A escola particular, denominada neste trabalho de “Quase inclusiva” e em que atuei por sete anos, tinha um projeto em Educação Inclusiva, era muito conhecida por ser a única ou uma das primeiras a ter pessoas com deficiência em sala regular e, ainda, oferecer o AEE no contraturno. Muitos a confundiam e pensavam ser uma escola para “deficiente”.

Nessa escola, tinham muitos aspectos positivos, como os cursos de formação continuada que eram ofertados uma vez ao mês, com intensivo na semana que antecedia o início das aulas, em fevereiro. A organização do Projeto Pedagógico era muito alinhada com a concepção pedagógica adotada pela escola e sua base epistemológica se dava em uma linha pós-crítica de educação. Foi ali que tive o primeiro contato com estudantes com deficiência, em uma sala regular. Os/as alunos/as com e sem deficiência eram organizados/as em salas por idades próximas, todos em processos de alfabetização.

No meu primeiro dia de aula nessa escola, estava empolgada para conhecer os/as alunos/as, me sentia confiante e segura para atuar na sala, porque havia passado um mês em um curso de formação organizado pela instituição e estava bastante feliz para começar a nova experiência. Porém, o primeiro dia de aula foi marcado por uma situação muito negativa, que

não foi trabalhada no curso de formação e que eu nem tinha ideia do quanto o preconceito estava presente em mim.

A primeira criança a entrar em sala de aula tinha hidrocefalia, seu corpo era desproporcional para o tamanho de sua cabeça, seus olhos eram afastados e ela possuía estereotípiia como *flapping* (movimento de balançar as mãos). Esse encontro foi difícil para nós duas; a minha inexperiência e o medo ficaram visíveis em minha postura física (dei um passo para trás) e tive a sensação de que ela percebeu, dado que, no primeiro trimestre, teve dificuldades em me aceitar como professora.

Para minha surpresa, fui acolhida pela mãe da aluna, que provavelmente percebeu minha falta de preparo e me chamou para conversar de forma muito carinhosa. Durante a conversa, ela relatou aspectos marcantes da vida de sua filha, desde a gestação até aquele momento. A criança havia passado seus primeiros momentos de vida em cirurgias e procedimentos hospitalares. Banhos de sol, somente no hospital. A fala, o andar, o brincar, o comer, foram conquistados na luta diária por parte da criança e da família. No final da conversa, a mãe disse que estava muito confiante e feliz por eu ser a professora da filha dela. A partir daquele momento e diante da confiança da mãe em meu trabalho, sem ao menos me conhecer, eu perdi o direito de me assustar com qualquer deficiência.

Foram dois anos de sala de aula nessa escola e, em seguida, comecei a atuar na Coordenação Pedagógica, enfrentando, assim, outros desafios similares e complexos.

Em 2008, me mudei para Belo Horizonte, fiquei quatro anos morando na Serra do Cipó e trabalhando em uma escola estadual como coordenadora pedagógica de um Curso Técnico em Meio Ambiente. Nessa escola, tive outros tipos de aprendizagem, como lidar com adolescentes e adultos de uma realidade diferente da zona urbana. A Serra do Cipó é uma reserva natural, a maioria dos/as nossos/as alunos/as havia nascido lá e não tinha acesso à cidade. Era outro contexto, outra realidade bastante diferente da que eu estava acostumada.

A escola tinha um projeto, no qual, durante o ano todo, os alunos do ensino fundamental se comunicavam com outros de outra cidade (Diamantina) por carta manuscrita como uma tentativa de organizar espaços e situações de relação concreta entre a cidade e o campo. No final do ano, visitávamos a cidade e os/as alunos/as das correspondências, sendo o roteiro de viagem rico, visto que passávamos por várias cidades até chegar ao destino.

Quando voltei para Uberlândia, retornei para a escola que tinha o projeto de inclusão. Voltei para a sala de aula com estudantes com e sem deficiência que cursavam o quarto ano do ensino fundamental. Após um mês em sala de aula, me ofereceram o cargo de professora do AEE.

Essa escola, que denomino aqui “Quase inclusiva”, em parceria com uma Instituição de Educação Superior, ofertou um curso de pós-graduação lato sensu em AEE, a fim de promover a qualidade de trabalho dos professores. Nós, professores/as e demais funcionários/as que na ocasião trabalhávamos nessa instituição, fomos convidados/as a fazermos o curso, porém, com uma ressalva: não poderíamos recusar o convite.

Concomitante à pós-graduação, a sala de AEE me parecia ser uma oportunidade importante de aprendizado. Foram dois anos de curso presencial no horário de 7 horas às 17 horas, aos sábados, com alguns encontros à noite para quem começou o curso após a data estipulada, e esse era o meu caso, porque, quando o curso iniciou, eu ainda estava na Serra do Cipó. Com certeza, foi uma experiência muito válida em diversos aspectos, não somente para atuar no AEE, mas, principalmente, para perceber as diferenças dos/as estudantes, sejam eles/elas com ou sem deficiência, tendo em vista que cada um/a precisa de diferentes estímulos para a aprendizagem.

Apesar de ter sido um bom curso, era nítido o esgotamento dos/as professores/as ao seu final, principalmente por parte daqueles/as que, como eu, tinham tripla jornada de trabalho. Na escola, não havia o módulo pedagógico para fazermos os planejamentos, trabalhávamos quatro horas e meia corridas com um intervalo de quinze minutos (manhã e tarde) para o lanche e almoçávamos sentados nas carteiras das crianças, porque não havia um ambiente propício para nos alimentarmos.

Infelizmente, eu não recebia o piso salarial de um/a professor/a de AEE e nem tive os direitos da CLT garantidos, porque a escola alegava que, apesar de minha formação em Pedagogia, eu ainda estava cursando a pós-graduação, mesmo sendo exclusivamente regente da turma. Para exercer a função de professora do AEE, recebia um salário mínimo com muito atraso e na condição de estagiária.

Me disponho a relatar esses detalhes de minha história por considerar que ela é, ainda hoje, a realidade de muitos/as professores/as e, a partir das reflexões sobre a minha trajetória, talvez possamos, além de anunciar, denunciar e encontrar forças coletivamente para resistirmos e nos libertar desse sistema opressor e desumano, presente na educação brasileira.

O trabalho realizado nessa escola contribuiu para que compreendesse que estava muito distante de ser inclusivo, porque não respeitava seus/suas professores/as, faltava com o compromisso financeiro que é fonte de renda substancial e, às vezes, única na família, extrapolava a carga horária e nos atribuía as responsabilidades de várias funções ao mesmo tempo. Professores/as regentes em sala comum também desempenhavam a função de cuidador/a e intérprete das crianças com deficiência.

Atualmente, compreendo que o discurso inclusivo proposto pela escola em questão, não era para todos, principalmente para os/as professores/as que trabalhavam em condições precárias, desrespeitosas e com a omissão de seus direitos legais.

A matriz axiomática do Projeto Político Pedagógico da escola começava e terminava com a importância, valorização, habilidades e competências e singularidade do humano. Ora, não há coerência em uma escola que se diz inclusiva, com uma proposta pós-crítica de educação, quando ela não oferece o básico para os/as professores/as fazerem seu planejamento diário na escola, quando ela não oferta gratuitamente a formação contínua, quando nega seus direitos trabalhistas de acordo com a categoria, exige horas infindáveis de estudos extraclasse, boicotando seu direito de descanso. Não há inclusão em uma escola que falta com a verdade com os seus professores e os responsabiliza pelo mau desempenho escolar de seus/suas alunos/as. Não há inclusão quando o número de profissionais para atuar na escola é insuficiente para a demanda de estudantes.

Decidi sair da escola para continuar meus estudos e ingressar no mestrado. A princípio, não estava muito claro para mim a linha que eu gostaria de desenvolver a pesquisa. Entretanto, hoje, consigo perceber que eu precisava falar sobre a identidade docente, a respeito dos processos formativos dos/as professores/as, a partir de suas narrativas, dificuldades e encantamentos com a docência. Meu interesse, em um primeiro momento, se deu na não aceitação à desumanização de minha experiência na escola “Quase inclusiva”. De acordo com Freire (1987, p. 30),

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também ainda que forma diferença nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e está, o ser menos.

Decidi falar do que estava velado em minha história por entender que, em geral, não nos damos conta do processo opressor e violento em que estamos inseridos. O cotidiano escolar, por vezes, nos exige submissão a uma “ordem”, e de acordo com Freire (1987, p. 52):

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

O AEE, pelo qual particularmente nutro anseios, angústias e identificações, é o lugar² que historicamente acolhe os excluídos e/ou segregados/as, aqueles/as que, muitas vezes, não têm lugar na classe comum, subjugados/as e rotulados/as; o AEE ainda é o lugar da invisibilidade, da indiferença às diversidades e diferenças.

Reafirmo minha escolha ao narrar sobre a minha trajetória na educação por entender que me tornei professora e que a minha identidade profissional está relacionada com o lugar de onde vim e que também é dos menos favorecidos. Nesse sentido, concordando com Marcelo Garcia (2010, p. 18), compreendo que a construção da identidade docente tem início:

[...] durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo seu exercício profissional [...] um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão.

Pensar sobre a identidade docente nos remete também à história de vida, contextos sociais e culturais, às circunstâncias da escolha do curso e sua trajetória acadêmica. Refletir criticamente sobre o nosso percurso formativo poderá contribuir para nos conscientizar de quem somos ou nos tornamos, condição que poderá nos libertar.

A escola é o espaço privilegiado para pensar, ele sempre acreditou na capacidade criadora de homens e mulheres e é com este pensamento que apresenta a escola como instância da sociedade. Mostra-nos a presença do oprimido e do opressor, e convida-nos à libertação do opressor que reside em cada um, para então conseguirmos, pela marcha popular, libertar todos os homens. (FREIRE; ILLICH, 1975, p. 30).

Durante a minha trajetória acadêmica, procurei conciliar os estudos com o trabalho docente, e em especial no ano de 2018, quando ingressei no mestrado, iniciava também uma fase peculiar em minha vida: a maternidade. Exatamente no primeiro dia de aula, nasceu uma criança, uma mãe e um pai. Nós não tínhamos ideia do que seria dali para frente e como manteríamos trabalhos, estudos, maternidade e organização da casa, sem rede de apoio.

² O “lugar”, como produto da relação humana, que produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular.

Ser mulher, mãe, docente e estudante no Brasil significa ter apenas quatro meses de licença maternidade com inúmeras propagandas de amamentação exclusiva e em livre demanda, até os seis primeiros meses de vida da criança, o que acredito ser essencial para a vida do bebê. Porém, essa é uma situação injusta, impiedosa, desumana, visto que nós, mulheres trabalhadoras e estudantes, dificilmente conseguimos amamentar exclusivamente nossos filhos se precisamos retornar ao trabalho antes dos seis primeiros meses de vida deles.

Renunciei ao trabalho docente temporariamente. Eu não tinha bolsa de estudo na universidade e nem possuía outra fonte de renda complementar. Durante esse período, meu marido assumiu as despesas da casa para que eu pudesse estudar, cuidar de nosso filho e dos afazeres domésticos, porque também não tínhamos ajudante em casa.

Nesse contexto, o segundo semestre do primeiro ano do mestrado se deu em meio a muitas dificuldades de concentração para estudar, talvez pelas noites de sono restritas e desreguladas, em que eu passava acordada para amamentar. O cansaço físico e emocional, a lida com tantas novidades e as inseguranças afetaram muito os meus estudos. Contudo, apesar das dificuldades, consegui concluir as disciplinas obrigatórias e eletivas.

No segundo ano do mestrado, voltei a trabalhar com a docência do ensino fundamental, com crianças de oito anos. Apesar da correria e desafios por ter que conciliar tantas demandas, eu estava muito feliz com o meu retorno à sala de aula. A escola é solo de desafios e inúmeras alegrias, uma delas e a mais especial para mim é ver o desenvolvimento de uma criança, porque me enche de esperança para continuar.

Durante o meu caminho no mestrado, tive muito apoio por parte dos/as professores/as e colegas da universidade, em especial minha orientadora da pesquisa - Vanessa - que tão bem me acolheu, respeitou minhas limitações, me deu estímulo acadêmico, contribuiu para que eu acreditasse em meu potencial para realizar este trabalho, compartilhou de minhas angústias, alegrias e, principalmente, via beleza na realização desta pesquisa e no meu desenvolvimento.

Vanessa, com sua generosidade e saberes específicos da docência, cooperou para que (re)conhecesse o que eu tinha de melhor, as minhas vivências e experiências com a educação, sobretudo, com a educação especial. Nossa relação foi mediada pelos princípios freireanos, no respeito ao outro, “com o outro”, na dialogicidade, na humanização da relação, reconhecendo que somos sujeitos inconclusos. Assim fui conduzida durante todo o processo da pesquisa.

O que me marcou no início desta dissertação foi quando minha orientadora me perguntou: Como você se tornou professora? Com esse, questionamento ela propôs que eu escrevesse sobre minhas experiências e vivências, que eu falasse sobre mim. Naquele

momento, eu não tinha ideia de que, na tentativa de responder a essa pergunta, iria me deparar com a minha identidade pessoal e profissional.

Como foi importante para mim (re)ver o caminho que trilho na educação e saber como minha identidade foi se constituindo ao longo do caminho, passou por diversos enfrentamentos quanto ao distanciamento da teoria-prática, o assujeitamento de propostas desumanizadoras, os desafios de se trabalhar em uma proposta inclusiva de educação quando esta não respeita os/as docentes, desafios em ser aluna do mestrado e desenvolver uma pesquisa conciliando a docência, a maternidade, os estudos e tantos outros papéis. Enfim, desafios que me constituíram e fazem parte de mim, da minha história, do meu desenvolvimento pessoal e profissional, da minha identidade.

Falar da minha experiência pessoal e profissional é dizer do “lugar” que ocupo no mundo, o lugar do vivido, “o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida” (CARLOS, 2007, p. 14). Por isso, falo da minha identidade pessoal, que não se desvincula da profissional, porque é individual e coletiva, objetiva e subjetiva, singular e plural.

Não é tarefa fácil se despir, mas reconheço que foi necessário para eu poder me (re)conhecer, recuperar o meu lugar na docência. Ao narrar sobre a minha trajetória docente, relato sobre tantos outros sujeitos, que assim como eu, vivenciaram cenários parecidos para tornar-se, permanentemente, docentes. Quando me (re)conheço, tenho a possibilidade de me transformar e de transformar em ação o conhecimento adquirido.

Estudar sobre identidade representou lançar luz no que me constitui como profissional, em apreender e compreender porque e como me tornei professora. Reconheço que as minhas vivências, experiências, me formam, me compõem, porém não me definem, porque a identidade se metamorfoseia em um processo permanente, é constituída no caminho, recebendo influências de estruturas sociais e culturais. Assim, a identidade constrói-se e reconstrói-se, utilizando-se de diferentes aspectos que compõem a realidade, imbricados pelas vivências, pelas e nas relações.

Recuperar minhas experiências profissionais, em especial as que vivenciei no AEE e que me despertaram inquietações pela complexidade em se trabalhar nesse espaço, possibilitou-me, por meio desta pesquisa, um entendimento melhor sobre o cenário da educação especial, no que diz respeito à historicidade, contexto político, saberes específicos, enfim, conhecimentos específicos deste “lugar”.

Os diálogos com as colaboradoras da pesquisa me oportunizaram compreender a identidade profissional docente em um cenário amplo, cheio de significados e sentidos,

porque, ao ouvi-las, eu também me escutava e me (re)conhecia em suas histórias, o que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento humano e profissional.

Espero que esta pesquisa contribua para ampliar as reflexões, discussões e estudos a respeito do desenvolvimento profissional docente, e docente do AEE, tema central deste trabalho, sendo a identidade e o desenvolvimento profissional conceitos indissociáveis e que acontecem em um processo contínuo, permanente.

1 INTRODUÇÃO

Compreender o processo de “tornar-se” professor/a é condição essencial para apreendermos os elementos fundantes da constituição identitária que orientam a opção pela docência, em especial o trabalho desenvolvido no AEE, comprometido com a inclusão, o respeito à diversidade, à justiça social. Para tanto, é necessário, conforme propõe Freire (1997), uma formação que promova a autonomia docente e discente, mediante a construção de saberes necessários à prática educativa que contribua com a emancipação, com a transformação pessoal e social. Para o autor, é importante que tomemos consciência de quem somos, porquanto a atuação do/a educador/a influenciará diretamente a favor dos que oprimem ou daqueles que são oprimidos. Consequentemente, lutará a favor dos/as oprimidos/as ou de quem oprime: “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p. 30).

Nesse sentido, é preciso entendermos quais os aspectos que compõem a docência em sua singularidade e complexidade, porquanto: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde [...] Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58).

A partir dessa assertiva, compreendemos também que a constituição profissional docente está alicerçada na “identidade” individual e social. Há de se pensar na identidade profissional docente, visto que é um processo complexo e não se dá apenas no campo de aprendizagens escolares. As políticas públicas, a economia, a história, a cultura e o senso comum influenciam na constituição de conceitos que carregamos sobre nós mesmos.

A identidade é um termo que pode ter significados de uma forma relativa, subjetiva, ou seja, pode depender dos indivíduos e da realidade na qual estão inseridos. Para se tornar professora, professor, é preciso apreender a identidade baseada nas histórias de vida, nas construções sociais, culturais e profissionais, tal como preconizado por Arroyo (2000, p. 30): “ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída”. Se o contexto interfere, e se ele é mutável, logo, as identidades também não são permanentes. Concordamos que se há alteração no contexto, a noção de identidade, quer seja pessoal, quer seja profissional, também é influenciada.

Em relação à visão que o/a professor/a possui de si mesmo/a como profissional, podemos dizer que incidem sobre ela aspectos contextuais, assim como aspectos temporais

que estão diretamente ligados à influência de diversos contextos e vivências em diversos momentos da vida, o que implica na formação pessoal, subjetiva, identitária e, por conseguinte, pessoal do/a professor/a.

A partir dessas considerações iniciais, a motivação para fazer esta pesquisa surgiu da angústia decorrente de nossa atuação profissional, na qual, muitas vezes, nos encontramos como tarefeiras das atividades docentes e dos protocolos das escolas. O cansaço do cotidiano escolar nos impõe, em geral, a reprodução de tarefas e nos esquecemos dos reais sentidos de nossa escolha profissional e, conseqüentemente, nos afastamos da importância do “lugar” que ocupamos na educação, de onde viemos e de nossa trajetória para chegar até a sala de aula. Consideramos “lugar” como conceitua Carlos (2007, p. 22),

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora, produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece, porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar, como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida. A natureza social da identidade, do sentimento de pertencer ao lugar ou das formas de apropriação do espaço que ela suscita, liga-se aos lugares habitados, marcados pela presença, criados pela história fragmentária feita de resíduos e detritos, pela acumulação dos tempos, marcados, remarcados, nomeados, natureza transformada pela prática social, produto de uma capacidade criadora, acumulação cultural que se inscreve num espaço e tempo.

É esse lugar de pertencimento que queremos evidenciar, nesta pesquisa, na interlocução com os/as professores/as que atuam em AEE, sobre as suas histórias e os elementos que as compõem, para compreendermos o seu lugar no espaço escolar.

A experiência adquirida no Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) em uma escola de Uberlândia, nos possibilitou perceber questões importantes relativas ao processo de formação dos/as professores/as que atuam nesse serviço, cujas dificuldades enfrentadas nos atendimentos eram muitas e complexas.

Com base nessa premissa, nesta pesquisa, pretendemos compreender como os/as docentes se tornam professores/as, no que se refere ao processo de constituição da identidade do/a profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista o seu percurso formativo, a trajetória de vida e o processo de formação inicial e contínua.

Apoiados nessas reflexões, destacamos a seguinte questão para orientar a pesquisa: Quais os elementos da constituição identitária estão presentes no tornar-se professor/a do

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como ocorre o desenvolvimento profissional docente para atuar no AEE, visto a complexidade do trabalho a ser realizado que tem a incumbência de mediar a formação e o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais complexas e específicas?

Para tanto, o objetivo geral que orientou este estudo consistiu em compreender o tornar-se professor/a, a constituição da identidade docente e o desenvolvimento profissional de professores/as que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os objetivos específicos deste trabalho foram: conhecer, a partir da interlocução com os/as docentes, aspectos da trajetória de vida dos/as profissionais do AEE que contribuíram no processo de identificação e na escolha da profissão docente; identificar como ocorreu a construção da identidade docente do AEE, e o “tornar-se professor/a”, sua imagem social, seu lugar e não lugar no espaço escolar; identificar e analisar os impactos dos marcos legais da história da Educação Especial na constituição da identidade docente e desenvolvimento profissional dos/as professores/as, tendo em vista alcançar uma proposta de Educação Inclusiva.

Para subsidiar nosso estudo, recorreremos às contribuições de Almeida (2012), Campos (2001, 2017), Campos, Gaspar e Moraes (2020), Cunha (2010), Freire (1987, 1992, 1993, 1997, 2000, 2001, 2007, 2011, 2015), Imbernón (2011), Melo e Campos (2019), Nóvoa (1991, 1992, 2009), Pimenta (1999, 2008, 2010, 2011), dentre outros, que também afirmam a necessidade de uma formação profissional para o exercício da docência na Educação. Também utilizamos os autores Carlos (2007) e Cunha (2010) para realizarmos a discussão sobre o sentido dos conceitos de espaço e lugar e as contribuições de Dubar (1997), Ciampa (1989, 1998) para elucidar o conceito e constituição da identidade, identidade docente.

Para a composição da historicidade da educação especial no Brasil, realizamos um estudo sobre as leis, decretos, cartas, resoluções, portarias e pareceres, a partir da pertinência em relação à temática geral da pesquisa, a saber: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948; Constituição Federal de 1988; Declaração de Salamanca, de 1994; Lei nº 9.394/1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, de 2012 e a Lei nº 13.146/2015.

A opção teórico-metodológica para o desenvolvimento do trabalho foi a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, que nos possibilitou alcançar a interlocução com nosso objeto de estudo, a partir de diferentes concepções baseadas em uma perspectiva crítico-reflexiva em aproximação com o materialismo histórico dialético.

A organização da pesquisa foi estruturada em seis seções. Antes da primeira seção, intitulada “Onde tudo começou”, apresentamos a trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, que resultou na sua motivação para realizar este estudo.

A primeira seção é composta por esta introdução, na qual delimitamos o objeto, problema, objetivos e a relevância social, acadêmica-científica da pesquisa.

Na segunda seção, “Percurso da Pesquisa”, relatamos a opção pela pesquisa exploratória com abordagem qualitativa em aproximação com o materialismo histórico dialético. Nessa seção também explicitamos a forma como realizamos a identificação dos sujeitos, a abordagem, a apresentação da pesquisa e o diálogo com os colaboradores. Além disso, apresentamos os instrumentos empregados na construção, organização, sistematização, interpretação e análise dos dados. Por fim, realizamos o estudo do Estado da Questão (EQ), o qual nos ajudou a compreender nosso objeto de estudo.

Na terceira seção, “O AEE: construindo a inclusão”, realizamos uma breve contextualização da trajetória da Educação Especial no Brasil, tendo em vista os aspectos legais para se chegar a uma proposta de Educação Inclusiva. Evidenciamos reflexões quanto às contribuições e contradições dessa proposta no campo educacional e destacamos o processo de inserção do AEE nas escolas, em específico nas escolas da rede municipal de Uberlândia. Por fim, abordamos a importância do investimento no processo de formação docente permanente em uma perspectiva inclusiva que contribua para a constituição da identidade profissional docente.

Na quarta seção, “Identidade docente: uma construção permanente”, discutimos sobre os aspectos relativos à identidade humana e à identidade profissional, objetivando compreender como se constitui a identidade docente do/a professor/a do AEE. Consideramos que essa dimensão da profissão docente é uma construção múltipla, um processo individual e coletivo, de natureza complexa e dinâmica, que também atravessa a questão de gênero e estruturas históricas, políticas, sociais e culturais.

Na seção “Tecendo histórias e constituindo a identidade docente no AEE”, apresentamos as professoras que trabalham no AEE de escolas da rede Municipal de Uberlândia, as quais participaram da pesquisa. Para respeitar o lugar e a narrativa de nossas interlocutoras, disponibilizamos o conteúdo integral das entrevistas, para que o/a leitor/a tenha acesso ao texto integral, sem excertos e interposições. Em seguida, por meio do diálogo com as professoras, analisamos as contribuições possíveis para entendermos como se constitui o desenvolvimento profissional e a identidade de docentes que atuam no AEE. Versamos sobre questões relacionadas ao desenvolvimento profissional docente do AEE, a construção da

identidade docente, *o tornar-se professora*, suas peculiaridades, contexto social, escolhas e processos formativos, bem como seu lugar e não lugar na perspectiva da educação inclusiva.

Na última seção, apresentamos as considerações finais do nosso estudo, partindo do pressuposto de que estamos em processo de desenvolvimento, de formação e que, a partir desta pesquisa, poderão surgir novas possibilidades, o que resultará em novas investigações e propostas de trabalho posteriores.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para ampliar as discussões sobre o processo de constituição da identidade do/a profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista a importância da formação permanente que contribua para o desenvolvimento profissional docente em uma proposta de educação inclusiva.

2 PERCURSOS DA PESQUISA

A abordagem metodológica adotada para o estudo está relacionada ao campo de pesquisa qualitativa em educação. Ao se eleger um objeto de pesquisa nessa área educacional, é importante compreender que as problemáticas existentes nesse âmbito de pesquisa possuem questões metodológicas específicas, porque envolvem questões complexas. Corroborando com essa asserção, Almeida (2012, p. 69) destaca que a complexidade “[...] caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação”.

No entanto, é importante ressaltar que esse pertencimento não traduz reducionismo para esse tipo de aproximação, porém pretende explicitar que os fenômenos educativos são parte das ciências humanas e sociais. Além disso, consideramos que a área educacional tem sido amplamente impactada pelas dinâmicas sociais que exercem influência direta nos sujeitos.

Compreendemos que o tempo para a realização de uma investigação no mestrado no PPGED/UFU (24 meses) é relativamente curto e, por isso, optamos por realizar uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa.

A pesquisa exploratória é realizada sobre um problema ou questão de pesquisa que geralmente são assuntos com pouco estudo anterior a seu respeito. A ideia não é testar ou confirmar uma determinada hipótese, mas sim realizar descobertas. A pesquisa exploratória, da maneira proposta neste trabalho, apoiou-se em dois princípios: 1) a aprendizagem melhor se realiza quando parte do conhecido; 2) deve-se buscar sempre ampliar o conhecimento e, a respeito dessas duas características, Piovesan e Temporini (1995, p. 321) ressaltam:

[...] a pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado. Isto significa que ele, progressivamente, vai ajustando suas percepções à percepção dos entrevistados. Em outras palavras, ele vai conseguindo controlar, quase que imperceptivelmente, o seu viés pessoal.

Além da pesquisa exploratória, durante o percurso investigativo, também nos apoiamos nas contribuições de uma pesquisa documental, para um conhecimento mais amplo sobre a temática pesquisada, assim como uma maior abrangência do tema no contexto científico, tendo em vista os bancos de teses e dissertações. Não obstante, em ambas as

opções de pesquisa, seguimos uma perspectiva qualitativa que nos possibilitou compreender o objeto de estudo a partir de diferentes concepções ancoradas em uma perspectiva crítico-reflexiva.

Por conseguinte, na perspectiva dos autores, a pesquisa exploratória: permite um conhecimento mais completo e mais adequado da realidade. Para ampliar a compreensão da realidade, de modo mais a apreendermos as singularidades e complexidades das relações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais, a abordagem qualitativa é a mais indicada, segundo Severino (2006), para compreendermos as questões da humanidade, visto que a investigação não trata de algo do mundo físico, mas do mundo humano.

De acordo com Minayo (2001), o enfoque qualitativo na pesquisa evidencia um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, de processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis, porque essa abordagem de pesquisa enfatiza o conjunto de fenômenos humanos que faz parte de uma realidade social, ocupando-se, nas ciências sociais, de um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. O universo da produção humana que pode resumir-se ao mundo das relações, representações e intencionalidades dos seres humanos, dificilmente pode ser traduzido por meio de indicadores quantitativos.

Bogdan e Biklen (1997) apresentam como características básicas desse tipo de investigação os seguintes aspectos: “(i) O ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; (ii) A descrição dos fenômenos conforme os significados expressos no ambiente; (iii) A preocupação com o processo, isto é, como as pessoas constroem os significados e as suas representações; (iv) A tendência à análise indutiva; (v) A importância do significado, entendido como o sentido que as pessoas dão aos fatos” (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 91).

Em relação às características apresentadas pelos autores, ressaltamos que os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem, sem manipulação intencional do/a pesquisador/a, sendo assim, esse tipo de estudo também pode ser chamado de “naturalístico”. Essa abordagem valoriza o contato direto do/a pesquisador/a com o ambiente de investigação, para compreender o fenômeno investigado. Além do mais, o/a pesquisador/a precisa considerar os dados da realidade, o ambiente e as pessoas inseridas nele, a fim de compreender as ações observadas como uma espécie de sistema de acordos e crenças por um determinado grupo e não uma mera comprovação de hipóteses.

As circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são as essenciais para que o investigador possa entendê-lo. Além disso, as pessoas, os gestos, e as palavras estudadas devem ser referenciados ao contexto no qual aparecem. O/a pesquisador/a precisa ter cuidado ao revelar os pontos de vista dos/as participantes da investigação, deve encontrar meios para corroborar as informações e para discuti-las abertamente, a fim de confrontá-las com outros pesquisadores, para que possam ser ou não confirmadas. O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas que foram formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. À medida que a pesquisa vai avançando, o/a pesquisador/a precisa ampliar as análises para o estudo.

A pesquisa qualitativa não se preocupa somente com a representação numérica, entretanto considera essencial a compreensão sobre as dinâmicas propiciadas pelos grupos sociais e os aspectos da realidade que podem ou não serem quantificados. A pesquisa qualitativa, segundo Pimenta (2008), se caracteriza pelo contato direto do/a pesquisador/a com o ambiente que está sendo investigado, de modo que possa interpretar os conceitos provenientes do campo da pesquisa, dar-lhes uma forma e traduzi-los cientificamente.

Em síntese, a nossa pesquisa caracterizou-se da seguinte forma: exploratória, com abordagem qualitativa em aproximação com o materialismo histórico dialético, uma vez que compreendemos que essa opção nos possibilitaria apreender as categorias de análise relacionadas à realidade e vinculadas ao movimento, porque consideramos imprescindível que elas não se isolem, tendo em vista que estão historicamente integradas à prática social.

À luz do materialismo histórico dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

Nessa perspectiva, essa pesquisa pretendeu compreender os elementos que compõem o processo de constituição da identidade do/a profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista o seu percurso formativo, compreendendo a trajetória de vida e o processo de formação inicial e contínua desses profissionais, bem como compreender como se deu a inserção da Educação Especial no Brasil, tendo em vista os aspectos legais para se chegar a uma proposta de Educação Inclusiva.

Frente ao exposto, nos propusemos a fazer essa investigação a partir da interlocução com professores/as do AEE das escolas da Rede Municipal de Uberlândia, compreendendo-os/as como protagonistas em seu processo formativo para o desenvolvimento profissional.

2.1 A interlocução com as professoras do AEE e o espaço investigado

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas da Rede Municipal de Educação de Uberlândia (RME), com os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Sala de Recurso Multifuncional (SRM). A RME de Uberlândia atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

Para obtermos informações sobre o AEE na RME, entramos em contato com as pessoas responsáveis e consultamos o site institucional da Prefeitura Municipal de Uberlândia³, o que nos facilitou o acesso às informações, visto que estamos em isolamento social em decorrência da COVID-19⁴. A partir das informações disponibilizadas no site da PMU, foi possível compreender os serviços prestados ao AEE, bem como sua estrutura de funcionamento para atuar nas escolas.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) tem ofertado o atendimento às pessoas, público da Educação Especial em suas escolas desde 1991, os/as quais fazem parte do contexto da escola regular, nas salas de aula junto com os/as demais estudantes. De acordo com as Diretrizes Municipais da Educação Especial de Uberlândia,

O trabalho foi iniciado como um Projeto denominado Ensino Alternativo (EA) em uma perspectiva **integracionista**⁵, tinha como objetivo a integração e a escolarização dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 46).

Com o aumento significativo do número de estudantes com deficiência nas escolas municipais de Uberlândia, esse atendimento foi sendo ampliado e, em 1996, por meio da Lei Complementar Municipal nº157, o Projeto Ensino Alternativo passou a se configurar como

³ Disponível em:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>

⁴ A COVID 19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico de infecções assintomáticas. Por esse motivo, faz-se necessário, no Brasil, o isolamento social da população, a partir de março de 2020, com a finalidade de diminuir a transmissão da COVID-19. Muitas cidades, inclusive Uberlândia, implementaram medidas para isolar socialmente a população, como suspensão de aulas, cancelamento de eventos, reuniões, festas, fechamento de parques/praias e outros.

⁵ “A perspectiva integracionista tem o caráter adaptativo, isto é, a pessoa é que precisa se adaptar ao meio e não o contrário” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 46).

Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA). Segundo Santos (2007, p. 21 *apud* UBERLÂNDIA, 2020, p. 46):

A dinâmica desse Programa consistia em oferecer atendimento individualizado ao aluno com deficiência no período extraturno. O aluno era diagnosticado por uma equipe de profissionais e, então, elaborava-se um plano de ação educativa específico para ele. Os professores que atuavam, com esses alunos no extraturno recebiam formação continuada em serviço e contavam com uma assessoria psicopedagógica.

Em 2005, a SME avaliou a necessidade de ressignificar o trabalho desenvolvido com o intuito de atender ao que estava sendo posto pela política assumida pela Educação Especial no país. A partir de então, o projeto foi renomeado como Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH, nome dado pela coordenadora da época, de acordo com Araújo e Sousa (2006).

Com as discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), publicada em 2008, bem como com a organização do atendimento do Programa, respeitando as diretrizes nacionais, o Programa Ensino Alternativo passou a ser denominado de AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Nesse contexto, a opção pela realização do estudo no contexto do AEE da Rede Municipal de Uberlândia se deu pela maior visibilidade do trabalho realizado no mesmo, visto que, hoje, o AEE da Rede Municipal de Uberlândia conta com mais de 850 profissionais que atendem mais de 2.300 estudantes em escolas de Ensino Fundamental e escolas de Educação Infantil. Conforme o Art. 19 da Instrução Normativa 004/2019 da SME, as escolas que oferecem o AEE contarão em seu quadro de pessoal com os seguintes profissionais:

- I - Na Educação Infantil de 0 a 3 anos: um professor para o atendimento de 6 (seis) a 8 (oito) alunos, com carga horária de 2h/a/s a 4h/a/s por aluno;
- II - Na Educação Infantil de 4(quatro) e 5(cinco) anos: um professor para o atendimento de oito a dez alunos, observando o seguinte:
 - a) a proporção:
 - 1. de 08 a 10 alunos – 16 h/a;
 - 2. de 04 a 07 alunos – 08 h/a;
 - 3. de 02 a 03 alunos – 04 h/a.
 - b) os atendimentos deverão ocorrer prioritariamente em grupos de até 3 (três) alunos. Quando necessário o atendimento individual, este será justificado e assegurado em Plano de AEE.
- III - No Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano: um professor para o atendimento de 10 (dez) a 15 (quinze) alunos, observando o seguinte:
 - a) a proporção:
 - 1. de 10 a 15 alunos – 16 h/a;
 - 2. de 05 a 09 alunos – 08 h/a;
 - 3. de 02 a 04 alunos – 04 h/a.

b) os atendimentos deverão ocorrer prioritariamente em grupos de 3 (três) a 5 (cinco) alunos. Quando necessário o atendimento individual, este será justificado e assegurado em Plano de AEE.

Parágrafo único. O quantitativo de alunos e atendimentos poderão ser revistos a qualquer tempo, mediante avaliação sistemática do Plano de AEE, conforme definição conjunta entre a Inspeção Escolar e CEMEPE/ Educação Especial.

Art. 20. Para os alunos com surdez um professor de LIBRAS, realizando o AEE de LIBRAS e em LIBRAS, com a carga horária de 4h/a/s a 8h/a/s.

Os serviços oferecidos pela RME são: Atendimento Educacional Especializado – AEE, no contra turno, ofertado por professores especialistas; Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, atuando no AEE; Professor de Braille, atuando no AEE; Profissionais de apoio escolar (cuidadores e professores de apoio) aos estudantes que necessitam de apoio no contexto da sala de aula; Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Sendo todas as escolas do ensino fundamental e alguns EMEIS com serviços da Educação Especial - AEE.

De acordo com informações de 2019, a RME conta com a seguinte estrutura: 95 Escolas Municipais que oferecem a Educação Infantil, sendo 67 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) e 28 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's). Dentre essas instituições, são: 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's), sendo que 28 atendem a Educação Infantil; 54 atendem o Ensino Fundamental I; 33 atendem o Ensino Fundamental II; 13 atendem a Educação de Jovens e Adultos.

As escolas estão localizadas nas zonas urbana e rural, sendo 41 escolas na área urbana e 13 escolas na área rural. Desse modo, são 54 escolas que oferecem o AEE.

Além das escolas, a RME conta com: 01 Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência, 01 Escola Municipal Cidade da Música, 01 Centro Municipal de Formação de professores e o CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz).

O CEMEPE é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Esse centro de estudos foi idealizado por profissionais da educação, com o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares e, principalmente, ser um local de encontro dos servidores da rede municipal de ensino em prol da formação continuada desses profissionais e da troca de experiências.

Os trabalhos realizados pelos profissionais do AEE nas escolas são acompanhados pela direção da escola, inspetores escolares e uma equipe da Educação Especial do CEMEPE,

o qual realiza além das formações, o curso de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais de nível básico e intermediário e oferece formação continuada para todos os professores do AEE.

Assim que obtivemos o parecer favorável do CEP/UFU⁶, entramos em contato com as escolas indicadas e agendamos com a direção das escolas a apresentação do projeto e o primeiro contato com as professoras. O agendamento da reunião com as professoras que atuam no AEE foi intermediado pelos gestores das escolas definidas.

A escolha de professores/as para colaborarem com a nossa pesquisa pautou-se nos seguintes critérios: i) trabalhassem em escolas que tivessem o maior número de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental de (1º ao 5º ano); ii) Trabalhassem como professores/as do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, sendo esses/as profissionais com ou sem deficiência, porque desejávamos conhecer quais os processos constituintes da identidade docente dos profissionais do AEE que os/as aproximavam na escolha do trabalho na Educação Especial, compreendendo o seu “lugar” na docência do AEE.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada com seis professoras do AEE que atuavam no período de novembro de 2019 a fevereiro de 2020 em diferentes escolas da Rede Municipal de Uberlândia – MG, sendo uma das professoras com deficiência. Esta, na ocasião, havia aposentado. No entanto, consideramos relevante conhecermos a sua trajetória e experiência de vida pessoal e profissional.

No primeiro encontro com as docentes, explicamos a pesquisa, seus objetivos, a relevância do estudo no que concerne à constituição da identidade docente, à formação profissional inicial e contínua, especificamente dos/as professores/as que atuam no AEE. Ressaltamos que somente com o consentimento das participantes contactadas realizamos as entrevistas, com agendamento prévio no dia e horário que melhor lhes convinha.

No dia e horário definidos previamente, encontramos com nossas interlocutoras e entregamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. As professoras, informadas de seus direitos e resguardadas pelo sigilo identitário, concordaram com os termos e nos concederam a entrevista. Antes de iniciarmos a entrevista, apresentamos o formulário semiestruturado com perguntas que versam sobre nosso objeto de estudo.

⁶ Quanto aos procedimentos éticos, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP, e só após a obtenção do parecer de aprovação foi dado início ao processo investigativo. Número do protocolo CEP: 19343319.1.0000.5152.

2.2 Instrumentos de construção da análise de dados

Ao elegermos a entrevista como uma das técnicas para a construção dos dados, consideramos que as professoras entrevistadas ocupam um lugar no mundo e na história, com trajetórias de vida marcadas por concepções que poderiam contribuir para ampliarmos a compreensão sobre nosso objeto de pesquisa.

A entrevista é um documento oral e, quando apreendido por meio de gravações eletrônicas realizadas com o propósito de registro, torna-se fonte oral e nos possibilita apreender o percurso histórico com seus vieses políticos e culturais (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Nesse sentido, compreendemos que a entrevista crítico-reflexiva seria a mais apropriada para a nossa investigação, uma vez que, nesse tipo de procedimento, os significados são construídos a partir da interação “[...] humana, em que estão jogos e percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. (SZYMANSKI, 2002, p. 12).

Segundo Minayo (2001), a entrevista tem o objetivo de construir informações e abordagens pertinentes para um objeto de pesquisa, podendo ser considerada como “conversas com finalidades”. A entrevista é, conforme define a autora, uma fonte de informações e pode nos fornecer dados primários e secundários de duas naturezas distintas. Os primeiros dizem respeito a fatos que o/a pesquisador/a poderia obter por meio de outras fontes como censos, registros, documentos, estatísticas, dentre outros. Já os dados secundários referem-se a informações diretamente construídas por meio de um diálogo com o/a entrevistado/a e tratam a reflexão do/a próprio/a participante sobre a realidade vivenciada por ele/a. Dessa forma, uma entrevista fica sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade e, por esse motivo, ao ser analisada pelo/a pesquisador/a, a entrevista precisa incorporar o contexto de sua produção, sendo acompanhada por informações do contexto em que os/as participantes da pesquisa atuam.

Além disso, a entrevista reflexiva oferece a possibilidade de pesquisa qualitativa que contempla a subjetividade na problemática em questão. Szymanski (2002, p. 14) nos explica o caráter da entrevista reflexiva:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo e

complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. Conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se, a partir daí, a participação de ambos no resultado.

A partir de um planejamento inicial, realizamos um levantamento de questões prévias, a fim de elaborar um roteiro de entrevista contemplando: 1) a realização de uma apresentação mútua para favorecer a abertura de um diálogo inicial, para quebrar o gelo, perceber se o possível entrevistado tem disponibilidade para dar informações e criar um clima o mais possível descontraído da conversa (MINAYO, 2001), estabelecendo uma relação de cordialidade entre entrevistador e entrevistado; 2) a apresentação da pesquisa esclarecendo seus propósitos e situando a pesquisa e o seu objeto; 3) perguntas para identificarmos o perfil docente (idade, sexo, crença, etc.), a trajetória de formação e experiência docente; 4) a elaboração de questões-chaves que podem favorecer intervenções que possibilitem ao pesquisador um aprofundamento das informações que considerar de maior relevância para a investigação.

As entrevistas foram agendadas com antecedência e gravadas com um gravador digital, mediante o consentimento das interlocutoras e o compromisso por parte da pesquisadora de não divulgar nenhum dado que as identifique⁷.

Após as entrevistas as narrativas foram apresentadas na íntegra na seção quatro, sem inferência da pesquisadora, mas a partir delas construiu a análise e reflexão para alcançar a intenção do objeto.

Para melhor apreciação das narrativas, realizamos a textualização das respostas das professoras obtidas durante as entrevistas, orientadas por um roteiro semiestruturado, transformando-as em narrativa. As respostas foram transcritas, organizadas, revisadas⁸ e textualizadas em forma de narrativa, nos permitindo conhecer o processo da constituição da identidade das docentes, bem como os processos formativos relacionado à profissão.

⁷ Após a transcrição, o áudio foi deletado, visto que as informações foram mantidas no anonimato.

⁸ Embora Minayo (2001) nos recomende que as entrevistas sejam transcritas de forma literal para preservação do seu conteúdo, já que o registro “ao pé da letra” é crucial para que se tenha uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada, decidimos realizar a revisão ortográfica e gramatical (com a autorização das professoras entrevistadas) para que o texto tivesse melhor coesão e coerência, contribuindo para que o/a leitor/a apreenda os sentidos e significados das experiências docentes no trabalho de constituição identitária e desenvolvimento profissional.

2.3 Organização, sistematização e análise de dados

Para a análise e interpretação dos dados, escolhemos os princípios da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (2011, p. 47):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo compreende uma técnica de pesquisa utilizada para descrever, analisar e interpretar as informações obtidas por meio da constituição das informações e organizadas em um texto. Além disso, a análise de conteúdo é considerada como uma técnica aplicada em diferentes discursos e formas de comunicação que também busca compreender as características, estruturas e modelos que estão implícitas nos fragmentos de mensagens considerados.

De acordo com Bardin (2011), a utilização da análise de conteúdo prevê três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados (inferência e interpretação). A primeira fase, intitulada de pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização.

Na segunda fase, denominada fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação e adotadas os seguintes procedimentos de codificação: classificação e categorização. Após a escolha da codificação, o próximo passo se trata da classificação em blocos que expressem determinadas categorias, que confirmam ou codificam as que estão presentes nas hipóteses e referenciais que foram propostos inicialmente.

Segundo Bardin (2011), as categorias devem possuir qualidades, como: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade e, por fim, produtividade. Após a elaboração das categorias sínteses, inicia-se a construção de uma definição para cada categoria, esta definição pode obedecer ao conceito definido no referencial teórico, ou ser fundamentada nas verbalizações relativas aos temas.

Ainda de acordo com a autora, as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori. Ou seja, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados. A terceira fase do processo de análise de conteúdo é denominada como tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A partir dos resultados brutos, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica dará sentido à interpretação.

2.4 A interlocução com estudos e pesquisas para delimitação do objeto de estudo e definição das categorias de análise

Neste tópico, tivemos como objetivo alcançar a interlocução e delimitação do objeto de estudo e definição das categorias de análise em nossa pesquisa. Nesse sentido, a realização desta etapa foi importante para que pudéssemos ter um panorama sobre em quais aspectos nosso estudo contribuiria com a produção científica sobre nosso objeto de estudo, a partir das contribuições já existentes:

[...] tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo. Partindo da apresentação dos caminhos e das conclusões anteriormente registrados por outros estudiosos ou pelo próprio estudante/pesquisador [...]. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 11).

A finalidade do EQ é contribuir para que o/a pesquisador/a registre, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

O Estado da Questão (EQ) é um caminho metodológico que possibilita ao/a pesquisador/a realizar um levantamento bibliográfico para entender melhor o objeto de estudo. É o momento que, “resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa” (LOPES; NÓBREGA-TERRIEN; ALMEIDA, 2018, p. 66).

Para este trabalho, foi realizada uma pesquisa na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em teses e dissertações com diferentes descritores, a fim de conhecer os trabalhos existentes relacionados ao tema em questão.

Para compreender como tem sido delineada a produção acadêmica nos últimos quatro anos (2014-2018), realizamos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no primeiro semestre de 2019, por meio dos descritores: Identidade docente no Atendimento Educacional Especializado, Atendimento Educacional Especializado Formação Docente e AEE.

Ao realizar a pesquisa com o descritor “Identidade docente no Atendimento Educacional Especializado”, constatamos que, na primeira pesquisa sem filtro, obtivemos 965.961 resultados. Já na segunda pesquisa, realizada com filtro refinado para teses e

dissertações, foram encontrados 56.649 resultados. Na terceira pesquisa, com filtro refinado (teses, dissertações e grande área do conhecimento) 6.361 resultados. Por fim, na quarta etapa, com filtro refinado apenas para dissertações e grande área do conhecimento), foram encontrados 1.308 resultados. Este quantitativo nos revelou que o descritor abarcou expressivo número de pesquisa com os mais diversos seguimentos do Atendimento Educacional Especializado, não sendo possível realizar a análise de todos os trabalhos para esta pesquisa.

Fizemos uma nova busca com o descritor “Atendimento Educacional Especializado Formação Docente” e obtivemos 186.205 resultados sem filtro e 10.2839 resultados para com filtro em teses e dissertações e grande área do conhecimento. Entretanto, estes resultados indicaram pesquisas que, em sua maioria, não apresentavam de fato o objeto de estudo desta pesquisa e sim assuntos relacionados ao tema.

Por fim, mudamos o descritor para AEE, por considerar que traria trabalhos relacionados a essa área em específico e por ser mais objetivo na busca. Realizamos uma nova busca com o descritor “AEE”, tendo em vista as possibilidades de se verificar apenas trabalhos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado.

No primeiro momento, fizemos uma pesquisa sem filtro, na qual obtivemos 451 resultados para AEE. Em seguida, fizemos a segunda pesquisa refinada com filtro das áreas de conhecimento e obtivemos 106 resultados. Posteriormente, fizemos uma pesquisa com filtro em teses e áreas de conhecimento e foram encontrados 28 resultados. Porém, não foi encontrada nenhuma tese de relevância para esta pesquisa.

Na última busca, com filtro em teses e áreas de conhecimento, encontramos 78 resultados para AEE. Dessas pesquisas, apenas quatro realmente estão ligadas ao objeto de estudo em questão, conforme podemos analisar no Quadro 1:

Quadro 1 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado no banco de teses e dissertações da Capes a partir do descritor “AEE” (Período 2014 - 2018)

Ano de defesa	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Dissertações	00	01	01	02	00	04
Teses	00	00	00	00	00	00

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos, a partir da leitura das pesquisas, aquelas que apresentaram o descritor “AEE” no título e/ou nas palavras-chave. Organizamos no Quadro 2 as informações relativas às dissertações encontradas.

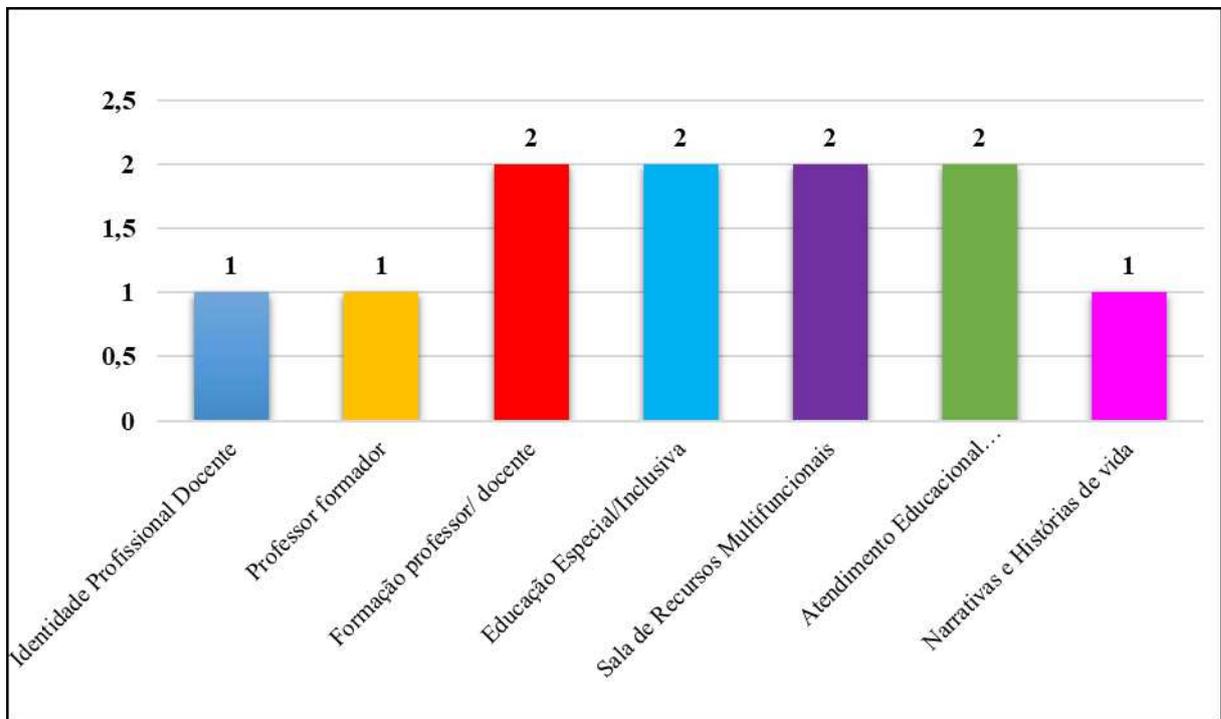
Quadro 2 – Trabalhos selecionados para a análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado no banco de teses e dissertações da Capes a partir do descritor “AEE”
(Período 2014-2018)

Ano	Título	Instituição	Autor/Orientador	Palavras-chave
2015	A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas	Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Autor: Nayra Suelen de Oliveira Martins Orientação da Prof ^a Dra. Carmen Tereza Velanga.	Palavras-chave: Identidade Profissional Docente, Professor Formador; Educação Especial/Inclusiva
2016	Atendimento educacional especializado: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais	Universidade do Estado do Pará	Autor: Felipe Lisboa Linhares	Sala de Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado
2017	Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da educação especial: sala de recursos-AEE.	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.	Autor: Nadir Lucia Schuster Colling Orientador: Prof. ^a Dr. Noeli Valentina Weschenfelder	Deficiências; Educação Especial e Inclusiva; Formação de Professores; Narrativas e Histórias de Vida; Sala de Recursos e Docência.
2017	Formação docente para o atendimento educacional especializado no município de imperatriz	Universidade Federal do Maranhão	Autor: Adriana Locatelli Orientador: Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho	Formação Continuada Formação Docente para o AEE.

Fonte: Elaborado pela autora.

Salientamos que a busca realizada está relacionada às seguintes palavras chaves: Formação de professor/docente; Educação Especial/Inclusiva; Sala de Recursos Multifuncionais; e Atendimento Educacional Especializado/ AEE, conforme descrito no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Palavras-chaves localizados nas pesquisas selecionadas no banco de teses e dissertações da Capes a partir do descritor “AEE” (Período 2014-2018)



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 1, observamos que as palavras chaves mais usadas foram: Formação de professor/docente; Educação Especial/Inclusiva; Sala de Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado/ AEE. Quanto aos recursos metodológicos nas pesquisas selecionadas, destacamos que as pesquisas são, em sua maioria, de abordagem qualitativa, sendo uma delas desenvolvida por meio da História Oral e da análise de narrativas, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo e Estudo de Caso.

As técnicas de análise de dados mais recorrentes foram: Análise de Conteúdos de Bardin (2016), por meio de categorias temáticas, técnicas de entrevistas, questionários e observações, entrevista livre feita por meio de um relato oral quase sem interferência do entrevistador; entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental.

Martins (2015) utilizou para o tratamento e análise dos dados a Análise de Conteúdos de Bardin (2011), por meios de categorias temáticas. A pesquisa desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa, cuja investigação caracterizou-se como Estudo de Caso, por meio da realidade aprofundada da instituição NAPI que oferece formação aos profissionais que atuam na modalidade de educação especial, na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência. Servindo-se das técnicas de entrevista semiestruturada, aplicada aos professores formadores, e

questionário com múltiplas escolhas aplicado aos professores do AEE, no período de agosto de 2013 a agosto de 2015.

Linhares (2016) realizou uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico, utilizando como técnica para coleta dos dados a Entrevista Livre, feita através de um relato oral quase sem interferência do entrevistador, e Análise de Conteúdo em Bardin (1977) para a análise e a sistematização dos dados, por meio da construção de categorias analíticas e temáticas em Oliveira e Neto (2011).

Locatelli (2017) desenvolveu seu estudo dentro da abordagem qualitativa, percorrendo os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo; coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturada com (13) treze professoras atuantes das salas de recursos multifuncionais do município; pesquisa documental no Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI) para o mapeamento dos cursos oferecidos entre os anos de 2015 a 2017.

Dentre as principais obras da fundamentação teórica para os conceitos de Educação Especial/Inclusiva, Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado/ AEE, são: Jannuzzi (2004); Mantoan (2006, 2010, 2011, 2013, 2015); Mazzotta (1993, 2011); Mendes e Malheiros (2012).

Para a composição da historicidade, foi selecionado um apanhado geral de leis, decretos, cartas, resoluções, portarias e pareceres, a partir da pertinência em relação à temática geral da pesquisa. Destacam-se: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948; Constituição Federal de 1988; Declaração de Salamanca de 1994; Lei nº 9.394/1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012 e a Lei nº 13.146/2015. Quanto aos conceitos de Formação docente e a constituição da Identidade, os/as autores/as mais usados foram: Freire (1997, 2002); Pimenta (2002); Hall (2000, 2006); Nóvoa (1991, 1992).

A partir da leitura das pesquisas que apresentaram o descritor “AEE” no título e/ou nas palavras-chave, escolhemos para análise quatro dissertações de mestrado.

A pesquisa realizada por Martins (2015), que resultou na dissertação de mestrado intitulada “A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas”, se propôs a investigar como se construía a identidade profissional do professor formador de professores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), que atuavam na educação inclusiva de Cruzeiro do Sul, no

Acre, e como essa identidade/formação se revelava nos processos formativos e nas práticas pedagógicas desses professores.

A pesquisa foi orientada pelo seguinte objetivo: analisar o processo de construção identitária e formativa/profissional dos professores formadores do NAPI, bem como a incidência desse processo na trajetória formativa e a prática profissional junto à formação dos professores do AEE, no município de Cruzeiro do Sul.

Para responder ao objetivo, o autor optou por realizar a pesquisa por meio da abordagem qualitativa, cuja investigação caracterizou-se como Estudo de Caso. Para o tratamento e análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), por meio de categorias temáticas e técnica de entrevista.

A pesquisa foi referenciada, principalmente, por Feldmann (2009); Nóvoa (1991, 1992); Diniz (2000, 2008); Schön (1992, 2000); Pimenta (2002); Mizumkami (1996); Imbernón (2011) e Tardif (2001, 2007), Mantoan (1996, 1997, 2004, 2006), Freire (1996), Mazzota (2003), Sasaki (1997) e Nóvoa (2002), Moreira e Candau (2008), Laraira (2001, 2004), Hall (2000, 2006), Silva (2000, 2008), Canen (2003, 2005), Nóvoa (1992), Brzenzinski (2002), Libâneo (2001), Mantoan (2006, 2009), Imbernon (2004) e Mizukami (2005), e a legislação específica da educação especial/inclusão.

Outra pesquisa referente à formação docente do AEE foi realizada por Linhares (2016), na dissertação de mestrado “Atendimento Educacional Especializado: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais”. O autor teve como objetivo geral analisar a construção identitária de professores do AEE que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais em escolas da rede estadual de ensino de Belém. Nessa pesquisa, Linhares (2016) debateu dois aspectos importantes a serem observados no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais: as demandas do Atendimento Educacional Especializado, que se referem mais às políticas e/ou programas implantados, e a Identidade do profissional especializado que atua nesse espaço e que nos remete ao seguinte questionamento: quem é esse profissional?

Os principais aportes teóricos foram documentos e autores que discutem e fundamentam essas questões, como, por exemplo: Miranda e Filho (2012), Soares e Carvalho (2012), Oliveira (2004), Jesus, Baptista e Caiado (2013), Mantoan (2003), Mendes e Malheiros (2012), sobre a Política de Educação Inclusiva no contexto brasileiro; e autores como Ciampa (1977, 1983, 1984), Davis (2006) e Hall (2011), que estudam identidade e relações sociais, evidenciando uma constante transformação sobre os olhares a respeito do Eu.

O autor realizou uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico, utilizando como técnica para coleta dos dados a Entrevista Livre, feita por meio de um relato oral quase sem interferência do entrevistador, e Análise de Conteúdo em Bardin (1977) para a análise e a sistematização dos dados, por meio da construção de categorias analíticas e temáticas em Oliveira e Neto (2011).

Os dados revelam que o ser professor da Educação Especial está estreitamente vinculado ao que se faz, pela vivência construída ao longo de sua jornada de vida. O que faz é o que deixa sua marca em cada fase, da infância à fase adulta. As falas dos professores evidenciaram que os mesmos se dedicavam ao aperfeiçoamento para atuação em uma única área (Surdez, Deficiência Intelectual, etc.) e, por isso, defendemos a mudança de um modelo único no atendimento, para um trabalho mais particularizado, onde os profissionais possam se dedicar em determinadas áreas e desenvolver mais suas aptidões e, conseqüentemente, ampliar sua contribuição no processo educativo. Observamos, também, que algo pode ser feito por meio de planejamentos mais efetivos que levem em consideração a Identidade Docente no processo de organização e implementação do serviço especializado nas escolas.

Colling (2017) desenvolveu a pesquisa de mestrado intitulada: “Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da educação especial: sala de recursos-AEE”, com a pretensão de dialogar com narrativas e histórias de vida e formação de quatro professoras que atuavam na docência em escolas da rede estadual pertencentes à 36ª Coordenadoria Regional de Educação de Ijuí, que ofertavam a Modalidade de Educação Especial: Sala de Recursos – AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Para tanto, a autora utilizou a metodologia da pesquisa narrativa de abordagem qualitativa, fazendo relatos sobre histórias de vida e formação. Colling (2017) apresenta através da narrativa da história de vida da pesquisadora o processo de formação e docência na área da Educação Especial, considerando os diferentes espaços escolares, na iminência de buscar novas compreensões para qualificar a prática pedagógica, ampliando a discussão iniciada anteriormente, abordando o contexto da Educação Especial, as Políticas Públicas, numa interlocução de conceitos entrelaçados com as escolas e seus integrantes.

A autora faz a apresentação e as narrativas das professoras parceiras na pesquisa, na percepção de cada educadora, pautada pelo processo de formação inicial e continuada, evidenciando as experiências formadoras da docência no contexto da Sala de Recursos, ressaltando a profissão professor, o processo de inclusão dos alunos com deficiências, as narrativas e histórias de vida e formação continuada, que requer uma postura de educador pesquisador num constante caminhar de ressignificação da prática docente.

Locatelli (2017), cujo tema de pesquisa de mestrado “Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado no Município de Imperatriz”, teve como objetivo geral analisar o processo de formação docente para o Atendimento Educacional Especializado a partir das percepções das professoras do AEE no Município de Imperatriz.

Os objetivos específicos foram: caracterizar a formação das professoras do AEE no município de Imperatriz; conhecer as dificuldades e os desafios enfrentados pelas professoras do AEE em sua práxis pedagógica; identificar as contribuições da formação continuada das professoras do AEE para sua atuação docente no município de Imperatriz.

Para tanto, foi definido o seguinte problema de pesquisa: Qual a percepção dos docentes do Atendimento Educacional Especializado do município de Imperatriz em relação à sua formação para atuação junto ao público-alvo da Educação Especial no AEE?

A pesquisa desenvolveu-se dentro da abordagem qualitativa, percorrendo os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo; coleta de dados; pesquisa documental no Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI) para o mapeamento dos cursos oferecidos entre os anos de 2015 a 2017.

Os referenciais da fundamentação metodológica são os trabalhos de Macedo (1994); Silva (2003); Santos e Candeloro (2006); Stake (2011). Dentre as principais obras da fundamentação teórica, estão: Bueno (1993); Jannuzzi (2004); Mantoan (2006, 2010, 2011, 2013, 2015); Mazzotta (1993, 2011).

Para a composição da historicidade, foi selecionado um apanhado geral de leis, decretos, cartas, resoluções, portarias e pareceres, a partir da pertinência em relação à temática geral da pesquisa. Destacam-se: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948; Constituição Federal de 1988; Declaração de Salamanca de 1994; Lei nº 9.394/1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012 e a Lei nº 13.146/2015.

A partir da análise do conjunto de dissertações e teses, realizada por meio do levantamento do Estado da Questão no banco de teses e dissertações da CAPES, depreendemos que esses estudos contribuíram significativamente para ampliar as discussões, análises e reflexões realizadas ao longo da dissertação sobre os elementos que compõem o processo de constituição da identidade docente e o desenvolvimento profissional de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, a partir das histórias de vida dos/as professores/as, contribuindo, assim, para a ampliação do nosso olhar em relação ao que se aproxima e se distancia dos objetivos que elencamos. Além de possibilitar que delimitássemos a definição das categorias de análise com maior clareza.

Porém, observamos que três dos quatro trabalhos referenciados – Martins (2015), Colling (2017) e Locatelli (2017) – estão mais voltados para a questão da formação docente, a fim de corroborar com práticas mais eficazes de atuação profissional, com intuito de qualificar a prática pedagógica na Educação Especial. De fato, quanto “mais nos aproximamos do cotidiano escolar, mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo” (ARROYO, 2008, p. 19).

Nesse sentido, compreendemos a relevância da formação permanente e a necessidade de o/a professor/a lutar pelo desenvolvimento de sua identidade profissional, para não correr o risco de se tornar mero executor das políticas emanadas de órgãos estatais, nas quais o/a docente não se sente pertencente à formação, mas como um cumpridor de tarefas de sua profissão.

Salientamos também que as pesquisas analisadas não discutem a questão do “lugar” do docente na Educação Especial, o que consideramos importante para se compreender o sentimento de pertença das pessoas que o ocupa, em razão de que

O lugar se constitui quando atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. A universidade, como espaço de formação, pode ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição. (CUNHA, 2010, p. 6).

O lugar, na perspectiva assinalada pela autora, é preenchido por quem o ocupa, atribuído de sentidos e significados, assim se constituindo dotado de valores e subjetividades inerentes ao ser.

Observamos que os trabalhos analisados não fizeram menção aos/às professores/as do AEE com deficiência, e eles também são docentes da Educação Especial, o que nos possibilita um diferencial com o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como um dos seus objetivos compreender o processo de constituição da identidade docente de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, inclusive os/as docentes com deficiência, porque a identidade “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Sendo um espaço de ser e estar na profissão, muito nos interessa ouvir os/as docentes com deficiência, uma vez que devem cumprir as mesmas exigências dos/das docentes que não

possuem deficiência e que também estão no AEE. Porém será que lhes são garantidos recursos para serem docentes? Sua formação se dá em uma proposta inclusiva de educação? Há espaço de interação com seus pares para a troca de experiência e reflexão de sua prática? Como se tornam professores/as do AEE?

Com esta pesquisa, esperamos conhecer a trajetória dos docentes em consideração a uma proposta inclusiva de educação para professores e alunos, já que estamos falando do AEE, que é um serviço da Educação Especial.

A partir das breves considerações a respeito dos estudos supracitados e com o intuito de possibilitar avanços com a pesquisa, reafirmamos os nossos objetivos e delineamos as categorias de análise, conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Objetivos geral e específicos; categorias de análise e sub categorias

OBJETIVOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>Objetivo geral Compreender os elementos que compõem o processo de constituição da identidade docente e o desenvolvimento profissional de professores/as que atuam no Atendimento Educacional Especializado.</p>		
<p>Objetivos Específicos - Conhecer, a partir da interlocução com os/as docentes, aspectos da trajetória de vida dos/as profissionais do AEE que contribuíram no processo de identificação e na escolha com a profissão docente; - Identificar como se dá a construção da identidade docente do AEE, e o “tornar-se professor/a”, sua imagem social, seu lugar e não lugar no espaço escolar; - Identificar e analisar os impactos dos marcos legais da história da Educação Especial e na constituição da identidade e desenvolvimento profissional dos/as professores/as tendo vista alcançar uma proposta de Educação Inclusiva.</p>	<p>Identidade docente; AEE; Formação de docente inicial e contínua; Inclusão.</p>	<p>Saberes da docência conteúdo específico; experiência, instituição; O lugar ou não lugar no AEE; Profissionalização - experiência docente no AEE</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima seção, realizamos uma breve trajetória da Educação Especial no Brasil, tendo em vista os aspectos legais para se chegar a uma proposta de Educação Inclusiva. Por conseguinte, tecemos algumas reflexões quanto às contribuições e contradições dessa proposta no campo educacional.

Na sequência, evidenciamos o processo de inserção do AEE nas escolas, e nas escolas da rede municipal de Uberlândia, destacando as diretrizes para a realização dele, bem como as atribuições e funções dos profissionais da Sala de Recurso Multifuncional. Por fim,

abordamos a importância do investimento no desenvolvimento permanente do profissional docente e docente em uma perspectiva inclusiva, que contribua para a constituição da identidade profissional docente, para que esses profissionais possam ser partícipes de uma proposta de educação inclusiva.

3 O AEE: CONSTRUINDO A INCLUSÃO

O movimento de inclusão de pessoas com deficiência é algo recente em âmbito nacional e internacional. No que diz respeito à educação brasileira, por muitos anos, a Educação Especial se organizou de forma substitutiva ao ensino regular, atuando de forma paralela ao mesmo.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p. 2).

Ao longo da história da educação, as pessoas com deficiência foram segregadas em ambientes específicos para elas, os serviços oferecidos a esse público eram substitutivos ao ensino regular. Nesse sentido, a ideia que se tinha de Educação Especial se voltava mais para o assistencialismo em instituições filantrópicas.

Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, no Rio de Janeiro. Essas instituições se espalharam pelo Brasil, em uma época em que ainda não se discutia a inclusão, mas os cuidados com as pessoas com deficiência.

O movimento Apaeano surge da necessidade de cobrir a ineficiência do Estado em prestar devida assistência às pessoas com Deficiência Intelectual ou Deficiências Múltiplas. Em um país historicamente marcado por forte rejeição, discriminação e preconceito, as famílias dessas pessoas, empenhadas em buscar soluções alternativas para que seus filhos alcancem condições de serem incluídos na sociedade, com garantia de direitos como qualquer outro cidadão, criaram as primeiras associações. (APAE, 2019, s/p).

Nesse contexto assistencialista, a sociedade julgava que as instituições especializadas eram os melhores lugares para as pessoas com deficiência, já que estas eram vistas como incapazes de ir para as escolas dos “ditos normais”, dado que a deficiência incapacitaria o ser humano de aprender. Esse pensamento ainda perdura e há pessoas que creem em concepções que já não cabem mais e/ou não são coerentes com a proposta de inclusão.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência, em 1961, passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que decretou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que alterou a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os/as estudantes com “deficiências físicas, mentais, aos que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e reforçou o encaminhamento dos/as estudantes para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, porém ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. (BRASIL, 2008).

No final da década de 1980, surge o movimento de inclusão⁹, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Esse movimento mundial preconizou o direito de todos estudantes frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, de forma que as diferenças passaram a ser parte do estatuto da instituição, e todas as formas de construção de aprendizagem começaram a ser consideradas no espaço escolar.

No Brasil, especificamente, esses avanços vieram com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, § III. No ano seguinte, foi aprovada a Lei nº 7853/89, regulamentada pelo decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, consolidando as normas de proteção à pessoa portadora de deficiência.

A Educação Especial (EE), no Brasil, a partir da década de 90, no século XX, é considerada modalidade transversal de ensino e tem recebido significativa atenção no campo educacional brasileiro, principalmente pelas discussões de políticas públicas e implantação de serviços educacionais especializados. Para compreendermos esse processo, é importante ressaltarmos alguns marcos legais sobre a Educação Especial.

⁹ Esse movimento foi firmado na Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, cujo objetivo é “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos”. A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca, de 1994.

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – priorizou uma nova visão educacional, principalmente, com a prescrição do artigo 59, que afiança aos educandos com necessidades especiais a adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola, permitindo também a terminalidade e a aceleração de acordo com as necessidades de cada pessoa. O artigo 24, inciso V, e o artigo 37, parágrafo primeiro da LDB, evidenciam de que maneira a educação básica deve se organizar: “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p. 3).

No período de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2015, p. 3), afirma 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”.

A inclusão defendida pelo PNE é ampla ao defender a inclusão da diversidade humana e ao fazer menção não somente às pessoas com deficiência, mas a inclusão dos “diferentes”, como o homossexual, o negro, o índio, o pobre, dentre outros.

De acordo com McLaren (2000, p. 82-83), “a diferença precisa ser compreendida como tradições sociais, como diferença em relação, em diferença como livre flutuante e deslocada”. Nesse sentido, é preciso entender em que contexto a palavra diferença é usada, porque a descaracterização dessas diferenças, ou a normalização delas, nos coloca diante da impressão de que elas estão sendo respeitadas e inseridas.

Para Santos (2003, p. 56), “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Os autores asseveram que é preciso um projeto político sociocultural que garanta uma política emancipatória contemplada pelos grupos minoritários. A interpretação e significado da palavra pode alterar o sentido político em questão, descaracterizando a realidade ou usando-a conforme a conveniência de grupos majoritários.

Seguindo com a explanação sobre o processo de inclusão no Brasil, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, em 2002, a resolução CNE/CP nº 1/2002, que obrigou as instituições de ensino superior a ajustarem os currículos dos cursos de licenciaturas, inserindo neles conteúdos que possibilitassem aos futuros docentes a compreensão sobre as diversidades e as especificidades de cada aluno.

Em 2006, a Secretaria dos Direitos Humanos, os ministérios da Educação e da Justiça e a UNESCO elaboraram o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, com o intuito de defender a inclusão de assuntos relacionados às deficiências no currículo da

Educação Básica, além de reivindicar ações que incentivassem o acesso dos alunos com deficiência ao ensino superior (BRASIL, 2008).

Em 2014, foi promulgado o PNE, que prevê universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, até 2024. (BRASIL, 2015).

Em 2015, finalmente, foi aprovada a proibição da negação de matrícula e de cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência. Nesse contexto, a educação inclusiva “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 2).

Ao longo do período apresentado, consideramos que, apesar de os dispositivos legais e as políticas públicas visarem a implementação e desenvolvimento de uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos, em uma perspectiva inclusiva, não podemos deixar de ressaltar alguns apontamentos que se sobressaltam. É preciso considerarmos que essa trajetória é marcada por controvérsias, contradições, expectativas e, muitas vezes, retrocessos presentes nos contextos social, político e econômico.

Com a discussão e/ou a menção dos direitos das pessoas com deficiência, esses direitos passaram a ser evidenciados e muito almejados pelo mercado capitalista avassalador, que não mediu esforços para ludibriar os excluídos para a vida social, os colocando na condição de normalidade.

Houve vários interesses nessa nova proposta, principalmente aqueles de um mercado voltado para a produção de bens e serviços destinados a atenderem as necessidades das pessoas com deficiência que, assim, passaram à condição de consumidores ativos mais do que de produtores no mercado capitalista e globalizado. Desse modo, segundo Silva (2009, p. 45),

A expansão do capitalismo acontece atrelada à busca pela criação das relações de oferta e consumo. Assim, grupos que estavam até então à margem da exploração econômica passaram a ser captados. Inclui-se nesse processo de captação as consideradas minorias (imigrantes, negros, pobres, pessoas com deficiências), que anteriormente não se encontravam no grupo dos consumidores.

Nesse sentido, evidenciamos que os movimentos sociais em prol de políticas públicas sociais e educacionais têm contribuído para que as pessoas com deficiência conquistem autonomia e emancipação de uma perspectiva institucional assistencialista, para serem

“absorvidas” no mercado de trabalho e na produção de consumo. Produções voltadas para a elaboração de equipamentos, órteses, próteses, tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa, pisos táteis, softwares e hardwares inclusivos passaram a produzir produtos para esses novos consumidores. Esses recursos prometem a reabilitação para as pessoas com deficiência que, conforme destaca Amaral *et al.* (2014, p. 7),

[...] puderem pagar por essa tecnologia, voltarem ao mercado de trabalho e à vida social, numa forma de normalização que retoma o paradigma da integração do século passado, o qual integrava na sociedade e na escola aqueles que não representassem qualquer necessidade de mudança do *status quo* social e escolar.

No setor de serviços, houve uma propagação de especialistas no atendimento clínico, psicológico e educacional das pessoas com deficiência, que articulados à implementação de políticas públicas, com o discurso de inclusão destas na sociedade e na escola, gerando milhares de postos de trabalho.

Neste contexto, identificamos que o processo de globalização também ocorreu no campo educacional, quando observamos as inúmeras especialidades voltadas para atender as pessoas com deficiência, abrindo, assim, várias possibilidades de emprego a esses profissionais. Porém é preciso se atentar para a quantidade de serviços prestados que, muitas vezes, promovem a massificação e homogeneização do sujeito, voltados para práticas que desconsideram a individualidade de cada um, para que o sujeito se iguale e se adeque aos modelos sociais padronizados, escamoteando as suas limitações e deficiências, desrespeitando as suas singularidades e especificidades para se sujeitar à “normalidade”.

A proposta de inclusão, nessa perspectiva, não se dá a todos, conforme proposto pelas políticas inclusivas. Pelo contrário, elas excluem aqueles que não podem pagar por esses produtos e serviços e dá aos excluídos o papel de “favorecidos” pelas políticas públicas.

Não estamos negando que os serviços prestados às pessoas com deficiência sejam relevantes, uma vez que contribuem para a reabilitação das mesmas, contudo, por se tratar de política pública de inclusão, deveria beneficiar a todos, conforme previsto nos documentos.

No que se refere à Política Nacional de Educação Especial (Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011) na perspectiva da Educação Inclusiva, esta reafirma o direito de todos/as os/as alunos/as à educação no ensino regular, recebendo, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é um serviço da Educação Especial que tem como objetivo a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis da educação escolar – da educação infantil

até a superior –, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo a participação, o acesso e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, de forma a orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8).

Para a oferta do AEE, o Ministério da Educação (MEC) instituiu as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como estratégia pedagógica da escola, que disponibiliza recursos com o intuito de assegurar aos estudantes condições de acesso, participação e desenvolvimento da aprendizagem.

Essas salas passam a ser o *locus* para o oferecimento do AEE, com ampla difusão pelo país a partir de 2007, com o Programa de Implantação das SRM, criado por meio da Portaria 13/2007, que tem por objetivo [...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas escolas comuns do ensino. (BRASIL, 2008, Art. 1º).

De acordo com a Política da Educação Especial, ao professor do AEE cabe as atribuições descritas abaixo. A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, das diretrizes para a realização do AEE pelos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais, no artigo 13, destaca dentre as diferentes atribuições e funções possíveis:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- III - Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Embora consideremos relevante o que a lei preconiza, também é necessário que questionemos as condições objetivas e formativas do trabalho realizado pelos/as professores/as. Tendo em vista a concepção de educação inclusiva, em que a política se ancora enquanto base epistemológica para a formação que nos convoca ao desafio de receber pessoas com deficiência nas salas de ensino regular e no AEE?

O princípio da educação inclusiva defende que “a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade” (BRASIL, 2008, p. 8). Dessa forma, a concepção de escola inclusiva se fundamenta no princípio ético dos Direitos Humanos e aponta para a exigência de garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades, considerando a diversidade inerente ao ser humano na sociedade.

Entendemos que, antes de ser uma concepção alicerçada em documentos legais, essa concepção de educação deve estar alicerçada na escola, com todo corpo docente e discente, para que haja significado e sentido. Caso contrário, será uma tarefa a ser cumprida que dificilmente alcançará os objetivos de uma proposta inclusiva de educação.

Para que essa perspectiva possa ultrapassar o campo legal e internalizar-se na prática, é preciso romper com os padrões segregacionistas que avaliam o/a estudante por sua produtividade e não individualidade.

Uma proposta de educação inclusiva com vistas a garantir o acesso e a participação de todos/as na sociedade, com toda a diversidade inerente ao ser humano, somando-se às diversas atribuições que os/as professores/as precisam cumprir e sua crescente população escolar das salas de ensino regular e no AEE, exige investimento no desenvolvimento

profissional docente, porquanto, se a escola tem buscado uma perspectiva inclusiva em meio a tantas diferenças e singularidades, a formação docente também precisa ser repensada.

No que tange ao sistema educacional, este transfere para a escola e os/as docentes a responsabilidade de se cumprir o que foi proposto em seus documentos, se desviando da responsabilidade de promover o desenvolvimento profissional deles/as e de viabilizar condições objetivas para a sua realização. Mas é preciso se atentar para esse discurso, dado que,

o professor, nessas situações, acaba assumindo para si o processo de escolarização dessas pessoas. E quando fracassa no processo, toma esse resultado como indicativo de sua incompetência profissional, ocorrendo uma inversão da situação, pois o que é resultado de um trabalho coletivo se restringe a uma ação individual. (SILVA, 2009, p. 84).

Entendemos que o desenvolvimento profissional não se resume em cursos de aperfeiçoamento ou de capacitação e sim no desenvolvimento que consiste na reflexão de sua prática, rompendo com modelos neoliberais que afetam diretamente a escola, conforme propõe Imbernón (2009, p. 45):

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, possibilitando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) a formação de uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido, assim como a metodologia de trabalho da prática formativa mais orientada a práticas formativas individuais que a modelos de formação permanente de caráter coletivo, de desenvolvimento e de melhoria do currículo e a processos indagativos em que a base não é a “ignorância do mestre”, mas que se confia na capacidade do professorado para gerar inovações, através da prática educativa.

Sendo assim, os espaços de formação devem ser constituídos por professores/as, protagonistas na construção de ações formativas, pautadas na reflexão crítica individual e coletiva, para que sistematizem e teorizem os saberes das experiências com os seus pares, e nesses espaços possam construir seus laços com a escola, com a profissão, o que contribui com o desenvolvimento profissional e pessoal permanente, indissociável da sua identidade profissional. Nesse sentido, Campos e Almeida (2020, p. 12) ponderam:

A docência exige formação e, por conseguinte, requer reflexão do próprio ato de existir, de formar-se. O trabalho formativo – no sentido de constituir-se, de tomar forma, para atuar, refletir e aperfeiçoar – será expressão da consciência crítica, orientada para a práxis enquanto atividade social transformadora. A formação, nesse sentido, deve ser pensada de uma forma integral e contínua, de tal modo que não esteja restrita a uma formação, mas múltiplas formações que exigem a condição permanente de aprender, desaprender e tornar a aprender para interpretar a realidade, ampliar visão de mundo e alcançar a práxis.

Os espaços destinados à formação permanente deveriam considerar o/a professor/a como ser humano inconcluso, sujeito cultural e histórico que, se consciente da sua finitude, aprende e se (re)forma a partir da relação com o outro.

Consideramos que os espaços de formação são o “lugar” constituído e ocupado por seus sujeitos, tal como defende Carlos (2007, p. 20): “O ‘lugar’ é produto das relações entre o homem e a natureza, tecidas por relações sociais que propiciam a construção de uma rede de significados e sentidos constituídos por uma história e cultura civilizadora que constitui a nossa identidade”.

Os saberes para a prática docente são tecidos ao longo do desenvolvimento profissional, para que o/a professor/a possa se reconhecer em suas práticas, se relacionar com os saberes que emergirem do seu fazer, nas relações com o outro, na construção de sua identidade profissional, com sentimento de pertença à profissão. Nóvoa (2009, p. 21), a esse respeito, nos alerta que:

[...] nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Corroborando com as proposições de Nóvoa, depreendemos que dificilmente teremos uma educação inclusiva se considerarmos a desvalorização profissional, as inúmeras demandas do trabalho docente nas escolas, a precarização dos espaços, a falta de autonomia, o cumprimento das normas estabelecidas de cima para baixo e a predominância do modelo tecnicista na formação de professores/as que enfatiza o pragmatismo e desconsidera a práxis, entendida por Campos e Almeida (2020, p. 12-13):

Evidentemente, o conceito de práxis não é aquele que evoca a pura e simples prática, antes, porém, constitui-se em atividade pensada, organizada, que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto. Trata-se de atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade [...] na práxis, a intencionalidade orienta os processos. O trabalho docente, porquanto, será expressão de uma educação crítica, orientada para a tomada de decisões e o exercício da práxis pedagógica comprometida social e politicamente para promover a autonomia e a emancipação. Para tanto, é preciso conceber a prática indissociada da teoria; opção autêntica e difícil, porque implica na recusa de visões fragmentadas da realidade e exige dos/as professores/as compreenderem o significado e o sentido de suas ações, mas requer, sobretudo, a incansável busca da práxis, pautada na inconclusão humana, na rigurosidade metódica e, principalmente, a consciência de que, se a Educação é uma ação intencional, deverá estar direcionada segundo princípios éticos em favor da dignidade humana.

A perspectiva positivista, tecnicista e pragmática fragiliza o trabalho docente e, principalmente, fragiliza a constituição da identidade profissional, provocando um sentimento de impotência, desmotivação e culpabilização pela insuficiência no trabalho. Nesse sentido, Ferreira (2006, p. 3-4) afirma que:

A construção de escolas de qualidade e inclusivas para todos deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares de desenvolvimento profissional docente com vistas a prepará-los pedagogicamente para trabalhar com a pluralidade sócio-cognitiva e experiencial dos estudantes, por meio de enriquecer conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social.

As reflexões tecidas ao longo desta seção nos convocam a analisar criticamente a educação inclusiva que, embora esteja contribuindo para a inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares e na sociedade, evidencia a necessidade de questionamentos no que tange à inserção dessas pessoas na sociedade. Afinal, as medidas adotadas nas escolas são de fato suficientes e inclusivas?

3.1 Desenvolvimento profissional docente: contribuições possíveis à implementação da educação especial inclusiva

Pesquisas e estudos realizados, tais como os de Silva (2009), Carvalho (2005), Almeida (2006), Libório e Castro (2005), Skliar (2006), Freitas (2006) e Rodrigues (2006), indicam que um dos impasses para a implementação da educação especial inclusiva se refere à formação profissional, tanto dos docentes do ensino regular como de docentes do AEE.

A Educação Especial, no que se refere à docência, tem sido um tema muito debatido e de extrema relevância para o desenvolvimento e qualidade do ensino. O/a professor/a é imprescindível à educação, compreendemos o seu papel de atuação no contexto educacional. Consideramos, aqui, o professor crítico, reflexivo, dialógico, pesquisador. Um educador e educadora que, de acordo com Freire (2000, p. 44),

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade.

O/A profissional professor/a é aquele/a que ensina objetivando contribuir para a efetivação da aprendizagem discente, aquele/a que elabora o fazer pedagógico, oferecendo ambiência adequada para o aprender, seja na sistematização das atividades, seja pela mediação e intervenção do conhecimento. Para isso, é preciso que saiba da exigência da formação permanente, além da inicial, na graduação, para que haja melhor aproveitamento e desenvolvimento da função que exerce. Em estudos realizados sobre formação inicial, Imbernón (2011, p. 68) salienta:

A formação inicial dota de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, culturais, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

O início da profissão docente é o período em que o/a professor/a adquire conhecimentos necessários ao processo de “tornar-se” professor, professora. A formação inicial possibilita uma postura investigativa, interativa, crítica, possibilitando a criação de estratégias e metodologias reflexivas. Porém, somente a formação inicial não dá conta das demandas da profissão docente, sendo necessário investir na formação contínua ao longo da carreira.

As formações inicial e contínua têm se revelado como importantes discussões no âmbito educacional, realizadas a partir dos anos 90 por Nóvoa (1991) em torno do/a professor/a reflexivo/a, apoiadas pelas proposições de Donald Schön (1987, 1992, 1995) e pela

epistemologia da prática com ênfase no/a professor/a pesquisador/a, tendo como base os estudos de Zeichner (1998), Perrenoud (1994), Pimenta (1999) e Garcia (1994).

Outro pesquisador que contribuiu significativamente com a discussão sobre formação docente é Freire (1991), partindo da análise da obra *Educação na Cidade*, durante o período que exerceu a função de secretário municipal (1989-1991), a partir de seis princípios: a) O educador é sujeito de sua prática no exercício da autoria sobre a mesma; b) A formação do educador está sustentada na reflexão de seu cotidiano; c) A formação deve ser constante e sistematizada, pois a prática se refaz a todo o momento; d) A prática pedagógica requer compreender o processo de conhecer; e) O programa de formação é ferramenta para alterações na reorganização curricular; e f) O programa de formação terá como eixos: orientar a nova proposta pedagógica, suprir elementos de formação básica e propiciar avanços científicos do conhecimento.

O trabalho de formação pedagógica pautado na ação – reflexão – ação, envolve: “[...] a análise e explicação da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica, considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica” (FREIRE, 1991, p. 81).

Freire defende a “formação permanente”, na qual considera os saberes docentes em uma relação reflexiva com sua prática. O autor, no modelo de formação proposto, atribui centralidade ao sujeito, no que se refere à autoformação deste. Contudo, nos adverte sobre a tendência de reduzir a questão da reflexão da própria prática à busca do puro fazer em detrimento de um que fazer: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 38).

A capacidade de revisar as próprias práticas está associada ao exercício da reflexão sobre a ação do próprio educador e é nesse sentido que o autor se posiciona em favor da formação permanente dos/as educadores/as, de tal maneira que a reflexão à luz do saber científico possibilitará novas leituras da realidade constituída, promovendo ações de transformação.

Corroborando com as proposições freirianas, Imbernón (2011, p. 75) enfatiza que:

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino, em um contexto determinado do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as

tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

No Brasil, geralmente, as formações são solicitadas por programas das Secretarias Municipais, estaduais e, até mesmo, pelo Ministério da Educação. Também é comum que as formações de professores ocorram no espaço escolar de forma sistematizada, elaborada pelos gestores da escola. Entretanto há de se pensar se realmente essa formação vai ao real encontro das necessidades formativas dos/as docentes ou se ela é apenas uma exigência das políticas públicas educacionais para atender aos interesses das esferas federal, estadual e municipal de forma hierárquica, sem reflexão e discussão dos desafios das escolas.

A formação de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas, dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas. Conforme Alvarado-Prada (1997, p. 374),

Durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação, tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro.

A organização e proposição de cursos, nos moldes apontados pelo autor, para a formação docente, corresponde mais a uma concepção de manipulação, a qual permite maior grau de instrução para seguir modelos pré-estabelecidos ou pré-definidos externamente para completar as lacunas que faltam ou os déficits em relação à educação. Nesse entendimento, os/as professores/as são cumpridores de tarefas, da ordem estabelecida e não autores/as no processo educativo, nem gestores/as da sua própria aprendizagem.

No que se refere à formação contínua, o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de educação superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam essa formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido, porquanto as idiosincrasias e as especificidades docentes,

suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam não tem sido contempladas.

A proposta de formação permanente deveria provocar mudanças no de processo ensino e aprendizagem, porém, dificilmente, o/a docente é considerado/a aprendiz e autor/a da sua formação. Consideramos o conceito de formação docente permanente à luz da concepção de Paulo Freire, o qual se posiciona contra a prática disseminada em torno da formação conteudista e defende a reflexão crítica sobre a prática. Para Freire (2001b, p. 72),

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.

A reflexão crítica sobre a prática tem uma relação estreita com a unidade teoria-prática, sobretudo, é preciso entender que a teoria sem reflexão da prática pode se esvaziar no discurso repetitivo. Nesse, sentido a formação docente e a qualidade do ensino não se dão apenas com “preparo” técnico por meio de cursos e treinamentos que, em geral, consideram os/as professores/as como sujeitos passivos no seu percurso formativo. Melo e Campos (2019a, p. 56-57) endossam que:

[...] a participação dos docentes em ações isoladas pouco contribui para promover mudanças em suas práticas pedagógicas e reafirmamos que ações pulverizadas, fragmentadas e esporádicas não são capazes de contribuir para que os professores façam rupturas em suas crenças e concepções conservadoras, historicamente construídas em suas trajetórias formativas e profissionais na docência. Pelo contrário, esse processo deve ser dar ao longo da vida profissional, constituindo, assim, as possibilidades de permanente (re)construção de seus saberes, de suas identidades, culminando em seu desenvolvimento profissional docente.

Assim, acreditamos que é importante criar condições e investimentos na formação de professores/as, para que tenham condições de ressignificar suas práticas para contribuir, significativamente, na constituição da autonomia dos/as educandos/as, como propõe Freire (1997). Para tanto, são necessários saberes específicos e inerentes da profissão docente, tal exigência também se aplica aos saberes necessários aos docentes que atuam na educação especial, no AEE.

No que diz respeito aos saberes docentes, ponderamos ser necessário criar condições e investimentos na formação de professores/as, para que tenham condições de ressignificar suas práticas para contribuírem, significativamente, na constituição da autonomia dos/as educandos/as, como propõe Freire (1997).

Os saberes inerentes à profissão são advindos das nossas experiências de aluno/a, do nosso contexto social e de várias outras fontes. Sobre essa questão, Pimenta (1999, p. 20) acredita que nossos primeiros saberes têm influências das “experiências socialmente acumuladas, das mudanças históricas da profissão, do exercício profissional em diferentes escolas, da não valorização social e financeira dos professores, das dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos em escolas precárias”.

Outros saberes da profissão docente se dão na prática, no cotidiano escolar, na reflexão da teoria com a prática, abrindo possíveis mudanças e elaboração de novos saberes. Frente ao exposto, Freire (2011, p. 30) defende que os saberes são “socialmente construídos na prática comunitária” e afirma que o indivíduo é sujeito de si mesmo e indica um pensar certo, pois

[...] ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há, por isso mesmo, pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado. (FREIRE, 2011, p. 37).

Os saberes, segundo o autor, devem ser produzidos, socializados, discutidos em conjunto com os sujeitos, a partir da reflexão das ações. Não é a reprodução do conhecimento para utilizá-lo, porém a construção do saber que se dá na prática reflexiva. Sendo assim, os saberes não advêm das informações, os saberes carregados de sentidos são aqueles que se dão pela reflexão das práticas. De acordo com Pimenta (1999, p. 23),

Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica multimídia e globalizada é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria, o que implica analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades.

O desafio dos cursos de formação inicial e permanente, por conseguinte, está em contribuir com os docentes na reflexão do que se faz, e não do que se deve, ou o que se pretende fazer. As informações apreendidas contribuem, mas elas não são os saberes pedagógicos. Os saberes se dão no confronto, nas interrogações dos saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, opondo-se à racionalidade técnica tanto difundida nos cursos de formação.

Os saberes pedagógicos podem contribuir com a prática quando problematizados pela teoria e não à parte dela, porque “a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano” (FREIRE, 1987, p. 15).

Freire defende que, por meio da relação teoria e prática, é possível se chegar à reflexão crítica. Sendo assim, é importante pensar que os saberes construídos pelos docentes, em confronto e na reflexão de sua prática mediatizada com o outro, podem chegar à práxis, pois “a práxis é vista como um instrumento utilizado para que seja possível ocorrer uma transformação verdadeira, pois é necessário conhecer a realidade para agir sobre ela” (FREIRE, 1987, p. 38).

Nesse sentido, a educação sozinha pode não ser capaz de mudar o mundo, mas ela transforma pessoas e essas são capazes de mudar o mundo. (FREIRE, 1987).

E a (trans)formação das pessoas acontece mediante a formação profissional, em específico, a formação inicial e contínua de docentes, que possibilita a apropriação de saberes necessários ao exercício da docência.

A formação permanente representa a oportunidade de crescimento intelectual, cognitivo, contudo, também uma oportunidade de se conhecer melhor como profissional da educação, revendo e ressignificando suas práticas com possibilidades de ir além do esperado. É no contexto escolar que estudantes e docentes constroem, elaboram, descobrem, investigam, experimentam, modificam, refazem e vivenciam situações que proporcionam mudanças pessoais e profissionais. A nossa compreensão sobre “formações” advém das proposições de Campos (2017, p. 10):

A formação deve ser pensada de uma forma integral e contínua, de tal modo que não esteja restrita a uma formação, mas múltiplas formações que exigem a condição permanente de aprender, desaprender e tornar a aprender para interpretação da realidade, ampliar visão de mundo e alcançar a práxis. A ação de (re)aprender os saberes específicos da docência para (trans)formar, com a perspectiva de alcançar a práxis, é constante, ou seja, trata-se de um processo em contínuo desenvolvimento.

A formação deve ser um processo reflexivo, ativo, dialógico, que abra espaço para compartilhar experiências que deram certo e também para ressignificar as que não deram, para que se reflita sobre as ações, com vistas às novas perspectivas do fazer pedagógico, para que o professor não seja mero tarefeiro do seu trabalho. A esse respeito, Freire (2011, p. 77) enfatiza que:

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com.

Pensar no desenvolvimento profissional de professores é promover uma formação permanente que sustente mudanças atitudinais das práticas docentes de forma procedimental, dialógica, na tentativa de romper com conceitos pré-estabelecidos e até mesmos seus pré-conceitos que alimentam práticas excludentes ou segregacionistas. É preciso uma formação na escola, com a comunidade escolar, que supere o discurso de formar mão de obra minimamente qualificada para o oferecimento de serviços para o mercado de trabalho. Conforme Freire (2007) defende, é urgente uma Educação como Prática da Liberdade.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos. (FREIRE, 2007, p. 115-116).

Trabalhar com a docência é assumir o compromisso com o mundo, e isso não pode ser resumido apenas em mão de obra qualificada e mercadológica. A profissão professor exige um desdobramento sobre os desafios com o outro e consigo mesmo, provocando mudanças e construções de novas possibilidades. O papel do professor, segundo Feldman (2009, p. 71), “é o sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretção do mundo”.

A escola tem em seu cerne a construção do conhecimento de seus alunos e professores, é preciso potencializar os saberes, não só do conteúdo acadêmico a ser ofertado, porém aprender a aprender, a pensar, a dialogar com o conhecimento adquirido. Logo, a formação docente deve estar contextualizada com a complexidade da profissão docente. Para Feldman (2009, p. 72),

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua própria existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento, mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana.

Feldman (2009) argumenta que formar professores/as com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um desafio àqueles/as que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania.

Nesse sentido, a formação docente permanente, ao mesmo tempo que forma o outro, é diretamente afetada por ele: “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 1997, p. 25).

Dessa forma, e em concordância com Paulo Freire, ensinar não é um processo de transferir conhecimentos, muito menos “absorver” conteúdos, no qual estudantes e professor/a se reduzem à condição de objeto. Ensinar-aprender exige que saibamos que: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 25).

Nesse contexto, a formação permanente de professores para atuarem na Educação Especial, de acordo com uma proposta inclusiva de educação, é uma condição estruturante para se obter equidade na construção de uma escola inclusiva, tanto para atender a diversidade humana desse seguimento, quanto para a construção identitária do professor.

No que se refere à formação profissional para trabalhar no AEE na Educação Básica da Rede Municipal de Uberlândia, a Lei Complementar 661/2019 da SME exige como requisitos para atuar como professor/a: licenciatura plena em qualquer área do conhecimento e curso de pós-graduação lato sensu em Educação Especial ou em Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas. Essa/a profissional tem a função de realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as potencialidades e as necessidades de cada estudante.

Embora a citação seja extensa, consideramos relevante reproduzir as Instruções Normativas do AEE SME 004/2019, porque a partir delas encontramos elementos para analisar as atribuições do/a docente que atua no AEE:

Identificar, elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias voltadas para a TA – Tecnologia Assistiva, quando necessário, seja no AEE e/ou em sala de aula regular. Por exemplo: ampliação de material, uso do computador, uso de lupas de aumento, uso de sintetizador de voz, dentre outros;

Estabelecer articulação com os professores da classe comum e orientá-los, por meio de assessoramento do AEE à classe comum;

Orientar na adequação das avaliações bimestrais;

Orientar a família sempre que necessário;

Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;

Proporcionar ao estudante condições de constituir sua identidade;

Desenvolver a potencialidade do estudante, possibilitando o processo criativo, fortalecendo assim a autoestima;

Permitir, por meio de vivências expressivas e lúdicas, a promoção do desenvolvimento das funções mentais superiores e conativas;

Trabalhar com relacionamento interpessoal e integração grupal;

Proporcionar a autonomia, motivação pessoal, liberdade para tomar decisões e percepção do seu potencial criativo;

Potencializar a autoconfiança, visando contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, favorecendo o ensino aprendizagem.

Elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

Elaborar registro diário dos atendimentos e relatórios do estudante;

Organizar a quantidade, os horários e tipos de atendimentos. (AEE SME 004/2019).

Ao analisarmos as atribuições dos/as docentes que atuam no AEE em escolas da rede municipal de Uberlândia – MG, a partir das premissas de Freire (2011), sobre a necessidade da formação permanente de professores/as, nos questionamos: será que os cursos de formação profissional docente propostos, promovidos pela SME de Uberlândia, têm possibilitado o desenvolvimento profissional para dar conta de tantas atribuições dos/as professores/as do AEE? Qual a relação possível entre a formação permanente com a constituição da identidade dos/as professores/as que atuam no AEE? Como acontece a formação de quem trabalha no AEE?

De acordo com as Diretrizes Municipais da Educação Especial de Uberlândia (2020, p. 164):

[...] não há como conceber uma proposta pedagógica de caráter complementar e/ou suplementar ao ensino ministrado na classe comum sem um profissional formado e capacitado para esta área. Dessa forma, o professor do AEE tem atribuições específicas que passam pelo atendimento, elaboração de recursos, articulação com os professores da classe comum e da escola, dentre outros, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009.

Nesse sentido, o município oferece formação docente aos profissionais que atuam na Educação Especial das escolas, ofertando os seus serviços a todos que fazem parte dessa modalidade de ensino. Para as Diretrizes Municipais da Educação Especial de Uberlândia (2020, p. 165), essa formação deve considerar alguns objetivos, quais sejam:

Retomar o conceito/concepção de diferença, inclusão e Educação Especial; compreender e aplicar os princípios basilares da inclusão; identificar os serviços da Educação Especial; vivenciar saberes e práticas para o atendimento à diferença humana no contexto da escola regular.

Compreendemos que para executarem as inúmeras exigências e atribuições para se trabalhar no AEE, é necessário que os/as professores/as tenham acesso a uma formação permanente que de fato lhes possibilite condições para realizarem uma proposta de educação inclusiva. Ao contrário, poderá ser apenas mais um discurso e/ou uma ação de inserir a “todos”, sem incluir, sem o cuidado da equidade com alunos/as e professores/as, sem alcançar o objetivo de inclusão.

Uma formação com foco nas técnicas não forma, ao contrário, desinforma, reduz, desqualifica, distancia cada vez mais o/a professor/a de sua profissão. A concepção de educação, para Freire (1982), é a de uma prática social humanizada. Como prática social, só pode ser realizada entre seres humanos, porque são inacabados e fazem parte, como sujeitos, do processo histórico; se conscientes de seu inacabamento, desenvolvem sua vocação ontológica para “ser mais”.

Nesse sentido, é preciso um olhar criterioso para as necessidades formativas dos/as docentes e discentes do AEE quanto às suas especificidades, para que a formação não seja apenas um protocolo a ser cumprido. É preciso, por conseguinte, construir espaços de formação docente permanente que subsidiem as necessidades formativas e viabilizem: i) a relação dialógica entre os sujeitos, a escuta da prática – o diálogo deve priorizar a vocação ontológica do ser humano, vocação de ser sujeito, promovendo a compreensão do contexto e dos saberes dos envolvidos na relação; ii) leitura da realidade, do contexto vivido: ao pronunciar o mundo, pela palavra, os seres humanos transformam e humanizam esse mesmo

mundo, e o diálogo passa a constituir-se como caminho para que os sujeitos ganhem significação enquanto seres; iii) reflexão crítica da teoria prática: ao considerar que o concreto e o abstrato se movimentam, dialetizam-se, possibilitando a superação da abstração e o surgimento de um novo concreto, de um saber ressignificado, reflete-se que o saber científico do/a educador/a será ressignificado no momento de teorizar a própria ação ou a sua realidade vivida. Essa teorização acarretará uma nova leitura dos referenciais, provocando o exercício de outras estratégias pedagógicas nas relações educativas; e iv) consciência do inacabamento associado à práxis: os movimentos de ação-reflexão-ação criam as possibilidades para que os/as docentes atribuam significado à realidade percebida, constituindo uma práxis e, conseqüentemente, o exercício da transformação social.

Segundo Freire (2011, p. 28), “a responsabilidade ética, política e profissional exige do/a professor/a o dever de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Essa atividade exige que se tornem processos permanentes”. Sendo assim, além de ser uma exigência das políticas públicas, é preciso o compromisso por parte dos/as professores/as consigo e com o outro, em querer a formação permanente entendendo-a como indispensável à sua formação. Todavia, é válido ressaltar que:

Primeiro, é preciso um salário minimamente decente. Segundo, um verdadeiro respeito à tarefa do magistério. A educação e os educadores têm que ser respeitados: respeito pessoal, trato cortês, decente, sério. Em terceiro lugar, a organização política do magistério deve ter como uma de suas tarefas a formação permanente dos professores. O poder público deve, por um lado, estimular e, por outro, ajudar as organizações do professorado para que cumpram o dever da formação permanente. E onde os próprios organismos sindicais não puderem fazer, que o faça o Estado. (FREIRE, 2001a, p. 219).

Assim, acreditamos que a formação permanente não se esgota em si mesma quando compreendida e realizada de forma articulada com os objetivos e as reais necessidades dos/as professores/as e da comunidade escolar. Ela ganha um espaço para além do que é exigido das políticas, a reflexão sobre a prática com vistas ao ativismo delas, promovendo mudanças significativas. Nessa perspectiva, Freire (2015, p. 60) destaca que:

A informação é comunicante, ou gera comunicação, quando aquele, a quem se informa algo, apreende a substantividade do conteúdo sendo informado, quando o que recebe a informação vai mais além do ato de receber e, recriando a recepção, vai se transformando em produção do conhecimento do comunicado, vai se tornando também sujeito do processo de informação que vira por isso formação. A formação, por sua vez, não pode dar-se na

limitação à crítica asfíxiante dos especialismos. Só há formação na medida em que vamos mais além dos limites de um saber puramente utilitário.

Entendemos que falar de formação permanente é também falar da “identidade professor/a” nas diversas dimensões de sua humanidade: seus valores, crenças, contexto social, político, cultural e emocional. Visto que o/a docente também deveria encontrar na sua formação permanente apoio para lidar com os seus desafios, dado que:

A formação com objetivos de profissionalização docente implica a compreensão da realidade imediata, ou seja, de seu próprio contexto escolar para, desde essa referência, poder compreender outras realidades mediadas e universais. Dificilmente os professores conseguirão fazer uma leitura de mundo – em termos freirianos – se antes não fazem uma leitura de seu contexto imediato. Isto é, se os professores não têm o preparo para ler seu imediato, como podem ler o mundo? Como se pode exigir deles a mediação da aprendizagem de conhecimentos universalmente sistematizados e construídos por culturas distintas e diversas tendo em conta que algumas, como a acadêmica, são fechadas em si mesmas, provavelmente dificultando seu acesso, para manter ideologicamente seu poder de dominação pelo conhecimento. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 380-381).

O intuito de nossas reflexões pautadas nos autores/as estudados foi reiterar a relevância de uma formação permanente, pensada com o/a professor/a em um movimento contínuo que oportunize o seu (re)conhecimento enquanto profissional da educação, a partir de sua realidade, para que não seja um mero cumprimento de tarefas, mas que contribua com o seu desenvolvimento profissional.

Pensar sobre o processo permanente de formação docente é também falar sobre a identidade profissional docente, dado que ela é indissociável do desenvolvimento profissional, uma vez que atravessa as dimensões individual-coletiva, objetiva-subjetiva, o contexto social, a trajetória acadêmica e tantas outras constituintes do ser humano.

No que se refere ao/à professor/a do AEE, com atribuições específicas da Educação Especial, consideramos que a formação permanente quando realizada em serviço, no espaço escolar, com seus pares, na socialização de saberes e experiências, a partir das reflexões de sua prática pedagógica, contribuirá para que o trabalho docente ofereça elementos para se trabalhar com as potencialidades dos/as alunos/as com deficiência. Assim, defendemos que, na formação permanente, os/as professores/as possam, a partir do diálogo e da interlocução, articularem e construir saberes que promovam mudanças significativas, a fim de romperem

com práticas excludentes, com o foco na falha, no déficit e no cumprimento de tarefas descontextualizadas.

Admitimos uma formação permanente que contribua para a constituição da identidade profissional docente, para que os/as professores/as se reconheçam como partícipes de proposta de educação inclusiva e que a escola comum se torne inclusiva, respeitando as diferenças inerentes a todos/as no e com o processo educativo.

Na próxima seção, refletiremos sobre os aspectos constituintes da identidade humana e da identidade profissional, objetivando compreender como se constitui a identidade docente do/a professor/a do AEE.

4 IDENTIDADE DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO PERMANENTE

Eu, eu mesmo...
 Eu, cheio de todos os cansaços
 Quantos o mundo pode dar.
 Eu...
 Afinal tudo, porque tudo é eu,
 E até as estrelas, ao que parece,
 Me saíram da algibeira para deslumbrar crianças...
 Que crianças não sei...
 Eu...
 Imperfeito? Incógnito? Divino?
 Não sei...
 Eu...
 Tive um passado? Sem dúvida...
 Tenho um presente? Sem dúvida...
 Terei um futuro? Sem dúvida...
 A vida que pare de aqui a pouco...
 Mas eu, eu...
 Eu sou eu,
 Eu fico eu,
 Eu...
 (CAMPOS, 1993, p. 76)

Os versos de Álvaro de Campos novamente nos inspiraram e nos convidaram a refletir sobre a complexidade conceitual do termo “identidade”, constituinte do desenvolvimento humano, processo de construção de (re)significação, (re)construção constante, inacabamento...

A constituição da identidade, em um primeiro momento, pode nos remeter à caracterização de um indivíduo ou de alguém. Por vezes, associamos identidade como algo estático, imóvel, imutável, que nos é característico e que nos define. Inconscientemente, somos levados a nos identificar com aquilo que nos fora oferecido externamente, geralmente a identificação com o nome, características comuns e/ou atributos.

Para Aguiar (2006), a identidade é uma construção acumulada por meio de diversas “facetas identitárias”. Nesse sentido, podemos relacionar o processo de constituição da identidade como uma formação permanente, inacabada e associada com uma série de fatores internos e externos ao sujeito. Até mesmo o nome que herdamos de nossos familiares, muitas vezes, nos define ou nos caracteriza ao longo da vida, como se o nome expressasse a nossa identidade. O nosso nome nos diferencia ou nos assimila aos nossos familiares, às nossas características próprias, revelando, assim, a articulação da diferença e da igualdade. Muitas vezes, recorremos as informações que variam desde o nome, profissão ou ocupação, até laços

familiares, sociais e características físicas ou de personalidade, para dizer quem somos e estes estão relacionados ao contexto que estamos inseridos.

Conforme o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o vocábulo “identidade” se refere a documento de identificação; comprovante de que alguém é a pessoa que se diz ser: carteira de identidade; conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento; semelhança; em que há ou expressa similaridade, relação de conformidade; igualdade; qualidade ou particularidade do que é idêntico, rigorosamente igual em relação a outro(s). Gentil (2006) reforça essa assertiva, visto que a identidade está alicerçada em processos que envolvem o desenvolvimento humano, são relações interativas, contínuas, históricas e sociais que se estabelecem ao longo da vida. Esse processo não é determinado e estático, é um processo de construção de (re)significação e (re)construção constante.

A identidade é processual e transitória, individual e coletiva, dinâmica e contextual, em relação ao meio social e cultural e, por conseguinte, é também “subjativa”. Vygotsky (1993) introduziu concepções na psicologia, que pensava na construção do sujeito e da subjetividade. Para tal, pesquisou a respeito dos sistemas psicológicos, no que se refere à individualização do ser humano, que considerava a subjetividade, entretanto não descarta a sua inserção na história, na sociedade e na cultura, ou seja, sujeito e subjetividade são constituídos pelas e nas relações sociais. Vygotsky asseverava que a subjetividade do homem se constitui a partir das diversas apropriações dos conhecimentos historicamente construídos, são as capacidades psicológicas superiores – raciocínio lógico, pensamento abstrato, entre outras -, é nas relações com outros homens que a subjetividade vai se desenvolvendo.

Gonzalez Rey (2003, 2005) defende o sentido de subjetividade também em uma perspectiva histórico-cultural, mas compreende que esse termo ultrapassa as dimensões intrapsíquicas, estando fortemente associado às dimensões sociais. O autor parte do pressuposto de que o homem é constituído a partir de sua flexibilidade ao longo de sua história de vida, cujo pensamento irá atuar diante das diversas situações vivenciadas e que irão provocar as emoções. Para Gonzalez Rey (2003), o exercício do pensamento vai além da prática da linguagem, ambos são complementares e ao mesmo tempo contraditórios, já que nenhum se reduz ao outro e nenhum é explicado a partir do outro. Sendo assim, a subjetividade é compreendida como:

[...] um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das

complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social. Essa visão da subjetividade está apoiada com particular força no conceito de sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação. (GONZALEZ REY, 2003, p. 09).

O homem é “sujeito de pensamento, de emoção e de linguagem”, assevera Gonzalez Rey (2003, p. 235-240), da condição da qual emergirá o sujeito reflexivo e participativo. Logo, a flexibilização e a participação são essenciais para a constituição dos sujeitos. Nesse processo, mediante o pensamento e as novas práticas sociais que são exercidas, os sujeitos vivenciam suas posições anteriores e também enfrentam momentos de ruptura com o social, resultando no surgimento de novos focos de subjetivação social. É nesse sentido que está assentada a teoria da subjetividade, em um enfoque sociocultural, desconstruindo a ideia de subjetividade somente intrapsíquica (GONZALEZ REY, 2003).

Diante da perspectiva da identidade como processo subjetivo inerente ao sujeito social e cultural, Hall (2005) se mostra interessado no processo de identidade através da cultura e apresenta o conceito de “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Hall (2005, p. 38) afirma que a identidade é processual, em constante movimento contínuo, é inerente ao interior do indivíduo a partir da nossa relação com o externo e suas relações:

Algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

A identidade se manifesta por meio de um incessante movimento de transformação e de atualização, não é uma constante. A identidade, segundo Ciampa (1989, p. 74) “é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose”.

A transformação e o movimento caracterizam a identidade como um resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Para descrever o processo de constituição identitária, Faria e Souza (2011, p. 36) fizeram uma analogia deste com a construção de um personagem fictício:

A personagem que, para o autor, é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura, é fundamental na construção identitária. Representa-se a identidade de alguém pela reificação da sua atividade em uma personagem que, por fim, acaba sendo independente da atividade. As diferentes maneiras de se estruturar as personagens resultam em diferentes modos de produção identitária. Portanto, identidade é a articulação entre igualdade e diferença.

Os autores ainda afirmam que a identidade é o que nos iguala e nos diferencia, é totalidade e unidade, nunca imóvel, porém em constante transformação. Ao se abrigar em determinado personagem, a identidade pode definir o que o sujeito é, suas representações, suas características individuais, sua situação perante a vida, a representação social dos sujeitos.

A identidade é construída a partir da relação com os outros, pelo reconhecimento de sua presença. Podemos afirmar que somos "nós mesmos" pelo fato de nos diferenciarmos dos outros e esses outros de nós mesmos (RIOS, 2011).

De acordo com Dubar (1997), a constituição da identidade está relacionada ao resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). É no processo de relação interpessoal que a identidade social vai se formando. É na relação do homem com o trabalho que a identidade adquire uma importância particular.

[...] o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque conhece mutações impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; porque acompanha cada vez mais frequentemente as evoluções do trabalho e do emprego, a formação intervém nestes domínios identitários muito para além do período escolar. (DUBAR, 1997, p. 2).

A construção da identidade profissional também vai se constituindo como resultado de um processo histórico que está estreitamente relacionado com as experiências familiar, sociais, culturais, religiosas e profissionais. Além disso, é preciso destacar que, assim como acontece no âmbito pessoal, o papel profissional também tem relação com os valores sociais das profissões. Logo, existe uma hierarquização que valoriza algumas profissões em detrimento de outras. Assim, entendemos que a profissão e o trabalho que lhe é inerente são aspectos constitutivos da identidade. Tardif (2013, p. 56-57), salienta que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai se tornando – aos próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor.

A identidade docente, nessa perspectiva, é construída pelo indivíduo em uma ação contínua que é vivida ao longo do tempo, o que caracteriza um processo complexo e que tem na experiência uma base importante. Ela também é construída a partir do contexto em que o/a professor/a está inserido/a, em resposta às necessidades impostas pela sociedade e àquelas que surgem no ambiente educacional (PIMENTA, 1999).

Ao tratar da especificidade da identidade profissional docente, Pimenta (1997, p. 87) destaca que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multi-culturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requerem permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

A identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e no fluxo histórico de suas contradições. No processo de desenvolvimento humano, a nossa identidade se desenvolve através das nossas relações sociais e individuais, de acordo com as escolhas e vivências ao longo do percurso. Assim, estamos em constante transformação e em constante processo de construção da nossa identidade.

Esse processo permanente é constituído desde a formação docente inicial, em que a postura e perseverança profissional são relevantes para a transformação identitária. É importante ressaltar o significado da formação permanente tem na carreira docente, porque, de acordo com Freire (2015, p. 25), “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Para o autor, a docência é um aprender, reaprender constante e o/a professor/a deve considerar que aprende ao ensinar e ensina ao aprender, em um movimento de constante

transformação e aprendizado. Esse reconhecimento é essencial na carreira docente, como também é importante se autoavaliar e refletir sobre as práticas educativas que exerce.

Dubar (1997) defende que a identidade é o que temos de mais precioso e a perda dessa identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Para o autor, a identidade vai se (re)construindo ao longo da vida por meio da interação social e, por essa razão, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo não a constrói sozinho e depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.

Nesse sentido, é preciso considerar que “os professores são pessoas em permanente formação, amalgamada por uma multiplicidade de fatores - históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos - que interferem sobremaneira na identidade profissional” (MELO; CAMPOS, 2019a, p. 50).

A identidade profissional se constrói na ação, no decorrer de sua trajetória, por meio da formação inicial e contínua, pelas suas experiências, e recebe influências diversas, sociais, culturais, entre outras. Esse processo é contínuo, permanente.

Assim, consideramos que a identidade é um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores. (BENITES, 2007, p. 10).

A identidade profissional é construída no desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, que ocorre no processo de formação docente. Sendo assim, a identidade e o desenvolvimento profissional são conceitos indissociáveis, já que decorrem de um processo contínuo e inacabado. Cabe reconhecer que as características do desenvolvimento pessoal e profissional ressaltam o sentido de uma epistemologia da prática, se opondo às tendências que reduzem a profissão docente a um conjunto de técnicas e que contribuía para a crise de identidade dos professores (IZA *et al.*, 2014; NÓVOA, 1991).

A prática é construída na ação, transformando-se em um saber fazer contextualizado nas situações apresentadas, a partir de suas experiências, percepções e interpretações, dadas as situações anteriores. No contexto pedagógico, teoria-prática, se compreendidas enquanto

unidade, precisam dialogar permanentemente, questionando criticamente a ideia conservadora de que o saber está somente na teoria, distante ou separado da ação/prática.

Para Freire (1987, p. 38), teoria e prática são inseparáveis, contudo, a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Os saberes docentes, nesse sentido, se desenvolvem ao longo da trajetória profissional e contribuem para constituir a identidade profissional e o processo de socialização.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 113) afirmam que: “[...] para a construção da identidade, é necessário que o docente busque reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas. Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr na roda, é deixar-se conhecer”.

Por conseguinte, é necessário criar espaços de formação permanente que contribuam para o desenvolvimento da prática educativa e para a constituição da identidade profissional dos/as docentes, porque, segundo Campos (2017, p. 40), a identidade docente “emerge como movimento cuja centralidade se espelha em aparente antinomia de permanência e mudança”.

As experiências profissionais e pessoais precisam ser consideradas durante o percurso na docência, tendo em vista que os “anseios, conflitos e dificuldades enfrentados em sala de aula contribuem para que a identidade seja permanentemente desenvolvida como um processo complexo e dinâmico” (CAMPOS, 2017, p. 56).

Em se tratando da formação docente como enunciação para o desenvolvimento profissional, Almeida (2012, p. 76) afirma que devemos ponderar:

[...] que a formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos a eles pelas autoridades competentes, alheias à dimensão do coletivo trabalho docente, às situações reais enfrentadas por eles em suas práticas cotidianas e à atuação dos demais gestores envolvidos no trabalho pedagógico.

A partir da proposta da autora, visando conhecer melhor os aspectos identitários e formativos dos/as professores/as que atuam no AEE das escolas municipais de Uberlândia, escolhemos, por meio da interlocução, apreender a especificidade da constituição da identidade deles/as, por meio do relato de suas trajetórias. Porquanto, defendemos que as identidades se constroem nas transações objetivas e subjetivas que caracterizam a vida pessoal e profissional dos sujeitos.

Nesta pesquisa, consideramos importante pensar sobre o processo de formação docente e sobre a identidade profissional docente, uma vez que ela é indissociável do

desenvolvimento profissional. A constituição da identidade docente, especialmente no trabalho com estudantes com deficiência, nos remete a refletir sobre as narrativas da história de vida desses/as profissionais, os contextos sociais, as circunstâncias da escolha do curso, suas trajetórias acadêmicas, crença e até mesmo a questão de gênero, porquanto, a tomada de consciência do lugar que ocupa na realização do trabalho docente é importante para o avanço educacional nesse campo.

4.1 Tornar-se professora no AEE: singularidades da identidade docente

Nessa seção objetivamos apresentar as nossas interlocutoras que colaboraram com esta pesquisa e, para tanto, com o intuito de preservar a sua identidade, optamos por usar codinomes que as representassem ou tivessem um significado para as entrevistadas. A nossa opção por apresentar as participantes desta pesquisa nos permitiu uma aproximação não apenas com as autoras, e com as personagens das histórias narradas por elas, pois entendemos, conforme propõe Ciampa (1989, p. 60) que:

Todos nós – eu, você, as pessoas com quem convivemos – somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo. [...]. Com isso, podemos perceber outro fato curioso: não só a identidade de uma personagem constitui a de outra e vice-versa (o pai do filho e o filho do pai), como também a identidade das personagens constitui a do autor (tanto quanto a do autor constitui a das personagens).

As nossas interlocutoras são mulheres que escolheram trabalhar no Atendimento Educacional Especializado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Para resguardar o sigilo identitário, propusemos para as professoras que escolhessem um codinome que poderia ser inspirado nas mulheres que marcaram a história da humanidade através de sua coragem, força, inteligência, desbravamento e tantos outros atributos, ou poderia ser um outro nome qualquer, porém que tivesse sentido próprio, que representasse ou tivesse significado importante para elas. A partir de suas escolhas, organizamos no Quadro 4 uma breve apresentação das pessoas que inspiraram nossas interlocutoras e/ou os motivos que as levaram à escolha do nome.

Quadro 4 – Apresentação das professoras e o codinome escolhido

Codinome	Idade	Estado civil	Justificativa pela escolha do codinome
Professora Angélica	51 anos	Solteira	<i>Eu poderia escolher vários nomes, mas eu vou escolher um que significa muito para mim, Angélica. Angélica vem de anjo, angelical e por eu ter tido na minha vida vários anjos e tenho até hoje: escolho Angélica.</i>
Professora Zilda Arns	49 anos	Casada	<i>Eu escolho Zilda Arns, gosto muito da história da Médica Zilda Arns, ela fez um trabalho de muito valor em favor das crianças menos favorecidas como fundadora da Pastoral da Criança e morreu trabalhando na causa dos menos favorecidos.</i>
Professora Cora Coralina	52 anos	Casada	<i>Ah, eu amo as poesias de Cora Coralina! Eu conheço a história dela, já assisti alguns documentários... Eu assisti Casos e Verdades (um programa que passava na tv), mas isso não deve ser da sua época. Eles passaram a história de Cora Coralina por uma semana nesse programa. Eu vou te contar uma história. A minha vozinha, morava em Goiás, ela morreu com 103 anos. Teve uma época que minha avó ganhou um prêmio por ser a mulher mais velha da cidade. Ai, puseram a minha avó em uma caminhonete sentada ao lado de uma mesinha, deram um caderno e uma caneta para ela representar a Cora Coralina. Foi muito chick!</i>
Professora Heley de Abreu	37 anos	Casada	<i>Heley de Abreu¹⁰, eu escolho essa heroína, que salvou as crianças da creche.</i>
Professora Anita Garibald	46 anos	Solteira	<i>Olha, quando eu penso em uma mulher forte, ou que me inspira, não sei ... Me veio em mente a Anita Garibald¹¹, mas não sei por que...</i>
Professora Sempre Viva	49 anos	Casada	<i>Sempre Viva foi escolhido pelas pesquisadoras, visto que a colaboradora da pesquisa pediu para que escolhêssemos por ela. Pensamos nas flores, que tem uma beleza delicada e consegue transmitir uma mensagem através de sua sutileza e autenticidade. As flores têm uma linguagem especial para se manifestarem. Sempre Viva são flores que conseguem resistir consideravelmente ao tempo, sem se estragar ou perder sua cor.</i>

Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras participantes desta pesquisa (2019).

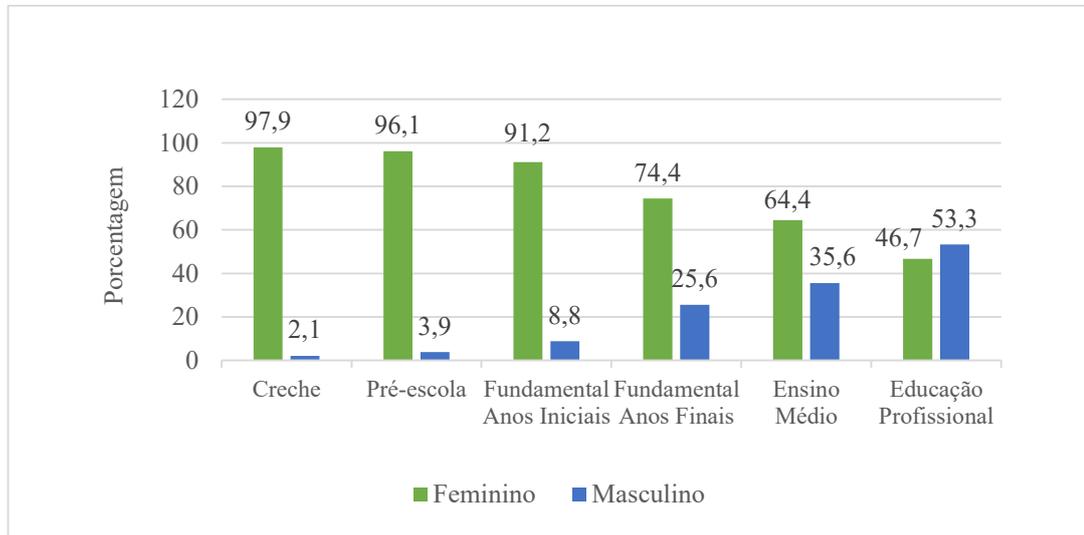
Em 2009, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicou um estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de

¹⁰ Heley de Abreu Silva Batista, foi uma professora da educação infantil que durante o massacre na escola em Janaúba salvou várias crianças no incêndio criminoso causado pelo vigia da escola. A professora salvou pelo menos 25 crianças, sendo considerada uma heroína. Heley teve 90% de seu corpo queimado. Ela não resistiu aos ferimentos e morreu poucas horas depois, no hospital da cidade. Heley já havia perdido o filho mais velho, afogado na piscina de um clube, cerca de dez anos antes do ocorrido na creche. Ela deixou outros três filhos, um bebê de um ano e dois adolescentes, além do marido.

¹¹ Ana Maria Ribeiro da Silva ficou conhecida como Anita Garibaldi, foi a "Heroína dos Dois Mundos". Recebeu esse título por ter participado no Brasil e na Itália, ao lado de seu marido Giuseppe Garibaldi, de diversas batalhas. Lutou na Revolução Farroupilha (Guerra dos Farrapos), na Batalha dos Curitibanos e na Batalha de Gianicolo, na Itália. Durante uma fuga em Roma, vestida de soldado e grávida de cinco meses, Anita Garibaldi adoeceu, acometida por febre tifoide e não resistiu.

2007, confirmando a prevalência feminina na docência, como observamos nos índices registrados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Docentes das Etapas da Educação Básica segundo o Gênero – Brasil – 2007



Fonte: BRASIL, 2009b, p. 21.

A partir das informações contidas no Gráfico 2 identificamos a predominância feminina na educação infantil e nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, sendo educação profissional a única etapa em que predomina o gênero masculino na docência.

O processo histórico de feminização da profissão docente tem sua origem nas:

[...] complexas articulações dessa mudança de composição sexual no interior da profissão docente com as dinâmicas do mercado de trabalho e da divisão sexual do trabalho; com o processo de massificação do ensino escolar no contexto da consolidação dos Estados Nacionais; e com a criação de amplas redes de ensino público. (CARVALHO, 1998, p. 2-3).

Por muito tempo, priorizou-se a organização dos currículos que definiam conteúdos destinados à formação da mulher como dona de casa, voltada para atividades domésticas e, para os homens, o foco estava em conteúdos mais técnicos, pensados para um futuro exercício de atividades públicas, conforme enfatiza Tambara (1998, p. 38): “Estabelecia diferenças no processo de formação do menino e da menina, em decorrência da ideia que se tinha de suas diferentes funções sociais na estrutura organizacional da sociedade”.

O autor explica que, no Brasil, a criação da Escola Normal no (século XIX), pode ser considerada o marco inicial do processo de profissionalização da atividade docente para as mulheres como:

[...] um processo de construção ideológica no qual foram relegados à mulher alguns espaços públicos, entre os quais se destacam a atividade em obras de benemerência, vinculadas principalmente às irmandades religiosas e, de modo especial, à docência no ensino elementar. Nesse período, consolida-se a ideia da professora como vocacionada à atividade do magistério. Este caráter, na prática, serviu também para afastar o elemento masculino desta atividade, uma vez que a remuneração, que já era pequena, diminuiu ainda mais. (TAMBARA, 1998, p. 39).

Assim, o autor nos convida a refletir sobre o papel social da mulher em uma sociedade capitalista que concedeu à atividade docente um caráter fantasioso, “fazendo-a incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico, em uma sociedade tradicionalmente associada à mulher e, portanto, sem o valor de troca que o faria reconhecido em uma sociedade capitalista” (TAMBARA, 1998, p. 36).

A inserção da mulher na docência se deu por um processo em que ela ainda tivesse que realizar o trabalho doméstico como condição natural. Dessa forma, prevaleceu o trabalho docente entre as mulheres, não por ser associado a uma determinada concepção do feminino, mas vinculada essencialmente ao cuidar.

Identificamos nos relatos das professoras entrevistadas esse caráter da docência, embora elas tenham declarado que a inserção na docência ocorreu por motivos diferentes.

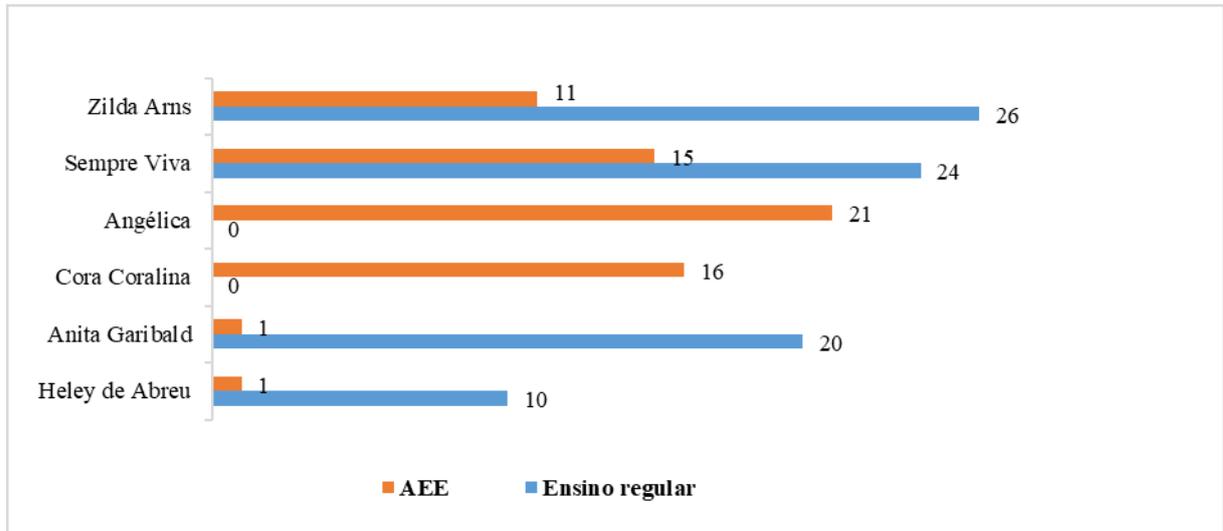
Continuando a apresentação das participantes da pesquisa, observamos que estas trabalhavam em mais de uma escola ou na mesma escola em dois turnos de trabalho.

A média de tempo de trabalho das professoras no AEE variava entre 1 a 21 anos de trabalho, todas estavam na Rede Municipal de Uberlândia (com exceção de uma colaboradora que já se aposentou) e todas possuíam pós-graduação na modalidade de ensino da Educação Especial, além de participarem da formação continuada oferecida pelo CEMEPE e outros eventos de formação.

É importante ressaltarmos que as professoras Angélica e Cora não exerceram docência no ensino regular, porque elas têm deficiência visual, contudo, atuaram como professoras em escolas especializadas¹². Apesar de as duas professoras terem pouco tempo de atuação no AEE, percebemos que as entrevistadas têm muitos anos de experiência na docência do Ensino Regular, conforme registrado no Gráfico 3.

¹² Considera-se instituição especializada a Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia e o Colégio Padre Chico, em São Paulo.

Gráfico 3 – Tempo (em anos) de docência no Ensino Regular e AEE



Fonte: Entrevistas realizadas com a professoras participantes desta pesquisa (2019).

Segundo a Lei Complementar 661/2019, o requisito para atuar como professor/a no Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, é que este/a deve ter “licenciatura plena em qualquer área do conhecimento e curso de Especialização ao nível de pós-graduação lato sensu em Educação Especial ou em Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas”.

A formação inicial e contínua das professoras entrevistadas nesta pesquisa pode ser observada a partir das informações organizadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Formação inicial e contínua

Identificação	Formação Profissional	
	Graduação	Pós-graduação
Heley de Abreu	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva - Universidade Candido Mendes Psicomotricidade - Faculdade Passo 1 Inspeção Escolar - Faculdade Católica de Uberlândia Arterapia Educacional e Clínica - Faculdade IPPEO
Anita Garibald	Educação Física	Psicomotricidade- FAVENI
Angélica	Pedagogia	Educação Especial Inclusão e Psicopedagogia - UNIPAC Processo Ensino Aprendizagem – BATATAIS
Cora Coralina	Pedagogia	Educação Especial – UFU
Zilda Arns	Pedagogia	Psicopedagogia - Faculdade Católica de Uberlândia Educação Especial – UFU Mestranda em Educação- UFU
Sempre Viva	Pedagogia	Educação Especial – UNIPAC

Fonte: Entrevistas realizadas com a professoras participantes desta pesquisa (2019).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que:

o Brasil tem um total de 2.610.897 professores, destes: 2.226.423 dão aula para ensino básico (fundamental e médio) e 384.474 para o ensino superior. Já os/as docentes com algum tipo de deficiência representam a 0,30% do total de professores/as do ensino médio e fundamental e 0,43% do total de docentes do educação superior, de acordo com os dados de 2018. (VALADARES, G1, 2020, s/p).

Estes dados revelam que ainda há muitas barreiras e exclusão no campo da educação escolar e segundo a professora Elizabeth Reis Teixeira, que Coordena o Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Federal da Bahia, em entrevista com Marcelo Valadares (2020) do G1, disse que “o baixo número de docentes com deficiência no ensino superior é reflexo de um problema que vem da base e que se traduz na dificuldade de acesso e de permanência das pessoas com deficiência na universidade”. Para a autora estes dados são retratos de uma exclusão social e educacional que se estendeu ao longo dos anos.

O AEE da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia é um serviço da Educação Especial que tem por objetivo complementar e/ou suplementar o trabalho desenvolvido em sala de aula comum/regular e deve oferecer os elementos necessários para que o estudante tenha acesso aos conteúdos ministrados nesse contexto, articulado, é claro, com a proposta pedagógica da escola.

Para que o AEE aconteça de forma eficiente, a SME considera que esse serviço deve estar alinhado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e contemplado no Regimento Escolar (RE) da escola. Esses documentos devem contemplar e institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização nas instituições de ensino:

- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (UBERLÂNDIA, 2019, p. 14).

Fazem parte da organização e estrutura do AEE:

- I - Ficha Queixa - (Ficha Diagnóstica e Observação para Solicitação de Avaliação no AEE);
- II – Entrevista Inicial com a Família (Entrevista Inicial com a Família);
- III – Diagnóstico (Avaliação Diagnóstica; Diagnóstico complementar Cegueira; Diagnóstico complementar para estudantes com Surdez; Avaliação dos recursos não ópticos; Indicadores de Características de Altas Habilidades/Superdotação);
- IV – Laudos/relatórios médicos ou Relatório Circunstanciado;
- V – Ficha de Identificação e quadros de horários (Ficha de Identificação e Termo de Responsabilidade; Termo de Desligamento; Horário de Atendimento do Estudante; Relação dos Estudantes Atendidos no AEE; Registro de frequência dos estudantes; Plano de Aula do AEE; Quadro de horário do Professor do AEE).
- VI - Entrevista com o aluno (Ensino Fundamental) – (Entrevista com o estudante 6º ao 9º);
- VII – Plano de AEE atualizado (Plano do Atendimento Educacional Especializado);
- VII – Relatório Pedagógico Anual do Desenvolvimento do Estudante. (UBERLÂNDIA, 2019, art. 17, p. 6).

As turmas de AEE nas escolas municipais são constituídas da seguinte forma, de acordo com a Instrução Normativa 004/2019:

- I - Educação Infantil; a- estimulação precoce intensificada; II - 1º ao 9º ano: a) pedagógico (pensamento, memória, linguagem e percepção) e a carga horária semanal do estudante no AEE será distribuída em módulos de 50 (cinquenta) minutos, não excedendo a 04 (quatro) módulos semanais, exceto em caso de estudantes com surdez, cegueira e TGD. (UBERLÂNDIA, 2019, art. 16, p. 6).

Em todos os níveis e modalidades de atendimento, é primordial o trabalho voltado para o desenvolvimento do pensamento, da memória, da linguagem, da motricidade, da percepção e demais conteúdos e modalidades do AEE.

De acordo com os DCMs da Prefeitura de Uberlândia, em se tratando do atendimento pedagógico na Educação Infantil, é relevante ressaltar o trabalho no período “optimal¹³” para estimulação precoce intensificada.

¹³ Conforme Vygotsky, a idade escolar é o período “optimal” de aprendizagem, pois corresponde à fase sensível em relação às disciplinas que se apoiam ao máximo nas funções intelectualizadas. No caso da Educação

Sobre a organização documental/instrumental do AEE, usada na Rede Municipal, destacamos: ficha queixa (quando não houver laudo médico); entrevista inicial com a família; diagnóstico; laudo/relatório médico ou relatório circunstanciado; ficha de identificação e quadro de horários; entrevista com o aluno (do ensino fundamental); Plano de AEE atualizado; relatório pedagógico anual do desenvolvimento do aluno que, em caso de transferência, deverá seguir com o mesmo.

O AEE das escolas municipais de Uberlândia acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, espaço organizado com equipamentos, mobiliários, recursos pedagógicos e didáticos específicos ao atendimento dos estudantes público da Educação Especial. Essas salas são os locais em que o/a professor/a especialista suplementa e complementa o ensino realizado em classes da Rede Regular de Ensino.

O quadro de profissionais no município de Uberlândia que realizam intervenções e mediações pedagógicas é constituído por professor/a de AEE, instrutor/a e professor/a de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (1º ao 9º ano) e professor/a de Braille (1º ao 9º ano).

As atividades e conteúdos próprios a serem desenvolvidos de acordo com as necessidades singulares dos estudantes do AEE são: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes com surdez; da informática acessível, ensino do sistema Braille; do uso do Soroban, ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA, atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e atividades para o desenvolvimento da tríade funcional da aprendizagem humana: funções cognitivas, funções executivas, conativas, dentre outras. Atuando, também, junto aos estudantes com surdez do 1º ao 9º ano, sendo responsável pelo ensino dos conteúdos curriculares em Língua Brasileira de Sinais no AEE.

Paralelamente, pensando no desenvolvimento global do estudante, são também objetivos desse atendimento oferecer experiências motoras envolvendo o espaço amplo, vivências perceptivas (percepção da força, orientação espacial, transposição de obstáculos); estimular a percepção e consciência do corpo como lugar da sensação, expressão e criação; estabelecer relação do movimento com o tempo e com o espaço, favorecer a exteriorização pela criança e/ou jovem, por meio de experiências diversificadas; proporcionar a utilização de objetos diversificados que favoreçam exercitar-se, jogar e comunicar-se; facilitar a interação

Infantil, toda a estimulação que puder ser feita nessa fase da escolarização será essencial para o desenvolvimento do estudante” (VYGOTSKY *apud* UBERLÂNDIA, 2020, s/p).

social, oportunizar o enfrentamento de situações novas e criação de estratégias positivas em suas relações; estimular o ajuste positivo da agressividade, inibição, dependência, afetividade, autoestima, dentre outros distúrbios do comportamento e a vivência simbólica;

A Instrução Normativa SME 004/2019 do município de Uberlândia, além de prever em sua organização os serviços da Educação Especial, elucida que os diretores e/ou vice-diretores das unidades escolares que ofertam os serviços dessa modalidade de ensino são responsáveis pelo seu acompanhamento, inclusive em relação aos profissionais, estudantes, pais e comunidade escolar.

Nesse cenário, e de acordo com as diretrizes municipais da educação especial de Uberlândia, deduzimos que as escolas da rede municipal possuem condições de realizar um importante trabalho para a inclusão de seus alunos nas escolas.

Sendo assim, foi possível constatar que as professoras entrevistadas têm tempo considerável de experiência na docência, formação inicial e pós-graduação em Educação Especial, conforme o requisito para ser docente do AEE e destacam-se, sobremaneira, por suas peculiaridades no processo de tornarem-se professoras do AEE.

4.2 Tecendo histórias e constituindo a identidade docente no AEE

O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança, não basta um fio [...]; é preciso desenrolar fios e meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência de muitos planos do nosso passado. (BOSI, 1994, p. 413).

Perceber como cada pessoa escolheu a profissão docente é mergulhar em um universo profundo de recordações, sentimentos e emoções que nos remete a um tempo distante, mas muito presente em cada um(a) de nós. É ver nos olhos do(a) outro(a) sentimentos e emoções de um tempo que parece nosso, porque nos assemelhamos com as histórias narradas, como se naquela história tivesse um pouquinho da nossa trajetória.

Ao longo das entrevistas, por vezes, nos emocionamos com a grandeza e a coragem com que cada uma das professoras escolheu a docência, mesmo quando a docência não estava nos primeiros planos ou como a melhor opção.

Durante o percurso de ouvir as docentes lembrarem as suas histórias, pudemos presenciar os sentimentos que elas carregam na memória, por meio de suas expressões faciais e corporais. Saudosas, por vezes os olhos se direcionavam para longe do local onde estávamos, com uma certa melancolia, por vezes o silêncio predominava e um sentimento de

satisfação de que tudo deu certo. Assim, cada participante da pesquisa escolheu narrar a sua história, o que lembraram, como lembraram e a que tempo ou marco se remeteram.

Com o intuito de respeitarmos a narrativa das professoras durante as entrevistas, adotamos os procedimentos metodológicos da história oral, os quais nos respaldaram na apreensão de uma realidade situada com suas temporalidades, condições sócio-históricas e com sujeitos vivos: “O espaço e o tempo da história oral, [...], são o ‘aqui’ e o ‘agora’, e o produto é um documento” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 15).

As narrativas foram constituídas a partir das entrevistas realizadas com seis professoras que atuam ou atuaram no AEE das escolas da rede municipal de Uberlândia, e foram transcritas na íntegra para não comprometer as reflexões que elas realizaram, condição que nos auxiliou compreender, na dialogicidade, a constituição da identidade docente.

Para melhor apreciação do texto, após a transcrição, as entrevistas foram textualizadas e organizadas em uma sequência lógica que facilita a leitura e análise da pesquisa. A textualização foi realizada para que o registro pudesse ser “dominantemente do narrador, que surge como uma figura única por assumir o exclusivismo da primeira pessoa” (MEIHY, 1996, p. 185).

Ouvir as narrativas das professoras nos oportunizou vivenciar um momento de compartilhamento de saberes, experiências e conhecimento com as interlocutoras, porque consideramos que as histórias narradas por elas são, tal qual propõe Campos (2001, p. 131), uma: “recriação da realidade social e possibilitam às pessoas comuns terem não apenas um lugar na história, mas, sobretudo, um papel importante na produção do conhecimento”.

Apresentamos, na sequência, as narrativas das professoras sem qualquer intervenção de nossa parte. Posteriormente, a partir delas, realizaremos a interlocução com os/as autores/as estudados/as, procederemos à análise e reflexão crítica, com o intuito de alcançarmos a inteligência com nosso objeto de pesquisa – a constituição da identidade de professores/as que atuam no AEE.

4.2.1 Professora Heley de Abreu: “*eu me sinto realizada enquanto professora, porque gosto muito do que eu faço e o faço com muito amor*”

A minha infância foi marcada por uma fase bem bacana, porque se deu toda na zona rural e foi bem legal, brinquei muito com os meus irmãos, nós fomos criados na fazenda, sendo assim, eu tive uma infância e adolescência muito saudáveis.

Estudei na fazenda, na escola Sobradinho. Desse modo, a gente teve uma infância muito boa, brincou muito e teve vários momentos de lazer juntos.

Na escolha da profissão, não tive motivação. Acho que não tive nada não. Na infância e adolescência nada me inspirou na minha profissão, porque, na verdade, meu pai sempre quis que eu fizesse medicina, por isso, eu não fui motivada na escolha de fazer pedagogia.

Eu fiz cursinho durante seis anos para passar em medicina, aí de uma hora para outra eu resolvi fazer pedagogia, entretanto não contei para meus pais, porque eu sabia que eles não iam querer que eu fizesse pedagogia. Mas eu fui e fiz. Passei na primeira fase, segunda fase, e depois eu contei que havia passado na UFU em terceiro lugar. Fui bem classificada, aí já comecei a gostar.

Comecei a trabalhar assim que saí da faculdade. Comecei em 2008, meu primeiro trabalho foi como professora mesmo. O que me motivou a trabalhar foi que eu sempre gostei muito de criança, é uma fase pela qual tenho muita admiração e que me chama atenção.

Eu já esperava ser professora. Nessa fase dos primeiros anos, sempre existem muitos desafios em nossa vida profissional e pessoal. Porém, todos esses desafios me serviram de aprendizado. Meus pais não aceitaram muito bem, não houve bem uma aceitação, porém eu continuei firme.

No último ano de pedagogia, já comecei a trabalhar e comecei a me encantar pela profissão. Depois comecei a trabalhar na escola particular, sempre trabalhei em escola particular e na pública. Aprendi muito com isso.

Aprendi a ser professora no ensino privado, porque é no ensino privado que a gente tem vários desafios. Os desafios são muito maiores em relação à cobrança. Aprendi muito com isso, eu sempre gostei da educação. Sendo assim, para mim, foi muito inspirador trabalhar na educação. Amo muito o que faço e sempre fiz dando o máximo de mim.

Trabalhei na escola particular, depois passei no concurso da prefeitura e lá atuei como educadora infantil e no segundo ano eu passei para professora. Comecei a ser professora nos dois turnos e depois passei na escola do Estado também e assumi os dois cargos, no estado e prefeitura

Naquela época, houve um recrutamento interno. Sempre quis atuar no AEE também, por causa da minha iniciação científica. A minha Pós foi nessa área, na área da deficiência. Desse modo, eu já tinha algum conhecimento sobre, mas precisava passar no recrutamento.

Fiz o primeiro recrutamento oficial. Na época, não consegui, pois não queria ficar, meu cargo ia ficar lotado: metade do cargo na minha escola e o outro em outra escola. Preferi assumir quando tivesse oportunidade de ter meu cargo na mesma escola. Só no ano passado

(2018) tive a oportunidade de fazer recrutamento, aí comecei a trabalhar com a minha profissão na sala de aula regular.

No AEE também existem vários desafios diários, porque cada aluno é um ser, é um indivíduo. O AEE precisa ter o planejamento para cada aluno. Não é um planejamento coletivo, é um planejamento individual.

Desde o início da profissão tive contato com esse público, esse “povo” sempre existiu. Às vezes a gente tenta não ver esses alunos dentro da sala do ensino regular, porém eles sempre existiram. Eu acho que não temos é formação para lidar com esse tipo de público.

Às vezes precisamos mesmo correr atrás e não só esperar da escola, eu acho que se você não procurar alternativas e outros meios para incluir verdadeiramente o aluno, não promoverá a inclusão, que é incluir todos e não só alguns alunos da Educação Especial.

A sala de recurso é um é um espaço no qual a gente acolhe esses alunos e que é um serviço da Educação Especial. Eu acho que quando o trabalho é feito articulado com a escola, o trabalho é maravilhoso, entretanto infelizmente encontramos dentro das escolas muitas barreiras ainda e principalmente as barreiras atitudinais. A gente tem que refletir sobre as barreiras atitudinais, que são as barreiras das pessoas no ensino regular, das pessoas que estão na escola e até mesmo na sua vida.

No que se refere à questão da formação, acho que a formação da gente nunca é suficiente, estamos sempre em busca de mais, porque cada dia é uma novidade, cada dia é uma deficiência com a qual você às vezes não sabe lidar, é uma atividade que você precisa adaptar para aquela criança e a nossa formação tem que ser constante. Nossa escuta tem que ser atenta, tem que ser constante. Porque senão, infelizmente não vamos incluir verdadeiramente. A gente vai, como se diz, segregar ou apenas integrar. E essa não é nossa função integral. Nossa função é incluir todos.

O público da educação especial são também todos os alunos que estão na escola. Para mim, é muito importante realizar esse trabalho, porque são desafios que estão colocados para nós enquanto profissionais e para lidar também com as pessoas que estão na escola.

Os professores do ensino regular às vezes ainda encontram muitas barreiras, principalmente iguais às que eu te falei, as barreiras atitudinais. Eles também não buscam a formação necessária, nem mesmo materiais adaptados, provas; isso acontece muito ainda.

Eu acho que a inclusão ainda não acontece verdadeiramente, por conta de todos esses entraves que ainda existem na sociedade e dentro da escola. É preciso saber buscar todos os dias novos conhecimentos porque a área e o trabalho da educação especial requerem uma

busca de materiais, uma busca de conhecimento, de teoria e prática que precisa ver o aluno na individualidade de cada ser.

O AEE é apenas um complemento disso, nós não estamos aqui para substituir o ensino regular, nós estamos aqui para complementar as habilidades que o aluno necessita no ensino regular. Nós temos alunos com todos os tipos de deficiências, temos também autismo e altas habilidades, além de outros alunos que a gente atende o relatório circunstanciado que é o TOD - Transtorno Opositivo Desafiador, que é também o TDH. Também temos contato com os alunos que estão fora do público da Educação Especial.

Sim, nós temos o CEMEPE que oferece a formação dos professores. Eu também participo todos os meses como professora formadora. Eu busco me informar por que o trabalho feito na sala de recurso AEE é um trabalho que precisa ser uma constante busca de aprendizado, busca de um saber fazer adaptar um material. Sendo assim, a gente precisa estar sempre estudando para entender melhor o aluno, as especificidades e as barreiras.

As barreiras são os entraves que apresentam. Mas o que eu acho que é maior ainda nas escolas são as barreiras atitudinais, que são as das pessoas que têm as barreiras de comunicação.

Quanto ao subsídio que a formação oferece, eu acho que ela traz bastante teoria. Hoje, até comentei com outro professor que a gente precisava de coisas mais práticas, como fazer um material, montar uma prancha de comunicação. Como eu vou construir? Como eu vou fazer? Eu acho que isso aí é muito pouco. Falo para quem está iniciando, principalmente. Agora quem já tem mais contato, já tem mais experiência com esse público da educação, não. Eu acho que às vezes é mais fácil, não sei. Estou generalizando, não estou falando por mim. Entendeu?!

Eu me considero realizada em todos os sentidos. Enquanto sala de AEE e no ensino regular, porque faço o que gosto, faço com muito amor e muita dedicação e acho que é assim que a gente pode fazer para que nosso objetivo seja alcançado dentro da sala de aula para o ensino-aprendizagem. E quando a gente vê que conseguiu um nível de pelo menos 95% dessa aprendizagem, acho que nos sentimos realizados. Eu me sinto realizada enquanto professora, porque gosto muito do que eu faço e o faço com muito amor.

Quanto aos aspectos legais da educação inclusiva, a teoria é linda. Ela traz tudo que a gente queria que acontecesse na realidade, mas quando vamos para a sala, para a escola, vemos que às vezes muitas coisas que estão ali na teoria não acontecem. Às vezes a gente acaba excluindo. Excluimos às vezes por não sabermos lidar com essa diferença, a gente não sabe lidar com todas as diferenças. O que é que a gente precisa fazer? A gente também não

corre atrás. Acho que a política está aí para nos auxiliar, mas às vezes o como fazer dentro da sala de aula a Política não traz. A lei e a política nacional trazem tudo que a gente precisa fazer, mas isso acontece realmente dentro da sala de aula, dentro da escola?

No que se refere às minhas perspectivas futuras em termos profissionais do AEE, tenho muitas porque isso é um novo cargo que está aí. Eu acho que esses alunos precisam desse atendimento, eles precisam desse complemento ou suplemento, no caso de Altas Habilidades. Eu acho que é muito importante quando isso é feito articulado com toda a equipe escolar. Sendo assim, eu acho que sim, o trabalho e o resultado são de muito sucesso. É para isso que a gente tem lutado muito, é para verdadeira inclusão.

4.2.2 Professora Anita Garibald: *“tem gente que fala que a gente nasce. Eu não nasci não, eu me tornei mesmo”*

Minha infância foi muito tranquila. Sou filha única, os meus pais trabalhavam muito, porém, sempre muito atenciosos. Tive uma educação muito boa, tive a chance de estudar em boas escolas por causa de uma bolsa de trabalho voltada para o Esporte.

Desde os meus 14 anos de idade, era voltada para o esporte: natação, futebol, vôlei, basquete. Tive uns problemas na adolescência com a doença da minha mãe e, em seguida, o seu falecimento.

Sobre motivação para a escolha da minha profissão, a educação física me ajudou. Como eu disse, desde novinha fui criada dentro do esporte. Meu pai jogava, não era jogador profissional, mas jogava futebol e me levava para o campo desde os seis meses. Meus avós também frequentavam os campos.

Minha mãe adorava futebol, todo mundo da minha família e, acabou que eu fui para a área do Esporte. Mas como professora de ensino, não!

Pensava em mim como técnica de natação, vôlei, mas acabei indo para a profissão por falta de opções de trabalho. Acabei aprendendo a gostar e fiquei, mas, realmente, na adolescência, na infância, o esporte teve influência total nisso.

Sobre quando comecei a trabalhar, foi lá para os meus 19 anos, mas fazendo tipo uns bicos ou pequenos trabalhos na escola de natação e em restaurantes para ajudar na época da faculdade, porque eu sou de outra cidade e ajudava meus pais com as despesas. Mas dentro da área mesmo, comecei em 1998.

A motivação para o trabalho foi por questões financeiras. Não era primordial não, meus pais conseguiam. Mas a gente sempre quer algo diferente e quando eu queria passear,

divertir, sair, eu achava injusto ficar pegando o dinheiro que era para manter uma casa, para manter a faculdade e manter as despesas. Desse modo, eu trabalhava para mim mesma, só para passear, me divertir, comprar alguma coisa diferente.

Sobre pensar em ser professora, até o tempo da faculdade eu não pensava em ser professora de escola, pensava em ser professora em clubes de esporte, mas a gente tinha consciência que seria muito difícil não ir para escola, porque esse era o caminho e na época faltava professor de educação física em muitas escolas. Porém, quando você vai, vira vício! E porque na época eu era uma pessoa totalmente contrária a Educação Física. Eu sempre fui gordinha, mas fazia esporte e só não engordei mais por causa dos esportes. Na época, nenhuma escola de natação de vôlei contratava um obeso, por mais capacidade técnica e teórica profissional que você tivesse.

Com o passar do tempo, com um ano desempregada, você pensa: “vou ver o que tem dentro da educação física escolar!”. Eu consigo trabalhar com esporte e assim consegui conciliar as duas coisas.

Sobre a escolha do curso para entrar na universidade, foi tensa, porque meu pai queria medicina, coisa de outro mundo, minha mãe estava meio perdida, ficava naquela, meio assim, vou deixar escolher, mas, ao mesmo tempo, concordando com meu pai.

Para o meu pai, nós somos uma geração difícil demais. Eu também fiquei muito em dúvida, mas só que percebi que medicina não era mesmo, porque a minha capacidade não chega a tanto. Eu tinha certeza disso, não dava conta, não era meu caminho e não gostava de machucado, não gostava de nada.

Mas o esporte foi pesado e quando eu fui para decisão foi muito tenso mesmo, porque meu pai não aceitava, só depois de um ano da Pós em fisioterapia a minha mãe começou a aceitar. Eles falavam: “Preferimos fisioterapia.”. E eu falava não.

Depois de um ano na educação física, passei para direito, mas meu pai falou: “agora você começou Educação Física, você termina. Você não vai para lugar nenhum.” E aí acabei fazendo como meu pai falou. Acabei terminando o curso de Educação Física e durante um tempo fiquei meio chateada, mas também, na época da escolha não foi brincado, porque para convencer meu pai não foi fácil, porque ele não admite a história de Educação Física.

Fui a primeira neta da minha família inteira a sair de casa para estudar, fui a única da minha família toda do lado da minha mãe e do meu pai a entrar numa Federal. Mesmo assim, não conseguia muito apoio não, só consegui apoio dele na época da formatura. Aí ele cresceu e começou a ficar mais tranquilo! Foi quando ele aceitou, mas foi depois da morte da minha mãe, depois de tudo.

Hoje eu olho para trás e penso: acho que jamais iria dar conta de ficar dentro de um escritório. Medicina, jamais, porque eu não posso nem ver sangue.

É como eu falei, não era a minha situação, eu queria ser técnica de alguma coisa. Foi o desemprego mesmo e as dificuldades na época. Tinham opções demais para ser professor: era um professor formado na minha cidade para quatro escolas precisando. E não tinha esse processo de designação, processo seletivo, eu fui três meses, comecei em outubro de 98 e fiquei por três meses e gostei. No outro ano, fiquei o ano inteiro, mas acabou que eu fiz o concurso e passei. Mas eu sempre gostei mais dos alunos do 6º ano para frente, porque podia trabalhar o esporte, depois veio a questão da psicomotricidade que era voltada para o corpo. Sendo assim, minha vida inteira foi voltada para o corpo.

Quanto ao modo como me tornei professora, tem gente que fala que a gente nasce. Eu não nasci não, eu me tornei mesmo. Me tornei nessa mesma época em que tive que trabalhar e tenho comigo uma coisa desde nova: Se eu tiver que fazer, tenho que fazer bem feito, mal feito eu não faço. Eu comecei a correr atrás do que eu gostava, tanto que a minha primeira pós-graduação não tinha nada a ver com docência, foi nutrição e condicionamento físico. Isso foi no primeiro ano 99, eu fiz a pós, mas, larguei tudo e comecei a me dedicar para os concursos.

Comecei a me dedicar para as pedagogias, filosofias da educação física, a didática, coisa que odiava na faculdade e hoje para mim é como se eu estivesse esperando a didática, a psicologia do esporte. Parece que o tempo todo foi se tornando uma paixão, hoje eu adoro.

No que se refere ao início da minha carreira, o primeiro ano foi difícil, porque foi essa transição de uma cidade para outra. Fiquei desempregada, tive que fazer uma cirurgia de urgência, fiquei perdida ainda. Comecei a fazer outro curso – turismo –, eu estava muito perdida, mas aí com seis meses larguei. Decidi que não queria mexer com isso. Eu queria Educação Física mesmo! Nesse mesmo tempo já consegui emprego. Foi difícil porque peguei direto o ensino médio, 3º ano do médio, eu muito nova, tinha 25 anos. A gente fica perdido em relação a isso, porque você não tem experiência, não tem nada, mas eu também não me deixei abater porque não sabia. Eu nunca falava que eu não sabia, eu procurava... eu estudei muito para isso.

Eu sempre fui general, desde nova, nunca aceitei aluno fazer gracinhas e nunca fui de sorrir muito para aluno. Não sou de sorrir durante uma aula, porque eu tinha primeiro que ter o respeito dos alunos, para depois conseguir ser querida. E graças a Deus, até onde eu sei, até hoje eu tenho elogios dos meus diretores. Graças a Deus, deve ter sido bom. A maturidade a gente vai aprendendo com o tempo.

Quanto ao modo como me tornei professora do AEE, foi uma coisa meio que, influenciada. Eu trabalhei em 2001 na educação inclusiva e a sala de aula tinha uma sala com todos os alunos com deficiências, transtornos, tudo em uma sala. Eu dava aula ali e achava que ia morrer. Pensava: “não, não, não é o meu caminho!”. Não era mesmo, só que, quando eu comecei a trabalhar, vi que eu tinha passado no concurso de Uberlândia e voltei, em 2003.

Eu comecei a trabalhar até com os deficientes nas salas de aulas regulares e vi que me preocupava em dobro em relação a eles. Sempre adaptei as minhas aulas, eu sempre tive as quadrilhas, os jogos municipais que eles participavam em 2007 e sempre levei alunos com deficiência. Na época, ainda não era AEE na outra cidade, depois que virou, era só educação especial e quando foi mais ou menos em 2011, 2012, uma amiga me chamou para fazer psicopedagogia. Eu aceitei, com receio, mas fui.

Ela me incentivou dizendo que eu desenvolvia um bom trabalho com esses meninos. Mas eu não achava que era muito meu caminho. Apesar de saber que o que me motivou a fazer a pós foi um autista que eu tinha. Ele não subia a escada, ele não ia ao banheiro sozinho. Em três meses, consegui fazê-lo subir uma arquibancada. Depois, a tomar banho sozinho, a entrosar com os alunos. A gente trabalhou com apoio e eu senti que dava certo, aí eu amei fazer. Inclusive, todo meu terceiro ano foi voltado para esse aluno.

Eu gosto de trabalhar com esses alunos, eu acho diferente, instigante. É curioso, é muito laudo, é muita informação, é muita deficiência, muita coisa todo dia. É uma aula diferente para cada um, eu não posso dizer que é leve. Não, eu acho mais pesado do que a quadra.

A experiência foi boa, mas, assim, eu digo que vamos “dançar” da Prefeitura, eles estão mudando tudo para o novo concurso. Mas eu já iria largar esse final de ano. Porque meus horários são muito loucos, eu não tenho um dia de folga, nenhum dia de módulo. Eu estou muito pesada, se fosse um cargo de manhã e um cargo à tarde, eu iria continuar, mas essa divisão não dá.

Tem dia que eu fico aqui até as nove, saio correndo para outra escola. Isso me cansou muito e deu saudades da quadra e por mais que eu tenha perfil, acho que meu perfil maior é lá fora, na quadra.

Quanto ao fato de ter ou não contato com estudante com deficiência no início da carreira, comecei em 1998, 1999 e, se tinha alguma deficiência mental leve para gente, eu não percebia, porque também não se falava muito nisso, mas em 2005 eu tive duas salas só de deficiência, eram 30 alunos em cada sala regular. Era quinto ano, era primeiro e segundo, segundo e terceiro anos e outra quarta e quinta, que era série, e na 1ª série, 2ª, 3ª e 4ª série. Eu

tive sala completa e eram alunos assim, do primeiro e segundo ano de 77 a 16 anos, o outro era de 15 a 18 anos, foi uma loucura que o governo jogou para a gente.

No que se refere à minha chegada na sala de recurso multifuncional, a primeira vez que eu entrei foi quando me tornei professora, eu vinha sempre aqui quando a outra professora estava. Eu via e tinha curiosidade, mas quando eu cheguei, olhei de fora e pensei: “não vou ficar”. Já fui mudando tudo. Eu já cheguei assim, não tinha muito espaço aqui, ficava tudo ali e eu já quis mudar tudo. Eu já decidi dar espaço para os meninos.

Eu quis mudar, eu quis ter espaço para soltá-los. Como você pode observar, ficam uns aqui, outro joga ali, no outro brinco aqui, e eu quis espaço para eles se movimentarem. Desse modo, eu já cheguei mudando tudo, eu tenho que deixar tudo com a minha cara, do meu jeito.

Quanto ao trabalho na sala de recurso multifuncional, o planejamento depende muito do jeito que o aluno está hoje e do que a gente também tem de recurso, porque não temos muito recurso. São mais brinquedos velhos, não deu para comprar muita coisa. Mas eu gosto de tátil, tem dias que eu escolho, tem dias que eu os deixo escolherem. E agora, no final do ano, estamos levando mais para fazer a parte motora lá fora. Mas aqui sempre foi raciocínio, quebra-cabeça, coordenação motora fina, as bolas de pilates.

Eu sempre tentei condicionar cada aluno para uma coisa e tentava ver se eu conseguia fazer trabalho em grupo. Eles sempre ficam em três, quatro juntos. Eu dava específico para umas, eu sempre tinha uma das atividades para que eles fizessem juntos, por mais diferentes que fossem as deficiências.

Sobre a suficiência da minha formação para trabalhar no AEE, acho que nunca é suficiente. Sempre estudei muito por fora, mas acho que ainda é muito precário, ainda é muito pouco diante de tanta novidade que a gente encontra, que a gente ainda vai ver agora. Infelizmente, depois da Zika vírus, as crianças virão cheias de deficiências.

A gente não acompanha as mudanças da educação, principalmente para esse lado, eu acho as formações do CEMEPE boas, as que eu fiz algumas são boas, porém, muito poucas. A gente precisa de mais, a gente nunca está 100% bem. O que me ajuda muito é que eu tenho experiência em Educação Física para adaptar aqui dentro. Como eu te falei, acho que a gente nunca vai estar cem por cento perfeito e sempre vai ter coisa nova para aprender.

Sobre o que acho importante em minha formação para trabalhar no AEE, tive os meus professores, eles eram professores muito tranquilos. É muito bom na UFU, nós temos uma facilidade muito grande para trabalhar com esporte adaptado. Lá era considerado o maior centro de Esportes adaptados na Universidade da América Latina. Na época, tudo era voltado muito para o docente.

A gente já começou ali. Eu passei por experiências me tornando deficiente na faculdade. A gente fez no basquete o basquete com cadeira de roda, a escola inteira andou como deficiente visual, a gente tapava os ouvidos para conversar, nadava com as pernas amarradas, fizemos muitas experiências. Eu tive um problema sério de visão. Tinha 12 graus na vista esquerda e sete na direita; aprendi e desenvolvi muito a audição. Essa diferença já me trouxe para cá igual as dos diferentes.

A Educação Física é uma área muito aberta, não é uma sala de aula fechada que você quer o retorno do aluno. Às vezes o aluno vem e começa a desabafar, ele conversa, ele te fala os medos, os anseios. E isso aqui para adolescente é muito importante, porque tem dia que eu passo aqui só com ela (a aluna que estava naquele momento), conversando sobre os problemas. E você tem que ter essa parada!

Lá fora e aqui a Educação Física me ajuda muito. Aqui é a formação mesmo, eu falo da formação de caráter de vida, dos meus pais, eles me ensinaram a ter sempre a empatia, a me colocar no lugar do outro para saber o que o outro pensa e jamais o criticar, olhar para ele como se você tivesse no seu lugar. E eu sempre fiz isso, eu sou uma pessoa, que procura sempre entender o que a criança, adolescente ou adulto tem naquele momento, e não é brinquedo para eles.

Eu acho que foi muito importante nesse ponto, tanto o lado da Educação Física, quanto o meu lado de ver a vida. E, como eu disse, como eu tive problema de visão, como era gordinha, sofri todos os preconceitos, todos os bullyings, apesar de que na minha época não existia bullying. Essa formação de caráter, de vida, te tornar um profissional mais coração aberto, mais tranquilo, não que eu tenha dó, mas é que eu sei, te faz entender as coisas que acontecem.

Quanto às minhas ações no trabalho no AEE, tinha um menino aqui que tinha muita dificuldade, a gente conseguiu desenvolver a lateralidade, ele começou a definir o que é esquerdo e direito para escrever. Alunos que antes não participavam das aulas de educação física começaram a melhorar aqui. É um degrau a cada dia, são coisas pequenas, são poucas coisas, mas ao mesmo tempo muito grandes. E nós temos a Cecília que o grande feito dela foi escrever seu nome. Ela já está escrevendo melhor o nome dela, porque ela não conseguia segurar o lápis na mão, mas já está começando a melhorar, devagarzinho, mas já está bom.

Quanto ao respaldo da instituição para a formação contínua, esta, enquanto escola, sempre está nos mandando para os fóruns, cursos, congressos e pós-graduações, porém, tem coisas que meio que são impossíveis de fazer. No entanto, no CEMEPE, estamos sempre fazendo a formação continuada uma vez por mês e aqui a gente define.

No que tange às barreiras e desafios na docência do AEE, em relação à formação profissional, é muita teoria, tudo muito teórico. O que eu pude executar agora de toda a teoria que eu tenho hoje é o que eu falei: o que eu aprendi na universidade lá de vinte e tantos anos atrás. Eu pego a teoria que eu tenho hoje, lembro do que eu tive de prática lá para atuar.

As principais dificuldades que eu tenho em relação não só aqui, mas de todos psicomotricistas, é que a gente, às vezes, fica triste, porque tem aluno que você não vê evolução, você olha, você trabalha, mas você sabe que não vai. Ou é muito pouco, ou você também não consegue atender como gostaria, que é o ideal.

Para dar certo, seria um por vez... O mais difícil é o número de alunos com deficiências diferentes no mesmo horário. A gente tem que atender, aí você tenta fazer diferente, mas tem hora que...

Há pouco você percebeu que não dá? É muito difícil esse horário, tem dias que eu pego três, quatro, cinco alunos diferentes e você tem que dar atenção a um por um e ao mesmo tempo, mas você é só um. Desse modo, você esgota todo seu leque de opções e se frustra com isso, mas é aquele dizer: “Você saiu daqui, levanta a cabeça. Amanhã é outro dia.”

Quanto à minha realização por ser professora do AEE, acho que realizada, realizada, não me sinto não. Me sinto feliz pelo tempo que eu fiquei aqui. Mas acho que a gente precisava ter um tempo maior, uma situação melhor de espaço, de tempo, de número de alunos. A gente tem que ter um desenvolvimento maior, mas dentro do tempo que eu fiquei aqui, me sinto muito feliz pelo que fiz sim, é pouco, mas me sinto feliz.

Gostaria de ter realizado mais, mas, dentro do tempo está bom, eu me sinto feliz, não realizada. Feliz é diferente, eu acho que eu me sinto mais realizada pela professora lá fora, pelos vinte anos, do que um ano aqui. Mas, assim, eu fico feliz pelo trabalho que eu fiz até aqui.

Pessoalmente, eu aprendi muito nesse um ano e meio, pessoalmente eu descobri as carências deles, dia a dia, eu não sabia que não tinha essa preparação total e pessoalmente eu me sinto feliz por ter pelo menos passado na vida de cada um deles e por ter deixado uma marquinha. E fico mais feliz ainda pelo que eu ganhei deles de contribuição para minha vida.

Daqui para frente, tenho um olhar diferente dentro da sala de aula regular. Hoje você encara diferente esta situação, é diferente, você olha diferente.

No que se refere aos aspectos legais, não considero que a Política Nacional de Educação cumpre o objetivo de inclusão de estudantes de AEE. É até ruim falar essas coisas... precisamos ser coerentes, muito verdadeiros, não, não cumpre, porque, como eu te falei, são

muitos alunos. Agora vai ficar pior, porque vão ser mais alunos e menos pessoas. Não vai ter o Atendimento Especializado da psicomotricidade, não vai ter especialização arteterapia, já era pouco, agora a pessoa vai atender tudo e fazer de tudo. Não tem alguém específico para cada área, eu acho que cada dia mais a questão política, os governantes usam do meio de contenção de gastos para justificar tudo. A cada dia que passa, em vez de aumentarem as situações para melhoria, eles vêm e cortam. Não tem como você falar que é bom não, não tem como. Eu acho que nós vamos atravessar momentos piores ainda.

Sim, acho importante rever alguns aspectos legais referentes à profissão docente do AEE. Já estamos defasados na inclusão. A gente precisava de mais profissionais para ter um atendimento mais forte com os alunos, as formações são poucas. O que esperar daqui para frente? O que virá? A gente fica um pouco meio sem esperança!

É só gasto que justifica, o gasto é caro, é corte e recorte e não sei, eu não posso falar que os que vão entrar amanhã vão ser piores do que a gente ou melhores, mas eu acho que não vão conseguir executar as coisas que a gente faz hoje, uma vez que não tem formação naquela área, é uma pessoa que vai executar tudo e ao mesmo tempo. Sabe aquela coisa de eu faço tudo, mas não sou bom em nada, mas eu faço de tudo um pouquinho?!

Eu não tenho especialização em medicina, mas assim, existe o clínico geral. Ele faz de tudo? Ele não é um Pediatra, ele não é um ginecologista. Por isso a gente tem as especializações.

Só Deus para dizer para gente o que vai ser, porque se depender das novas formas políticas eu acredito que a gente vai sofrer o dobro. E essas crianças vão sofrer muito mais e os pais também. A esperança é que os profissionais que virão consigam, dentro do limite deles, executar o que cobram, porque a cobrança é grande.

Quanto à inclusão dos estudantes de AEE, eles não estão incluídos na sala regular. A gente precisa brigar, brigar e brigar pelo apoio. A gente precisa brigar e brigar com o professor para olhar para eles. A gente precisa brigar por uma prova diferenciada. Nós temos muitos professores que também são contra a inclusão, da forma que é feita, mas também, eu acho que é errado jogar a criança lá na sala e deixar. Ela não está incluída na sala, ela não tem condição de ficar naquela sala, deveria existir um trabalho diferenciado para ela, porque ela não vai aprender as operações, não vai aprender uma história, não vai. Ela vai socializar. E aí nós vamos eliminar o que está ali entre aspas “normal”.

Quando o aluno é muito grave, querendo ou não, atrapalha. Porque não é por obrigação de estar ali dentro, de repente a escola tem uma situação que a gente não consegue atender.

Eu acho que eu sou daquela época das escolas especiais, porque eu ainda acho que esses alunos deveriam ter contato com mais coisas especiais. Pode até ficar na regular, mas voltar no segundo período para uma escola especial, para adaptar, para alfabetizar, adaptar a vida deles para que consigam ter uma vida melhor.

O ser humano precisa olhar para o outro como ser humano, precisa olhar para o outro que ele não tem culpa de ter a deficiência e ter paciência, porque dentro do limite dele, ele está tentando. Nós temos alunos que são extremamente esforçados e tem gente que acha que eles são tão preguiçosos!

Mas, também, você entra em uma sala de trinta e cinco alunos, seis são deficientes, para a gente do regular não é fácil. É tudo um conjunto que vai pesando, mas acho que o professor precisa olhar diferente, assim como o político tem que olhar diferente para essas crianças.

Sobre os benefícios do trabalho realizado no AEE em relação ao ensino regular, nós temos alunos que no ano passado, no sexto ano, não liam e não escreviam. Hoje, já sabem contar. Nós temos alunos que não participavam de uma aula prática na Educação Física, não brincavam, mas hoje já chutam bola, jogam, brincam, montam, jogam uma dama, já jogam um ping pong, tênis de mesa, já mexe com a bola, vai lá e faz alguma coisa. Já conseguiram raciocínio lógico. Não montavam um quebra-cabeça e agora já montam!

Nós temos exemplos de alguns que se alfabetizaram brincando, mas a gente ajuda. Essa é a grande influência um pouquinho a cada dia.

4.2.3 Professora Cora Coralina: *“se ela fosse a Bela Adormecida e me perguntasse se já pode acordar, eu diria que agora não, porque ainda não existe inclusão. Eu falaria para ela dormir mais um pouco, porque é um processo lento”*

A minha infância foi muito boa, eu morava na fazenda e brincava de subir nas árvores. Caí, quebrei o dente, quebrei o braço, igual menino mesmo. Mas eu não estudava, os meus irmãos e meus primos iam para a escola e eu ficava em casa. Eu achava estranho, porque na cabeça de uma criança isso é muito difícil. Minha família não tinha estrutura para explicar que eu não enxergava e assim eu fui crescendo.

A minha adolescência foi boa, eu saía com meus primos, parentes, amigos e vizinhos, mas até os 18 anos, nunca tinha ido a uma sala de aula. Eu não sabia nem como que era a estrutura de uma escola. Morava em uma cidade muito pequena, a cidade na época tinha mil habitantes. Era uma cidadezinha pequena, daí um dia eu e minha mãe, minha família, a gente

estava assistindo televisão e descobriu a Associação dos Cegos de Uberlândia. Eu fiquei muito feliz e, como nós temos parentes aqui, eles nos ajudaram.

Mudamos para Uberlândia quando eu tinha 18 anos e eu fui para escola pública, só que na escola pública não tinha nada. Entrei numa sala de aula de crianças pequenas, porque onde eu morava não tinha Educação de Jovens e Adultos e eu não conseguia sair, me locomover sozinha para outra escola. Minha família trabalhava, minha mãe trabalhava para me levar para escola e aí eu ia para Associação num período e para a escola no outro período. Para ir para a Associação, tinha a Kombi que me buscava. E lá na associação eu aprendi o Braille.

Fiz de primeiro ao quinto normalmente, só ouvindo, eu não tinha muita desenvoltura, mas fui atrás. Fui pegando prática e fazer o treinamento em BRAILE, porque eu queria, porque eu sempre quis ser professora, eu falava que queria ser professora de crianças cegas, porque eu não queria que outras crianças tivessem as mesmas dificuldades que eu passei.

E, assim, eu fiz até o magistério, terminei o Ensino Médio; foi difícil o magistério! Um professor virou para mim e falou: “Se você conseguir passar no magistério, eu tenho uma vaga para você no Colégio Nacional”. Pensei: “Meu Deus, o que eu vou fazer?”. Fiz curso no Nacional, prestei vestibular na Unitri, passei e fui fazer faculdade lá.

Quanto à motivação para escolha da minha profissão, na infância não tive, porque a minha família é muito simples e lá onde morávamos não tinha nada, na minha infância não tinha nada, nada. Mas quando cheguei na Associação, vi uma professora ensinar o Braille (hoje somos amigas há mais de 30 anos), fui convivendo com essa professora e achava interessante o trabalho dela, foi então que me interessei por ser professora. Eu via que eu poderia ser professora também.

Antes, eu não tinha uma condição, eu não acreditava muito que eu tivesse condição, porque não tinha incentivo. Eu não conhecia nada, não sabia que existia Braille. Mas depois dessa professora... Quem me inspirou na minha idade adulta foi essa professora, por ela ser cega. A gente fez uma amizade muito bonita e continuamos amigas até hoje. Ela foi minha inspiração. Eu brinco até com ela: eu digo que foi culpa dela.

Eu comecei a trabalhar com 35 anos, foi quando eu terminei a faculdade. E o que me motivou a trabalhar foram os meus colegas, minhas colegas com deficiência que já trabalhavam nessa área e eu vi que eu poderia também e que eu ia conseguir fazer um bom trabalho. Além da minha vontade, porque eu sempre quis ser professora de pessoas cegas.

Quanto à escolha do curso de graduação, foi por conta dessa professora que eu te falei, ela foi minha inspiração. Essa minha motivação veio dela, porque a minha família não tinha

condição e não tem condição. Eu fiz faculdade, fui a única que estudou. Sou a única que tem um trabalho assim de concurso. Tenho cinco irmãos e fui única, eu não tive motivação. Como ter motivação? Na verdade, é o contrário, eu sou a motivação deles para muitas coisas.

Quanto ao modo como me tornei professora, eu terminei o curso de Pedagogia, aí fiz o concurso público. No início da minha carreira, o primeiro dia foi um pouco assustador, porque a gente pensa: e agora, o que eu vou fazer? Você chega na escola para trabalhar e não tem material para cego, não tem nada adaptado.

Você tem que correr atrás de outra pessoa e a criança está ali e precisamos atendê-la, mas eu fui aprendendo na prática com outras colegas de serviço, que também trabalhavam lá na área. Elas foram me ajudando e, hoje, me considero uma profissional que tem condições e a capacidade de trabalhar com o aluno para que ele aprenda. Eu tenho alguns alunos que hoje estão na faculdade. É muito gratificante!

Atualmente, atuo somente no AEE, porque como eu sou cega, não tenho condições de uma sala de aula, lá tem um quadro, tem caderno, tem as atividades das crianças que tem que fazer. Meu trabalho é só com Braile e com crianças cegas, e é maravilhoso!

Desde o início da profissão, tive contato com estudantes com deficiência, porque eu sou aluna e professora dos meninos com deficiência e tive contato com uma estudante com deficiência também na faculdade, estudantes deficientes visuais da biblioteca pública, na sala Braile, na associação. Eu tinha muito contato com deficientes visuais. Eu sempre tive contato desde quando cheguei em Uberlândia, sempre estive em contato com eles.

Na sala de recurso multifuncional, meu trabalho é alfabetização em Braile. Sendo assim, tenho todo o material para que o aluno comece a aprender. Por exemplo: uma aluna que atendo aqui tem seis anos de idade. Não vou começar o trabalho com ela diretamente no braço, na reglet, no papel. Primeiro é feito todo um material. Nem todo material tem a tela Braile. Primeiro eu começo na madeira grande, depois eu faço menor, até chegar bem pequenininho para, assim, chegar no papel. Mas eu trabalho com muito material de encaixe, no computador com leitor de tela (aqui não tem), mas o computador com leitor de tela já existe, quando a aluna estiver saindo da escola, ela vai aprendendo entrar no Google, pesquisando, porque a criança chega para gente sem saber nada.

Às vezes a tua amiga não tem condições de ensinar, a família não tem condições e não sabe como ajudar. Essa experiência que tenho com meu material, os materiais de encaixe, Braile reglete, punção, leitura no computador com leitor de tela, agora o celular com leitor de tela, também são o que eu ensino aos meninos. A tecnologia chegou, a gente tem que aproveitar, tem que ensinar os meninos a aproveitarem também!

Quanto à questão da minha formação ser suficiente para trabalhar com estudantes de AEE, acho que em parte é sim, mas a gente teria que ter formação melhor, teria que ter formação na faculdade, uma disciplina que tratasse todas as deficiências. Uma forma mais ampla, porque, infelizmente, a gente não tem, mas eu acho que temos sempre que procurar melhorar.

Eu faço as formações, eu pesquiso, entro no site de pessoas com deficiência visual, eu estou sempre pesquisando para melhor ajudar meu aluno, para preparar melhor e ser melhor dentro da sala de aula. Mas preciso de material adequado, jogos, livros. Aqueles meninos que estão lá no seu quarto, quinto ano, estão lendo no papel, mas e o material diversificado que trata deficiência visual está em defasagem muito grande, de material e de recursos didáticos.

A pessoa que enxerga chega lá na escola e vai dar aula para uma criança deficiente visual. Como? Tem que preparar melhor o professor que vai receber a criança com deficiência para o professor não ficar tão desesperado, tão sem noção. Se a professora não sabe, o que é o trabalho, como ela vai fazer? O aluno fica perdido. Nós somos a minoria, e tentamos melhorar a educação. O Ministério, ou eu não sei o órgão que teria que estar tratando esse material, mas ele também não faz.

No AEE, os desafios são: o material, recursos didáticos e a falta de estrutura da família para ajudar a gente. É fácil aprender o Braille onde a família consegue fazer um estudo sobre a deficiência do filho. Mas tem muitos pais que às vezes chegam para a gente e dizem: “eu não consigo ajudar meu filho”. Às vezes não aceitam bem a deficiência. Eu acho que os maiores desafios são a aceitação da família e ajudar a gente na sala.

Em meu trabalho, reconheço ações exitosas! Mas quando a gente vê o desenvolvimento do aluno, entende que está fazendo o que precisa.

No que se refere ao respaldo da instituição para a formação continuada, o que a gente tem geralmente das escolas é o CEMEPE. As formações continuadas, cursos e palestras voltados para cada deficiência. Só que eu acho que essas informações deveriam ser passadas também por pessoas com deficiência, que tenham experiência, que tenham prática, não somente por estudiosos ouvintes. Porque senão, colocam os estudiosos e, às vezes, a gente precisa contar uma experiência, passar a experiência para outro e não tem oportunidade.

No que se refere às barreiras e desafios na docência do AEE relacionadas à formação profissional, temos: os profissionais docentes da sala regular que muitas vezes não olham os alunos que estão lá na sala, os colocam para se sentarem lá atrás, não interagem com os alunos com deficiência. Parece que os professores não acreditam no trabalho de inclusão. Muitos não acreditam, não vestem a camisa, eu sei que é muito difícil não aceitar.

Minha principal dificuldade em ser professora no AEE é o que já citei: falta de recursos e materiais. A gente não tem, infelizmente, porque para um deficiente visual, você não adapta qualquer material, tem que ser tudo em relevo, tudo bem preparado para ele, para que ele possa reconhecer o que a gente está mostrando.

No que tange à realização profissional por ser professora do AEE, me considero realizada, porque sempre tive esse sonho de ser professora de crianças cegas para tentar fazer o meu melhor para ajudar a alfabetizá-las, para que lá na frente elas tivessem um bom retorno.

Quanto ao fato de a Política Nacional de Educação cumprir ou não os objetivos de inclusão de estudantes do AEE, na minha opinião, essa política está acontecendo em contagotas, ainda falta muito para caminhar. Ainda falta muito! Considero que vai melhorar ainda mais.

Minhas perspectivas futuras são que a gente possa ter cada vez mais desempenho, mais informações, mais ajuda e colaboração. E que possamos também criar para as famílias um momento com profissionais, o momento de formação para elas, porque eu sei o que é ser deficiente e ter uma família que não tem estrutura para ajudar.

No âmbito legal, considero importante rever alguns aspectos referentes à profissão docente no AEE, pois, se tivessem mais informações, mais recursos para trabalhar, talvez aqueles que às vezes não acreditam muito no trabalho pudessem ter algo para acreditar que é possível e acreditar no próprio trabalho. Tem que melhorar a formação do professor, a mente. Falta muito, a gente tem um pouco de informação, mas acho que deve melhorar, trazer mais informação com experiência, com mais prática profissional. A teoria sozinha não é suficiente, porém a teoria com as práticas e vivências diferentes...

Sobre o fato do estudante do AEE estar incluído ou não na sala regular, penso que a inclusão é algo que ainda está engatinhando, eu brinco assim: se ela fosse a Bela Adormecida e me perguntasse se já pode acordar, eu diria que agora não, porque ainda não existe inclusão. Eu falaria para ela dormir mais um pouco, porque é um processo lento. Ainda são necessárias muitas mudanças, porque muitos alunos não estão na escola, tem muitos alunos que estão inseridos, não incluídos.

Muitas vezes, quando a gente chega para incluir, a gente sabe que não é bem recebido pelos profissionais.

Em relação ao ensino regular, o benefício do trabalho realizado no AEE é que a gente chega e vê o aluno melhorando, evoluindo. E quando temos aqueles profissionais que ajudam junto com a gente, aí sim existe um benefício muito grande para a melhoria da aprendizagem do aluno. Para mim, o benefício é o bem-estar deles!

4.2.4 Professora Angélica: *“formação precisa ter continuidade, eu não posso estagnar quando eu preciso melhorar”*

Até os 14 anos, eu tinha uma vida bem tranquila. Acho que a família, os meus pais, eles tinham como uma das maiores preocupações nos manter nos estudos. Inclusive, na minha família todos tiveram a mesma oportunidade, o incentivo e o apoio para estudar. É claro que nem todos seguem o mesmo rumo.

Até os 14 anos, tive uma vida bem tranquila, sem nenhum obstáculo que me impedisse de viver os momentos da infância e da adolescência. Até que aos 14 anos tive descolamento na retina e, como consequência, busquei tratamento para tentar recuperar a visão. Mas na época a medicina não tinha o avanço que tem hoje e não tive sucesso no tratamento; por conta da perda de visão, precisei me mudar de Uberlândia para outra cidade. Fui para São Paulo e minha família me deu todo apoio, como sempre, para esse momento da minha vida.

Não foi fácil para minha família passar por essa situação, acho que ela sofreu muito mais que eu, até por conta da estrutura, pois não tinham estrutura para lidar com os meus questionamentos. O que vou fazer? Eu me perguntava!

Tive a oportunidade de conhecer São Paulo por meio da minha irmã que morava lá. Ela acompanhou toda a situação da minha perda de visão e me levou para morar naquela cidade, para me matricular no Colégio Padre Chico, que é uma instituição filantrópica.

Na época, essa instituição que ainda hoje existe me acolheu, me apoiou e me deu todo suporte na reabilitação. Lá nesse colégio, pude aprender o Braile, porque quando eu perdi a visão minha maior preocupação surgia ao pensar como eu ia continuar estudando, como eu ia dar prosseguimento nos meus estudos.

Além de aprender o Braile, pude me reabilitar de forma global, porque o Braile foi o primeiro caminho que eu fui buscar. E lá, além do Braile, tive a oportunidade de aprender com outros cursos. Sendo assim, nesse colégio também fiz curso de orientação e mobilidade para que pudesse ter autonomia no meu ir e vir nos lugares. Essa questão da dependência me preocupava muito, depender das pessoas para tudo!

É claro que a gente não é 100% independente e nenhum ser humano é 100% independente, mas eu tentava buscar o máximo que eu podia para não ser dependente. Tudo que era oferecido no colégio eu aproveitei e dei tudo de mim. Na área da informática, na sala

leitura, eu sugava tudo da biblioteca, tudo o que tinha no colégio, que tinha no acervo. Era muito bom e tudo em Braile. Lá eu tinha acesso ao Braile e aprendi rapidinho.

Eu me preocupava em correr atrás do prejuízo e o Braile foi primordial para eu correr atrás de todas as outras coisas que surgiram em minha vida, no meu caminho. Lá eu aproveitei a biblioteca da escola, eu aproveitei toda a parte de esporte que a escola oferecia, porque eu acho que o condicionamento físico quando se perde a visão acaba trazendo um desequilíbrio, mas o colégio me ofereceu tudo isso na parte de esporte, tanto é que eu pude praticar esportes em nível de competição mesmo, lá e aqui em Uberlândia. Isso ajuda muito a pessoa com deficiência visual, eu falo que as instituições precisam investir no esporte para pessoas com deficiência, além da parte racional, cognitiva.

Quanto à motivação para a escolha de minha profissão, tive motivação do meu pai, do meu pai e da minha mãe, que estiveram sempre do lado. Os dois sempre investiram na minha educação, não só na minha, mas de todos nós, com todas as dificuldades que eles tinham na época, mas eles se preocupavam com os estudos de todos nós e no meu caso não foi diferente, principalmente depois que perdi a visão.

No início de minha carreira profissional, comecei a trabalhar na rede municipal, mas também trabalhei na Instituição filantrópica. Antes de começar a trabalhar na prefeitura, o que me motivou ao trabalho como professora foi o fato de, por meio do que aprendi no Colégio Padre Chico, eu não me considerar uma pessoa com tantas dificuldades por conta de já ter enxergado. Sendo assim, isso por um lado me ajudou, porque eu já era alfabetizada; quando entrei para o colégio, a alfabetização em Braile foi tranquila, porque foi mesmo uma introdução do sistema que é um recurso de leitura e escrita que me proporcionou continuar os estudos. Mas, quando eu estava no colégio, me deparava com algumas colegas que estudavam lá e tinham muitas dificuldades, bem acentuadas, não todas, mas eu percebi em algumas. Isso me causou muita preocupação, porque o colégio, por mais que tivesse estrutura, não tinha esse acompanhamento individualizado e eu me preocupava com umas colegas que tinham algum comprometimento cognitivo.

Nesse contexto, a partir do momento em que tive oportunidade de ajudar essas alunas, minhas colegas, que tinham um comprometimento maior no aprendizado, fui atendê-las alunas no extraturno. No colégio, a gente tinha um momento da sala comum e tinha um momento do extraturno que a gente fazia outras atividades do colégio, como a Educação Física e biblioteca para fazer trabalhos da escola. E nesse extraturno. Eu buscava essas meninas para ajudá-las e foi nessa época que descobri a minha vocação para ser professora.

Nessa época, eu tinha muito desejo de ser professora e tinha certeza de que com essa escolha eu iria poder contribuir muito com o ensino na educação especial.

Sobre a escolha do curso de ingresso na Universidade, a minha família sempre me deixou à vontade para escolher aquilo que eu gostasse e quando falei que ia fazer pedagogia, a minha família me apoiou. Até porque eu já estava trabalhando como docente na Instituição em Uberlândia, na Associação. Recebi apoio familiar, porque eu ia ter um suporte maior a nível pedagógico, a nível de metodologias. Desse modo, primeiro fiz o magistério, depois veio a pedagogia, foi o que me proporcionou um avanço maior nessa área, por isso eu escolhi pedagogia.

O início de minha carreira se deu no dia da minha posse. Antigamente, era ensino alternativo, desde lá, a partir da minha alocação, eu pude, eu precisei estar numa escola onde tivessem alunos com deficiência visual, porque a minha função nas escolas, desde o início, foi o ensino do Braile, alfabetização através do sistema Braile que é o sistema de leitura e escrita para pessoa com deficiência visual. Eu fui sendo encaminhada para escolas que tinham alunos com deficiência visual.

A minha chegada na sala de recurso multifuncional se deu na primeira escola, mas enquanto docente do AEE eu não fiquei só numa escola, eu me encaminhava para escolas onde tinham alunos com deficiência visual. Na primeira escola que eu trabalhei tinha um aluno terminando o ensino fundamental, por isso, não tinha sentido eu ficar naquela escola.

Eu parti para outra escola que tinha a demanda de alunos com deficiência visual e minha chegada lá foi bem tranquila, porque a escola realmente precisava de um profissional ali para o ensino do Braile.

Naquela época, ainda não existiam cursos de formação específicos para o Braile. Não tinha nada nas escolas. Na escola em que eu estava presente, a primeira escola, eu organizei todo o material. Fiz um projeto na instituição para ministrar cursos para os profissionais da própria escola. Profissionais estes que atendiam, que eram professores da sala comum e que desejavam aprender o Braile para dar um suporte maior para o aluno lá na sala comum. Porque, até então, a gente nem trabalhava essa proposta de inclusão. Ainda estávamos engatinhando, por isso, precisávamos desse profissional na escola. Eu fui muito bem quista em todas as escolas. Eu adorei fazer e tenho certeza de que a escola ganhou muito, porque eu também pude ser útil para esses alunos, para a escola, para os professores. Foi muito legal essa minha ida nas escolas.

Sobre como acontecia meu trabalho na sala de recursos multifuncional, esse trabalho é um trabalho bem amplo porque você precisa de todo o instrumental, seja ele pedagógico, seja

ele de recursos eletrônicos como, por exemplo, jogos, a própria atividade lúdica que o aluno precisa que é importante para que ele aprenda. Através do lúdico, o Braile fica mais fácil, a aprendizagem requer muito isso, essa busca de estratégias. Eu utilizava muita coisa que tinha na sala multifuncional, sendo assim, foi um trabalho rico, bem rico, que ajudou muito o aluno, porque ele precisava. Por exemplo: há aluno que nasce com deficiência, uma criança, por exemplo, que nasce com deficiência, ela precisa de todo um trabalho de estimulação para Braile. Eu não posso pegar uma criança já lá no início da alfabetização e introduzir o Braile na atividade escolar dela. Eu preciso de todo um trabalho para Braile, composto por estimulação sensorial, no caso, auditiva, porque o Braile ele requer muita memorização por conta dos códigos que são diversos, códigos que para você introduzir para a criança, precisa desse trabalho de memória, trabalhar a questão da memória da criança e o auditivo que é muito importante, porque é um estímulo que ela precisa que complementemos, o que supera a falta da visão e sobrepõe, no caso.

Esse trabalho multifuncional precisa ser realizado de forma que a criança vá sendo atendida em todas as necessidades, desde a atividade motora, que é importante. No Braile, se a criança tem um comprometimento motor, ela vai ter muita dificuldade no aprendizado da escrita. Sendo assim, esse trabalho multifuncional é muito importante, ele tem que ser feito com todo o cuidado, respeitando o limite da criança e investindo no potencial dela.

Sobre o fato de minha formação ser ou não suficiente para trabalhar com os estudantes, digo que não é. Eu tive uma base de formação enquanto estudante, mas enquanto aluna é que me ajudou muito, quando eu estudei em uma instituição onde tinham só alunos com deficiência visual. De lá para cá, fui sempre buscando superar as necessidades das pessoas com deficiência, pois, pensando na minha condição como uma pessoa com deficiência, eu acreditava que poderia contribuir muito. Eu fazia todo um trabalho de autoestima com o aluno, porque é importante você pegar um aluno que está aí, às vezes ele vem com trauma para a escola, às vezes não só pela deficiência, mas por um trauma que envolve suas dificuldades. Eu pude atender esse aluno de uma forma bem global. Eu acredito que tive uma boa base para trabalhar com os alunos, eu percebi isso no resultado que o dia a dia trouxe.

Quanto ao que considero importante em minha formação para realizar meu trabalho, o suporte que o profissional tem é o material humano, parceiro. Precisa ter, porque você nunca trabalha sozinho. O seu trabalho avança em parceria com os outros profissionais envolvidos. Quando você veste a camisa, mas tem alguém ali que não vai, acho que não dá. A gente está ali para ajudar, para somar. Eu acho que o trabalho da educação tem que ser somado. Eu

sentia a falta de recursos materiais mesmo, recurso pedagógico, isso dificultava muito meu trabalho. Eu acho que depois, com essa lei da inclusão. É o MEC, né? Ele ajudou bastante nessa questão do livro didático para o aluno com deficiência visual na sala comum e eu sempre buscava isso por meio dos centros de apoio pedagógico que fornecessem esse material para o aluno. É nisso que eu vi recursos para oferecer. Eu buscava tanto! Eu chegava numa escola e via que não tinha o livro didático adaptado para o aluno com deficiência visual e sempre ia atrás no CAPES de Uberaba. Ele contribuiu muito! Só depois que o MEC nos ofereceu isso, esse Centro de Apoio. Eu buscava esses recursos através do CAPES, porque eu entendo que para o professor da sala comum é difícil essa inclusão. Mas ela é possível quando as pessoas se unem e vestem a camisa, como eu já falei.

Os desafios no AEE são: a falta de instrumento para você trabalhar, a cooperação. Eu senti em alguns momentos essas dificuldades, mas eu não desisti jamais, mesmo diante delas, eu tentava solucionar os problemas, porque a gente não pode ficar pensando no problema e sim buscar a solução, mas a solução sempre acontece quando a gente corre atrás. Eu enfrentei muitos desafios, eu precisava de um material, por exemplo, um material em relevo, eu queria trabalhar mapas com os alunos e esse mapa não estava em relevo, eu tinha que correr atrás, porque a escola não oferecia. E aí tem aqueles que são parceiros, outros não, mas se eu não corresse atrás, não acontecia.

Quanto aos saberes necessários à prática pedagógica no AEE, os cursos de formação continuada nos ajudam bastante, porque a todo tempo nós temos que estar nos reciclando. Hoje, trabalho com uma clientela que tem uma necessidade, amanhã estarei com outra clientela que tem muita necessidade. Essa formação teórica é importante e eu via isso nos cursos de formação continuada.

Sobre ações exitosas em meu trabalho no AEE, considero porque a educação em si é um desafio e a educação no Atendimento Educacional Especializado é um desafio muito maior. Quando havia alguma situação me preocupando quanto ao aluno estar bem ou não, eu tentava buscar uma solução e, quando isso acontecia, eu ficava muito feliz. Por isso, vejo que a educação especial, embora precise de muitos avanços, quando você consegue resolver determinados conflitos na escola é fantástico, é prazeroso.

Sobre as barreiras e desafios na docência do AEE, eu sempre vejo que essa formação requer muito estudo, porque você se depara com situações, problemas e conflitos. Essa questão da formação precisa ser ligada com muito carinho, com muito cuidado mesmo, porque nós estamos lidando com crianças, com adolescentes, crianças com problemas físicos, motores, cognitivos. Desse modo, a formação do AEE tem que ser trabalhada, ela tem que ser

feita com muito empenho. De um modo geral, vejo que ainda falha, porque a gente vê pessoas, profissionais que às vezes não estão muito preocupados com essa parte, com essa questão. Dizem que querem desempenhar sua função da melhor forma possível, mas não têm interesse em saber, não têm aquela responsabilidade de melhorar para tornar o aluno melhor. Sendo assim, eu vejo que é muito relativo isso. Não sei se é porque a convivência com os outros profissionais me fazia sentir isso, mas existe uma falha nesse sentido de ir buscar mais.

Sobre realização pessoal como professora do AEE, eu falo isso até com muito orgulho, porque eu encontrei muitos resultados: eu vi muitos resultados do meu trabalho e dei o meu melhor. Eu acho que estou falando no passado, mas, assim, eu sempre dei o meu melhor. Tudo o que eu fazia era colocando amor no primeiro plano e depois o meu desempenho. Sempre buscando criatividade, coisas novas para que esse aluno conseguisse superar os limites. Não podia ficar presa no limite, eu tinha que ficar presa no potencial do aluno. Sendo assim, eu sempre buscava o melhor para esse aluno. Eu me considero realizada e muito feliz mesmo por ter escolhido essa profissão, por ter dado meu melhor e por ter sentido que houve uma resposta boa.

Em termos da Política Nacional de Educação, nós temos a lei 13.146 de 2015. Inclusive, depois foi criado o estatuto da pessoa com deficiência e esse estatuto envolve alguns artigos que falam dos direitos e da liberdade dos indivíduos, de todos, desse aluno, dessa pessoa com deficiência. A lei está aí para ser cumprida, só que eu ainda não vi, ainda não senti que esteja sendo cumprida 100%. Não, ela está é muito bonita, a lei está linda de morrer! Ainda hoje, a gente vê as barreiras arquitetônicas, a gente vê as barreiras sociais, a gente vê as barreiras dentro da própria Cultura. É importante para as pessoas terem acesso à cultura, mas eu acredito que com a união das pessoas, a união de todos pode fazer a lei funcionar de uma forma que atenda melhor a essas pessoas.

Sobre o que considero importante rever referente à profissão do AEE, penso que um estudo mais profundo pode funcionar de uma forma mais eficiente. Estudo profundo mesmo, porque se eu não trabalho de forma convincente, de uma forma global, vou fazer a coisa distorcida, vou trabalhar de uma forma distorcida e vou acreditar que do jeito que está, está tudo bem. É preciso conhecimento mesmo, porque se eu falo que a inclusão está aí, mas eu não trabalho essa inclusão para atender de uma forma tranquila, sem transtornos, é preciso rever mesmo.

No que se refere às minhas expectativas futuras em relação aos profissionais do AEE, precisa de um melhor preparo, uma reciclagem. Quando eu falo de reciclagem é no sentido de melhorar, ela tem que acontecer para melhorar o profissional. Eu tinha um professor na UFU

que falava: “se você for fazer um curso ou participar de um congresso, de uma palestra que não vai te acrescentar, é melhor que não faça”.

Mas eu vejo que é preciso fazer sim, porque a gente tem que tirar proveito de tudo. É preciso que a gente aproveite o melhor. Essa formação precisa ter continuidade, eu não posso estagnar quando eu preciso melhorar.

Sobre o estudante do AEE, esse aluno está inserido na sala regular, na minha opinião bem pessoal, mas ele não está 100% incluído.

Quando eu caminhei pelas escolas, até antes de a coordenação nos orientar para que a gente fizesse um trabalho de assessoria na sala comum, eu já fazia isso antes, mas eu não entendia esse termo assessoria, eu fazia esse trabalho na sala comum porque eu sentia a dificuldade do meu aluno. O aluno vinha para mim com as dificuldades e essas dificuldades deviam ser sanadas dentro da sala de aula comum, eu dava suporte para ele no AEE. Mas ele não podia estar comigo o tempo todo, ele tinha os atendimentos comigo e a maior parte tempo era com as docentes da sala comum. O aluno sempre me queixava que não sabia. Eu fazia esse trabalho na sala comum. Só depois a coordenação trouxe esse trabalho como assessoria, eu fiquei feliz, senti que eu tinha um valor maior em ter ido para a classe comum, para estar do lado do professor.

O professor trabalha com os conteúdos orientando os alunos. Se o professor fizer dessa forma para outro aluno, porque a gente com deficiência tem experiência, as dificuldades que eu passei eu não queria que meu aluno passasse jamais, eu ia para sala e conversava com o professor, eu sentava com o professor fora também e a gente marcava um momento para tentar trabalhar com as adaptações, porque o aluno precisa do conteúdo assim como os outros precisam.

Uma coisa é você explicar, outra coisa é você mostrar para o aluno. Principalmente aquele aluno que nasceu com deficiência. Quando você explica, ele vai ter uma ideia do que você está explicando. Ele vai absorver de uma forma que às vezes não é a forma que todos os alunos estão absorvendo. Você está trabalhando o mapa com o aluno, é preciso que esse mapa esteja em alto relevo para ele acompanhar. É tão prazeroso quando isso acontece. Quem trabalha com esse aluno tem a felicidade de sentir essa emoção, que é sentir incluso. É muito gostoso isso para o aluno e ele vem com a maior satisfação em dizer isso para a professora.

A atividade em grupo é riquíssima também, não é só para alguns que enxergam, o aluno quer ouvir. Por que eu vou excluir o meu aluno do trabalho em grupo, se ele tem potencial? Ele pode desenvolver, ele pode contribuir, inclusive, com os demais colegas. É

uma troca, uma via de mão dupla. Eu sentia que em alguns momentos não existia essa troca. Sendo assim, eu tentava buscar melhorar para o aluno.

4.2.5 Professora Sempre Viva: *“É gratificante a gente ver o retorno, mesmo que lento, do aluno!”*

Minha infância e adolescência foram tranquilas. Quanto à motivação na escolha da minha profissão, sempre me inspirei nos meus professores. Eu já esperava ser professora. O meu sonho era ser professora. Comecei não pensando que iria atuar, contudo sempre foi um sonho.

Eu comecei a trabalhar um pouquinho tarde, aos 24 anos. O que me motivou a fazer faculdade foi acompanhar as atividades escolares dos meus filhos.

Quanto à escolha do curso para ingresso na Universidade, não foi uma escolha, uma decisão tomada entre família. Como era um sonho meu, foi tudo encaminhado para realizá-lo. Me tornei professora buscando novos conhecimentos e, desde então, estou sempre me atualizando.

O início da minha carreira foi cheio de expectativas, sonhos, ideais e projetos, muita motivação muita euforia e ansiedade para o início.

Considero que me tornei professora do AEE na faculdade, na graduação. Ainda com as aulas do módulo da Educação Especial, me apaixonei, me identifiquei e aprofundei. Nessa época, já tive contato com estudantes com deficiência.

Quanto ao fato de minha formação ser suficiente para trabalhar com os estudantes do AEE, penso que a gente nunca está pronta e acabada, eu já tenho uma bagagem, mas sempre acho que precisa de mais e mais.

O que considero importante em minha formação para realizar meu trabalho no AEE são meus cursos de formação continuada, as pesquisas que eu faço e a bagagem que eu já tenho. Além de inovações.

Quanto aos desafios, são tantos! Às vezes a gente fica à mercê, falta de material, os materiais às vezes são inadequados. O espaço está inadequado, é uma série de coisas. Uma angústia, porque a criança precisa ser atendida, mas ela não é aceita. Tem que ter uma burocracia toda para ela ser atendida, a gente corre atrás, mas é angustiante. Enfim, é a política.

Sobre ações exitosas em meu trabalho, sim reconheço. É muito gratificante no término do ano ou durante o período em que a gente está trabalhando com aluno, ver a evolução dele. Valorizo muito a individualidade de cada criança, cada uma tem seu tempo.

Quanto a respaldo da instituição para a formação continuada, a gente tem sim, tem um apoio. Tem a formação continuada e ela é oferecida, acrescenta no conhecimento.

Quanto às barreiras e desafios, a gente encontra várias barreiras, essas políticas públicas mesmo impedem o caminhar. A gente veria um resultado melhor se não fossem os entraves. Eu me sinto assim às vezes, angustiada com isso, a gente percebe que poderia fluir melhor. O entrave que considero é o encaminhamento de liberação de facilitar para o aluno, para a família ser atendida. Principalmente as famílias carentes que não têm apoio financeiro.

Quanto à realização profissional, me sinto realizada, amo o que eu faço e tenho uma paixão enorme pela minha profissão. É gratificante a gente ver o retorno, mesmo que lento, do aluno. Ver a felicidade dele com a evolução e a felicidade da família é gratificante.

Quanto à Política Nacional de Educação e seu objetivo de inclusão dos estudantes do AEE, às vezes fica muito a desejar. Sendo assim, considero ser necessário rever aspectos legais. É muito importante rever, porque exige e precisa de várias adaptações e adequações nas atividades a serem trabalhadas com eles. Não é simplesmente falar que está fazendo Atendimento Educacional Especializado, exige e requer muito cuidado.

Em relação às perspectivas futuras, eu quero ser otimista e acreditar que todos vão buscar aperfeiçoamento e estar sempre inovando para que seja e tenha um bom trabalho.

Quanto ao fato de o estudante do AEE estar incluído, eu incluo meu aluno, mas isso vai muito de profissional, infelizmente. Nesse processo, é importante que o profissional esteja preparado e faça as adaptações, as adequações e aceite o aluno como ele realmente é.

É bem gratificante, é uma parceria do AEE com o ensino regular, com a professora regente lá da sala de aula. A gente sempre tentará, adequando as atividades para que o aluno tenha uma melhor compreensão, para que ele se sinta realizado, para que ele se sinta importante e capaz.

4.2.6 Professora Zilda Arns: *“Em uma sala de aula, a gente se torna professora, vai se tornando professora. No começo, temos muitas dificuldades e essas dificuldades e os desafios que a gente vai encontrando no caminho é que nos tornam professora.”*

Quando pequena, a gente morava na zona rural e a minha infância e meus estudos começaram na zona rural. A gente andava longe para ir à escola e a nossa escola era apenas

uma única sala de aula. A gente estudava todo mundo junto, tudo misturado e eu não tinha essa separação de sala como hoje.

Eu lembro que a gente gostava muito do percurso de ida para a escola, porque as pessoas se juntavam, os vizinhos, porque na fazenda é tudo muito distante e a gente combinava de encontrar. Sempre tinha um caminho onde um virava para um lado e outro para o outro. A gente se encontrava para ir junto para escola, a parte que eu mais gostava de fato era do trajeto, porque a gente conversava, corria, brincava.

Eu me lembro com muita tristeza da escola, apesar de ser uma coisa muito boa e que eu gostava muito. Nossa, eu adorava, mas a professora era muito rígida e eu tinha muito medo dela, porque era a época em que usavam castigos físicos. Eu tinha muito medo do castigo, ela era muito brava e tinham colegas que recebiam castigos.

Essa professora fazia tudo, até a merenda. Ensinava para todos e fazia tudo na escola toda, a burocracia com os papéis, tudo que tinha que ser feito.

Eu gostava de ir para escola, mas ao mesmo tempo eu tinha medo, por isso acho que sou muito tímida. Quando fui ficando maior, eu ficava com muita vergonha de falar e eu achei a escola melhor no período em que a gente mudou para cidade, porque eu lembro que eu fiz primeiro e segundo anos na zona rural. Como éramos uma família de muitos irmãos e fomos crescendo, meu pai mudou para a cidade e lá já foi um pouco melhor, pois eram umas salas separadas. Era uma professora só para cada sala, e nesse período da minha infância, gostei mais da escola e a gente foi interagindo mais. A cidade era outro tipo de vida, tinham outras atividades e eu comecei a gostar.

De um modo geral, a minha infância foi pobre no sentido de recursos de bens materiais, como brinquedos, essas coisas. Mas ao mesmo tempo, ela foi muito legal, porque, na fazenda, isso era ser muito rico: as plantas, frutas, a simplicidade das pessoas, isso era muito legal. Mas eu gostei muito quando fui para escola do ensino fundamental II. Era uma única escola para o Fundamental II e o Ensino Médio. Foi lá que eu comecei a gostar mais da escola, das professoras, porque era outro tipo de tratamento.

Eu lembro que tinha as professoras de sociologia, de filosofia e que elas gostavam de pegar as meninas que tinham caligrafia bonita para passarem tarefa no quadro. Eu gostava muito dessa hora, eu fazia a letra K fechadinha mesmo, com todo capricho. Eu fui gostando tanto, que pensei: “acho que eu quero ser professora”. Ainda mais que a minha sala era só de meninas e aí eu gostava muito mesmo.

Sobre ter motivação na escolha da profissão, eu penso que foram as professoras do Ensino Médio me motivaram, porque elas tinham um tratamento diferenciado com a gente e porque era uma sala só de meninas.

Eu me lembro até hoje das colegas e das professoras, eu penso que veio delas a minha motivação, o meu jeito, tratamento. Se fosse para eu olhar a professora lá da Educação Básica do primeiro ao quinto, do primeiro e segundo, não, eu acho que eu não teria motivação para ser professora.

Mas, de fato, eu sempre pensei que queria ser professora. Eu penso que às vezes veio uma vontade lá do interior de mim mesma. Mas eu penso que tive sim influência das professoras, eu gostava muito delas, elas me incentivavam muito. Apesar de eu ser muito tímida ainda nessa época, elas sempre pediam para eu ler, fazer leitura, falar as respostas e isso foi me abrindo, no sentido de não ser assim tão introvertida. E o olhar da profissão, até mesmo porque na cidade pequena onde a gente morava e onde eu fiz o Ensino Médio, não tinha outro tipo de trabalho: ou você ia para o magistério ou então não tinha outra formação. Sendo assim, eu acho que foi o contexto, o período da história que eu estudei que me influenciou.

Quando eu terminei o ensino médio, com 18 anos, minha cidade não tinha mais trabalho, campo de trabalho, tenho uma prima que até hoje ainda mora aqui e me ofereceu a casa dela como abrigo para que eu me mudasse para cá para estudar. Eu terminei o Ensino Médio em 1988 e mudei para cá, para casa dessa prima. Essa prima tinha uma loja de roupas e ela me ofereceu o trabalho na loja.

A princípio, eu comecei trabalhando nessa loja como vendedora de roupas, ali no centro da cidade, e eu me lembro que veio o concurso da prefeitura. Eu trabalhava na loja o dia inteiro, mas fiquei atenta ao concurso. Posteriormente, me inscrevi no concurso e fui aprovada. Mas a minha classificação foi bem lá embaixo.

Eu continuei trabalhando como vendedora nessa loja, lá eu trabalhei por oito anos, mas aí chegou o período de posse e falei para a dona da loja que eu tinha sido chamada e que queria tomar posse, visto que era um trabalho efetivo na prefeitura e a loja era uma lojinha pequena. Apesar de ela ser muito boa comigo, eu quis tomar posse na prefeitura. Então, ela me disse: “nós vamos fazer o seguinte: você toma posse no período da manhã e fica trabalhando à tarde na loja”.

Assim eu fiz, eu lembro que eu tomei posse no período da manhã em uma escola da rede municipal de Uberlândia, que era a mais próxima da minha casa e, no primeiro ano, fiquei trabalhando na loja e na escola. Porém, com o decorrer do tempo, ela disse que estava

ficando muito apertado e que eu teria que escolher entre a loja ou a escola. Eu fiquei muito triste, sem saber o que fazer, cheguei na escola e fui conversar com a supervisora e ela me disse: você não vai deixar a prefeitura de jeito nenhum, porque a prefeitura é um serviço estável. Você vai continuar na prefeitura e nós vamos tentar te ajudar em outra escola da rede municipal porque estavam precisando de professor para EJA, à noite e você pedirá remoção.

Eu estava com o primeiro ano de manhã. Ela me disse para pedir remoção para a escola no noturno, para trabalhar na loja durante o dia e trabalhar à noite na escola.

Na época em que comecei a trabalhar na loja não esperava ser professora. Só depois de um tempo fui fazer faculdade. Eu peguei essa sala de aula já em andamento, porque já era uma professora contratada, eu estava chegando como efetiva e os meninos já tinham apego com a outra professora, já tinham criado o vínculo. Sobre o primeiro ano da minha profissão eu não gosto muito de lembrar. Eu não acho que ele foi bom e serviu para eu melhorar e hoje posso garantir que tenho uma boa disciplina, que consigo trabalhar legal com os meninos, conversando sem levantar a voz, tanto é que eu não gosto de falar muito alto. Eu vejo que eu não tinha ideia da profissão.

Sobre a escolha do curso para ingresso na universidade, não tive interferência da família, e sim da escola onde eu trabalhava, eu tinha só o Ensino Médio com habilitação no magistério e para a gente na prefeitura ter melhorias de salário era preciso fazer uma faculdade; entrei motivada pelas colegas da escola, porque na época que eu entrei na pedagogia na Católica todas as colegas já faziam o curso de pedagogia. Eu lembro que tinha pedagogia na Unitri, na UNIPAC e eu comecei a fazer o curso de Pedagogia na Católica e não tive interferência da família. Acredito que tenha do ambiente escolar, das colegas mesmo, e da necessidade de a gente melhorar o salário e melhorar o aprendizado, porque o Magistério da escola de onde eu estudei era muito simples.

Minha escolha pela profissão docente se deu pela necessidade de aprender, pela melhoria do salário, também pela influência dos colegas de trabalho, eu acho.

Me tornei professora devido à circunstância. Eu fiz o concurso, passei no concurso e fui para uma sala de aula. Em uma sala de aula, a gente se torna professora, vai se tornando professora. No começo, temos muitas dificuldades e essas dificuldades e os desafios que a gente vai encontrando no caminho é que nos tornam professora. Eu penso que a gente se torna professora na prática, sendo professora, e aí esse ser professora vai recebendo influência dos alunos, da vida particular, dos colegas de trabalho, é fazendo as atividades, exercendo a docência que eu me torno professora.

Sobre como me tornei professora do AEE, eu trabalhava no ADA quando surgiu a vaga no processo seletivo interno para professora, porque uma professora aposentou e surgiu uma vaga. Eu estava trabalhando no ADA.

O ADA tinha, na época, um trabalho muito parecido com o trabalho do AEE. A colega do AEE que trabalhava à tarde falou comigo sobre o processo seletivo para professor do AEE.

Eu tive uma influência da colega, ela me fez o convite, me mostrou que o edital estava aberto, eu fiz o processo seletivo, passei por entrevista, teve a avaliação do currículo e, assim, ingressei no AEE, no ano de 2008, finalzinho de 2008 para 2009. E aí trabalhei até o ano de 2019.

Quando ingressei no AEE, tive todos os equipamentos, o computador e impressora. A H., minha colega de trabalho, já foi me mostrando os recursos, foi me ensinando sobre o computador, os recursos do Braille que nós temos, o programa DOSVOX. Na época, trabalhei com aluno com deficiência visual. Fui atuando, eu fui conhecendo os recursos que tinham na sala de recursos, assim como os jogos, os cartazes, no caso da Libras, e os tipos de jogos. À medida que eu entrei no AEE, já fui tomando conhecimento de todos os recursos que existiam, com ajuda das colegas que já estavam lá.

Sobre o contato com alunos com deficiência, não tive desde o início da profissão, depois dos cinco anos de trabalho. Eu me lembro que a primeira aluna com deficiência que eu tive contato foi da minha sala e foi no ano de 2007/2008, quando eu recebi uma turma de primeiro ano. Era uma aluna surda e foi o meu primeiro contato com o aluno com deficiência e foi por causa dessa aluna surda que eu fui para a Associação dos Surdos e para o CEMEPE fazer o curso de Libras, para eu melhorar e poder aprender a conversar com ela e interagir.

Também para aprender a ensinar, no caso, os conteúdos em Libras, e depois dela vieram outras com deficiência. Eu já tive alunos com baixa visão, com deficiências múltiplas, cadeirantes e tive com deficiência intelectual, na sala regular. Eu não tive alunos com a deficiência visual, tive só com baixa visão, eu trabalhei com deficiência visual no AEE.

O trabalho da sala de recursos multifuncional é feito conforme a dificuldade da criança, por exemplo, com um aluno com deficiência visual, a gente usa os recursos audiovisuais do computador, a gente trabalha, como no caso aqui no AEE, com o DOSVOX. No caso dos alunos com deficiência intelectual, a gente trabalha os jogos de acordo com a dificuldade de cada aluno, no caso dos alunos com deficiência auditiva, a gente também trabalha. Tem muitos recursos, muitos jogos no computador que trabalham com o português e vão fazendo a sinalização na Libras e, de fato, eles gostam muito. Desse modo, nossa sala de recurso tem uma televisão que não é muito grande, porém é boa, tem os recursos da caixa de

som, tem a impressora Braille. A impressora Braille a gente não conseguiu usar, até mesmo porque a aluna que tinha deficiência visual estava bem no início da alfabetização no Braille e a gente não usou a impressora com ela, e de acordo com a necessidade do aluno, a gente faz a organização do PDI daquilo que a gente vai trabalhar e utiliza os recursos dos jogos do computador, dos recursos audiovisuais.

Quanto à minha formação, eu considero adequada, mas suficiente não. Porque a gente tem que estar sempre aprendendo, sempre buscando, por isso eu fui para o mestrado. E porque eu já estava um pouco cansada das formações do CEMEPE, aquelas que estavam dando no CEMEPE, para mim, já eram poucas, por isso senti a necessidade maior de procurar outra formação.

Eu considero importante a formação, a formação sempre ajuda. E eu considero também importante o vínculo. Você precisa estabelecer um vínculo com os alunos. O jeito de tratar, a interação que você tem com os alunos do AEE não pode ser igual a da sala de aula, porque na sala de aula eles ficam um pouco, pelo que a gente percebe, o que a gente vê, da nossa experiência aqui da escola, eles ficam um pouquinho à parte.

A gente tem que estabelecer um vínculo, tem que ter um tratamento diferenciado sim, diferenciado no sentido de lidar com os alunos. Tem que ter conhecimento para saber lidar com as suas necessidades e suas dificuldades, tem que ter formação. Também a experiência, a troca de experiência com a colega ajuda bastante.

Quanto aos desafios, eu penso que o primeiro seja lidar com a nossa ansiedade, porque a gente fica um pouco ansioso ao receber um aluno. Por isso, às vezes a gente faz o trabalho e pensa que ele evoluiu pouco. A gente precisa saber trabalhar com isso, porque cada passo, cada evolução que o aluno tem, ainda que pequena, é aprendizado. Também não podemos fazer comparações, porque se eu comparo, não posso comparar nem os ditos normais, quanto mais os com deficiência. Então, é entender as particularidades de cada aluno e trabalhar de acordo com essas particularidades. A gente precisa sempre buscar também informação, porque mesmo tendo formação, cada aluno que chega é diferente, possui uma deficiência que é um desafio.

Eu vejo que as políticas públicas também que vêm sendo direcionadas ao AEE são um desafio. As formações são feitas de acordo com as políticas que preveem a formação do AEE. Eu vejo também que o direcionamento que é dado a essas políticas é um desafio para a gente trabalhar com o aluno do AEE, porque vejo que elas vêm não para melhorar a aprendizagem do aluno, elas não estão focadas na aprendizagem do aluno, estão mais focadas na contenção de gastos, de redução de despesas, tanto é que a formação que a gente tinha

antes não é mais a de hoje. Na formação falta pessoal, se não tem pessoal é porque cortou. Tinha pessoal para trabalhar com as formações, agora vai ficar só esse encarregado da formação. A formação fica deficiente, entendeu?

Eu acho que as políticas públicas influenciam para melhor ou para pior, a gente precisa ter um pouco de entendimento e compreensão de que o aluno do AEE não atende igual a ninguém, a gente tem que entender as particularidades de cada um e saber lidar com isso, eu penso.

Me considero realizada profissionalmente. Eu sou uma professora, queria ser professora e fui cedo ser professora. No decorrer desse percurso, até esse tempo de atuação no AEE para mim foi primordial, as formações que eu tive no decorrer desse percurso, as experiências com os colegas de trabalho, as experiências na formação, porque tivemos informações muito boas. Sendo assim, nesse período de atuação no AEE eu busquei sempre a formação, não fiquei um ano sem estar na formação continuada, não só as do CEMEPE, como também as da UFU. Eu tenho colegas de trabalho que dizem que queriam ser eu, que faço curso e busco. Nesse sentido e pessoalmente também, a formação que eu busquei aumentou meu salário. Eu me considero sim realizada, não gostaria de ter outra profissão, sou professora, estou sendo professora, tenho 26 anos de trabalho, mas não me considero que já estou formada, a gente vai se formando ao longo do percurso. A gente vai se formando com as colegas de trabalho, quantas pessoas já passaram por aqui foram embora, elas influenciaram a gente também! Elas conheciam o trabalho e nos influenciaram. Eu acho que é isso!

Sobre a Política Nacional de Educação, acho que ela cumpre em partes seu objetivo de inclusão dos estudantes do AEE. Cumpre no sentido de infraestrutura, organização da sala de recurso, os recursos que vêm, a verba que vem para atender o aluno com deficiência. Mas eu penso que ainda falta uma política direcionada ao pedagógico do aluno, ao atendimento do aluno, com as mudanças recentes e a forma que estão sendo conduzidas e direcionadas para o trabalho, elas não focam no aprendizado do aluno. Nesse sentido, eu acho que ela não cumpre o seu papel, cumpre no sentido de uma inclusão geral do aluno estar na escola, mas se ele está na escola, preciso ver se ele está aprendendo e saber quando não está. Penso que falta esse direcionamento para olhar as atividades no trabalho pedagógico do aluno com deficiência na sala de aula. Que tipo de inclusão é essa? Ele está sentado, ele consegue fazer as atividades? Ele não consegue. Eu penso que a Política cumpre em parte, não na totalidade.

Quanto às minhas perspectivas futuras, penso que é um novo olhar, uma nova maneira que está sendo posta. Penso que precisa de formação direcionada para cada deficiência. Como eles vão trabalhar, porque sem a formação continuada e formação acadêmica, eu não vejo

possibilidade de fazer o trabalho que o aluno com deficiência merece. Penso também que precisaria ser revista a forma de agrupamento, a forma de atendimento que vai ser posta. É o momento de olhar com mais empenho, com mais vontade para esse novo modelo que está posto para o atendimento educacional.

Sobre a inclusão do estudante do AEE na sala de ensino regular, tem professor que considera que ele está lá na sala de aula e tem professor que nem considera ele como aluno da sala de aula. Não, eu penso que ainda não tem inclusão de fato. Mesmo porque, na sala de aula com 26 alunos, precisa de uma ajuda, de um apoio para esse professor fazer um trabalho diferenciado com esse aluno que não consegue acompanhar. Se eu tenho aluno surdo na sala e eu não sei Libras, preciso saber libras para conversar com ele, para ensinar o conceito, para ensinar o conteúdo da disciplina de português, matemática, e os outros conceitos. Se eu tenho aluno com deficiência auditiva, eu sou regente da sala e não sei Libras, eu posso dizer que eu estou incluindo? Não posso, ele está na minha sala de aula, ele vai fazendo do jeito que dá conta e eu também vou me comunicando com ele do jeito que eu dou conta, porque eu dou conta. Eu não posso considerar que isso é uma inclusão, eu vejo que hoje precisamos muito de mudanças para dizer que ele está incluído de fato, incluído no sentido de aprender, no sentido de fazer uma atividade diferenciada, hoje ele faz a mesma.

Nas salas de primeiro e segundo, de terceiro ano que tem muitos alunos, têm professores que tentam, mas também depende formação. Às vezes ele tenta, mas não procurou uma formação e às vezes não dialoga também com o professor do AEE, porque a gente tem muito disso. Sendo assim, precisamos melhorar muito ainda, para que o aluno seja incluído e tenha sucesso também na sua escolarização.

Quanto aos benefícios do AEE em relação à sala regular, eu vejo que tem mais recursos no AEE do que no ensino regular. Na sala do AEE, a gente tem condição de trabalhar de forma individualizada, de acordo com a necessidade do aluno com deficiência, tem mais tempo de trabalhar com ele e mais o espaço ambiente. Ele fica mais concentrado e eu vejo que isso é um benefício, além dos recursos pedagógicos, o vínculo no AEE. A gente estabelece muito vínculo com aluno e isso é importante. A gente estabelece vínculo com a família, conhece muita família, tem muito contato com a família do aluno. Já o professor do regular, é mais difícil. Desse modo, eu penso que o trabalho do AEE é importante sim e precisaria de mais conhecimento por parte dos professores da sala regular, no sentido de ajudar ele desenvolver habilidades para ser melhor na sala de aula, não para só desenvolver a tarefa lá. Com essa mediação, a gente tem condição de fazer melhor no AEE, na sala de aula ou coletivo.

4.3 Tornar-se professora: caminhos da profissão docente no AEE

A compreensão da categoria identidade advém de uma série de contribuições da Educação, História, Filosofia, Sociologia, Psicologia e Antropologia, sendo, por conseguinte, objeto de estudo de vários autores das diversas áreas do conhecimento e, segundo Proença e Melo (2009, p. 56), “para compreendermos a identidade na totalidade, faz-se necessário compreender o mundo e a humanidade em movimento, com suas contradições. Ao mesmo tempo em que o ser tem suas características que o individualizam, também possui as que o universalizam”.

Entendemos, nessa perspectiva, que a identidade não é estática, porquanto ela é construída nas relações, é individual, coletiva e social e, de acordo com Dubar (2006, p. 8), a identidade

[...] não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado duma ‘identificação’ contingente. É o resultado de uma dupla operação linguística: diferenciação [o que faz a singularização de alguém ou de algo em relação a outro alguém/algo] e generalização [pontos comuns de uma classe de elementos diferentes].

No que se refere à identidade profissional, segundo Pimenta (1997, p. 7), esta se constrói a partir da “significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”.

Assim, a profissão docente é construída por cada sujeito em confronto e análise de sua atuação, do seu modo de se situar no mundo, seus valores, anseios, angústias, sua história de vida. Nesse sentido, entendemos que a identidade profissional docente vai sendo construída durante o caminho da profissão, perpassa pelas escolhas, posicionamento e contexto em que o/a professor/a está inserido/a:

A diversidade de contextos profissionais pode estabelecer diferentes condições de apropriação de realidade, aumentando ou diminuindo as oportunidades de reflexividade individual ou grupal, com reflexos na construção identitária de cada ator social e do grupo profissional enquanto tal. (DOTTA; LOPES; GIOVANNI, 2011, p. 575).

No que se refere à escolha profissional das docentes que participaram desta pesquisa, observamos que cada uma delas vivenciou um contexto particular, influenciado pelo social,

pelas condições financeiras, pela acessibilidade à docência, enfim, por particularidades diferentes. As peculiaridades de cada uma compõem a sua identidade e sua identidade profissional docente, visto que a identidade é construída nas relações, nos espaços, recebendo influências política, social e cultural.

A partir da interlocução com as docentes apreendemos aspectos da trajetória de vida das profissionais do AEE, que contribuíram para evidenciar o processo de identificação na escolha da profissão docente, bem como os aspectos da constituição da identidade profissional delas. Nos trechos das histórias a seguir, pudemos fazer as possíveis análises quanto à motivação ou escolha da docência e a repercussão destas na constituição da identidade docente.

Para a professora Zilda Arns, a motivação para a docência se deu antes de ingressar no curso de formação docente inicial: “[...] *eu sempre pensei que queria ser professora. Eu penso que às vezes veio uma vontade lá do interior de mim mesma. [...], mas eu penso que tive sim influência das professoras, eu gostava muito delas, elas me incentivavam muito*”.

Ao narrar sobre a motivação pela docência, identificamos, no relato de Zilda Arns, uma concepção inatista em um primeiro olhar, no entanto, nas entrelinhas identificamos uma perspectiva interacionista. Interacionista quando a docente relata que teve influência das professoras no ensino médio, revelando a influência do social na escolha da profissão.

Mas, é também inatista, quando revela que não escolhemos, porque já nascemos com um “dom” dado a priori por uma concepção teológica ou genética. Tal concepção revela a forma como a sociedade construiu a imagem docente feminina ao longo da história, como vocação inata oriunda da condição de ser mulher, mãe, tia e justificou a feminilização do magistério como um processo de construção ideológica, no qual, conforme pontua Tambara (1998, p. 39), “foram relegados à mulher alguns espaços públicos, entre os quais se destacam a atividade em obras de benemerência vinculadas principalmente às irmandades religiosas e, de modo especial, à docência no ensino elementar”.

Corroborando com o autor Viana (2013, p. 165), que enfatiza que:

No Brasil, a predominância de mulheres no magistério refere-se a um longo processo que tem início no século XIX, com a inserção das escolas que não eram obrigatoriedade do Estado. A expansão do ensino público e, conseqüentemente, do quadro docente para além do primário, deveu-se também ao deslocamento do modelo de ascensão social com forte ênfase na escolaridade média e superior como condição para a disputa de postos ou funções oferecidas pelo mercado de trabalho em franco processo de industrialização.

A identidade feminina socialmente construída condicionou o seu lugar social e político, vinculando a mulher aos trabalhos domésticos e aos cuidados maternos, o que se projetou também na docência. De acordo com Viana (2013, p. 171),

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não para dizer que sempre foi assim, ou que é próprio de nossa “natureza”, mas para afirmar que as expressões das masculinidades e das feminilidades são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.

Assim, homens e mulheres têm a sua identidade condicionada histórica e socialmente carregada de estereótipos e padrões comportamentais. No caso da docência, ainda é possível constatar

O ranço patriarcal capaz de definir atribuições femininas e masculinas na educação, cuja tendência é destinar aos homens os cargos de comando ou à docência em níveis de ensino mais elevados, e às mulheres os níveis considerados mais elementares, como a educação infantil e o ensino fundamental. (ATAIDE; NUNES, 2016, p. 169).

A profissão docente atribuída à condição de ser mulher carrega consigo uma representação do feminino associada ao ato de maternas, aos cuidados em uma visão assistencialista, compreendendo o educar e cuidar como dimensões indissociáveis da educação de crianças.

Nesse sentido, é possível entendermos como a constituição da identidade de professores/as está imbricada à questão de gênero, aos processos históricos, sociais, políticos, culturais, econômicos. Evidenciando que, ao mesmo tempo em que se gesta a identidade, somos gestados por ela ao longo de nossa trajetória.

Outro fator importante no relato da professora Zilda Arns é a influência das professoras do ensino médio: “*A motivação na escolha da profissão, eu penso que foram as professoras do ensino médio, elas me motivaram, porque elas tinham um tratamento diferenciado com a gente [...]*”. Sobre esse aspecto, Tardif e Raymond (2000, p. 216) ressaltam que:

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar

como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

Nesse sentido, a professora Zilda Arns recupera na sua trajetória as experiências e vivências apreendidas antes de se tornar docente, ou seja, antes de sua formação inicial, condição que contribuiu com a sua construção identitária de sua profissão.

Os depoimentos em relação à escolha e motivação para a docência das professoras Heley de Abreu e Anita Garibald também chamaram a nossa atenção. As docentes viveram momentos em que os pais, a princípio, não aceitaram a escolha profissional delas, pois vislumbravam outra profissão para as filhas: a medicina, como um caminho promissor para a carreira.

Nesse momento, foi perceptível a alteração da fisionomia, da voz e da postura da professora Anita Garibald, para não dizer sobre os motivos da escolha profissional:

[...] foi o desemprego mesmo e as dificuldades na época. Tinham opções demais para ser professor, então, era assim, era um professor formado na minha cidade para quatro escolas precisando. [...] A escolha do curso para entrar na universidade foi tensa, porque meu pai queria medicina, coisa de outro mundo.

No depoimento da professora Anita Garibald, ficou expresso que o desejo em se tornar professora não foi o motivo inicial para a escolha da profissão e, sim, a possibilidade de obter um retorno financeiro mais rápido, pois no contexto social econômico do qual ela fazia parte, a carreira docente oferecia várias possibilidades de emprego.

Assim, entendemos que a identidade da profissão docente é resultante de um processo histórico de construção social a partir de fatores sociais, políticos e econômicos, e vai se revelando imperativa para a sua caracterização e diferenciação em relação à profissão. Dubar (1997), que a define como o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.

A experiência da professora Heley de Abreu também se deu a partir da não aceitação da profissão por parte dos pais, porém, ela manteve firme a sua decisão:

[...] na verdade, meu pai sempre quis que eu fizesse medicina. [...] Eu fiz cursinho durante seis anos para passar em medicina, aí de uma hora para outra eu resolvi fazer pedagogia, mas não contei para meus pais, porque eu sabia que eles não iam querer que eu fizesse Pedagogia. Mas eu fui e fiz. [...] Eu já esperava ser professora.

Percebemos na declaração da professora o desejo inicial de ser docente. Contudo, em algum momento, a opção ficou em segundo plano, talvez devido ao seu contexto familiar. Em nossa sociedade, é comum as famílias decidirem a profissão de seus/suas filhos/as e considerarem que as mais adequadas são aquelas profissões que apresentam maior visibilidade e posição social ou melhor condição salarial¹⁴.

Segundo Dubar (1997), a divisão do “eu” como expressão subjetiva da dualidade do social utiliza duas categorias socialmente disponíveis, que são os atos de atribuição, ou seja, a identidade para o outro, e os atos de pertença, que significam a identidade para si. Nesse sentido, compreender a identidade docente requer ir além dos conceitos preestabelecidos, porque ela se constitui nas mediações culturais e sociais, no que é interno e externo ao sujeito.

Dessa maneira, espera-se que, quando uma pessoa ingressa na profissão docente, ela, conseqüentemente, apreenda os saberes inerentes à profissão, como a linguagem e os códigos éticos e específicos do cotidiano docente, assumindo para si e para os outros o pertencimento ao grupo; esse processo compõe a sua identidade profissional.

As professoras Cora Coralina e Angélica, ao descreverem a escolha da profissão docente, relataram que:

Eu sempre quis ser professora, eu falava que queria ser professora de crianças cegas, porque eu não queria que outras crianças tivessem as mesmas dificuldades que eu passei. [...] Quem me inspirou na minha idade adulta foi essa professora, por ela ser cega. [...] Ela foi minha inspiração. [...] (Professora Cora Coralina)

[...] por eu não me considerar uma pessoa com tantas dificuldades, por conta de já ter enxergado [...] nesse contexto, a partir do momento em que tive oportunidade de ajudar essas alunas, minhas colegas, que tinham um comprometimento maior no aprendizado, fui atendê-las no extraturno [...] Eu buscava essas meninas para ajudá-las e foi nessa época que descobri a minha vocação pra ser professora. (Professora Angélica)

O caminho que se abre para a reflexão a partir das histórias narradas pelas professoras Cora Coralina e Angélica nos possibilitou reconhecer a importância do “lugar” de origem de

¹⁴ No Brasil, desde o século XIX, a desvalorização profissional dos mestre-escola, como eram chamados os/as professores/as, revela-se na formação inicial aligeirada, a expropriação de saberes da docência e nos exíguos salários, que contribuíram para a saída de muitos homens da profissão. (ATAÍDE; NUNES, 2016).

cada uma, não do lugar enquanto espaço físico apenas, porém, como o lugar de pertencimento, o lugar do vivido, entendido por Carlos (2007, p. 20) na qualidade de: “o mundo do vivido, onde se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo que é produzida a existência social dos seres humanos”.

Assim, a história é um lugar no qual as dimensões social, política e cultural impactam sobremaneira, tanto na singularidade quanto na complexidade, o modo de vida das pessoas, o relacionamento com o outro. O lugar, por conseguinte, se constitui em uma “base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade – lugar” (CARLOS, 2007, p. 17). Na constituição dessa tríade, o corpo passa a ocupar um papel fundamental, pois é através do corpo que o homem passa a habitar um determinado espaço.

É interessante percebermos como o “lugar” de pertencimento de nossas interlocutoras influenciou na escolha da docência de forma natural a elas. O lugar está relacionado à identidade, porque é produto das relações humanas, imbricado nas experiências vividas, tecida pela história e cultura individual e coletiva.

Nesse sentido, compreendemos que o tornar-se professora é também um lugar oriundo do processo constitutivo da identidade profissional, que acontece ao longo da trajetória profissional, e não é definido apenas quando fazemos a escolha de estar docente: “[...] é um processo constante de configuração de significações, que age como elemento ordenador em relação aos valores, afetos e motivações do sujeito”. (SAWAIA, 2001, p. 128).

Para nos tornar profissionais em determinada área, não se trata de, simplesmente, acumularmos conhecimentos, mas, prioritariamente, existe a necessidade de incorporarmos uma definição de nós mesmos e de uma projeção no futuro que deve envolver, antes de qualquer coisa, a partilha de uma cultura do trabalho profissional. Nessa perspectiva, Dubar (1997, p. 187) ressalta a importância da “[...] socialização profissional no cerne das análises das realidades de trabalho”. De acordo com o autor, o termo “profissional” deve ser entendido em um contexto amplo, respeitando as variáveis que intervêm na realização do trabalho docente.

Este conjunto de ações e relações desenvolvidas pelos sujeitos sociais afeta o trabalho e por ele são afetadas, instaurando um jogo dialógico cuja complexidade molda no tempo e no lugar as transações necessárias não só à conservação de estruturas, mas, sobretudo, a possibilidade de transformação das mesmas. Esse jogo dinâmico propicia a seus atores vivências de realização, afirmação, frustração, colegialidade, individualismo, representações, culturas, filosofias dotadas de potencial influenciador não só da configuração da identidade profissional, mas de outras formas identitárias. (ALVES *et al.*, 2007, p. 277).

No entanto, essa complexa relação que se dá nas instituições pode favorecer a profissionalização e a desprofissionalização. As configurações identitárias em relação à profissão, apresentadas por Dubar (1997), podem ser entendidas na articulação entre transação objetiva e transação subjetiva. Para o autor,

A transação objetiva é a relação que o indivíduo estabelece com seu espaço de trabalho e com a retribuição concreta da contribuição que dá com seu trabalho para o ambiente social. A transação subjetiva se refere à relação temporal do indivíduo com a profissão, projeções realizadas para si e a identidade construída ao longo de sua vida, a partir dos contextos sociais e dos valores da identidade familiar (constituída na família desde seu nascimento). (DUBAR, 1997, p. 206).

A transação subjetiva permanece orientada para a esperança de progressão futura, entretanto a transação objetiva depende totalmente das políticas institucionais. O autor considera, em uma das quatro características da identidade, a “identidade estável ameaçada”, cujos traços são de uma identidade em crise, forjada no trabalho, na qual os/as profissionais aprendem na prática e se recusam a teorizar para avançar, realizam o que é mandado, se abstendo das decisões. As mudanças introduzidas, segundo Dubar (1997, p. 275), trazem insegurança e os ameaça quando “as suas perspectivas anteriores são questionadas pelas novas formas de polivalência que lhes são propostas”.

4.4 Tornar-se professora: a escolha para a docência e a docência no atendimento educacional especializado

As proposições de Freire (1991) contribuem para analisarmos a identidade docente enquanto um processo permanente de “tornar-se”. O autor assevera que:

[...] ninguém começa ser educador/educadora numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador/educadora ou marcado para ser educador/educadora. A gente se faz educador/educadora, a gente se forma como educador/educadora, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

Corroborando com Freire, entendemos que o tornar-se professor/a se dá na ação, na reflexão da prática, na construção de saberes próprios à docência e nos saberes construídos

com o outro. Esse processo vai se constituindo na trajetória docente, é individual e coletivo, porque acontece a partir do sujeito e da interação deste com os outros.

O trabalho docente se realiza na escola, imerso em um contexto sociocultural, político e econômico. Sendo assim, recebe influências dessa realidade e é influenciado por ela. No processo de constituição profissional docente, Marcelo Garcia (2009) considera a identidade docente como algo que se constrói através do tempo, diferenciando-se, evoluindo e desenvolvendo -se em âmbito individual e coletivo.

Nesse sentido, tendo em vista o relato das colaboradoras da pesquisa, evidenciamos que estas relatam que se tornaram professoras no percurso da docência, ou seja, quando começaram a trabalhar como professoras. Sobre esse aspecto, a Professora Anita Garibald relatou que:

Como me tornei professora, tem gente que fala que a gente nasce. Eu não nasci não, eu me tornei mesmo. Me tornei nessa mesma época em que tive que trabalhar. [...] Me tornei professora do AEE, foi uma coisa meio que, influenciada. Eu trabalhei em 2001 na educação inclusiva e a sala de aula tinha uma sala com todos os alunos com deficiências, transtornos, tudo em uma sala. Eu dava aula ali e achava que ia morrer. Pensava: “não, não, não é o meu caminho!”. Não era mesmo, só que, quando eu comecei a trabalhar, vi que eu tinha passado no concurso de Uberlândia e voltei, em 2003.[...] Eu comecei a trabalhar até com os deficientes nas salas de aulas regulares e vi que me preocupava em dobro em relação a eles. [...], mas, eu não achava que era muito meu caminho. Apesar de saber que o que me motivou a fazer a pós foi um autista que eu tinha.

A professora Anita Garibald se tornou professora na ação do trabalho, na relação social de seu trabalho. Dubar (1997) sustenta que as formas identitárias profissionais se configuram nas relações sociais de trabalho, em sua relação com ele. Para o autor, a identidade é: “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. (DUBAR, 1997, p. 136).

Na exposição da Professora Anita Garibaldi, constatamos contradições e conflitos na escolha para a docência do AEE, devido à sua experiência não satisfatória com estudantes com “[...] eu trabalhei em 2001 na educação inclusiva e a sala de aula, tinha uma sala com todos os alunos com deficiências, transtornos, tudo em uma sala”.

É importante considerar que uma proposta de educação inclusiva não deveria inserir estudantes com deficiências diferentes em uma única turma, porque o Plano Nacional de

Educação (PNE 2011-2020) define que as turmas comuns do ensino regular devem ser organizadas com estudantes com ou sem deficiência, respeitados nas suas singularidades.

Infelizmente, ainda hoje, encontramos muitas escolas que se dizem inclusivas, porém são segregacionistas ou interacionistas, pois agrupam os/as alunos/as com deficiência em sala de aula regular, mas acabam os/as excluindo por fatores diversos, como excedente número de alunos e/ou por não saber lidar com os agrupamentos, visto que são muitas diferenças em um único grupo. Enfim, cada espaço tem uma realidade. Essa organização excludente também influencia os/as professores/as a pensarem que a educação inclusiva não dá certo ou que o trabalho é inviável e impossível, como identificamos na declaração da Professora Ana Garibaldi: “[...] eu dava aula ali e achava que ia morrer. Pensava: ‘não, não, não é o meu caminho!’”. Ao relatar esse fato, a professora estava se referindo à educação especial, acreditando que trabalhar com pessoas com deficiência é muito difícil, impossível, sem considerar que a forma de organização dessa escola estava na contramão de uma proposta de educação inclusiva.

Há escolas em que se preconiza a inclusão, no entanto, a sua ação exclui estudantes e docentes. Fazem os professores acreditarem que não têm perfil ou não dão conta de trabalhar, reforçando a impossibilidade. A incoerência entre o vivido e o discurso instituído impacta a identidade profissional que também se forma nas relações, com as condições objetivas de realização do trabalho.

No relato da professora Zilda Arns, também foi possível observarmos a constituição da identidade docente, no caminho por ela percorrido:

Eu fiz o concurso, passei no concurso e fui para uma sala de aula. Em uma sala de aula, a gente se torna professora, vai se tornando professora. No começo, temos muitas dificuldades e essas dificuldades e os desafios que a gente vai encontrando no caminho é que nos tornam professora. Eu penso que a gente se torna professora na prática, sendo professora, e aí esse ser professora vai recebendo influência dos alunos, da vida particular, dos colegas de trabalho, então, é fazendo as atividades, exercendo a docência que eu me torno professora. [...] Me tornei professora do AEE, [...] quando surgiu a vaga no processo seletivo interno para professora do AEE. [...] Eu fiz o processo seletivo, passei por entrevista, teve a avaliação do currículo e, assim, ingressei no AEE, no ano de 2008 [...] E aí trabalhei até o ano de 2019. (Professora Zilda Arns)

A percepção dela de tornar-se professora tem relação com a ação que realiza, com o caminho que vai se constituindo na docência, no fazer, na prática, nas relações que o trabalho

docente possibilita, nas relações com seus alunos, nas influências do meio, nas relações com o outro e consigo mesma, em um processo contínuo e de transformação.

Para Ciampa (1998), o conceito de identidade é processo humano, social e histórico. Para o autor, a identidade é construída diariamente e modificada pelas relações sociais, porquanto: “A identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa” (CIAMPA, 1998, p. 86). A identidade é um contínuo processo de transformação, caracterizada por mudanças possibilitadas pelas vivências sociais às quais se submete o indivíduo, que o autor denomina “identidade-metamorfose”.

Outro fato importante no relato da Professora Zilda Arns refere-se ao fato do tempo de trabalho no AEE. Contudo, estava com seus dias contados, pois aquele “lugar” não seria mais ocupado por ela, devido a uma nova organização do trabalho interno da RME. A professora Zilda voltaria para a sala de aula do ensino regular, depois de mais de 11 anos de docência do AEE. A mesma situação ocorreu com a professora Sempre Viva que, depois de trabalhar 15 anos como professora no AEE, retornou para a docência da sala de aula do ensino regular. Assim, a partir de 2020, os/as docentes que passaram no processo seletivo, entretanto não prestaram o concurso público para ser docente do AEE, retornaram ao cargo de origem, ou seja, para o cargo que foram nomeadas no concurso de ingresso na RME.

Novamente, cabe-nos a reflexão do “lugar” político apropriado e de pertencimento, “o lugar do vivido [...] a história tem uma dimensão social que emerge no cotidiano das pessoas, no modo de vida, no relacionamento com o outro, entre estes e o lugar, no uso” (CARLOS, 2007, p. 20).

No relato da professora Sempre Viva, a formação inicial e a pós-graduação lato sensu foram importantes, pois segundo ela: *“me tornei professora do AEE na faculdade, na graduação. Ainda com as aulas do módulo da Educação Especial, me apaixonei, me identifiquei e aprofundei. Nessa época, já tive contato com estudantes com deficiência”*.

É interessante observarmos que as professoras reconhecem a importância da formação inicial nos cursos de licenciatura como requisito para o exercício profissional da docência, evidenciando que primeiro são necessários os saberes da formação acadêmica, para depois se tornar docente.

Quanto à identidade profissional, Marcelo Garcia (2010, p. 18) considera que a identidade profissional “não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la”, apreendê-la e com ela aprender. Tal condição requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de

representações subjetivas sobre a profissão docente. Para o autor, a identidade docente está relacionada à forma como o/a profissional vive subjetivamente seu trabalho e aos fatores básicos de satisfação ou insatisfação em relação ao seu exercício profissional.

Sobre a sua formação acadêmica, a Professora Angélica nos contou: “[...] Primeiro, fiz o magistério, depois veio a Pedagogia; foi o que me proporcionou um avanço maior nessa área, por isso eu escolhi Pedagogia. [...] Eu tive uma base de formação enquanto estudante, mas enquanto aluna é que me ajudou muito”.

Parte da formação na educação básica da Professora Angélica aconteceu no Colégio Padre Chico, instituição onde estudou a partir dos 14 anos, quando perdeu a visão. A docente reconhece a relevância da especificidade e respeito a deficiência ao relatar que a escola:

[...] que ainda hoje existe me acolheu, me apoiou e me deu todo suporte na reabilitação. [...] Além de aprender o Braile, [...] fiz curso de orientação e mobilidade para que pudesse ter autonomia no meu ir e vir nos lugares. Na área da informática, na sala leitura, eu sugava tudo da biblioteca, tudo o que tinha no colégio, que tinha no acervo. Era muito bom e tudo em Braile. [...] Lá eu aproveitei a biblioteca da escola, eu aproveitei toda a parte de esporte que a escola oferecia, porque eu acho que o condicionamento físico quando se perde a visão acaba trazendo um desequilíbrio, mas o colégio me ofereceu tudo isso na parte de esporte, tanto é que eu pude praticar esportes em nível de competição mesmo. [...] Isso ajuda muito a pessoa com deficiência visual, eu falo que as instituições precisam investir no esporte para pessoas com deficiência, além da parte racional, cognitiva.

A formação pautada na inclusão, que se deu antes da docência, possibilitou-lhe conhecer e se apropriar de diferentes saberes que a ajudaram enquanto aluna e, posteriormente, enquanto professora, e permitiu que apreendesse saberes da profissão de modo especial e singular.

Os saberes inerentes à profissão advêm, de acordo com Pimenta (1999, p. 20), de “experiências socialmente acumuladas”. A autora considera que os saberes docentes são diversos: i) saberes da experiência – produzidos nas experiências cotidianas; ii) saberes do conhecimento – conhecimentos que permitirão aos educandos/as, conscientes do poder desses, agir em favor da vida material, social e existencial e, ainda, iii) saberes pedagógicos – conhecimentos que permitem ao/à educando/a desenvolver pesquisas na realidade escolar, no intuito de pesquisar as atividades docentes como princípio formativo.

Corroborando com Pimenta e reconhecendo que os saberes da experiência da Professora Angélica enquanto estudante e, posteriormente, ao se apropriar de saberes

pedagógicos na formação profissional inicial e permanente, depreendemos que o/a professor/a carrega consigo saberes amalgamados que reverberam em sua prática docente e social.

Ao convidarmos nossas interlocutoras para refletirem sobre os caminhos percorridos para tornarem-se professoras no AEE, identificamos que os percursos, embora singulares, revelaram a relevância da formação inicial e permanente no fazer para ser.

Consideramos que saberes oriundos da vivência ou da formação acadêmica são constitutivos da identidade docente, visto que advêm da percepção que cada profissional tem de si e do lugar que ocupa. São aspectos importantes para pensar a identidade docente, principalmente por evidenciarem que o tornar-se professora é processual, individual, coletivo, objetivo, subjetivo, dinâmico, não é estático e vai se metamorfoseando.

4.5 Tornar-se professora e a formação permanente

A identidade docente está imbricada à formação docente inicial e permanente, essencial ao desenvolvimento profissional e pessoal, no fazer de sua prática, a partir do diálogo com os conhecimentos e saberes inerentes à profissão. De acordo com Pimenta (1999, p. 19),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, práticas que resistem a inovações porquê preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existem da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado de cada professor enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores e seus modos de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nesse contexto, consideramos que a formação permanente deveria ser um espaço em que o/a professor/a tem a oportunidade de aprender, reaprender, para si e com o outro, ressignificando a sua prática, elaborando novos saberes, socializando suas experiências.

O desenvolvimento profissional docente é um processo construído ao longo da vida profissional, exige saberes específicos à docência, habilidades e formação permanente. Os saberes da profissão docente procedem de nossas experiências discentes, em nosso contexto social, e de várias outras fontes, porque são saberes socialmente construídos. Os saberes da

profissão docente se dão na prática, no cotidiano escolar, na reflexão sobre a teoria-prática, abrindo possíveis mudanças e elaboração de novos saberes.

Sendo assim, os saberes carregados de sentidos são: “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino com a prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1999, p. 18).

Nesse sentido, defendemos que as instituições escolares precisam criar espaços de formação permanente em serviço, para que os/as professores/as possam, a partir de sua realidade, exporem os desafios enfrentados cotidianamente, para transformá-los, ressignificá-los, a partir da reflexão de suas práticas, contribuindo com o desenvolvimento da prática educativa dos/as docentes e com a constituição da identidade desses profissionais.

No diálogo com as colaboradoras da pesquisa, identificamos que a formação é essencial à profissão docente. As mesmas fizeram pós-graduação em Educação Especial, visto as especificidades para se trabalhar no AEE, além de participarem de palestras, eventos e outros, e receberem as formações oferecidas pelo CEMEPE, que têm por objetivo desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares em prol da formação continuada de seus profissionais e da troca de experiências. No entanto, de acordo com Saul e Saul (2016, p. 23),

Muitos esforços têm sido feitos, com o objetivo de incentivar e concretizar propostas contra-hegemônicas de formação docente que se opõem a modelos pré-estabelecidos, considerando a complexidade dos contextos concretos de prática e reforçando a autonomia dos professores, de modo a mobilizar saberes teóricos e práticos para construir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade e transformá-la. As produções de Giroux (1997), Freire (2001), Zeichner (2011) e Nóvoa (2009) são exemplos dos esforços realizados.

Entendemos que o conhecimento não se reduz a um controle produtivista do manejo de alunos com vistas à obtenção de resultados esperados. O contexto escolar é um espaço de relações sociais, de aprendizagem mútua de significados e sentidos peculiares, de acordo com a realidade de cada comunidade.

Imbernón (2010) assim se manifesta sobre o paradoxal discurso que associa linearmente ações de formação docente e melhoria da qualidade da educação, evidenciando as políticas e práticas que dominam o cenário da formação:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

No que se refere à formação permanente de professores/as, Freire (1993, p. 22-23) defende que esta deve estar desvinculada da concepção de que a educação é uma ação política e uma construção humana permanente:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

As propostas de formação permanente, para o autor, deverão garantir o princípio da ação-reflexão-ação e, por conseguinte, não se constitui em cursos de treinamentos, capacitações, reciclagens e outros, mesmo que num primeiro momento estes possam ser satisfatórios e tenham a sua contribuição. Porém, por serem muitas vezes alicerçados em teorias que se distanciam da prática cotidiana dos professores, são considerados “muito teóricos” e desvinculados das necessidades do dia a dia.

No intuito de lançar luz sobre a reflexão do desenvolvimento profissional das professoras de AEE, visando alcançar uma proposta de Educação Inclusiva, foi possível constatar, durante as entrevistas, algumas questões relativas à formação permanente que compreenda a unidade teoria-prática, a pertinência dos saberes da prática a partir da reflexão crítica e coletiva, bem como a necessidade do trabalho formativo e colaborativo.

Ao relatar aspectos sobre a formação docente da qual participa, a Professora Heley de Abreu assim se posicionou: “[...] eu acho que ela traz bastante teoria. Hoje, até comentei com outro professor que a gente precisava de coisas mais práticas, como fazer um material, montar uma prancha de comunicação. Como eu vou construir? Como eu vou fazer?”

Para a Professora Anita Garibald, no que tange às formações realizadas: “[...] é muita teoria, tudo muito teórico. O que eu pude executar agora de toda a teoria que eu tenho hoje é o que eu falei: o que eu aprendi na universidade lá de vinte e tantos anos atrás. Eu pego a teoria que eu tenho hoje, lembro do que eu tive de prática lá para atuar”.

Freire (2011, p. 27) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Refletir sobre a prática não é desconsiderar a teoria, “teoria e prática” devem ser entendidas como unidade enquanto práxis.

A práxis constitui-se em um princípio pedagógico fundante e, nesse sentido, teoria-prática precisam dialogar permanentemente, resistindo à ideia conservadora e liberal de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação, uma vez que a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38).

No que se refere à formação permanente, a Professora Cora Coralina, considera que:

[...] as formações deveriam ser passadas também por pessoas com deficiência, que tenham experiência, que tenham prática, não somente por estudiosos ouvintes. Porque senão, colocam os estudiosos e, às vezes, a gente precisa contar uma experiência, passar a experiência para outro e não tem oportunidade.

A Professora Angélica, quanto à formação permanente, afirmou que também deveria primar pela formação colaborativa, “com o outro”: “[...] quanto ao que considero importante em minha formação para realizar meu trabalho, o suporte que o profissional tem é o material humano, parceiro. Precisa ter, porque você nunca trabalha sozinho. O seu trabalho avança em parceria com os outros profissionais envolvidos”.

A proposta freireana caracteriza-se em um contexto originariamente dialético, ou seja, a educação em seu que fazer exige do/a educador/a e educando/a um posicionamento de reconhecimento e emancipação humana. Para isso, “o seu que fazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 122).

Desse modo, acreditamos que os sujeitos envolvidos nas formações, para a construção de formação permanente, necessitam de expressões de liberdade e responsabilidade, apontando para a direção de um contexto educativo, de trocas de saberes, de reflexões e ações, construído pela colaboração de seus participantes para que seja significativo, imbuído de sentidos para os mesmos, com vistas às possíveis transformações de seus espaços. Essas disposições permitem que os sujeitos envolvidos no processo formativo se coloquem diante do outro com propósito de mudanças, transformações de suas realidades. Assim, essa não é a lógica de alguém que fala e outro que reproduz o que foi falado, mas sim a organização de um espaço de igualdade para aprender juntos e com o outro.

A Professora Zilda Arns, com relação à sua formação, ponderou que foi: “[...] *adequada, mas suficiente não. Porque a gente tem que estar sempre aprendendo, sempre buscando, por isso eu fui para o mestrado*”.

Para Freire (2011), somos seres inconclusos, inacabados e esta é uma característica da condição humana, o que aguça a busca do conhecimento de si e do mundo. A identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e a condição de tornar-se professora requer uma formação que respeite as necessidades formativas, uma formação permanente que possibilite o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, no qual vai se transformando, se desenvolvendo durante a ação.

Logo, os cursos de formação que atendam uma proposta dialógica, reflexiva, necessária a constituição da autonomia docente, visando alcançar a práxis, com lugar para a reflexão crítica de sua prática, no contexto da escola, com os seus pares, contribuirão com o desenvolvimento pessoal e profissional que pode ressignificar a identidade profissional dos/as professores/as que antes trabalhavam em uma perspectiva de saberes prontos e acabados.

4.6 Tornar-se professora e os desafios de uma proposta de educação inclusiva que contribua com a constituição da identidade das docentes que atuam no AEE

Nesta categoria de análise, objetivamos identificar e refletir sobre os desafios da escola regular quanto à proposta de Educação Inclusiva, o cumprimento da Política de Educação para a inclusão de estudantes do AEE nas escolas da RME, bem como a constituição da identidade de docentes que atuam no AEE.

O princípio de inclusão parte dos direitos de todos à Educação, independentemente das diferenças individuais, como preconizado na Constituição Federal de 1988 e em outros documentos importantes, como a Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de 2008.

Para que as escolas possam trabalhar em uma proposta inclusiva de Educação, é necessário que conheçam os seus princípios. Os gestores escolares responsáveis pelas unidades de ensino deveriam conhecer o que preconiza a Constituição Brasileira de 1988 e, principalmente, conhecer o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de pessoas com deficiência e com qualquer necessidade especial frequentarem ambientes educacionais inclusivos.

A Educação Especial no Brasil, frente ao paradigma da educação inclusiva, alcançou expressivo desenvolvimento com a criação do Atendimento Escolar Especializado (AEE) nas escolas regulares. O AEE é um serviço da Educação Especial ofertado nas escolas, com o intuito de promover o desenvolvimento de habilidades extracurriculares nos ensinos regulares inclusivos, preferencialmente no contraturno escolar.

Os serviços da Educação Especial na Rede Municipal de ensino de Uberlândia são organizados conforme a Instrução Normativa SME 004/2019 do município, que trata da formação e do quadro de profissionais para atuarem no AEE, da organização dos atendimentos e serviços que o compõem, bem como organiza os demais profissionais da Educação Especial presentes na RME de Uberlândia, quais sejam: instrutor/a, professor/a de LIBRAS, intérprete de LIBRAS e/ou intérprete educacional, profissionais de apoio escolar, entre outros.

A Instrução Normativa SME 004/2019 define o quantitativo de atendimentos a serem oferecidos para os/as alunos/as no turno inverso ao regular, cumprindo a responsabilidade do município de organizar os mesmos de acordo com a sua realidade, conforme inciso III do artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009: “III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais”. No caso de Uberlândia, a Instrução Normativa prevê um quantitativo de quatro atendimentos semanais, entre os atendimentos pedagógicos, tendo flexibilidade de ampliar ou não, considerando as observações feitas pela equipe pedagógica e o Plano de AEE.

O AEE, com o auxílio da Sala de Recurso Multifuncional - SRM, tem o objetivo de complementar a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação e deve ser estruturado com: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. (BRASIL, 2014).

O AEE devidamente organizado no espaço escolar pode contribuir para promover mudanças significativas no ensino. Para a efetivação do AEE nas escolas,

O Educa Censo coleta informações sobre a condição física, sensorial e intelectual dos estudantes e professores, fundamentado no artigo 1 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 e no artigo 5º do Decreto nº5296/2004. Com base nesta declaração, identifica-se o número de estudantes que necessitam de material didático em diversos formatos de acessibilidade, assim como, demais recursos de tecnologia assistiva, tais como: scanner com voz, impressora e máquina Braille, software de comunicação alternativa, sistema de frequência modulada, além

de serviços de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais e do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2014, s/p).

Sendo assim, cada escola recebe ou deveria receber os recursos necessários para atender à demanda de alunos do AEE na SRM. Ainda de acordo com as normativas, para a inserção do/a aluno/a no AEE,

não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. (BRASIL, 2014, s/p).

Embora o AEE tenha respaldo legal e subsídios para a sua implementação nas escolas, são muitos os desafios para a sua manutenção e permanência nessas instituições com a equidade que se espera. A respeito desses desafios, as colaboradoras da pesquisa trouxeram alguns apontamentos:

[...] No AEE, os desafios são: o material, recursos didáticos e a falta de estrutura da família para ajudar a gente. É fácil aprender o Braile onde a família consegue fazer um estudo sobre a deficiência do filho. Mas tem muitos pais que às vezes chegam para a gente e dizem: “eu não consigo ajudar meu filho”. Às vezes não aceitam bem a deficiência. (Professora Cora Coralina)

[...] Os desafios no AEE são: a falta de instrumento para você trabalhar, a cooperação. Eu enfrentei muitos desafios, eu precisava de um material, por exemplo, um material em relevo, eu queria trabalhar mapas com os alunos e esse mapa não estava em relevo, eu tinha que correr atrás, porque a escola não oferecia. E aí tem aqueles que são parceiros, outros não, mas se eu não corresse atrás, não acontecia. (Professora Angélica)

[...] Quanto aos desafios, são tantos! Às vezes a gente fica à mercê, falta de material, os materiais às vezes são inadequados. O espaço está inadequado, é uma série de coisas. Uma angústia, porque a criança precisa ser atendida, mas ela não é aceita. Tem que ter uma burocracia toda para ela ser atendida, a gente corre atrás, mas é angustiante. Enfim, é a política. (Professora Sempre Viva)

Nos relatos, constatamos que os desafios, na opinião das professoras, têm relação com as condições objetivas para a realização do trabalho, especificamente a falta de material e recursos didáticos. Quanto a esse fato, compreendemos que o direito adquirido para obtenção de recursos e materiais adequados estão previstos no Decreto nº. 7611, de 17 de novembro de 2011, o qual define como um dos objetivos do atendimento educacional especializado:

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Sendo dever do Estado, oferecer assistência técnica e financeira para a realização do trabalho.

Embora a lei determine, em geral, os objetivos previstos não são alcançados, o que dificulta ou impossibilita o trabalho dos/as profissionais no AEE, gerando angústia, sentimento de fracasso por não conseguirem realizar o trabalho. Outros desafios de se trabalhar no AEE foram expressos por nossas interlocutoras:

[...] os desafios são diários, porque cada aluno é um ser, é um indivíduo. O AEE precisa ter o planejamento para cada aluno. Não é um planejamento coletivo, é um planejamento individual. (Professora Heley de Abreu).

[...] O mais difícil é o número de alunos com deficiências diferentes no mesmo horário. É muito difícil esse horário, tem dias que eu pego três, quatro, cinco alunos diferentes e você tem que dar atenção a um por um e ao mesmo tempo, mas você é só um. Desse modo, você esgota todo seu leque de opções e se frustra com isso. (Professora Anita Garibald)

As considerações das professoras podem ser entendidas a partir da reflexão proposta por Mantoan (2001, p. 117) ao asseverar que,

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino, e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam e adotam na sala de aula é frequentemente rejeitado. Por outro lado, reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço feitos para adquiri-los.

O conceito de Escola Inclusiva, previsto nas políticas educacionais, enseja novas práticas de ensino com o propósito de atender às especificidades dos estudantes, garantindo o direito à educação para todos. Nesse contexto, é necessário pensar nas diferenças que serão trabalhadas pelos/as professores/as, tendo em vista a formação profissional que possa dar suporte para um trabalho efetivo. De acordo com Silva (2000, p. 100-101),

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, os múltiplos são sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é

fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade.

Desse modo, a escola é o espaço da multiplicidade e é fundamental considerar as diferenças para uma proposta de Educação inclusiva, ou estaremos diante de uma escola que respeita a diversidade estimulando os grupos idênticos com características e necessidades parecidas, como pontua Pardo (1996 *apud* SILVA, 2000, p. 154):

Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra relativamente a mim "ou relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Respeitar as idiossincrasias inerentes a cada um, não significa que estamos considerando os/as “diferentes” são somente os/as estudantes com deficiência, estes/as também, mas, sobretudo, respeitar o outro em suas peculiaridades. Tal compreensão exige formação específica inicial e permanente para subsidiar os/as professores/as em sua ação pedagógica, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Freire (2005, p. 11) nos fala da “tolerância autêntica” como a capacidade de conviver com os diferentes:

Falo da tolerância como virtude de convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente – não com o inferior [...]. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.

O enfoque da escola inclusiva deve ser em espaços nos quais os/as discentes, a partir da interação com os/as professores/as e com seus pares, construam conhecimentos de acordo com suas capacidades, nas suas especificidades, nas suas diferenças. A escola regular pode ser inclusiva quando respeita as diferenças, quando investe na formação docente, dando suporte para que realizem práticas pedagógicas exitosas.

Quanto aos aspectos referentes ao cumprimento dos objetivos de inclusão de estudantes do AEE, conforme as determinações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as professoras entrevistadas consideraram que há lacunas.

A Professora Heley de Abreu considera que a teoria não consegue se dar na prática escolar, porque, segundo ela: “[...] a teoria é linda. Ela traz tudo que a gente queria que acontecesse na realidade, mas quando vamos para dentro da sala, para dentro da escola, vemos que às vezes muitas coisas que estão ali na teoria não acontecem”.

A docente complementou a reflexão ao asseverar: “[...] a política está aí para nos auxiliar, mas às vezes o como fazer dentro da sala de aula a Política não traz. A lei e a Política Nacional trazem tudo que a gente precisa fazer, mas isso acontece realmente dentro da sala de aula, dentro da escola?”.

A Professora Zilda Arns argumentou que há um cumprimento parcial da Política: “[...] ela cumpre em partes seu objetivo de inclusão dos estudantes do AEE. Cumpre no sentido de infraestrutura, organização da sala de recurso, os recursos que vêm, a verba que vem para atender o aluno com deficiência”, e acrescentou que a Política não tem um direcionamento que acompanhe a aprendizagem dos alunos, porque, na opinião dela: “[...] falta uma política direcionada ao pedagógico do aluno. [...] é preciso ver se ele está aprendendo e saber quando não está. [...] Que tipo de inclusão é essa? Ele está sentado, ele consegue fazer as atividades? Ele não consegue”.

Já a Professora Anita Garibaldi ponderou que a lei não cumpre seu objetivo devido à quantidade de estudantes a serem atendidos em relação ao número de professores/as do AEE, número este que é insuficiente diante da demanda de trabalho, sendo que esse fato se dá pela contenção de gastos:

[...] não considero que a Política Nacional de Educação cumpre o objetivo de inclusão de estudantes de AEE. [...] não, não cumpre, porque, como eu te falei, são muitos alunos. Agora vai ficar pior, porque vão ser mais alunos e menos pessoas. Não vai ter o Atendimento Especializado da psicomotricidade, não vai ter especialização arte terapia, já era pouco, agora a pessoa vai atender tudo e fazer de tudo. [...] eu acho que cada dia mais a questão política, os governantes usam do meio de contenção de gastos para justificar tudo. [...] Já estamos defasados na inclusão. A gente precisava de mais profissionais para ter um atendimento mais forte com os alunos, as formações são poucas. O que esperar daqui para frente? O que virá? A gente fica um pouco meio sem esperança! É só gasto que justifica, o gasto é caro, é corte e recorte e não sei, eu não posso falar que os que vão entrar amanhã vão ser piores do que a gente ou melhores, mas eu acho que não vão conseguir executar as coisas que a gente faz hoje, uma vez que não tem formação naquela área, é uma pessoa que vai executar tudo e ao mesmo tempo. Sabe aquela coisa de eu faço tudo, mas não sou bom em nada, mas eu faço de tudo um pouquinho?!

A Professora Cora Coralina opinou que a Política está em passos lentos, mas está acontecendo: “[...] *essa política está acontecendo em conta-gotas, ainda falta muito para caminhar. Ainda falta muito!*”. Pontuou ainda sobre a necessidade de rever alguns aspectos referente à profissão docente no AEE:

[...] se tivessem mais formações, mais recursos para trabalhar, talvez aqueles que às vezes não acreditam muito no trabalho pudessem ter algo para acreditar que é possível e acreditar no próprio trabalho. Tem que melhorar a formação do professor, a mente. Falta muito, a gente tem um pouco de formação, mas acho que deve melhorar, trazer mais formações com experiência, com mais prática profissional. A teoria sozinha não é suficiente, mas a teoria com as práticas e vivências diferentes...

A Professora Angélica ressaltou que não há um cumprimento efetivo das políticas de inclusão: “*a lei está aí para ser cumprida, só que eu ainda não vi, ainda não senti que esteja sendo cumprida 100%. Não, ela está é muito bonita, a lei está linda de morrer!*”. A colaboradora acrescentou que:

Em termos da Política Nacional de Educação, nós temos a lei 13.146 de 2015. Inclusive, depois foi criado o estatuto da pessoa com deficiência e esse estatuto envolve alguns artigos que falam dos direitos e da liberdade dos indivíduos, de todos, desse aluno, dessa pessoa com deficiência. Ainda hoje, a gente vê as barreiras arquitetônicas, a gente vê as barreiras sociais, a gente vê as barreiras dentro da própria Cultura. É importante para as pessoas terem acesso à cultura, mas eu acredito que com a união das pessoas, a união de todos pode fazer a lei funcionar de uma forma que atenda melhor a essas pessoas. [...] considero importante rever referente à profissão do AEE, penso que um estudo mais profundo pode funcionar de uma forma mais eficiente. Estudo profundo mesmo, porque se eu não trabalho de forma convincente, de uma forma global, vou fazer a coisa distorcida, vou trabalhar de uma forma distorcida e vou acreditar que do jeito que está, está tudo bem. É preciso conhecimento mesmo, porque se eu falo que a inclusão está aí, mas eu não trabalho essa inclusão para atender de uma forma tranquila, sem transtornos, é preciso rever mesmo.

Para a Professora Sempre Viva, a inclusão de estudantes com deficiência ainda está muito aquém do mínimo necessário para de fato ser inclusiva. Essa participante ressaltou que é necessário rever os aspectos legais: “[...] *é muito importante rever, porque exige e precisa de várias adaptações e adequações nas atividades a serem trabalhadas com eles. Não é simplesmente falar que está fazendo Atendimento Educacional Especializado, exige e requer muito cuidado.*”.

No que diz respeito à inclusão dos/as estudantes com deficiência na escola, na sala de aula regular, as professoras consideram que essa ação ainda não acontece e contribui para a exclusão:

[...] eles não estão incluídos na sala regular. [...] Nós temos muitos professores que também são contra a inclusão, da forma que é feita, mas também, eu acho que é errado jogar a criança lá na sala e deixar. [...] ela não tem condição de ficar naquela sala, deveria existir um trabalho diferenciado para ela, porque ela não vai aprender as operações, não vai aprender uma história, não vai. Ela vai socializar. E aí nós vamos eliminar o que está ali entre aspas “normal”. [...] Quando o aluno é muito grave, querendo ou não, atrapalha. [...] a escola tem uma situação que a gente não consegue atender. [...] eu acho que eu sou daquela época das escolas especiais, porque eu ainda acho que esses alunos deveriam ter contato com mais coisas especiais. Pode até ficar na regular, mas voltar no segundo período para uma escola especial, para adaptar, para alfabetizar, adaptar a vida deles para que consigam ter uma vida melhor. (Professora Anita Garibald)

[...] na minha opinião bem pessoal, ele não está 100% incluído. O professor trabalha com os conteúdos orientando os alunos. Se o professor fizer dessa forma para outro aluno, [...] porque o aluno precisa do conteúdo assim como os outros precisam. [...] Ele vai absorver de uma forma que às vezes não é a forma que todos os alunos estão absorvendo. (Professora Angélica)

[...] eu incluo meu aluno, mas isso vai muito de profissional, infelizmente. Nesse processo, é importante que o profissional esteja preparado e faça as adaptações, as adequações e aceite o aluno como ele realmente é. (Professora Sempre Viva)

[...] tem professor que considera que ele está lá na sala de aula e tem professor que nem considera ele como aluno da sala de aula. Então, não, eu penso que ainda não tem inclusão de fato. Mesmo porque, na sala de aula com 26 alunos, precisa de uma ajuda, de um apoio para esse professor fazer um trabalho diferenciado com esse aluno que não consegue acompanhar. [...] Se eu tenho aluno com deficiência auditiva, eu sou regente da sala e não sei Libras, eu posso dizer que eu estou incluindo? Não posso, ele está na minha sala de aula, ele vai fazendo do jeito que dá conta e eu também vou me comunicando com ele do jeito que eu dou conta. [...] Eu não posso considerar que isso é uma inclusão, eu vejo que hoje precisamos muito de mudanças para dizer que ele está incluído de fato, incluído no sentido de aprender, no sentido de fazer uma atividade diferenciada, hoje ele faz a mesma. [...] têm professores que tentam, mas também depende formação. [...] Sendo assim, precisamos melhorar muito ainda, para que o aluno seja incluído e tenha sucesso também na sua escolarização. (Professora Zilda Arns)

[...] penso que a inclusão é algo que ainda está engatinhando, eu brinco assim: se ela fosse a Bela Adormecida e me perguntasse se já pode acordar, eu diria que agora não, porque ainda não existe inclusão. Eu falaria para ela dormir mais um pouco, porque é um processo lento. Ainda são necessárias muitas mudanças, porque muitos alunos não estão na escola,

tem muitos alunos que estão inseridos, não incluídos. (Professora Cora Coralina)

Os documentos legais legitimam o direito de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular e esse fato é uma conquista, um direito adquirido, frente a tantas injustiças e exclusão, como vimos na trajetória da educação especial no Brasil. Porém, a angústia evidenciada por nossas interlocutoras se dá no como fazer, como organizar os espaços, o número de alunos, o quantitativo insuficiente de professores para atender à demanda de alunos, as formações que não conseguem relacionar teoria-prática e que é insuficiente nas práticas pedagógicas.

Considerando as peculiaridades do AEE e os diversos desafios explicitados pelas colaboradoras da pesquisa, foi possível inferir que as dificuldades do fazer estão diretamente relacionadas à formação docente inicial e permanente, aos déficits legais e das políticas públicas que contribuem para precarizar e dificultar as condições objetivas para a realização do trabalho docente na escola, no AEE.

Consideramos que conhecer os direitos e reivindicá-los torna-se uma ferramenta importante para mudanças educacionais, tendo em vista que a Constituição Federal de 1988 define, em seu artigo 205, “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, garantindo, no art. 208, o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (BRASIL, 2008, p. 2).

Para tanto, de acordo com a LDB, Lei nº 9394/96, artigo 14: “[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes”.

Os textos legais definem e nos estimulam a reivindicar a luta permanente para alcançarmos os objetivos da educação inclusiva que de fato respeite o direito de todos à educação pública e de qualidade; a partir das reflexões críticas compartilhadas com nossas interlocutoras, compreendemos, tal como defende Freire (1982, p. 51), que é preciso denunciar e anunciar, porque ao falarmos sobre as condições de formação e do trabalho docente no AEE, estaremos denunciando

[...] como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso [...] Falando de como está sendo a realidade,

denunciando-a, anuncia um mundo melhor [...] na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático [...] Contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito.

A escola é formada por seus sujeitos e suas diferenças, sejam elas culturais, existenciais, sociais, biológicas ou históricas. Por isso, é impossível que seja neutra aos diversos interesses. Freire (2011, p. 47) enfatiza a politicidade da educação enquanto “qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra”.

Nesse sentido, a escola só poderia ser neutra se não houvesse discordâncias e divergências frente à política, à relação social, cultural e seus valores. Assim, Freire (2011, p. 47) alerta que:

a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.

O AEE é também “lugar” de lutas e conflitos, que de acordo com Carlos (2007, p. 19), é reflexo da “história do indivíduo, que é aquela que produziu o espaço e que a ele se imbrica. Por isso que ela pode ser apropriada. Mas é também uma história contraditória de poder e de lutas, de resistências compostas por pequenas formas de apropriação”.

A escola é o “lugar” que nos exige transformação, criticidade, desocultamento das relações autoritárias e impostas de cima para baixo. Para tanto, é necessário diálogo:

indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos. (FREIRE, 2007, p. 115-116).

Na luta pela democratização e transformação do lugar, a proposta freireana nos possibilita entender a essência da conscientização engendrada pelo aprofundamento da tomada de consciência crítica, que implica em práticas reflexivas e emancipatórias por parte dos sujeitos históricos envolvidos na disputa pelo espaço democrático.

Acreditamos que, com as devidas reivindicações, a partir de uma gestão democrática, com o intuito de uma política escolar coletiva, visando a excelência da educação, a pertinência do investimento na formação docente que possibilite o desenvolvimento

profissional, a escola tem condições de reformular seus espaços e rotinas para beneficiar estudantes e docentes para fomentar uma proposta de educação inclusiva.

Por conseguinte, consideramos a necessidade de uma formação permanente que contribua com o desenvolvimento profissional docente, que contribua com práxis efetivas, colaborativas, onde não há quem ensine e quem aprenda, mas um exercício de pensar juntos, levando em consideração que: “sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Entretanto, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdemos, às vezes, nos reencontramos por fim.” (FREIRE, 2001, p. 75).

As reivindicações docentes são justas, porém, devem ser críticas e exigem a luta, resistência contra qualquer forma ou situações impostas que estimulam a indiferença, incitando os/as professores/as a desacreditarem do trabalho que realizam, que causam desesperança e os leva a acreditar que não é possível uma educação inclusiva. Para tanto, a participação política para denunciar o que é excludente, o conhecimento ou reconhecimento de seu lugar na educação deve se fazer presente.

O diálogo, a participação democrática e a luta pelo lugar são inevitáveis na escola e se constituem em uma força que instiga a mudança e a libertação da domesticação e alienação mercantil (FREIRE, 1983). Nesse contexto, não podemos nos acomodar diante das determinações que se sobrepõem à educação inclusiva, mas buscar a emancipação e humanização dos sujeitos, principalmente dos/as profissionais da educação, que estão diante de tantas variáveis para efetivação de seu trabalho.

Diante do exposto, quanto à identidade profissional docente, nos cabe a reflexão sobre as transações que se dão nas instituições. Os/as profissionais se veem em um lugar de dependência delas para o cumprimento de tarefas, se distanciando de seu compromisso social, perdendo sua autonomia frente ao trabalho.

Nesse contexto, consideramos que há muito para se fazer para a realização de uma proposta de educação inclusiva nas escolas, porém é preciso esperar. Segundo Freire (1992 *apud* CABRAL, 2015, s/p):

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

4.7 Tornar-se professora no AEE – síntese possível

A construção da identidade docente vem sendo cada vez mais discutida, devido à exigência de aperfeiçoamento na atualidade, o que requer do/a professor/a um aprendizado permanente.

As professoras entrevistadas revelaram concepções relevantes sobre a identidade docente que foram traduzidas, em suas narrativas, no processo de tornarem-se docentes. As peculiaridades inerentes a cada uma delas atribuem sentido e significado ao ser docente, levando em consideração suas histórias de vida, seus saberes, suas descobertas, seus medos, visto que, dessas experiências a identidade docente se desvela.

De modo mais acentuado, o relato da Professora Zilda Arns nos ajudou a construir a compreensão de que a docência passa pelas representações construídas no senso comum sobre a docência. São aspectos marcantes na decisão pela docência como profissão, representações estas relacionadas à questão de gênero na docência, as quais foram construídas socialmente em um determinado contexto histórico, mas que são presentes até hoje em nossa sociedade.

Os relatos das Professoras Anita Garibaldi e Heley de Abreu lançaram luz sobre a participação das relações familiares no processo da escolha profissional e como as relações socioculturais são consideradas significativas no decorrer de cada trajetória. Também evidenciamos as tensões e contradições que marcadamente estão presentes no processo de escolha profissional, mas que a escolha pode ser feita e refeita, significada e ressignificada através de cada indivíduo.

Já nos relatos das professoras Angélica e Cora Coralina, reconhecemos a apropriação do AEE enquanto um “lugar” na escolha profissional, o lugar do vivido, de alguém que ocupou esse lugar e que nele define: “o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição, enquanto movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos” (CARLOS, 2007, p. 22).

A identidade docente está relacionada à forma como vive subjetivamente seu trabalho e aos fatores básicos de satisfação ou insatisfação em relação ao seu exercício profissional. O exercício da profissão influencia diretamente na construção da identidade profissional do professor. Diante do exposto, cabe ressaltar o aspecto dialético existente na influência da identidade profissional sobre a prática docente e dessa prática constituída pelo exercício da profissão sobre a identidade docente.

Se o/a docente não for capaz de constituir uma identificação com a docência a partir da aprendizagem de tornar-se professor/a, não alcançará um nível de reflexividade crítica

necessário para a (re)construção permanente da sua identidade docente e, conseqüentemente, para o exercício da profissão.

A profissão docente é construída pelo sujeito em confronto e análise de sua atuação, do seu modo de se situar no mundo, seus valores, anseios, angústias, sua história de vida. A identidade profissional docente vai sendo construída durante o caminho da profissão, perpassa pelas escolhas, posicionamento e contexto em que o professor/a está inserido.

O tornar-se professora é também um lugar proveniente do processo constitutivo da identidade profissional, que acontece ao longo da trajetória, na construção de saberes próprios à docência e nos saberes construídos com o outro, é individual e coletivo, porque acontece a partir do sujeito e da interação deste com os outros.

Os saberes oriundos da vivência ou da formação acadêmica são constitutivos da identidade docente, visto que advêm da percepção que cada profissional tem de si e do lugar que ocupa. Tornar-se professora é processual, individual, coletivo, objetivo, subjetivo, dinâmico, não é estático e vai se metamorfoseando, no fazer de sua prática, a partir do diálogo com os conhecimentos e saberes inerentes à profissão

O trabalho docente se realiza na escola, imerso em um contexto sociocultural, político e econômico e, sendo assim, recebe influências dessa realidade e é influenciado por ela. Nesse contexto, o discurso instituído nas escolas, principalmente em uma proposta inclusiva de educação, impacta na identidade profissional, a qual também se forma nas relações, com as condições objetivas de realização do trabalho. A organização da proposta inclusiva de educação pode influenciar o professor a acreditar ou desacreditar no seu potencial para ser docente, dados a organização e contexto para se trabalhar com a inclusão.

Identificamos, por meio do diálogo com as colaboradoras da pesquisa, que a formação é essencial à profissão docente. Contudo, uma formação que atenda uma proposta dialógica, reflexiva, necessária a constituição da autonomia docente, visando alcançar a práxis, com lugar para a reflexão crítica de sua prática, no contexto da escola, com os seus pares, que contribua com o desenvolvimento pessoal e profissional, o que pode ressignificar a identidade profissional dos/as professores/as que, antes, trabalhavam em uma perspectiva de saberes prontos e acabados.

O cumprimento da Política de Educação para a inclusão de estudantes do AEE nas escolas da RME nos oportunizou constatar que os desafios, na opinião das professoras, têm relação com as condições objetivas para a realização do trabalho, especificamente com a falta de material e recursos didáticos. Embora a lei determine, em geral, os objetivos previstos não

são alcançados, o que dificulta ou impossibilita o trabalho dos/as profissionais no AEE, gerando angústia e sentimento de fracasso por não conseguirem realizar o trabalho.

A proposta de educação inclusiva se dá no respeito às diferenças, sobretudo, respeitar o outro em suas peculiaridades. Tal compreensão exige formação específica inicial e permanente para subsidiar os professores em sua ação pedagógica, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

O enfoque da escola inclusiva deve ser em espaços nos quais os/as discentes, a partir da interação com os/as professores/as e com seus pares, construam conhecimentos de acordo com suas capacidades, nas suas especificidades, nas suas diferenças. A escola regular pode ser inclusiva quando respeita as diferenças, quando investe na formação docente, dando suporte para que realizem práticas pedagógicas exitosas

Quanto aos aspectos referentes ao cumprimento dos objetivos de inclusão de estudantes do AEE, foi possível inferir que as dificuldades do fazer estão diretamente relacionadas à formação docente inicial e permanente, aos déficits legais e das políticas públicas que contribuem para precarizar e dificultar as condições objetivas para a realização do trabalho docente na escola, no AEE.

No diálogo com as professoras soubemos que várias colegas foram praticamente descartadas da escola, o tempo de serviço no AEE não foi contado e seus direitos trabalhista não foram resguardados. As professoras nessas condições retornaram ao cargo de origem, via concurso de efetivação, que no caso era a sala de aula comum. A falta do lugar, da identidade reforçou em nós a indignação com as políticas de educação, principalmente com o atual (des)governo que retira aos poucos os direitos trabalhistas do/a professor/a; subtraiu os 20% que eram incluídos no salário docente para trabalhar com crianças com deficiência, tirou o LOA, que era o benefício da família. Por terem uma criança com deficiência, os pais, muitas vezes, não têm condições de trabalhar, porque não têm com quem deixar a criança. A criança depende deles o tempo todo e tiraram essa aposentadoria dos familiares responsáveis pelas pessoas com deficiência e, como se não bastasse destituíram a obrigatoriedade das empresas em contratar uma pessoa com deficiência.

A escola é o “lugar” que nos exige transformação, criticidade, desocultamento das relações autoritárias e impostas de cima para baixo, na luta pela democratização e transformação do lugar. Assim, a tomada de consciência crítica que implica em práticas reflexivas e emancipatórias por parte dos sujeitos históricos envolvidos na disputa pelo espaço democrático.

As reivindicações docentes são justas, porém, devem ser críticas e exigem a luta, resistência contra qualquer forma ou situações impostas que estimulem a indiferença, incitando os/as professores/as descreditarem do trabalho que realizam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“... onde há vida, há inacabamento”.
(FREIRE, 2011, p. 35)

A epígrafe de Paulo Freire sintetiza a nossa compreensão de inacabamento que permeia o tornar-se professor/a, uma vez que nos coloca diante da incompletude humana, como seres inconclusos, em (trans)formação permanente.

Recuperar as análises e reflexões que fundamentaram nosso trabalho exigiu o rigor metódico que a pesquisa requer e a reaproximação com as questões que fomentaram os caminhos escolhidos e percorridos para chegarmos até aqui, revisitar a trajetória em que foi se constituindo a presente dissertação, reconhecer que o saber se dá no movimento reflexivo crítico e que a sistematização do apreendido para transformar-se em conhecimento aprendido. Movimento único, indelével, que nos constitui e que, no entanto, não é estático, muito menos conclusivo.

Apreender, a partir da interlocução com as docentes do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Uberlândia - MG, o tornar-se professor/a e professor/a do AEE, nos levou à compreensão do processo identitário docente.

O percurso investigativo desta pesquisa nos permitiu constatar que a identidade profissional vai se constituindo no caminho, é caracterizado pela história de vida, contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, que influenciaram a escolha da docência, bem como a percepção que cada uma tem do tornar-se professora.

Realizar esta pesquisa com as professoras e, em especial com as professoras com deficiência que atuam no AEE, nos possibilitou perceber que o “lugar” vivenciado por elas influenciou em sua escolha e motivação para a docência, porquanto, “o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida” (CARLOS, 2007, p. 14). Nesse sentido, o “lugar” das professoras com deficiência é um contexto diferente dos demais, um lugar apreendido por meio das experiências e da identificação de quem vive as diferenças e singularidades da deficiência.

O lugar histórico que a pessoa com deficiência ocupou e ocupa em nossa sociedade, foi e é de exclusão, marcado pela invisibilidade, descaso e violência. Entendemos que, até pouco tempo, essas pessoas nem existiam em nossa sociedade. Neste contexto, reconhecemos

que tivemos muitos avanços quanto à legalidade, que propiciou a inserção das pessoas com deficiência na sociedade e, principalmente, no espaço escolar.

A investigação nos oportunizou compreender que é preciso reconhecer que, embora não estejamos em um ideal de uma proposta inclusiva e inclusiva de educação, o fato de haver pessoas com deficiência ocupando e se apropriando dos espaços escolares, em convívio com os outros, com o direito a usufruir o AEE, para complementar ou suplementar as suas necessidades, é um fato relevante e não podemos permitir que haja retrocesso.

Com base no estudo realizado, identificamos a eminência da Rede Municipal de Uberlândia rever aspectos que inviabilizam a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, como a organização do quantitativo de estudantes com deficiência em uma mesma sala de aula de ensino regular, o quantitativo de alunos com diferenças importantes, trabalhadas em um mesmo horário no atendimento educacional especializado; a insuficiência de profissionais em relação ao número de alunos/as; a falta de materiais e recursos para se trabalhar no AEE e na classe comum.

No diálogo com as colaboradoras da pesquisa, identificamos também que as formações continuadas oferecidas pela rede municipal não têm conseguido subsidiar a prática docente, uma vez que as professoras relataram que não conseguem relacionar a teoria abordada nos cursos de formação com a prática no seu cotidiano escolar. Assim, consideramos urgente criar espaços de formação nas escolas, de acordo com a realidade e contexto de cada realidade escolar, com seus pares.

A formação profissional permanente pode contribuir com a educação em uma proposta de educação inclusiva, quando pensada com e na escola, em seu contexto e realidade, com o outro, a partir da reflexão da unidade teoria-prática de seus docentes, em um movimento contínuo.

Durante as entrevistas, as nossas interlocutoras manifestaram muitas críticas em relação às Leis e políticas públicas que instituem a Educação Especial, principalmente em uma perspectiva de Educação Inclusiva, por conterem propostas que estão, segundo elas, no papel e não se dão na prática: *“a teoria é linda, traz tudo que gostaríamos que acontecesse na prática”* (Professora Herley de Abreu).

Embora as leis sejam passíveis de críticas, reconhecemos os avanços legais construídos historicamente. É necessário conhecê-los, analisá-los criticamente, para que possamos ampliá-los e reivindicá-los com propriedade.

Os documentos legais trazem o princípio de inclusão como direito de todos à Educação, independentemente das diferenças individuais e com implantação de serviços

educacionais especializados (AEE). Isso está claro, legível, explícito e legítima a inserção da pessoa com deficiência nos espaços escolares para uma proposta inclusiva de educação. Assim, compreendemos que a inclusão escolar de grupos historicamente excluídos é um avanço em nossa sociedade, mas também o começo de muitas lutas, para que realmente estas se efetivem.

Sabemos que apenas a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, nas escolas, não é suficiente para que realmente haja uma proposta de educação inclusiva; é preciso, além de um investimento financeiro, um investimento profissional, para que possamos almejar uma proposta inclusiva de educação, para que possamos “tirar do papel” e colocar em prática.

Esta pesquisa nos oportunizou compreender, a partir de nossa trajetória em diálogo com nossas interlocutoras, com diversos pesquisadores/as e autores/as que subsidiaram nossas discussões, análises e reflexões críticas sobre o percurso formativo para o “tornar-se” professor/a e que o quanto esta compreensão contribuiu para nos conscientizar a respeito de quem somos ou nos tornamos, a partir de nossas experiências e que nos constitui como pessoas e professores/as. O entendimento da identidade e identidade profissional é um aspecto importante para nos libertar do processo opressor, para não reproduzirmos o que é imposto de cima para baixo.

O estudo nos oportunizou entender que a identidade não é imóvel, ela é construída nas relações, é individual, coletiva e social, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Assim, a profissão docente é construída em confronto e análise crítica de sua atuação, do seu modo de se situar no mundo, seus valores, anseios, angústias, sua história de vida.

Defendemos e propomos uma formação permanente em serviço, porque poderá contribuir para que os/as docentes assumam a identidade profissional e se (re)conheçam na e com a educação inclusiva, e não como meros cumpridores das exigências.

Reivindicamos uma formação permanente para a constituição do lugar da docência no AEE, para que a reflexão individual e coletiva sobre as práticas realizadas nesse espaço escolar subsidiem novas ações que ressignifiquem o processo ensino-aprendizagem, a partir da apropriação de conhecimentos que dele advêm, viabilizando, mediante seu processo formativo o desenvolvimento da educação especial inclusiva, a promoção da autonomia de educadores e educandos, com objetivo de serem mais, de alçarem a práxis e por ela serem também transformados.

O diálogo com o referencial freiriano nos possibilitou aprender que a identidade docente é o permanente processo de *tornar-se*, ação decorrente do fazer no refazer, na reflexão crítica do (re)fazer que não deve ser separada da teoria, dos saberes construídos com o outro, processo singular-complexo constituído na trajetória docente, individual-coletivo, porque se dá a partir do sujeito com a sua interação no mundo e com o mundo.

As proposições no diálogo com as professoras colaboradoras evidenciaram vários desafios de se atuar no AEE, principalmente a falta de uma formação que consiga subsidiar a práxis docente, a falta de uma formação colaborativa, pensada “com o outro”. Enfim, aspectos importantes para se pensar uma proposta de educação inclusiva e que deveriam ser contemplados nos cursos de formação permanente.

Depreendemos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que conhecemos, a partir da interlocução com os/as docentes do AEE, aspectos da trajetória de vida desses profissionais, que contribuíram para que conseguíssemos identificar como ocorre a construção da identidade docente do AEE e o “tornar-se professor/a”, sua imagem social, seu “lugar” no espaço escolar.

Identificamos nos documentos legais que versam sobre os direitos da pessoa com deficiência a legitimidade de uma proposta inclusiva e inclusiva de educação. Entretanto, é necessário criar espaços inclusivos, investimento no desenvolvimento pessoal e profissional, para que docentes e discentes possam usufruir dessa proposta com pertencimento de seu “lugar”, visto que a apropriação do “lugar” ocupado interfere sobremaneira na constituição da identidade docente e no desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

Por fim, a presente pesquisa contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que nos permitiu rever aspectos da própria constituição identitária e compreendê-la, abrindo possibilidades de mudanças e reflexões sobre o “lugar” que ocupamos na educação, no que se refere às crenças, descrenças, (des) valorização. No entanto, com muito mais desejo de (re) significar o que não deu certo ou o que estava fora de “lugar”. Ao ouvir as histórias narradas pelas colaboradoras da pesquisa, tivemos a oportunidade de (re)conhecermo-nos como inconclusos, inacabados, mas com potencial para “sermos mais”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, p. 155-173, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2020.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais: vozes de professores na escola ciclada. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 13., 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 83-105.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 22 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>
- ALVES, Cristovam da Silva *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/166>. Acesso em: 23 jul. 2020. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p269-283>
- AMARAL, Marciliana Baptista *et al.* Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, v. 1, n. 16, p. 1-24, 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- APAE (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DA ESCOLA). História – APAE. **APAE Guarapari**, Guarapari, 7 jan. 2019. Disponível em: <http://www.apaes.org.br/guarapari/noticias/detalhe/historia-apae>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- ARROYO, Miguel González. Os segredos e as artes de ofício. *In: ARROYO, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 18-19.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 167-187, 2016. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/498>
4. Acesso em: 22 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p167-188>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; LDA, 2011.

BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96058>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1997.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 05 set. 2013.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Ministério da Educação; INEP, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: Ministério da Educação; SEESP, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 05 set. 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 05 set. 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

CABRAL, Gladir. A esperança audaz: a pedagogia de Paulo Freire. **Ultimato**, São Paulo, n. 353, 2015. Disponível em: <https://www.ultimato.com.br/revista/artigos/353/a-esperanca-audaz-a-pedagogia-de-paulo-freire>. Acesso em: 29 out. 2020.

CAMPOS, Álvaro de. Eu. *In*: PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1993.

CAMPOS, Álvaro de. Sou eu. *In*: PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1993.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **Vozes silenciosas e silenciadas no Ensino Superior: a evasão de alunos nos cursos de graduação na Universidade Federal de Uberlândia (1990-1999)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG**. 2017. Relatório Estágio Pós-Doutoral – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Apresentação: O caminho se faz caminhando: formação docente no fazer e refazer da práxis pedagógica. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 11-14, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52742/28180>. Acesso em: 21 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-0>

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 93-117, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52748>. Acesso em: 21 jul. 2020. <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-4>

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. 1. ed. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 49-68, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12017/11303>. Acesso em: 25 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/%25x>

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. *In*: LANE, Silvia T. Maurer; CODO, Wanderley. (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. p. 58-75.

COLLING, Nadir Lucia Schuster. **Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da educação especial: sala de recursos - AEE**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6123>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Conferência Mundial de Educação Especial, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-12. Disponível em:

<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

DOTTA, Leanete Thomas; LOPES, Amélia; GIOVANNI, Luciana Maria. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 561-594, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p561/22218>. Acesso em: 25 jul. 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p561>

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100004>

FELDMANN, Maria Graziela. **Formação de professores na escola contemporânea**. São Paulo: Senac, 2009.

FERREIRA, Windyz B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES (org.). **Ensaio Pedagógico - Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: SEESP; Ministério da Educação, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Parte 1 - Sobre os nacionais. São Paulo: UNESP, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001a.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. Diálogo. *In*: SEMINARIO INVITACIÓN A CONCIENTIZAR Y DESESCOLARIZAR: CONVERSACIÓN PERMANENTE, 1974, Genebra. **Atas** [...]. Genebra: Búsqueda – Celadec, 1975. p. 109.
- FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.
- GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/17/15/>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Professiona_l_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GENTIL, Heloisa Salles. Identidades de professores e redes de significações: configurações que constituem o "nós, professores". **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, p. 175-188, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2020.
- GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: Caminhos e Desafios. São Paulo: Thompson Learning, 2003.
- GONZALEZ REY, Fernando Luis. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. *In*: GONZALEZ REY, Fernando Luis. (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Touro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso em: 23 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; CASTRO, Bernardo Monteiro. Dialogando sobre Preconceito Políticas de Inclusão Escolar e Formação de Professores. *In*: SILVA, J. D.; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (orgs.). **Valores, Preconceito e Práticas Educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 73- 114.

LINHARES, Felipe Lisboa. **Atendimento Educacional Especializado: Uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/felipe_lisboa_linhares.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

LOCATELLI, Adriana. **Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado no Município de Imperatriz**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2992/2/AdrianaLocatelli.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

LOPES, Roberlândia Evangelista; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; ALMEIDA, Maria de Irismar. Estado da Questão como método de pesquisa para evidência do objeto em estudos da Enfermagem. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 66-70, 2018. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/1127/430>. Acesso em: 22 jul. 2020. <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2018.v9.n1.1127>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Escolas abertas à diversidade**. 2001. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.8.htm>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MARIA, Maria. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: F. Brant e M. S. C. Nascimento. *In*: CLUBE da Esquina 2. Intérprete: Milton Nascimento. Nova Iorque: Sony/ATV Music Publishing LLC, 1978. 1 CD, faixa 19.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p.

223-239, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500223&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2020.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MARTINS, Nayra Suelen de Oliveira. **A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas**. 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em:

<http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1991>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia Universitária: em foco o aprendizado da docência na Universidade Federal de Uberlândia. *In*: TAVARES, José; CUNHA, Maria Isabel da; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (orgs.).

Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha. 1. ed. Itapetininga: Edições Hipótese, 2019b. p. 100-121.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-62, 2019a. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000300044&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2020.

<http://dx.doi.org/10.1590/198053145897>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/2148>.

Acesso em: 25 jul. 2020. <https://doi.org/10.18222/ae153020042148>

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In*: IMBERNÓN, Francisco. (org.). **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Vida de professores**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Relgráfica Artes Gráficas Ltda, 2009.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 22 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (orgs.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101995000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>

PROENÇA, Maria Gladis Sartori; MELLO, Lucrécia Stringhetta. Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. **Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 28, p. 53-64, 2009. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/166>. Acesso em: 23 jul. 2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Professores: autores e atores nos dizeres da escola – a contribuição da reflexão filosófica. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim *et al.* (orgs.). **Perspectivas da filosofia da educação**. 1. ed. Cortez. São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em**

Revista, Curitiba, n. 61, p. 19-36, 2016. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000300019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2020.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>

SAWAIA, Bader. (org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Lázara Cristina. **Políticas Públicas e Formação de Professores: Vozes e Vieses da Educação Inclusiva**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13605>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 35-58, 1998. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30720>. Acesso em: 22 jul. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

UBERLÂNDIA. Diretrizes Municipais da Educação Especial de Uberlândia. **Prefeitura de Uberlândia**, Uberlândia, 2020. Disponível em:
<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

UBERLÂNDIA. Instrução normativa da SME nº 004/2019. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa 002/2011. **Diário Oficial do Município: nº 5669**, Uberlândia, MG, p. 5-8, 23 jul. 2019. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/5669.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

UBERLÂNDIA. **Lei complementar nº 661, de 8 de abril de 2019**. Altera a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações, que "dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências", e dá outras providências. Uberlândia: Câmara Municipal, [2019]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/66/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 jul. 2020.

VALADARES, Marcelo. Professores com deficiência são 0,3% do total de docentes na educação básica; veja histórias de superação. **G1**, São Paulo, 08 fev. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/08/professores-com-deficiencia-sao-03percent-do-total-de-docentes-na-educacao-basica-veja-historias-de-superacao.ghtml>. Acesso em: 29 out. 2020.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina. (org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas – Tomo II – Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO - PERFIL DOS PROFESSORES

Código nº. _____

Assinale com “X” a sua Formação Acadêmica:

Nível	Publica	Particular	Publica e Particular	Ano da Conclusão	Observação
Educação básica					
Licenciatura					
Bacharelado					
Especialização					
Mestrado					
Doutorado					
Pós-doutorado					

Experiência profissional na docência:

Escola pública: _____ ano(s)

Tempo de docência

Escola particular: _____ ano(s)

Situação funcional na atual escola () efetivo/a () nomeado/a () contratado/a

Escola pública: _____ ano(s)

Tempo de atuação no AEE:

Escola particular: _____ ano(s)

Escola(s) em que trabalha atualmente no AEE

Experiência profissional em outras atividades não docentes:

Formação continuada (cursos, treinamentos, congressos etc.):

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Este projeto de pesquisa pretende compreender os elementos que compõem o processo de constituição da identidade do/a profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista a sua percepção identitária e percurso formativo no processo de escolarização e formação inicial e contínua.

Problematização: Quais os elementos da constituição identitária estão presentes no tornar-se professor do Atendimento Educacional Especializado? Como ocorre o desenvolvimento profissional docente para atuar no AEE, visto a complexidade do trabalho a ser realizado que tem a incumbência mediar a formação e o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais complexas e específicas?

Percurso formativo relativo à história de vida Aspectos relacionados a história de vida na identificação da escolha da profissão

Objetivo: Conhecer aspectos da história de vida dos profissionais do AEE que contribuíram no processo de identificação e escolha com a profissão docente.

PERCEPÇÃO PESSOAL:

O que eu quero saber?	Perguntas para saber
<p>Quais foram os aspectos da história de vida dos profissionais do AEE que contribuíram no processo de identificação e escolha com a profissão docente;</p> <p>Investigar se houve interação com pessoas com deficiência antes da atuação no Atendimento Educacional Especializado e como esta interação se relaciona com o processo de constituição identitária docente.</p>	<p>Como foi a sua infância e adolescência? (Aspectos marcantes)</p> <p>Você considera que teve motivação de algo ou alguém na sua infância e adolescência que te inspirou na escolha da sua profissão?</p> <p>Você começou a trabalhar com quantos anos? O que te motivou a trabalhar?</p> <p>Você já esperava ser professora nesta época?</p> <p>Como foi a escolha do curso para o ingresso na universidade? Teve interferência da família?</p> <p>Nesta época, o que te motivou a escolha do curso?</p>
<p>O percurso formativo relativo à formação profissional inicial e contínua da docência</p>	
<p>Objetivos: Identificar se os aspectos formativos inerentes a formação profissional inicial e contínua suprem as necessidades do AEE; Identificar se os aspectos formativos inerentes a formação profissional inicial e continuada são determinantes no sucesso ou fracasso da docência no AEE.</p>	
O que eu quero saber?	Perguntas para saber
<p>Quais os elementos formativos inerentes a formação profissional</p> <p>Identificar se os aspectos formativos inerentes a formação profissional inicial e continuada e se elas suprem as necessidades do AEE.</p>	<p>O que levou você a escolher a profissão docente?</p> <p>Como você se tornou professora/r?</p> <p>Como foi o início da carreira?</p> <p>Como você se tornou professora/r do AEE? Você atua somente no AEE?</p> <p>Desde o início de sua profissão como professora/r você teve contato com estudantes com deficiência?</p> <p>Como foi sua chegada na SRM?</p> <p>Como acontece o trabalho na SRM?</p> <p>Você considera a sua formação suficiente para trabalhar</p>

	<p>com estudantes do AEE? O que você considera importante em sua formação para realizar o seu trabalho no AEE? Quais os seus desafios no AEE? Quais os conhecimentos/saberes necessários à sua prática pedagógica no AEE? Você reconhece em seu trabalho no AEE, ações exitosas no ensino-aprendizagem?</p>
<p>Identificar se os aspectos formativos inerentes a formação profissional inicial e contínua são determinantes no sucesso ou fracasso da docência no AEE.</p>	<p>Qual é o respaldo que recebe da instituição para sua formação contínua? Quais as barreiras e desafios na docência do AEE relacionados a formação profissional? Quais as principais dificuldades em ser professora/r no AEE; Você se considera realizado pessoalmente e profissionalmente como professora/r do AEE?</p>
<p>Aspectos legais da educação inclusiva</p>	
<p>Objetivo: Identificar e analisar os marcos legais na história da educação brasileira que definem a constituição a profissão docente e a repercussão na constituição da identidade de professores que atuam no AEE.</p>	
<p>O que eu quero saber?</p>	<p>Perguntas para saber</p>
<p>Identificar e analisar se a Política Nacional de Educação cumpre com seus objetivos quanto a Educação Inclusiva de seus docentes e discentes.</p>	<p>Você considera que a Política Nacional de Educação cumpre o seu objetivo de inclusão de estudantes do AEE? Você considera importante rever alguns aspectos legais referente a profissão docente do AEE? Quais? Quais as suas perspectivas futuras em termos dos profissionais do AEE;</p>
<p>Identificar se há interação dos alunos com deficiência com os alunos da classe regular e se realmente há aproveitamento de conteúdo.</p>	<p>Você considera que a/o estudante de AEE realmente está “incluída/o” na sala de aula regular? Se sim, quais os aspectos que você considera importantes neste processo? Se não, o que você considera ter influenciado neste processo? Na sua percepção, quais são os benefícios do trabalho realizado no AEE em relação ao ensino regular.</p>

APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente - A constituição da identidade docente de Professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos e Mestranda Patrícia Resende de Souza, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

Nesta pesquisa, objetivamos compreender a formação docente dos professores que atuam no AEE, bem como o processo de formação identitário que os compõe, a fim de compreender o “lugar” ou não lugar deste docente da educação. Visto a complexidade em se trabalhar em um segmento de tantas diferenças e diversidades, bem como, a sua importância no processo de formação das pessoas com deficiência.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Patrícia Resende de Sousa, na própria Unidade Acadêmica do docente participante, antes da realização das entrevistas. Na sua participação você, professor do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Uberlândia responderá a um questionário, participará da entrevista, que será gravada em áudio. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, elas serão desgravadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados em meios de divulgação acadêmico-científico e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. O único risco consiste na remota possibilidade de ser identificado. Entretanto, a referência aos sujeitos, tanto no texto da dissertação quanto em publicações recorrentes ocorrerá de modo codificado, de acordo com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. Por outro lado, destacamos como benefício, que a narrativa dos participantes, por meio das entrevistas reflexivas, é fonte e instrumento adequado para permitir uma participação consciente dos que contribuem com essa investigação, podendo suscitar ainda rica reflexão sobre a temática da pesquisa e, conseqüentemente, sobre suas próprias práticas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos – Faculdade de Educação/UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 118 - Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100 ou Patrícia Resende de Souza, Rua: Alberto Toledo Barton nº 47, Bairro: Valle, Cep: 38413- 123. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, de de 2019.

Profa. Dra. Vanessa T. B. Campos –
PPGED/UFU

Mestranda em Educação – PPGED/UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida(o).

Assinatura do(a) participante da pesquisa

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 3.533.477

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos obrigatórios foram apresentados no Protocolo de Pesquisa e estão adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2020.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 3.533.477

grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1339972.pdf	19/08/2019 22:21:58		Aceito
Outros	Declaracao_Instituicao_Co_Participante_Odilon.jpeg	19/08/2019 22:16:44	PATRICIA RESENDE DE	Aceito
Outros	Declaracao_Instituicao_Co_Participante_Leoncio.jpeg	19/08/2019 22:16:15	PATRICIA RESENDE DE	Aceito
Outros	Declaracao_Instituicao_Co_Participante_Ladario.jpeg	19/08/2019 22:15:46	PATRICIA RESENDE DE	Aceito
Outros	Declaracao_Instituicao_Co_Participante_Joel.jpeg	19/08/2019 22:13:24	PATRICIA RESENDE DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_AGOSTO.pdf	19/08/2019 21:55:43	PATRICIA RESENDE DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DA_EQUIPE_EXECUTORA_ASSINADO.PDF	25/07/2019 16:02:10	PATRICIA RESENDE DE	Aceito
Outros	DADOS_DOS_PESQUISADORES.pdf	25/07/2019 15:58:27	PATRICIA RESENDE DE	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_ANALISE_DE_DADOS.pdf	25/07/2019 15:55:02	PATRICIA RESENDE DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/07/2019 15:38:02	PATRICIA RESENDE DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao_infraestrutura.pdf	15/06/2019 15:23:55	PATRICIA RESENDE DE SOUZA	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.533.477

Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	15/06/2019 14:49:16	PATRICIA RESENDE DE	Aceito
----------------	-----------------	------------------------	------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 26 de Agosto de 2019

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))