

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO

**IDENTIDADES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE
MACEIÓ-ALAGOAS**

Maceió-Alagoas
2016

ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO

**IDENTIDADES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE
MACEIÓ-ALAGOAS**

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como parte do processo avaliativo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação Prof. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Maceió-Alagoas

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

M553i Mercado, Elisangela Leal de Oliveira Mercado.
Identities do professor de educação especial no contexto de Maceió-
Alagoas / Elisangela Leal de Oliveira Mercado. – 2016.
318 f.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió,
2016.

Bibliografia: f. 280-308.
Anexos: f. 309-318.

1. Educação especial. 2. Identidade docente. 3. Narrativas orais.
4. Professores – Formação. 5. Desenvolvimento profissional. I. Título.

CDU: 377.8:376

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

IDENTIDADES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MACEIÓ/ALAGOAS

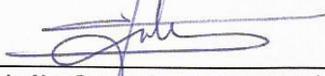
ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO

Tese de doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de novembro de 2016.

Banca Examinadora:



Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



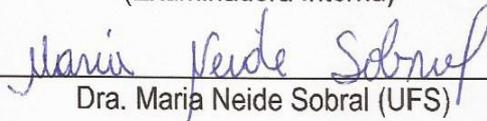
Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCAR)
(Examinadora Externa)



Dra. Deise Juliana Francisco (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Dra. Maria Neide Sobral (UFS)
(Examinadora Externa)

Dedico esta tese a todos os professores de Educação Especial, que com muita coragem, luta, paixão e dedicação me mostraram a beleza de suas histórias como verdadeiros ensinamentos para a alma. Simplesmente apaixonantes e inesquecíveis.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Definitivamente, este é um grande momento. Um dos mais esperados e gloriosos de todo meu percurso de aprendizagens e descobertas enquanto pesquisadora e professora universitária. A escolha pela Educação Especial foi uma maravilhosa surpresa, que trouxe renovação e significado de vida. Os agradecimentos são muitos, às várias pessoas que de alguma forma contribuíram para a conclusão desta trajetória. De antemão esclareço que não há palavras capazes de expressar a dimensão da minha gratidão, admiração e carinho a todos que me auxiliaram neste trabalho e permitiram que este momento se realizasse. Por hora, arrisco-me a citar algumas que em especial agradeço:

A minha mãe Nossa Senhora de Fátima e ao Pai Eterno que nos momentos mais difíceis, nos quais pensei em desistir ou me senti derrotada, entre sonhos e orações me lembraram que há “sempre um novo amanhecer”;

A meus pais, Domingos (*in memoriam, et semper praesens*) e Nailza que no seu exemplo de humildade, força e presença me ensinaram a importância dos estudos e da luta pelos sonhos, como condição *sine qua non* para ser feliz e viver;

Ao meu marido Luis Paulo, meu grande amor que sempre esteve ao meu lado, nos momentos de sonhos, angústias, dor e alegrias. Um homem especial, paciente, compreensível e amoroso que acreditou e apostou no meu sonho, me apoio a todo momento e nunca me deixou desistir. Este Ser especial, presente de Deus, a quem eu tenho muita admiração, carinho, respeito e amor, simplesmente meu TUDO;

Minhas filhas, Ariadne e Alice, meninas adoráveis e humanas pelas quais eu sou apaixonada. Seres de luz, artistas e companheiras sempre me ensinam como ser uma pessoa melhor;

A minha família de Maceió e do Rio Grande do Sul, pessoas que sempre estiveram presentes e me incentivaram a continuar;

A minha sempre cunhada Nadja, um exemplo de professora da Educação Especial, e meu primo Francisco, que com sua força e ousadia tem ensinado ao mundo o valor de uma pessoa com Síndrome de Down;

A minha magnífica e amiga orientadora, que com muita competência, humildade e carinho me adotou e conseguiu despertar em mim um sonho já adormecido e uma paixão inacabada pela Educação Especial;

As professoras Enicéia, Maria Neide, Daise e Laura, verdadeiros exemplos de docência, cada um com sua maestria e profissionalismo, grandes referências nas áreas, que com paixão e competência me inspiram a ser melhor;

A professora Marinaide, princípio de tudo, que aceitou o desafio de me orientar e a sabedoria de compreender e apoiar minhas novas escolhas;

As amigas Franci Kelle, Marcia, Marily, Sirlene, Soraya, Tarciana, Viviane, Ivanise, Alessandra e, amigos Claudesson, David, Nagib e Thiago, grandes companheiras e companheiros de estudos, pesquisa, luta e risadas, que carinhosamente chamo-os de família NEEDI. Verdadeiros exemplos de amizade e competência. Cada um em especial, inesquecível;

A todos os demais amigos da família Acessibilidade, GEAMA, PIBIC e PIBID que em vários momentos me ensinaram muito sobre a Educação Especial, com seus saberes e práticas;

Aos meus eternos professores do Centro de Educação (CEDU), lindos exemplos de dedicação e competência profissional. Grandes mestres que um dia, sem muita pretensão, despertaram em mim o amor pela Educação. A estes mestres devo admiração, respeito e gratidão. Em especial a duas amigas-professoras Inês Matoso e Sandra Paz amigonas, que com muita humildade e sabedoria sempre torceram por esta vitória;

Aos amigos professores do Grupo de Estudo de Políticas e Gestão, que entenderam as minhas angústias e seguraram o “rojão” para que na volta, mais fortalecida, possa lutar por uma educação de qualidade para os alagoanos;

Aos meus alunos e orientandos que compreenderam minhas ausências e mudanças nas aulas, fontes de força para minha dedicação e luta;

A SEMED pela parceria e aprendizado, em especial às técnicas do Departamento de Educação Especial, cada uma a seu modo são grandes exemplos de resistência, luta e amor à Educação;

A Neusa Scortegagna, diretora do Departamento de Educação Especial da SEMED, sempre tão amiga e companheira que me ensinou muito e a quem admiro sempre;

Aos companheiros de luta do COMED que me ensinam muito e me presenteiam com sua amizade. E, em especial, Jailton, Silvia, Patrícia e Valéria companheiros sempre presente;

As minhas amigas e professoras da Educação Especial, Elisangela, Gilda e Suely que com lindas histórias sempre me emocionam, encantam, inspiram e seduzem, tornando-me grande admiradora do seus exemplos de luta e amor;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela valorosa contribuição;

Aos amigos e amigas Jailson (Nuri), Fernando, Odálea, Sarita e Yara sempre presentes e atenciosos, que se permitiram sonhar comigo este sonho. Em especial, ao Ricarti, sem ele tudo ficaria mais difícil;

Aos demais amigos e amigas que em algum momento fizeram parte desta trajetória e que eu não consegui citá-los.

Meu muito obrigada!!!

Minha admiração e respeito às pessoas
que plantam árvores, sob cuja a sombra
podem nunca chegar a sentar.

(Anônimo)

RESUMO

Este estudo parte do contexto histórico-político-educacional da Educação Especial na rede municipal de ensino de Maceió, com o objetivo de compreender o processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Especial, a partir de suas próprias narrativas orais. As questões que orientaram a investigação deram prioridade na constituição da identidade profissional destes professores, dos saberes mobilizados no e pelo trabalho, tendo em vista as tensões instigadas pelo processo de formação inicial e continuada e o exercício da docência. A metodologia utilizada envolveu a abordagem qualitativa da história oral temática, com ênfase no método biográfico, adotando como técnica a entrevista narrativa. Foram analisados os relatos orais de três professoras de Educação Especial, consideradas referências entre seus pares e representantes de três momentos distintos da Educação Especial no Município de Maceió: Classes Especiais, Sala de Recursos (SR) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Na análise das narrativas, procurou-se estabelecer um diálogo compreensivo com os estudos e as pesquisas referentes à construção de sistemas educacionais inclusivos e à identidade docente. Foram também analisados os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió relativos ao contexto de implantação e implementação da Educação Especial na rede municipal, envolvendo os relatórios de ação, planos de formação continuada do Departamento de Educação Especial e dados referentes à implantação e expansão das classes especiais, Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas municipais de Educação Básica nos últimos anos. O referencial teórico utilizado permitiu a compreensão das narrativas docentes, tendo como fundamento as discussões e os estudos sobre identidade profissional, natureza do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores de Educação Especial. As narrativas demonstraram, no âmbito mais geral, que a identidade profissional do professor de Educação Especial resulta num processo formativo que fortalece o processo de reconversão docente e, em alguns casos, na desprofissionalização do professor de Educação Especial decorrente de políticas educacionais oriundas das reformas neoliberais, da precarização e da política de formação inicial e continuada. Em âmbito mais específico, os saberes que constituem a identidade profissional das professoras-narradoras são oriundos de experiências pessoais e profissionais. O modelo formativo assumido pela SEMED, apesar de ser considerado significativo e fundante, pouco transformou o exercício profissional, que permanece influenciado por concepções clínicas, terapêuticas e assistencialistas. A modificação de Classe Especial para SR foi mais significativa por ter repercutido na necessidade de uma nova organização escolar; já a transformação de SR para SRM não atendeu ao esperado, no que se refere à inclusão e à garantia de aprendizagem, implicando apenas em mudanças de infraestrutura no ambiente escolar e nas temáticas de formação com a pretensão de adequar estes profissionais as novas demandas da Educação Inclusiva. A compreensão, nas narrativas orais, do movimento de constituição das identidades docentes permitiu entender como docentes se aut nomeiam “professores” e “professores de Educação Especial”, considerando os momentos que se identificam, se questionam, se auto definem e os enfrentamentos resultantes de um contexto conturbado de implantação de sistemas educacionais inclusivos e das exigências de reconversão docente, que derivam na desprofissionalização docente.

Palavras-chave: Educação Especial. Identidade docente. Narrativas orais. Formação de professores. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This study starts from the historical, political and educational context of Special Education in the Maceió municipal school system, with the objective of the understanding the process of constitution of professional identity of Special Education Teachers, based on their own oral narratives. The questions that guided the research have priority in the formation of professional identity of these teachers, from the knowledge mobilized in and work, in view of the tensions incited by the process of initial and continuing education and the teaching profession. The methodology involved a qualitative emphasis to thematic oral history, focusing on the biographical method, adopting as technical narrative interviews. We analyzed the oral reports of three Special Education teachers, considered references among their peers and representatives of three distinct moments of Special Education in the city of Maceio: special classes, resource rooms (SR) and Multifunction Resource Rooms (SRM). In the analysis of the narratives, we tried to establish a comprehensive dialogue with the studies and research relating to the construction of inclusive educational systems and teaching identity. They were also analyzed the documents of the Municipal Education (SEMED) of Maceió for the context of deployment and implementation of the special education in public schools, involving action reports, plans of the Special Education Department and data related to the implementation and expansion of special classes, resource rooms and Multifunction Resource Rooms in the public schools of basic education in recent years. The theoretical framework allowed the understanding of the narrative faculty, and is based upon the discussions and studies on professional identity, nature of the Educational Service Specialist (ESA) and the Special Education teacher training. The narratives have shown, in the broader context, the identity constitution professor of special education results in a learning process that strengthens the teaching conversion process and, in some cases in the Special Education teacher deprofessionalization arising from educational policies of neoliberal reforms, precariousness and the initial and continuing education policy. In more specific level, the knowledge that constitute the professional identity of teachers-narrators are from personal and professional experiences. The training model assumed by SEMED, despite being considered significant and foundational, just turned professional practice, which remains influenced by clinical concepts, therapeutic and welfare. The Special Class modification to SR was more significant for having reflected on the need for a new school organization; since the transformation of SR for SRM did not respond to expectations, regarding inclusion and guarantee learning, implying only in infrastructure changes in the school environment and in the thematic training with the intention of adapting these professionals the new demands of Education inclusive. Understanding, in oral narratives, the establishment of movement of teacher's identities allowed to understand how teachers are autonomies "teachers" and "teachers of Special Education", considering that identify moments, questioning, self-define and confrontations resulting from troubled the context of implementation of inclusive educational systems and teacher retraining requirements that derive the teaching deprofessionalization.

Keywords: Special education. Identity lecturer. Oral narratives. Teacher training. Professional development.

RESUMEN

Este estudio del contexto histórico, político y educativo de la educación especial en la escuela municipal de Maceió, con el fin de comprender el proceso de formación de la identidad profesional de los maestros de educación especial de sus propias narrativas orales. Las preguntas que guiaron la investigación tienen prioridad en la formación de la identidad profesional estos maestros, a partir del conocimiento movilizó en el trabajo y, a la vista de las tensiones incitados por el proceso de formación inicial y continua y la profesión docente. La metodología consistió en un enfoque cualitativo a la historia oral temática, centrándose en el método biográfico, adoptando como entrevistas narrativas. Informes orales de tres maestros de educación especial se analizaron como referencias entre sus pares y representantes de tres momentos distintos de la educación especial en la ciudad de Maceió: clases especiales, salones de recursos (SR) y salas de recursos multifunción (SRM). En el análisis de las narrativas, hemos tratado de establecer un diálogo global con los estudios y la investigación relacionada con la construcción de sistemas educativos inclusivos y la identidad docente. También se analizaron los documentos de la Educación Municipal (SEMED) de Maceió para el contexto de la creación e implementación de la educación especial en las escuelas públicas, que implica un reporte de acciones, planes de educación continua del Departamento de Educación Especial y los datos relacionados con la aplicación y la expansión de las clases especiales, SR y SRM en las escuelas públicas de educación básica en los últimos años. El marco teórico que permitió la comprensión de la facultad narrativa, y se basa en los debates y estudios sobre la identidad profesional, la naturaleza de la Especialista en Educación de Servicio (ESA) y la formación de profesores de educación especial. Los relatos han demostrado, en el contexto más amplio, el profesor constitución identidad de los resultados de educación especial en un proceso de aprendizaje que fortalece el proceso de conversión de la enseñanza y, en algunos casos en el impuesto sobre la desprofesionalización docente de educación especial derivados de políticas educativas de las reformas neoliberales, de la precariedad y de políticas inicial y la formación continua. En el nivel más específico, el conocimiento que constituyen la identidad profesional de los profesores-narradores son de las experiencias personales y profesionales. El modelo de formación asumido por SEMED, a pesar de ser considerada significativa y fundamental, acaba de cumplir la práctica profesional, que queda influenciado por conceptos clínicos, terapéuticos y de bienestar. La modificación de Clase Especial de SR fue más significativa por haber reflexionado sobre la necesidad de una nueva organización escolar; ya que la transformación de la SR para SRM no respondió a las expectativas, con respecto a la inclusión y el aprendizaje de garantía, lo que implica solamente en los cambios de infraestructura en el entorno escolar y en la formación temática con la intención de adaptar estos profesionales las nuevas exigencias de la Educación inclusive. La comprensión, en las narrativas orales, la creación del movimiento de los maestros identidades permitió entender cómo los profesores son automeiam "maestros" y "maestros de Educación Especial", teniendo en cuenta que identifican momentos, cuestionando, auto definir y confrontaciones que resultan de turbado el contexto de la implementación de sistemas educativos inclusivos y requisitos de reentrenamiento maestro que se derivan de la desprofesionalización docente.

Palabras-chave: La educación especial. Profesor de identidad. Narrativas orales. Formación de profesores. Desarrollo profesional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roteiro de Entrevista	46
Figura 2 – Momentos da Configuração Identitária Típicas	92
Figura 3 – Relação entre Professor de Educação Especial e Professor do AEE	115
Figura 4 – Ações de Formação Continuada da SEMED	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ingresso dos Professores na Educação Especial	83
Gráfico 2 – Formação Inicial dos Professores de Educação Especial	84
Gráfico 3 – Especializações dos Professores de Educação Especial	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores selecionados para a pesquisa.....	44
Quadro 2 – Realização das entrevistas.....	49
Quadro 3 – Identidades do profissional da Educação Especial.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Docentes por grau de formação segundo os níveis de Ensino – Alagoas/2014.....	79
---	----

LISTA DE SIGLAS

- AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
- AAPPE – Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais
- ADEFAL – Associação dos Deficientes Físicos de Alagoas
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AFAD – Associação das Famílias e Amigos do Down
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ASAL – Associação de Surdos de Alagoas
- AVD – Atividades da Vida Diária
- BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações
- BPC na Escola – Programa Escola Acessível, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social.
- CAIC – Centro de Atendimento Integrado à Criança
- CAP – Centro de Apoio Pedagógico
- CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAS – Centro de Atendimento ao Surdos
- CAV – Centro de Apoio as Vítimas do Crime
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEDU – Centro de Educação
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CEPA _ Centro de Estudos e Pesquisa Aplicada
- CEPEDEM - Centro de Pós-Graduação e Especialização em Desenvolvimento Médico Regional
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COMED – Conselho Municipal de Educação
- DEE – Departamento de Educação Especial
- DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPSS – Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano Do Sul

FAMDOWN – Centro de Desenvolvimento Família Alagoana Down

FEMAC – Fundação Educacional de Maceió

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FURB – Universidade Regional de Blumenau

GEEAMA – Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada

IBC – Instituto Benjamin Constant

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEEDI – Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade

OEEEAL – Observatório Estadual de Educação Especial de Alagoas

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial

PIA – Plano Individualizado de Atendimento

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional da Educação Especial

PNEE-EI - Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial

PTP – Plano de Trabalho Plurianual

SECADI - Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial
SINTEAL _ Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SR – Sala de Recursos
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TCC _ Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNC – Universidade do Contestado
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIDAVI – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
	Parte I – Metodologia	33
2	PERCURSO METODOLÓGICO: o método da história oral temática ..	34
2.1	Atores e Local da pesquisa	41
2.2	Coleta de Dados	43
2.2.1	Pré-entrevista	44
2.2.2	Entrevistas	47
2.2.3	Pós-entrevista	49
2.3	Análises dos Dados	52
	Parte II – Aportes Teóricos	54
3	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	55
3.1	A Institucionalização da Formação de Professores para a Educação Especial	58
3.2	Modelo formativo para o professor de Educação Especial	64
3.3	O Cenário Atual da Formação do Professor de Educação Especial em Alagoas	76
3.4	Os Professores de Educação Especial na rede municipal de ensino de Maceió	80
4	A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTE: caminhos a percorrer	85
4.1	A identidade profissional docente	87
4.2	Pressupostos da constituição identitária do Professor de Educação Especial	102
	Parte III – Contextos & Narrativas	116
5	CENÁRIO DA PESQUISA: a Rede de Educação Municipal de Maceió	117
5.1	As Primeiras Formas de Atendimento Especializado	119

5.2	Transformação das Classes Especiais em Salas de Recursos	127
5.3	O processo de implantação das SRM	138
6	NARRATIVAS: Templo de experiências e saberes	146
6.1	A história de Mafalda (P 1)	147
6.2	A história de Magali (P 2)	181
6.3	A história de Margarida (P 3)	217
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	260
	REFERÊNCIAS	275
	APÊNDICE A – Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento ...	303
	APÊNDICE B – Aprovação do Comitê	307
	APÊNDICE C - Ficha de acompanhamento e controle do projeto	316
	APÊNDICE D – Ficha de Identificação Pessoal	318

1 INTRODUÇÃO

O cenário de democratização da educação pública configurado no início da década de 1990 foi muito promissor para o desenvolvimento de políticas de acesso das crianças e jovens à escola. A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 1998a) e a “Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais” (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 1998b), ao advogarem por uma escola para todos, abriram espaço para a ampla discussão sobre políticas públicas voltadas para a diversidade e o compromisso em atender também as necessidades dos estudantes com deficiência nos contextos escolares. Aspectos estes que se tornaram marco na história da Educação Especial ao impulsionar a filosofia da inclusão escolar de estudantes, historicamente segregados em instituições especializadas ou alijados da escola, nas classes comuns do ensino regular.

Os acordos internacionais e a legislação nacional do período entre 1990 e meados da primeira década dos anos 2000 foram marcados por controvérsias sobre a importância da Educação Especial na agenda de políticas educacionais. Postura reveladora de que, apesar do amplo consenso em torno do direito à educação para todos, pouco se tem avançado em termos de políticas públicas no Brasil. Todo esse movimento de luta e conquistas de direitos exige desdobramentos legais e ações, com o intuito de encontrar o caminho que leve a uma sociedade menos excludente.

A Educação Especial deixou de ser ofertada exclusivamente em escolas e classes especiais e passou a ser ofertadas em escolas regulares, sob o viés de uma nova tendência educacional: Educação Inclusiva. A perspectiva da Educação Inclusiva não pode ser tratada como sinônimo e nem restrita à Educação Especial, ao contrário é uma proposta ampla que envolve reformas na escola, a fim de garantir o acesso e a participação de todas as crianças, nas oportunidades oferecidas. Defende ainda que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma deficiência ou necessidade educacional (MITTLER, 2003).

A inclusão educacional permite a criação de espaços democráticos e defende que todas as crianças devem aprender juntas na sala de aula comum (STAINBACK,

S; STAINBACK, W., 1999), apontando para a superação da dicotomia existente entre Educação Especial e Educação Regular.

O contexto de reordenamento dos sistemas de ensino na perspectiva de Educação Inclusiva, voltado às necessidades individuais dos estudantes, tem apanhado “muitos educadores de assalto e deixando-os perplexos – no contexto da sala de aula – diante do desafio de lidar com estudantes com deficiência” (MAGALHÃES, 2011, p. 7). Esta situação possibilita refletir sobre o despreparo na formação dos professores da sala de aula comum para ensinar, principalmente, os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Entretanto, parece-nos que os mesmos conflitos são vivenciados pelos professores de Educação Especial quando, passa a ser definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009) que, o professor especializado assuma a impossível tarefa de dar conta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos mais variados tipos de estudantes (MENDES; MALHEIRO, 2012).

Estudos realizados por Caiado et al. (2011), Maciel e Oliveira (2013) demonstram que o professor de Educação Especial se encontra inserido nas escolas regulares isolado, sendo visto como o único responsável pelos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. Neste distanciamento, sentem-se excluídos e, ao mesmo tempo, são responsabilizados pelo desenvolvimento de um sistema inclusivo. Na busca de conhecermos os possíveis conflitos no ambiente escolar, em decorrência da escolarização de crianças e jovens com deficiência nas salas de aula comum encontrei, dentre eles, professores de Educação Especial angustiados diante da política de inclusão escolar no município de Maceió (MERCADO; BARBOSA; FUMES, 2013). Essa angústia decorria do processo assumido pelo município, dos programas formativos oferecidos pelos órgãos governamentais e da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para oferta do AEE nas escolas públicas municipais maceioense, a partir de 2000.

Com a implantação de um sistema educacional baseado na inclusão escolar, o município de Maceió assume que todos os estudantes com deficiência devem estar na sala de aula comum, ter na escola professores com a finalidade de adequar o ensino das áreas do conhecimento a suas especificidades, e professores de Educação Especial com atribuição de complementar/suplementar a formação escolar, por meio de conhecimentos e recursos específicos que eliminam as

barreiras que impedem ou limitam a participação e aprendizado desses estudantes. Cabe ao professor de Educação Especial articulação com as atividades desenvolvidas na escola, tendo em vista o aprendizado do conjunto de estudantes público alvo da Educação Especial e a melhoria da qualidade de ensino.

Evangelista e Shiroma (2008), Evangelista (2012), Garcia (2013), Matos e Mendes (2014) identificaram que a noção de formação profissional presente em documentos da Unesco, utilizados nas formações oferecidas pela SEMED, constitui um mecanismo dirigido à adaptação dos trabalhadores a uma nova ordem. A necessidade de formação profissional vinculada a ideia de reconversão profissional, em face das transformações técnicas e tecnológicas, a inovação curricular e a introdução de indicadores de desenvolvimento e qualidade da educação, supõe uma reconversão da identidade profissional do professor de Educação Especial, com o pretexto que este profissional deva se adequar às mudanças sociais, políticas e econômicas em curso.

A adequação destes professores às demandas da educação capitalista confirma a concepção de “reconversão do trabalho docente”, descrita por Evangelista, Michels e Shiroma (2011) e por Michels (2011a), ao defender mudanças na área de atuação e na função dos professores das classes especiais e salas de recursos (SR) para um professor flexível e polivalente no atendimento a todo e qualquer tipo de deficiência, TGD e altas habilidades em SRM.

A tese da reconversão docente defendida por Michels (2011a, p. 224) está baseada “na ‘lógica’ de que se quer é formar uma ‘nova’ mentalidade, para uma ‘nova’ sociedade, na qual os trabalhadores sejam mais flexíveis e adaptáveis a situações de mercado”. O professor de Educação Especial é reconvertido e tem sua função adaptada às condições e necessidades atuais, ou seja, sob o viés do discurso da requalificação profissional torna-se um professor multifuncional com alargamento na atuação e não, no conhecimento teórico.

A polivalência é uma característica de um modelo de organização do trabalho docente no qual o professor “desempenha várias tarefas ou funções dentro do local de trabalho” (SANTOS; PIZZI, 2007, p. 162), o professor de Educação Especial, antes especializado em apenas uma área de deficiência, passa a ser um professor multifuncional com a ampliação na função e atuação, embora com uma formação teórica restrita, consagrada em cursos de curta duração. Esta nova atribuição tem causado tensões no trabalho docente, com a pulverização de práticas educativas,

muitas vezes, distantes do processo de escolarização aos estudantes incluídos, e com a necessidade de atender a todos os estudantes considerados público da Educação Especial.

Considerando que a identidade profissional do professor é construída durante seu processo formativo e no exercício da docência, é possível que o contexto histórico educacional do município de Maceió ao assumir uma cultura formativa fundada na homogeneização da prática docente, no uso de recursos e técnicas específicas relacionadas à deficiência e, no movimento de reconversão docente venha a reduzir a docência a uma atividade técnica, cujo fim é a desprofissionalização docente.

Entendemos o processo de desprofissionalização docente, descrito por Oliveira (2004, p. 1135), como “mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes”, por intermédio da diminuição na qualidade das formações, precarização das condições de trabalho, padronização do trabalho a ser executado e da exclusão dos professores na discussão e elaboração dos processos educativos e políticas educacionais. Acrescida à esta realidade vemos o agravar da precarização e desprofissionalização docente com a falta de concurso e a contratação de professores para assumir as SRM sem formação específica na área.

Defenderemos a tese de que as narrativas orais desvelam o movimento de constituição da identidade profissional das professoras de Educação Especial forjadas pelas tensões vivenciadas decorrentes das exigências de reconversão docente, que contribuem para sua desprofissionalização. Esta tese apresenta duas discussões chave: as mudanças na política de Educação Especial intervêm na constituição da identidade profissional do professor de Educação Especial; e a metodologia de narrativas orais como instrumento desvelador do movimento de constituição dessa identidade. As narrativas permitem perceber como estas professoras se automeiam “professora” e “professoras de educação especial”, considerando os momentos que se identificam, se questionam, se auto definem e os enfrentamentos vivenciados.

Neste movimento de entender a constituição da identidade profissional a partir do processo formativo, início o texto narrando que durante a graduação em Pedagogia tive o primeiro diálogo com os fundamentos teóricos e práticos da Educação Especial, disciplina optativa na época. Conhecer a perspectiva

segregadora, na qual crianças atendidas em instituições especializadas iam à escola especial para receber outra educação, bem diferente da que se lecionava em sala de aula na escola regular foi minha primeira inquietação. Nesse contexto, justificado como o ideal pela professora de Educação Especial, a aprendizagem destas crianças deveria ser e ocorrer de forma diferente, pois estavam bem aquém das crianças que compunham os bancos escolares, e já acreditava num modelo educacional que rompesse com o aprisionamento da pessoa com deficiência em lugares sociais, os quais oficializam a incapacidade de construção, de produção, de criação e de transformação e, encapsulam o sujeito no perfil de excepcional gerando a exclusão educacional e social.

Na especialização em Psicopedagogia iniciei uma constante busca pela descoberta de um referencial que desse respaldo científico às minhas inquietações quanto a uma perspectiva integracionista ou inclusiva de ensino. Realizei um trabalho de apoio pedagógico às crianças com Síndrome de Down e deficiência auditiva em colaboração com a sala de aula comum. Em articulação com fonoaudiólogo, psicólogo e professor da sala de aula comum, percebi que as crianças acompanhadas em horário inverso da classe comum avançavam mais do que as que conheci, durante a graduação, segregadas em escolas especiais. Elas se alfabetizaram, sabiam as operações básicas da Matemática, compreendiam muitos conhecimentos científicos e eram fascinadas por novos desafios. Entretanto, angustiava-me a baixa expectativa que o professor da sala de aula comum depositava nas possibilidades destas crianças. Para a escola, a meta principal era a socialização e a aprendizagem não era uma grande preocupação já que estas crianças supostamente dependiam de uma Educação Especializada.

A realização do mestrado na área da Linguística despertou-me para um olhar da prática docente e um modelo formativo aberto à escuta, à significação, à percepção que o professor tem de si e dos estudantes. Fortalecia em mim a ideia de professores que não expõem estudantes à saberes e práticas que os impedem de ser, pensar e decidir por si mesmo. Sob este ponto de vista, o embrião de uma Educação Inclusiva crescia e me desafiava a desbravar novos caminhos.

Ingressei no doutorado em Educação e a escolha pela Educação Especial foi um encontrar-se pessoal. Iniciei minha pesquisa conhecendo um pouco do universo dos professores de SRM, na qual retomei muitas das minhas inquietudes: o papel e a função do professor de Educação Especial, as angústias e os desafios decorrentes

do atendimento realizado e como acontecia o processo de formação destes professores. Percebi que não é possível compreender a questão da identidade docente desvinculada dos saberes decorrentes da própria experiência na docência e dos adquiridos na sua trajetória de vida, nas instituições formadoras e nos programas e cursos que este profissional tem participado.

No segundo ano do doutoramento, em uma das primeiras conversas e orientações, fui desafiada a investir meus estudos na história de vida dos professores de Educação Especial que atuavam nas SRM das unidades escolares públicas pertencentes a rede municipal de Maceió/AL, considerando a minha experiência profissional de professora formadora no Curso de Pedagogia. Lembro-me de que, no primeiro momento, fiquei temerosa, por ter poucas leituras na área. Em contrapartida, senti-me desafiada e motivada a buscar novas perspectivas teóricas e metodológicas, uma compreensão mais alargada do que constitui o *ser professor* e como este significa/ressignifica a experiência docente com estudantes do público alvo da Educação Especial em contexto de Educação Inclusiva. Como professora formadora no Curso de Pedagogia e nos Cursos de Extensão do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), percebi que faltavam discussões voltadas à compreensão da identidade profissional docente no contexto da inclusão escolar. No processo de orientação aprendi que

O professor tem um papel fundamental (ainda que não esteja sozinho), desde o primeiro momento, visto que as suas atitudes irão determinar a qualidade da interação nas situações de ensino, definir as perspectivas de aprendizado do aluno com deficiência, como também poderá influenciar o modo que os demais alunos irão interagir com aquele colega. (FUMES, 2006)

Essas palavras e os momentos de orientação me mostraram que mais vale tentar do que recuar e, antes acreditar do que duvidar, pois o que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada (CORALINA, 2001). E assim, iniciei minha caminhada e, com ela, novos saberes foram sendo construídos.

A participação no grupo de pesquisa e estudos de Educação Inclusiva, foi fundamental para que essa pesquisa tomasse forma. Direcionei meu estudo para o conhecimento do processo formativo do professor de Educação Especial da rede municipal de Maceió, na qual realizo intervenções sistemáticas com a disciplina Estágio Supervisionado, além das discussões pontuais com as ações do Observatório Estadual de Educação Especial de Alagoas (OEEEEAL).

O modelo de professor representado lançou-me numa densa busca teórico-reflexiva, que me fez perceber que os modelos de formação, ao desconsiderar os saberes e a história de vida dos professores, não provocam mudanças significativas. Na participação no NEEDI e no OEEEAL venho me dedicando à temática da formação de professores. Nas várias ações desenvolvidas, a participação, em 2012, na realização do evento "Compartilhando Saberes e Práticas em Educação Inclusiva II", voltado para professores de Educação Especial e gestores de escolas públicas do Estado de Alagoas foi determinante para a escolha da temática desta pesquisa. Nesse evento foram realizados três grupos focais com temas relacionados à legislação, formação e avaliação. As opiniões dos professores participantes do grupo focal sobre formação de professores revelaram inquietações e desafios pertinentes à atual conjuntura de implementação da Educação Inclusiva no estado de Alagoas (MERCADO; BARBOSA; FUMES, 2013).

A escuta desses professores permitiu a compreensão dos vários sentidos de docência e educação resultantes dos modelos de formação docente e das mudanças provocadas pela conjuntura histórica e política da Educação Especial no Brasil e em Maceió nas últimas décadas. Mostrou que a manutenção de um modelo formador, assumido pelas Secretarias de Educação, para alguns professores não atende aos interesses dos professores de Educação Especial enquanto que, para outros é extremamente significativo porque atende as suas necessidades. Essas diferenças tornaram-se um ponto nodal de um acalorado debate entre os professores participantes do grupo focal.

Pensar sobre esse aspecto e perceber as inquietações e as queixas demonstradas por estes professores despertou-me o interesse em compreender a constituição da identidade profissional dos professores de Educação Especial, a partir de suas narrativas orais acerca de próprio processo formativo e das experiências vivenciadas.

A pesquisa bibliográfica sobre o tema mostrou também a escassez de pesquisas sobre o processo de constituição da identidade profissional do professor de Educação Especial no Brasil. A insuficiência de teses e pesquisas que dão voz aos professores de Educação Especial é reflexo do limiar acadêmico que esta modalidade de ensino tem ocupado nas academias.

Com o despontar da Educação Inclusiva, a maioria das pesquisas sobre a formação ou atuação na Educação Especial é realizada com professores de

Educação Básica que lecionam em classes comuns, desconsiderando a necessidade de compreendermos os aspectos constitutivos da identidade profissional dos professores de Educação Especial e ouvir esses sujeitos além dos questionários ou entrevistas dirigidas. Dar voz a estes professores é compreender como pensam e expressam o próprio processo de formação, atuação e trajetória profissional, considerando que os saberes profissionais desvelados em narrativas orais são constitutivos do processo identitário de um professor de Educação Especial.

Investigar sobre esse tema e sua realidade leva a perceber como as inquietações e as queixas destes professores são constitutivas para compreendermos a concepção da identidade do professor de Educação Especial, provocando o questionamento: como a identidade profissional do professor de Educação Especial é constituída, a partir dos saberes mobilizados no e pelo trabalho, tendo em vista as tensões provocadas pelo processo de formação e o exercício da docência no contexto histórico-político-educacional do município de Maceió? Responder esse questionamento permitirá um novo olhar sobre como os professores de Educação Especial formam sua identidade profissional, a partir do processo formativo e atuação profissional no contexto histórico-educacional que participam.

A identidade profissional não é dada previamente, em cursos de formação de professores, nem algo inato do sujeito, mas um processo de construção histórico-social. O professor de Educação Especial se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão desses significados e da reafirmação de práticas culturais que dependem de saberes específicos, os quais caracterizam a profissão docente.

Partimos da hipótese que o professor de Educação Especial durante o seu processo formativo é tensionado por discursos oficiais filiados aos ideais das políticas econômicas internacionais, que hegemonicamente desprofissionaliza o professor de Educação Especial em professor do AEE ou professor multifuncional. Tais políticas consideram este profissional como: mero técnico, reproduzidor de conhecimentos pré-determinados e executor de projetos pré-elaborados sem articulação com os processos escolares, capaz de assumir várias funções a depender do tipo de deficiências, TGD e altas habilidades que irá trabalhar.

O contexto de implantação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI (BRASIL, 2008) tem tensionado a

constituição identitária do professor de Educação Especial. A formação inicial e continuada, muitas vezes, orientada por concepções médicas, psicológicas ou psicopedagógicas desarticuladas do fazer pedagógico cotidiano das SRM tem suprimido o caráter pedagógico do trabalho docente. Sem referências, experiências e políticas de formação adequada o professor de Educação Especial encontra-se isolado e angustiado no enfrentamento da atuação docente e compreensão da complexidade do processo de inclusão escolar. Ele vive num conflito entre a necessidade de uma identidade, que lhe garanta estatuto pedagógico e novo formato de professor de Educação Básica preparado no viés da Educação Inclusiva. Os diversos papéis assumidos e designados pela PNEE-EI/2008 e as exigências de professor reflexivo, pesquisador ou inovador têm gerado uma sobrecarga e muitos conflitos em sua atividade profissional.

Em contrapartida, esta realidade não tem sido considerada por pesquisadores da área. Num levantamento feito nas duas últimas décadas na biblioteca digital e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes)¹ observa-se que quase não há pesquisas que discutam esses significados na identidade profissional do professor de Educação Especial, principalmente, a partir das próprias narrativas orais. Por isso, a importância de termos estudos e pesquisas para conhecer e desvelar o processo de constituição da identidade profissional dos professores de Educação Especial por meio da sua própria perspectiva, isto é, partindo de seus próprios relatos.

Sob um olhar reflexivo acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas, este estudo tem por objetivo compreender, a partir das narrativas orais de professores de Educação Especial, o processo de constituição da identidade profissional destes, considerando as possíveis tensões produzidas pelo processo de formação inicial e continuada e o exercício da docência, no contexto histórico-político educacional do município de Maceió.

O estudo também tem a pretensão de contribuir para o aperfeiçoamento e o repensar da identidade profissional docente, bem como o processo de formação e atuação dos professores de Educação Especial, com base no construto de um

¹ A busca por essa temática foi realizada em dois sites diferentes, foram eles: o Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o site Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para esse estudo foi realizada uma busca, sendo os descritores utilizados Identidade, Professores de Educação Especial e Narrativas Oraís. Na correspondência da busca selecionei apenas os trabalhos que se referiam a área da Educação, no período de 2000-2015.

referencial teórico voltado para a compreensão dos aspectos e fatores envolvidos na ação pedagógica dos professores desta modalidade de ensino.

Partindo de uma proposta de imersão no universo do professor de Educação Especial, por intermédio da história oral desses profissionais, pode-se contribuir para a reflexão e análise dos pressupostos, concepções e enfrentamentos vivenciados no fazer educacional das SRM, durante o processo de construção da identidade profissional face à complexidade do processo de inclusão escolar. Essa análise pode ser considerada essencial à compreensão das interações entre conjunturas sociais e tensões individuais desenvolvidas nesse contexto.

A escolha metodológica pela história de oral temática deu-se por esta permitir a compreensão do processo de constituição identitária desse professor, a partir das suas próprias narrativas. A história oral temática derivada da história oral, contribui para a valorização de vozes sempre silenciadas pelos discursos oficiais. Escutar professores, que atuam nas atuais SRM de escolas públicas municipais de Maceió, pode colaborar para o resgate da autoestima e a valorização profissional de professores que, por muito tempo escrevem a história da Educação Especial nesse município.

Refletir sobre as histórias orais temáticas, desvelando as angústias e enfrentamentos destes professores no processo de implementação da Educação Inclusiva em Alagoas, torna-se um tema relevante para a comunidade acadêmica e profissional da educação e pode desvelar certa inquietude com o processo de formação, construção da identidade e valorização dos professores no redimensionamento das políticas de formação de professores.

Na primeira parte deste relato descrevemos a metodologia que assume a história oral temática como caminho metodológico e apresenta o cenário sócio histórico da Educação Especial no município de Maceió, no qual os professores participantes desta pesquisa fazem parte.

A história oral temática é concebida como “relatos de práticas sociais das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual faz parte”. (GLAT, 1988, p. 20, grifo da autora), considerando que as vozes dos professores de Educação Especial foram e são muitas vezes silenciadas no cotidiano escolar e nos processos formativos a que são submetidos ou participam. Essa situação demonstra a desvalorização de professores que só são escutados nos momentos que precisam ser responsabilizados pela inclusão escolar de

estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades e/ou superdotação nas classes comuns das escolas regulares. Essa metodologia fundamentada nas pesquisas de Alberti (2004), Ferreira e Amado (2006), Joutard (2000), Meihy (2005, 2009) e Freitas (2002b) possibilita, na construção do sentido de docência, a reconstrução das práticas sociais desenvolvidas na Educação Especial do município de Maceió.

A história oral temática revela as autoimagens dos sujeitos entrevistados, estruturadas a partir da perspectiva presente e do momento histórico-político educacional vivenciado acerca de uma temática norteadora da narração. A opção por essa metodologia decorre do princípio que cada professora tem experiência de vida e trajetória profissional única, influenciada por diversos fatores contextuais que ao se inter cruzarem e serem narradas são constitutivas da identidade pessoal e profissional da professora.

A segunda parte, apresenta os aportes teóricos que subsidiarão a compreensão de histórias orais temáticas dos professores de Educação Especial, a partir da identificação de elementos constitutivos da identidade do professor de Educação Especial; contextualizando a natureza do AEE como elemento atualmente re/estruturante da Educação Especial, impulsionador da nova identidade profissional docente, e a discussão do processo formativo como instrumento constitutivo da identidade profissional do professor de Educação Especial.

A discussão sobre formação docente inicia o ciclo de aportes teóricos. A formação é entendida como necessária à construção da identidade do professor de Educação Especial. As mudanças ocorridas no início do século XXI em termos de formação inicial e as marcadas pós-aprovação da PNEE-EI/2008 (BRASIL, 2008), tiveram ampla repercussão nos modelos, programas e ações de formação assumidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias de Educação.

Vários pesquisadores se dedicaram a conhecer e refletir sobre o processo formativo de professores para a Educação Inclusiva, entretanto, faremos um recorte nos estudos e pesquisas da área, optando pelas discussões sobre formação dos professores de Educação Especial realizadas por Bueno (1993, 1999, 2002), Carvalho (2009, 2012), Costa (2006, 2011, 2012), Garcia (2005, 2007, 2013), Glat (1988, 2009), Jesus (2009, 2013; 2015), Mendes (2002, 2006, 2008, 2010c, 2011) e Michels (2006, 2009, 2011a, 2011b). Os autores discutem o processo histórico, político e organizacional da formação de docente para a Educação Especial, desde

a formação inicial até os vários modelos de formação continuada, com a pretensão de repensá-las a partir da conjuntura de Educação Inclusiva. As mudanças proporcionadas pela perspectiva de Inclusão Escolar de estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades e/ou superdotação na escola regular redimensiona a natureza desta modalidade de ensino. A discussão suscitada por estes pesquisadores permite compreender as particularidades que envolvem a identidade e a formação docente do professor de Educação Especial do município de Maceió.

A discussão do processo construtivo da identidade pessoal e profissional do professor, referendada pela identidade social, encontra-se ancorada nos estudos de Ciampa (2001a, 2001b) e Dubar (1997a, 1997b, 1998, 2006, 2012). Esses autores mostram que identidade, crise das identidades, formação identitária e identidade profissional são concepções fundantes para compreendermos o processo de construção da identidade e as tensões vivenciadas pelos professores de Educação Especial decorrentes do cenário político de implantação e implementação de um sistema educacional inclusivo, consolidado pelo serviço de AEE.

Na terceira parte, contextos e narrativas, é dado voz aos professores de Educação Especial, por meio de narrativas orais de três professoras que atuam nas SRM da rede pública municipal de Maceió, a fim de compreender o processo de constituição da identidade profissional docente. Ao considerar que a identidade é constituída pelo processo biográfico (identidade para si) e relacional (identidade para os outros), a escolha metodológica pela história oral temática valoriza as narrativas docentes e encontra-se fundamentada numa abordagem de pesquisa na qual os sujeitos são atores do processo de constituição das identidades a partir das histórias que contam a si daquilo que são.

O estudo parte da necessidade de conhecer o contexto histórico educacional vivenciado pelos professores de Educação Especial empregados na rede pública municipal de Maceió, a fim de construir um entendimento dos aspetos e fatores contextuais envolvidos no processo de constituição da identidade profissional destes professores.

O processo de constituição da identidade profissional foi investigado em professores da rede municipal considerados referência entre seus pares, seja pelo tempo que atuavam nesta modalidade ou pelo trabalho que desenvolviam no atendimento aos estudantes público alvo da Educação Especial. Esses são fatores

que permitem compreender o processo de ser e estar professor de Educação Especial, diante dos vários rumos que essa modalidade de ensino tomou na rede pública municipal de Maceió. Para tal, as três partes relatadas anteriormente encontram-se organizadas em sete capítulos, incluindo entre eles essa Introdução.

Parte I – Metodologia



Fonte: FERRAZ², 1998.

² Cartunista Ricardo Ferraz

2 PERCURSO METODOLÓGICO: o método da história oral temática

Não existirá um porvir verdadeiro para humanidade e não existirá um verdadeiro progresso, se o futuro não tiver um 'coração antigo', isto é, se o futuro não se basear na memória do passado.

Carmelo Distante, 1988

A epígrafe escolhida para abrir este capítulo reflete a importância da narrativa para a construção identitária, por meio da investigação científica. Ao (re) aproximar o ator social dos fatos acontecidos, é possível a este revisitar o passado e expressá-lo pela narrativa, ampliando a sua concepção de verdade, mesmo com as incertezas, os desvios, as interpretações e a carga emocional que estas lembranças evocam. Como dizia o poeta pernambucano Ariano Suassuna (1999, p. 15): “Não sei, só sei que foi assim”. A noção de verdade, neste sentido, é fluida assim como a de identidade, os sentimentos e a própria sociedade. Não se trata de analisar os fatos sociais como verdades, mas de analisar como os fatos sociais se tornam verdades, como são solidificados e estabilizados. Ao privilegiarmos dar voz as professoras da Educação Especial, partindo de seus próprios relatos orais, não podemos negar que essas vozes, muitas vezes, se opõem ao discurso oficial. Isto nos mostra a necessidade de romper o silêncio e a opressão e considerar a escuta atenta das participantes.

Neste capítulo, é apresentado o *percurso metodológico*: o método da história oral temática, descrevendo a natureza e as especificidades desta abordagem, a seleção dos professores participantes, o processo de coleta de dados e a análise das narrativas orais.

Situada na abordagem qualitativa, a história oral capta a relação entre sujeito e o contexto social, permitindo conhecer os elementos do presente que interagem com os do passado. Segundo Freitas (2002b), a história oral tem o caráter multidisciplinar porque na realização das entrevistas, ouve diversos sujeitos e dialoga com a Sociologia, a Psicanálise e a Antropologia. Lozano (2006) destaca que o interesse da história pela oralidade permitiu a obtenção e o desenvolvimento de conhecimentos novos, com a criação de fontes inéditas ou novas. As narrativas orais passam pela possibilidade de serem materializadas na escrita, configurando-se

em documentos-fonte, ou seja, ao apreender uma história que não está escrita o pesquisador provoca a materialização desta em documento escrito e a partir disso, tem um registro possível de ser analisado.

Pesquisas recentes na área da Educação Especial (GLAT; PLETSCHE, 2009; HASS, 2012) têm assumido a história oral como perspectiva metodológica. São pesquisas interessadas em dialogar com pais, mães e professores de filhos e estudantes com deficiência, a partir de suas trajetórias de vida. O trabalho pioneiro no Brasil foi de Glat (1988) de dar voz a mulheres/alunas com deficiência intelectual e rompeu com os tradicionais modelos de pesquisas que falavam sobre as pessoas com deficiência.

Após a leitura de dissertações sobre a formação de professores de Educação Básica (LYKOUROPOULOS, 2007; BARROS, 2009; BARROS, 2010) e pesquisas que descrevem a realidade educacional da Educação Especial no município de Maceió (CALHEIROS; SILVA; FUMES, 2012; FUMES; OLIVEIRA, 2012; MERCADO; BARBOSA; FUMES, 2013; SILVA; SANTOS; FUMES, 2013; FUMES. et al., 2014), percebemos que em nenhum desses estudos havia a fala dos professores de Educação Especial representada por suas narrativas. Seus anseios, desejos, angústias e aprendizados eram sempre silenciados pelo discurso do sistema educacional.

As poucas pesquisas em que se ouve a voz desses professores são os artigos que utilizaram como procedimento metodológico a técnica de grupos focais (MERCADO; BARBOSA; FUMES, 2013; SILVA; SANTOS; FUMES, 2013; FUMES. et al., 2014 e outros) ou entrevistas convencionais (CALHEIROS; SILVA; FUMES, 2012; FUMES; OLIVEIRA, 2012, dentre outros) que, em geral, não tem considerado os relatos pessoais, suas experiências, necessidades, desafios e aprendizados. Acreditamos que priorizar a voz dos professores, ouvindo o que eles têm a dizer sobre si mesmos, suas vivências, sua visão de mundo e identidade, é o elemento motivador neste trabalho.

Assumimos, neste estudo, como perspectiva metodológica dentro da história oral a vertente da história oral temática. Segundo Alberti (2004) a história oral temática faz parte da história oral de vida, isto é, a história oral de vida de uma pessoa é composta de várias histórias orais temáticas (profissional, familiar, social, afetiva, entre outros). Narrar sobre uma vida envolve narrar de forma integral vários temas que a compõem (infância, formação, atuação profissional, família, etc.). A

história oral temática decorre das proposições de Alberti (2004), Ferreira e Amado (2006), Joutard (2000), Meihy (2005, 2009) e Freitas (2002b), as quais defendem a história oral temática como metodologia de pesquisa capaz de possibilitar ao entrevistado liberdade para contar sua história, a escolha de aspectos que considera mais importante, a escuta e análise do próprio processo formativo, distinguindo-se das usuais entrevistas que tem o desígnio de responder o que lhe é perguntado.

O caráter transformador da história oral temática está relacionado ao fato da entrevista ter a liberdade de narrar conhecimentos e percepções singulares de realidade, refletindo sobre a realidade, as estruturas sociais e os processos históricos. O fato de confiar à entrevistadora lembranças pessoais, experiências e sentimentos próprios, leva a narradora a estabelecer com a entrevistadora uma situação dialógica, que refletem diferentes percepções sobre o funcionamento e a trajetória de determinados grupos sociais, a partir de um tema específico.

Na história oral temática a entrevista é metodologicamente diferente das convencionais, justamente, por descender de “projetos provocados, feitos no tempo presente, com auxílio da eletrônica, resultando um produto elaborado por colaboradores vivos” (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 14). Concebida como um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de projeto e se organiza a partir de “entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados” (MEIHY, 2005, p. 79), a história oral temática é destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais e facilitar o conhecimento de um grupo social, a partir de visões subjetivas e valorização de percursos individuais (FERREIRA; AMADO, 2006). Características que neste trabalho são consideradas como instrumentos de reconstituição da identidade, e não apenas como instrumentos metodológicos.

Entendemos que na história oral temática, a narrativa sofre influência do contexto político e institucional da Educação Especial, ao tratar da compreensão da forma como somos vistos no mundo e de como estamos nele. É por meio da narrativa oral que os professores conseguem estabelecer relações com o passado, ressignificar o presente criando lugares de memória³ (NORA, 1993), e constituir a própria identidade profissional. Para Bosi (2003) o vínculo com outra época e a

³ A expressão lugares de memória criada por Pierre Nora (2003) surge como a possibilidade de se acessar a uma memória reconstituída pela história que dá sentido de identidade.

consciência de ter experiência numa determinada situação traz para o docente a oportunidade de mostrar sua competência.

A memória é uma ferramenta da história oral temática que está diretamente ligada à identidade – quem somos e a que comunidade pertencemos – convida-nos a pensar historicamente. A narradora evoca o passado e salva da perda total os conhecimentos e as experiências adquiridos ao longo dos anos. Nela não há preocupação com a *verdade* e sim, com a experiência. Na narração das professoras participantes desta pesquisa, interessa-nos entender como elas constroem suas identidades, a partir do processo político de implantação das SRM e do processo formativo existente no município de Maceió, isto é, interessa-nos saber como as professoras da Educação Especial têm sua identidade tensionada pela formação docente e pelo contexto educacional.

Meihy (2009) questiona qual o conceito de memória deve ser tomado pela história oral temática. Segundo o autor, temos três grandes blocos de memória: pessoal, coletiva e sociocultural. A memória pessoal corresponde à memória do que indivíduo lembra, do que o diz respeito a ele. A memória coletiva envolve os saberes construídos e defendidos pela coletividade, sem que haja necessidade de correspondência de verdade com o fato narrado. A memória sociocultural envolve os saberes socialmente construídos, que pertencem a uma determinada cultura. A compreensão desse conjunto de memórias, torna-se necessário para a interpretação do texto oral, na busca da identidade do Eu.

Sob esta perspectiva, a memória não é vista como algo ideológico, mitológico e não confiável, mas como instrumento de constituição da identidade. Para Bobbio (1997, p. 30-31)

[...] na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante muitos anos transcorridos, [...] o mundo passado é aquele no qual, recorrendo a nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçarmos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade.

A memória não se reduz ao ato de recordar, mas também ao de narrar a experiência e o cotidiano, que integrados fornecem novos significados e evita que as raízes e as identidades se percam ao longo dos anos. Muitas vezes, a possibilidade de confrontar os testemunhos e relatos das narrativas orais com os documentos da época mostram que as falhas de memória são, na verdade, tentativas de manter a

supremacia de um discurso dominante e higienizador, no qual os atores históricos da época são silenciados e negligenciados. A fluidez é materializada na narrativa, tornando-a documento histórico.

Pollak (1989, 1992) defende que a memória se constrói em uma arena de culturas e identidade social. Corroborando com este pensamento, Delgado (2003, p. 18) explica que “na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento, o pessoal e o coletivo, o indivíduo e a sociedade, o público e o privado, o sagrado e o profano”. Por meio dela, atores sociais anônimos constroem sua história, silenciados pelo sistema opressor e seletivo que nega a importância de cada personagem.

A preocupação em trazer o método da história oral temática como proposta de pesquisa com professores de Educação Especial surgiu do entendimento que estes professores possuem uma história que precisa ser contada, ouvida e registrada, com a finalidade de que não se perca a compreensão da constituição da identidade profissional e do processo formativo dos professores da rede pública municipal de Maceió, bem como das transformações ocorridas na Educação Especial nas últimas décadas. A escolha por esta metodologia deu-se pela necessidade de materializar o que estava retido na memória e compreender o processo de construção das identidades em um período em que ocorreram tantas mudanças na atividade profissional em questão.

A estreita relação entre identidade e história oral foi percebida desde as primeiras pesquisas de Joutard (2000, p. 45). Para ele “a história oral, que, por seu permanente recurso à memória é um poderoso vetor de identidade, pode ajudar as identidades, [...] ela pode ajudá-las assumindo completamente sua própria mestiçagem, suas ambiguidades [...] e sua diversidade”. Com esta metodologia é possível perceber como o professor de Educação Especial constitui sua identidade profissional.

Esta pesquisa em particular, ao utilizar a história oral temática enfrenta o desafio de compreender como acontece o processo de constituição da identidade do professor de Educação Especial, considerando as possíveis tensões produzidas pelo processo de formação inicial e continuada e o exercício da docência, no contexto histórico-político educacional do município de Maceió. Também resgata como os professores da rede pública municipal de Maceió, sob o processo de implantação das SRM, constituem sua identidade profissional considerando o cenário de formação e atuação no contexto da Educação Especial Inclusiva.

Com a intenção de dar voz aos esquecidos ou desprezados, a história oral temática mostra que cada indivíduo é ator da história. Alberti (2004, p. 65) defende que “uma das principais riquezas da história oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências”. Frente a isso, deparamos com o desafio de trabalhar as histórias de vida dos professores de Educação Especial, desafiando-os a evocar suas memórias. Ao dar voz a setores desconsiderados pela história oficial, essa metodologia ganhou significado por comungar as experiências do passado através dos narradores do presente.

Meihsy (2005, 2009) considera que a história oral temática apresenta um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto sobre um determinado tema e que continua com a definição de um grupo de pessoas a ser entrevistado com larga experiência no assunto. Situado numa visão política, este projeto procura responder três inquietações: contar para quem? Como? E por quê? Tanto a entrevistadora, quanto as narradoras assumem o compromisso de contar uma história para transformar, pois não a concebem como um mero recurso para colecionar informações.

Considerando o propósito de incluir a ampliação da categoria de conhecimentos históricos com a história popular, a história oral temática contribui para a compreensão de identidade ao trazer à memória os saberes construídos nas relações sociais. Segundo Thompson (2002, p. 197)

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta.

Interessa ouvir o outro, respeitar e incluí-lo, ver a singularidade para que se possa construir um documento juntos, promover conhecimentos e dar espaços para todos contar, à medida que desperta no outro o prazer narrativo. A história oral temática é uma metodologia voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, despertando no ouvinte o desejo e prazer em conhecer como ocorreu um fato real ou imaginário ou uma experiência vivenciada, além de possibilitar ao narrador a descoberta de que ele tem uma história. Esta relação dialógica que se funde no prazer de narrar mostra que, ao dar vida à história do outro, entrevistadora e narradora se reconhecem.

Conforme Delgado (2006), as narrativas são instrumentos importantes na arte de contar ou de traduzir em palavras as lembranças da memória, por intermédio da preservação e de transmissão das heranças identitárias. São suportes das identidades coletivas, do reconhecimento do homem como ser social e na transmissão, de geração para geração, das experiências cotidianas e culturais.

A narradora é estimulada a deixar fluir as palavras, as lembranças, os registros, os silêncios, as emoções, as reflexões e os testemunhos. Delgado (2003, p. 23) defende que as dimensões envolvidas nas narrativas compreendem: “estímulo ao narrar, ato de contar e lembrar e disponibilidade para escutar. Fala, escuta e troca de olhares compõem a dinâmica [...], pois não se vive em plenitude sem a possibilidade de escutar, de contar histórias e de se apreender [...]”.

Na história oral temática, os registros das experiências retidas na memória são contados por meio da relação dialógica estabelecida entre entrevistadora e narradora. A visão do outro não pode ser vista pela entrevistadora como aquela que concebe respostas prontas, mas sim como um colaborador na construção de um documento histórico.

Também cabe a entrevistadora escolher um tema e a partir disso, as narradoras se endereçam a este tema. A entrevistadora ainda escolherá as pessoas que sabem falar deste tema com propriedade, ou seja, são vistas como referência entre os pares e as provoca com uma série de questões sobre o assunto a ser tratado.

Neste estudo também lançamos mão da pesquisa documental, considerada por Alberti (2004) como metodologia indissociável da história oral. Para Godoy (1995) os documentos são considerados fontes de dados significativos, por oferecer condições necessárias a busca de informações oficiais sobre o contexto histórico, permitindo compreender o processo de construção da identidade profissional coletiva do professor de Educação Especial. Ela serviu na construção do capítulo referente a realidade do município em estudo e na transcrição e análise da história oral temática, oferecendo condições para a busca de informações sobre a trajetória dos atores sociais deste trabalho.

No resgate da memória da Educação Especial no município de Maceió, as recentes produções dos grupos de pesquisa da UFAL (NEEDI e ONEEEAL), junto com a SEMED fornecem um conjunto de documentos sobre a realidade demográfica da educação municipal de Maceió. Tabelas estatísticas, documentos legais,

documentos informativos arquivados na SEMED e entrevistas com gestores e técnicos do Departamento de Educação Especial (DEE) da SEMED e professores de Educação Especial da rede municipal de ensino, armazenada no banco de dados do NEEDI, e relatórios de pesquisa do ONEESP, são as fontes de pesquisa documental utilizadas neste estudo. Por meio dela, é possível analisar e buscar compreender como essas fontes de pesquisa documental colaboraram na investigação da constituição da identidade profissional local e no delineamento da pesquisa.

2.1 Atores e local da pesquisa

O conhecimento prévio acerca do contexto histórico da realidade educacional de Maceió foi determinante no processo de formulação desta pesquisa, pois viabilizou o contato com os professores a serem pesquisados, o tipo de entrevista a ser realizada e a quantidade de professores a serem ouvidos. Selecionar os atores da pesquisa e o papel a ser desempenhado, ao invés de mero informante ou depoente desse período, foi determinante no recorte do universo a ser pesquisado.

No início da produção do projeto de história oral temática, procuramos entender como o processo formativo e o contexto educacional do município de Maceió tencionou a construção identitária do professor de Educação Especial. Neste estudo não havia condições de entrevistarmos todos os professores da rede municipal de Maceió, de modo que o passo seguinte foi a delimitação do universo potencial de professores de Educação Especial que poderiam ser entrevistados, seguindo da delimitação de um grupo reduzido de abrangência, com base nos critérios pré-estabelecidos.

Dentre os critérios utilizados na seleção de pessoas desta comunidade docente, estabelecemos em primeiro lugar os professores de Educação Especial da rede municipal de ensino de Maceió com maior tempo de atuação e experiência na Educação Especial. Em seguida, escolhemos os que se encontravam trabalhando nas SRM das escolas públicas municipais e, por fim os que eram considerados pelos pares como referência no AEE.

No universo de 70 professores das 52 SRM em funcionamento no ano de 2014, na rede municipal de Maceió, escolhemos realizar as entrevistas com os professores que participaram da implantação das 16 primeiras SRM (na época

apenas 11 estavam em funcionamento) no ano de 2008. Apesar de a primeira SRM ser implantada numa escola municipal em 2005, como projeto piloto, foi apenas em 2008 após o lançamento do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (MEC, 2007), que o município de Maceió expandiu para toda a rede o modelo de SRM. Isso aconteceu mesmo que a entrega dos kits nas escolas ainda não tivesse contemplado a totalidade das escolas públicas municipais de Maceió.

Dos 14 professores de Educação Especial existentes em 2014, elegemos os que seriam entrevistados. Seguindo as orientações de Alberti (2004), elaboramos uma lista inicial com o nome dos prováveis professores a serem entrevistados, compreendendo que poderia haver variação desta quantidade no final, devido as circunstâncias reais, como a negação a participação ou estar excessivamente ocupada para ceder uma parte do seu tempo e/ou não ser visto como referência pelos pares.

A pesquisa iniciou com a escolha de cinco professores que preenchiam todos os critérios pré-estabelecidos neste estudo e, no final três professores participaram das entrevistas narrativas devido ao fato de apresentarem diferentes formação inicial (Quadro 1) e terem assumido na rede em momentos distintos. O docente que entrou na rede em 1998 trabalhou com as extintas classes especiais; o que entrou em 2003, assumiu as primeiras SR e o que entrou na rede a partir de 2008, começou a atuar diretamente na SRM.

Quadro 1 – Professores selecionados para a pesquisa

Entrevistado	Tempo de docência	Experiência em Educação Especial	Tempo de atuação no AEE	Tempo de lotação na mesma escola	Formação
P1 - Margarida	Desde 1993	Em instituição especializada	Desde 2008	Desde 2008	Magistério + Serviço Social + Psicopedagogia + AEE
P2 - Magali	Desde 1981	Não	Desde 2003	Desde 2003	Magistério + Psicologia Jurídica + Educação Especial (DA) + AEE
P3 - Mafalda	Desde 1996	Não	Desde 1998	Desde 2008	Magistério + Pedagogia + Educ. Especial + Psicopedagogia + Tecnologia da Educação
P4	Desde 1995	Não	Desde 2006	Desde 2009	Magistério + Pedagogia + Letras + Educ. Especial + Tecnologia Assistiva
P5	Indicada pela SEMED após várias tentativas de contato não se obteve retorno e não foi indicada pelos pares				

Fonte: Dados compilados pela autora da pesquisa, 2016.

O processo de seleção dos professores participantes deste estudo respeitou os critérios pré-estabelecidos, descritos na página 41, e a partir disso teve início a coleta de dados.

2.2 Coleta de dados

Na história oral temática, a entrevista é uma das principais técnicas utilizadas e a coleta de dados obedece a três etapas: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista. O ponto de intersecção entre elas é a discussão da temática fundante da pesquisa. O passo inicial desta pesquisa foi a pesquisa documental, complementada por reportagens de jornais, publicações do diário oficial, relatórios anuais e planos de ação do Departamento de Educação Especial (1990-2014), Censo Escolar e planilhas das unidades escolares contempladas com os kits de SRM do MEC.

Em seguida, com o aval e apoio das professoras participantes da pesquisa, o desafio foi a coleta dos dados, destacando-se o uso da entrevista. A realização das entrevistas com professores de Educação Especial da rede municipal levou em consideração que antes de se pensar na narrativa oral, é necessário definir previamente as questões que justificam o andamento da pesquisa. Selecionar os professores com experiência no AEE a crianças, jovens e adultos com deficiências, TGD e altas habilidade e/ou superdotação foi primordial para atingirmos os pressupostos da pesquisa.

2.2.1 Pré-entrevista

A pré-entrevista teve início com a elaboração do planejamento da pesquisa, de um projeto. Para Alberti (2004, p. 21), “a função do projeto é antes de tudo a de orientar a pesquisa, que, no caso da história oral, precede e acompanha a realização das entrevistas”. No caso, o projeto teve o caráter de concentrar as atenções apenas em um período específicos de sua vida, a experiência de professor de Educação Especial, recuperando aquilo que não se encontra em documentos de outra natureza e enfatizando as questões informativas ou as de cunho interpretativo, que exigem uma análise crítica por parte do entrevistado.

O projeto da história oral temática teve como eixo norteador investigar como o processo formativo e o contexto educacional do município de Maceió tencionou a constituição da identidade dos professores de Educação Especial. Este eixo consistiu em conhecer a visão de cada professor sobre o processo de implantação das SRM na rede municipal de Maceió, relatando sobre seu processo formativo, a atuação e o contexto educacional da Educação Especial. Para Meihy e Holanda (2013) esse gênero apresenta uma linha narrativa mais precisa e sua construção demanda um roteiro com perguntas pontuais.

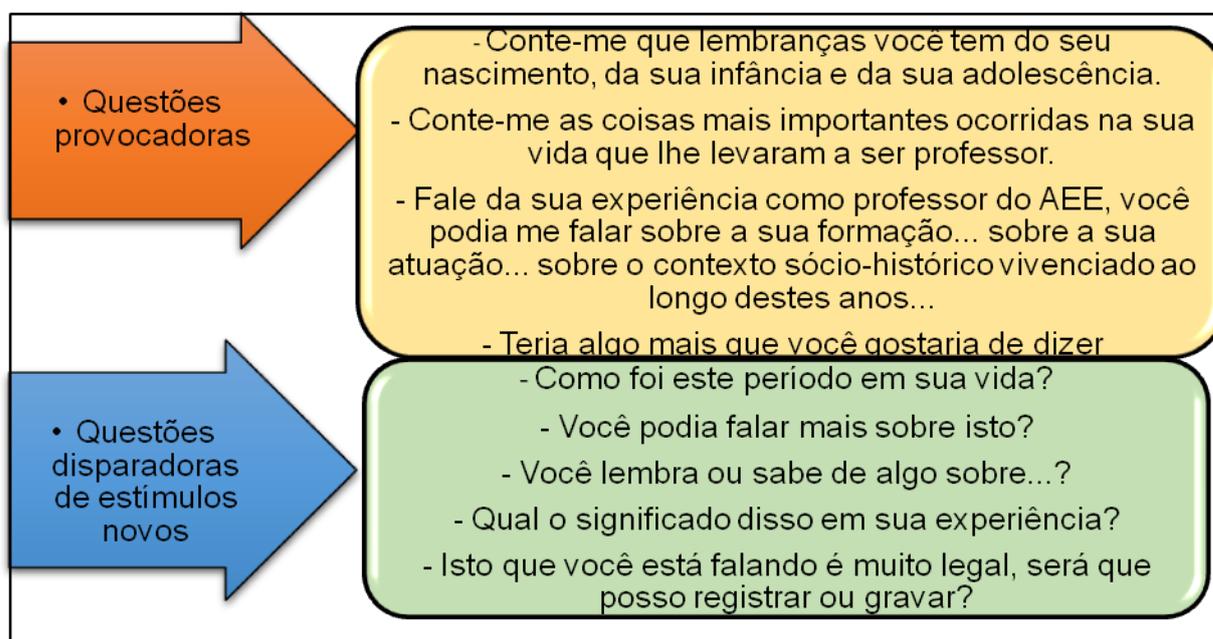
O roteiro, materializado no momento da entrevista, foi planejado de forma dialógica, com questões que permitissem ao entrevistado dialogar sobre o tema com liberdade para expressar opiniões, desagrados, angústias e desejos. O esforço em sistematizar as concepções iniciais num projeto de pesquisa da coleta da história oral temática compreendeu o valor de delimitar as questões que serviriam ao objeto de estudo desta pesquisa e os caminhos que deveriam ser tomados para respondê-las. Resultaria disso o relato de experiências de um grupo de pessoas vinculadas umas às outras, segundo pressupostos de constituição de identidades decorrentes de suas memórias acerca de um tema comum.

Seguindo as orientações de Meihy e Holanda (2013), na pré-entrevista foi definido o conjunto de procedimentos, que previu a realização de seis etapas ao longo da pesquisa de história oral temática, a saber: elaboração do projeto, gravação das entrevistas, confecção de documento escrito (transcrição literal ou documental), análise, arquivamento e devolução social. Neste projeto foi descrito também: “quem, como e quando entrevistar, o que pesquisar e como fazer os roteiros, a duração das entrevistas, quantos profissionais estarão envolvidos e quais

serão suas especialidades, como tratar os documentos e, finalmente, como divulgar o acervo” (ALBERTI, 2004, p. 28). Durante a elaboração do projeto foi planejada a preparação dos encontros que antecederam, ocorreram e sucederam as gravações.

Para não ser confundida com as entrevistas tradicionais, a história oral temática obedece às etapas previstas no projeto (pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista) e sua temática é sempre apresentada *a priori*, a fim de instrumentalizar entrevistadora e entrevistados no aprofundamento ao assunto tratado. Para tal, adota-se o modelo de entrevista semiestruturada, guiada por um roteiro prévio com questões diretas e flexíveis, permitindo a ampliação do questionário da história oral temática, à medida que as informações fornecidas pelo entrevistado eram significativas para a temática em discussão. Seguindo as orientações propostas por Alberti (2004), Meihy (2005), Meihy e Holanda (2013), a elaboração e a adequação do roteiro de entrevista (Figura 1), consideraram a vivência e as experiências dos professores de Educação Especial, o processo formativo e da identidade do ser docente e a atuação nas SRM das escolas públicas municipais de Maceió.

Figura 1 - Roteiro de Entrevista



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa, 2016.

Durante a elaboração do roteiro de entrevista, seguiu-se as orientações de Alberti (2004, p. 83) ao afirmar que este tem a dupla função de: “promover a síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes primárias e secundárias e

constituir instrumento fundamental para orientar as atividades subsequentes”. Nele constam as questões ou as frases disparadoras da narração, elaboradas a partir de palavras-chave, e relacionadas ao tema em estudo: formação de professores, AEE e identidade profissional. O roteiro tem o papel de dar unidades às diversas narrativas, identificando as divergências, recorrências e concordâncias entre elas, aspecto que possibilita a análise do acervo.

Na história oral temática, o roteiro proposto tem como característica básica as questões provocadoras não serem compostas por perguntas diretas, mas por frases que incitam um diálogo ou que servem para guiar uma reflexão. A escolha pela entrevista semiestruturada ajudou na elaboração de questões, com assuntos sobre os quais as narradoras seriam provocadas a falar durante o encontro. Na realização das entrevistas, houve casos em que as narradoras, em algumas questões foram mais objetivas, exigindo o uso das questões disparadoras de novos estímulos, a fim de se manter a dialogicidade da entrevista.

Como a finalidade da história oral temática consiste em tratar de um tema específico, a partir da visão de vários atores sociais, o roteiro de entrevista teve uma pergunta de corte (MEIHY; HOLANDA, 2013). A pergunta de corte é uma questão ou reflexão provocada em todas as entrevistas. Ao fazê-la, a entrevistadora estimula ao entrevistada a falar sobre a temática da pesquisa. No roteiro proposto, a pergunta de corte se manifestou sempre que a entrevistada era provocada a falar sobre a sua experiência como professor de Educação Especial, sobre a sua formação e atuação profissional na Educação Especial e o contexto histórico vivenciado ao longo destes anos à frente da SRM. Esta pergunta foi a segurança de unificação da análise, mas que em alguns casos não precisou ser feita, porque o entrevistado falou espontaneamente sobre o assunto.

Após o estabelecimento dos critérios de seleção, fez-se o primeiro contato pessoal com as narradoras, explicando sobre a pesquisa e informando sobre a cessão de direitos da entrevista, além de esclarecer sobre os riscos, os benefícios e a forma de indenização. Neste primeiro encontro presencial com a narradora, que ocorreu na escola na qual as professoras trabalhavam, pode-se conhecer um pouco mais sobre a instituição e a comunidade escolar. Neste momento foi apresentado o projeto de história oral temática, esclarecida a natureza da pesquisa, os pontos mais importantes, as possíveis dúvidas sobre o funcionamento e as especificidades desse gênero.

2.2.2 Entrevistas

As entrevistas foram compreendidas como documentação oral, derivadas de linguagem verbal e realizadas com o propósito de torna-se uma fonte oral. Meihy e Holanda (2013, p. 13) compreendem fonte oral como “o registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestações da oralidade humana”, sendo, neste caso, o material recolhido pela entrevistadora durante sua pesquisa, em função de suas hipóteses e do tipo de informação que lhe pareça importante. As narradoras são um tipo de fonte oral, logo a história oral é um tipo de fonte oral.

Considerada o cerne do trabalho com a história oral, a entrevista é o momento no qual a investigação e a prática científica se aliam e produzem novos resultados (ALBERTI, 2004). A entrevista na história oral temática assumiu a forma dialógica de promover discussões em torno de um assunto específico. Segundo Meihy e Holanda (2013) a história oral temática é sempre de caráter social e nela a entrevista é um método de fazer perguntas com o objetivo de compreender a lógica e a estrutura narrativa do outro.

A entrevista oral é compreendida como um diálogo entre entrevistadora e professoras narradoras, em que a primeira tem o papel de coordenar do projeto, condição essencial para a execução da história oral, e precisa realizar ações para o planejamento até à condução das gravações. A entrevista é orientada por uma sequência de perguntas que leva ao esclarecimento do tema, ouvindo atentamente a história pessoal das narradoras e enfatizando temas quando estes lhes interessa e revelam-se aspectos úteis à discussão da temática central.

No primeiro contato com as professoras de Educação Especial foi feita a apresentação da pesquisa e assinatura do TLCE (Apêndice A). Como esta metodologia envolve a participação de seres humanos nas entrevistas, foi elaborado e aprovado o projeto de pesquisa nos moldes do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, CAAE nº 50768214.5.0000.5013 (Apêndice B). Após o consentimento e autorização das narradoras, demos andamento a pesquisa.

Os encontros que antecederam as entrevistas foram relevantes para se conhecer um pouco mais sobre o dia-a-dia das professoras a serem entrevistadas, a SRM, a dinâmica organizacional da instituição e a comunidade escolar, elementos que foram descritos no diário de campo da narradora.

Para a realização dessa pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, seguindo as orientações de Tourtier-Bonazzi (2006, p. 237): “a entrevista semidirigida é com frequência um meio-termo entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto”. Este tipo entrevista permite a pesquisadora reformular ou inserir questões ao longo da entrevista, ou quando houver dificuldades de entendimento por parte dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2014, respeitando o período de férias escolares das professoras. Foram realizadas em local, horários e dias previamente marcado pelas narradoras, a cargo da entrevistadora, com gravação em meio digital. Informadas sobre o processo de transcrição, ofereceu-se inicialmente a escolha de pseudônimo; como as mesmas deixaram a escolha livre, optamos em usar a nomenclatura P1, P2 e P3, que significa P de professora, seguindo a numeração conforme a ordem de realização das entrevistas (Quadro 2).

Quadro 2 – Realização das entrevistas

Entrevistado	Data	Horário	Local
P1	14/11/2014	08:30 às 09:40	Na escola na própria SRM
P2	21/11/2014	13:30 às 16:30	Na escola na própria SRM
P3	28/11/2014	07:40 às 09:15	Na escola na própria SRM

Fonte: Dados compilados pela autora da pesquisa, 2016.

Seguindo o roteiro pré-estabelecido, deu-se início as entrevistas com uma rápida apresentação da narradora, da data e do local em que ocorreu a entrevista. Informações primordiais para a catalogação da mesma para ser disponibilizada no banco de narrativas orais do NEEDI. Na realização da entrevista a entrevistadora solicitou a professora que iniciasse falando um pouco sobre alguns dados pessoais.

Adotou-se a postura de ouvir atentamente as experiências retratadas e respeitando a história das professoras e sem expressar opiniões. Além de que, o encanto de conhecer sobre uma parte da história de vida das professoras que há anos vinham escrevendo a história da Educação Especial em Maceió foi por si só estimulante.

A indicação do uso de gravador na realização das entrevistas permitiu captar os elementos de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa. A participação direta da entrevistadora, na produção da história, permitiu que a avaliação desse documento fosse feita ainda durante sua construção.

2.2.3 Pós-entrevista

Meihy e Holanda (2013) e Freitas (2002b) defendem que a história oral temática não se reduz à entrevista e durante a coleta de dados havendo também a produção de um diário de campo pela entrevistadora. Após cada contato com as professoras das SRM nas escolas, foram feitas anotações no diário de campo. Foram também utilizados documentos provenientes de fontes externas às entrevistas orais, como: ficha de identificação e entrevistas concedidas ao banco de dados do NEEDI/UFAL e ONEESP/UFAL. Esses dados foram tratados como fonte de informações adicionais neste estudo, a partir das quais foi elaborado um texto descritivo sobre a formação acadêmica das professoras entrevistadas. Esses documentos tiveram como função enriquecer a pesquisa e resultaram em grande utilidade na fase de transcrição e de análise dos dados.

No diário de campo foram registrados as impressões e o processo de vivência com as professoras e a comunidade, além de relatar o acompanhamento das entrevistas e a evolução do projeto. Compreendido como diário íntimo da entrevistadora, foram registradas as deduções feitas a partir das entrevistas anteriores, as hipóteses levantadas, os problemas de aceitação das ideias das professoras, bem como toda e qualquer reflexão teórica sobre o assunto (MEIHY; HOLANDA, 2013).

Conforme classificação de Alberti (2004), Meihy (2009) e Meihy e Holanda (2013), a pesquisa na história oral temática envolve quatro fases pós-entrevista: transcrição, textualização, transcrição e conferência.

Fase 1 – Transcrição: é a passagem fiel do que foi dito para a grafia, preservando o intuito de dar voz a fala do entrevistado, ecoando suas ideias. Nessa etapa, o texto escrito aparece em estado bruto. Perguntas e respostas são mantidas, bem como repetições, erros, inquietações, vícios de linguagem, sons que não se definem, momentos de riso, hesitação, choro e silêncios e descrições de sons que adentram ao ambiente (MEIHY; HOLANDA, 2013). As entrevistas realizadas foram transpostas da narrativa oral gravada para texto escrito. Com o intuito de garantir a originalidade e espontaneidade das entrevistas, a preocupação neste momento foi a fidelidade ao que foi gravado, dando mais importância ao discurso e menos à forma.

Para executar o processo de transcrição foram utilizados os procedimentos descritos por Alberti (2004), Meihy e Holanda (2013) e Thompson, Frisch e Hamilton (2006). Optou-se pela transcrição integral do material gravado, pois como defende Thompson (2002, p. 293) “A transcrição integral deve, pois, incluir tudo o que está gravado, com exceção das possíveis digressões, ocasionadas por problemas técnicos ou interrupções externas durante as gravações”. Nesta pesquisa, pelo fato das gravações ocorrerem nas escolas em horário de funcionamento escolar, o grande desafio foi transcrever as narrativas na íntegra, por causa dos barulhos, ruídos e interrupções externas.

Com relação à execução da transcrição, foram seguidos os procedimentos descritos por Alberti (2004) e Meihy e Holanda (2013) e cada entrevista foi transcrita diretamente no computador para evitar o retrabalho e facilitar a conferência.

Fase 2 – Textualização: primeiro passo para melhorar um texto transcrito da oralidade para torná-lo um texto escrito. Durante o processo de textualização, na história oral temática, o texto escrito é construído na primeira pessoa do singular. São eliminadas as perguntas, tirados erros gramaticais, os sons, os ruídos e reparadas as palavras sem peso semântico, para tornar o texto mais limpo e coeso e para preservar o sentido geral do texto. A entrevistadora buscou entender o significado da mensagem e, em seguida, reordenar a entrevista seguindo este eixo.

Seguindo a orientação dos pesquisadores da área, na textualização as expressões e erros gramaticais foram eliminados, a fim de não gerar constrangimentos a professora. Para dar dinamicidade ao texto, sem perder o sentido, suprimiu-se as perguntas, os vícios de linguagem, as redundâncias e as repetições. Ocorreu a análise dos dados transcritos qualitativamente, seguindo uma abordagem descritiva, de acordo com as seguintes categorias de análise: vida pessoal, formação profissional e atuação como docente.

Fase 3 – Transcrição: corresponde a uma ação transformada ou ação recriada de uma coisa em outra, uma intervenção num diálogo que respeita a narradora. Na transcrição a finalidade foi comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado, ou seja, há na transcrição o desvelamento de sentidos e intenções pela pesquisadora do texto narrado. O comprometimento com o que foi falado na entrevista, não se limitou ao compromisso com as regras e normas da Língua

Portuguesa, mas em transmitir a experiência que a pessoa relatou naquele momento. Visto como materialização escrita da narrativa oral, a transcrição se aproxima do sentido e da intenção original que a narradora quer comunicar, vai além da transcrição fiel da entrevista. A entrevista transcrita é outra e, ao mesmo tempo a mesma. No momento de transcrição, o diário de campo se tornou um instrumento rico, pois ajudou o pesquisador a traduzir os silenciamentos e as expressões gestuais do narrador no momento da entrevista, dando completude a história oral temática. A colaboração da entrevistadora à narração da professora torna-se completa no momento que o mesmo validar o texto transcrito, podendo ou não acrescentar termos a esse texto.

Fase 4 – Conferência: com o aval da narradora, só a ela é concebido o poder de mudar o texto, porque o princípio de ser reconhecida no texto produzido é elemento primordial na história oral. A versão final da entrevista foi apresentada a entrevistado, que em colaboração com a entrevistadora fez a leitura do texto pré-finalizado. Coube a entrevistadora fazer recomendações, acréscimos, mudanças ou retiradas de termos ou trechos, para a posterior autorização. O texto transcrito voltou a narradora para que ela se reconhecesse nele e fizesse durante a conferência a validação dos dados, garantindo o reconhecimento de si mesmo. Por isso, toda e qualquer mudança dependeu do aval da entrevistada, só assim o texto esteve apto a ser publicado e compor o corpus desta tese.

2.2 Análise dos Dados

Ao término da coleta foi realizada a análise dos dados coletados na pesquisa documental. A seleção e descrição cronológica foi o primeiro passo para a construção e compreensão do contexto histórico da Educação Especial no município de Maceió, dividido em três fases: classes especiais, SR e SRM as informações foram articuladas num texto que subsidia o movimento peculiar da rede de ensino municipal na construção de um sistema educacional inclusivo, discutindo o papel do professor de Educação Especial neste cenário.

De posse das entrevistas com as professoras, realizamos a conferência da ficha de acompanhamento e controle do projeto (Apêndice C), seguindo as orientações de Meihy e Holanda (2013) adaptada aos interesses e objetivos da

pesquisa, com a finalidade de acompanhar a situação de entrevista e do projeto da execução até a aprovação final.

Na análise das entrevistas realizadas foi feita a apreensão dos significados indiretamente expressos, permitindo à entrevistadora se questionar durante as questões propostas sobre os sentidos provocados na professora. Segundo Alberti (2004), o caráter oral da entrevista fornece a entrevistadora várias possibilidades de investigação diante das hesitações, ênfases, autocorreções manifestas no discurso do entrevistado, sentir ou perceber as mudanças, formular a revisão de valores e elaborar uma síntese subjetiva. A partir disso, selecionamos trechos e falas mais significativos para serem analisados, segundo os pressupostos desta pesquisa: constituição da identidade profissional, formação e atuação em SRM resultantes do contexto educacional da Educação Especial no município de Maceió.

O processo de análise do texto narrativo na história oral temática foi demarcado pelo discurso e pela identificação dos elementos que constitui o processo de identidade profissional docente. Objetivou-se identificar os sentidos explícitos e implícitos a respeito de um determinado tema. Essa análise foi constituída por três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Durante a pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante da transcrição da história oral temática. Foi estabelecido no documento a demarcação do corpus para análise e a apreensão dos elementos que constitui a identidade profissional docente, a fim de verificar o objetivo da pesquisa e a presença de todos os aspectos do descritos no roteiro de entrevista.

A fase seguinte foi a exploração do material textualizado, a partir de uma leitura mais aprofundada que delimitou das falas mais significativas nas entrevistas, identificando as unidades mais expressivas para a pesquisa.

A seguir realizou-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação do texto transcrito e conferido pela narradora. Foi feita a análise dos dados a partir de uma leitura inferencial e interpretação dos sentidos latentes no texto narrativo final, considerando nesta os aspectos referentes ao processo de constituição da identidade profissional dos professores participantes.

As reflexões decorrentes da análise das narrativas orais foram elaboradas em função dela, e não em função de seu efeito analítico, ou seja, ao invés de se prestar atenção à sintaxe ou à semântica do discurso, esta análise se deteve na

composição da entrevista, enquanto corpus capaz de desvelar o processo de constituição da identidade profissional dos professores de Educação Especial, considerando a memória, a subjetividade e a experiência narrada.

Em respeito à peculiaridade das narrativas de cada professor analisamos o processo de constituição da identidade profissional no decorrer da trama descrita por cada um, tendo como eixo a infância e adolescência, período que despertam o interesse pela profissão; o processo formativo inicial e continuado e a atuação como professor de Educação Especial nos diferentes contextos históricos que antecederam e sucederam a implantação das SRM nas escolas públicas municipais de Maceió.

Parte II – Aportes Teóricos

Morning Forest - John Bramblitt



Fonte: <<http://bramblitt.myshopify.com/collections/regular-prints/products/a-stolen-moment>>.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender.

Clarice Lispector

Iniciar um texto de formação de professores com uma das frases da escritora Clarice Lispector desvela a nossa concepção de professor como sujeito em constante processo de aprendizagem, inquieto e dinâmico diante dos desafios encontrados ao longo da sua atuação e formação. Acreditamos no professor que detém um espírito jovem e ousado, tentado a transformar sua ação, seu pensamento e o contexto educacional, muitas vezes opressor e excludente.

Este capítulo visa construir um referencial teórico voltado à compreensão dos aspectos envolvidos na formação de professores de Educação Especial. Discutimos a formação docente, a partir dos estudos e pesquisas sobre os vários momentos da formação de professores de Educação Especial no Brasil.

Por muito tempo, a discussão acerca da formação profissional do professor foi negligenciada. Em meados do século XX passou a ser tema de debates e estudos. Acompanhando esse movimento, o professor de Educação Especial teve sua formação revisitada. Segundo Formosinho (2000), com a expansão da educação escolar em meados do século XX, o sistema educativo passou por grandes transformações. A construção da escola de massas era muito diferente daquela para a qual os professores foram formados e, como consequência passou-se a exigir deste professor uma nova postura, que se traduziu em mudanças na formação desse profissional.

Em contraste com as teorias reprodutivas dos anos 1970 e 1980, Pimenta (2009) afirma que na década de 1990 a preocupação dos estudiosos da educação era a de repensar a formação inicial e continuada de professores, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes.

Gatti et al. (2013), em pesquisa sobre os cursos de formação inicial, concluiu que a maioria dos cursos de graduação apresenta um currículo engessado na perspectiva burocrática, distante da realidade escolar. A formação inicial não

prepara os futuros professores para captar as contradições presentes na prática social, nem para a diversidade no educar, além de pouco contribuir para gerar uma nova identidade profissional docente.

A prática mais recorrente de formação continuada tem sido a realização de cursos de atualização ou suplência de conteúdos de ensino. Muitos dos programas são oferecidos pelos órgãos gestores federais, estaduais e municipais, em parceria com Instituições de Educação Superior (IES) e, têm se mostrado pouco eficientes para modificar a prática docente e, conseqüentemente os índices de fracasso e exclusão escolar (GARCIA, 2013; GATTI, 1996, 2010, 2013). Por isso, começamos lembrando os pontos cruciais da formação de professores nas últimas décadas que mais influenciaram os estudos e pesquisas sobre formação e identidade de professores.

Nóvoa (1997, 2003, 2007, 2009) tem pesquisado e discutido a formação docente do ponto de vista da superação de um modelo arcaico de formação inicial e continuada. Nóvoa (2009) introduziu dispositivos de formação, ação e pesquisa úteis à prática profissional, elegendo a participação dos professores na formação de seus futuros pares como mecanismo para produção de saberes científicos mais próximos das realidades das escolas. Para ele, o desafio dos professores consiste na atualização constante sobre as novas metodologias de tecnologias de ensino, e no desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas que dialogam com as necessidades e interesses de seus estudantes. O próprio professor é compreendido como agente da própria aprendizagem e a escola como lugar de crescimento profissional e permanente, não desmerecendo a importância da formação inicial das universidades que, entretanto, devem rever seus cursos de formação.

Tardif (2000), assim como Nóvoa (1997), faz críticas ao modelo aplicacionista dos cursos de formação inicial, baseados numa lógica disciplinar fragmentada e especializada, existindo uma cisão entre conhecimentos teóricos e a prática profissional. Tardif (2014) considera que os saberes docentes devem ser o norte da formação e identidade profissional de professores, não menosprezando a análise da conjuntura social da profissionalização do ensino. Insiste na ideia que a docência é um trabalho de interação humana entre professores e crianças, considerando as dimensões emocional, afetiva e ética.

Imbernón (1997, 2000, 2009, 2010) compartilha com as mesmas inquietações de Nóvoa (2009) e Tardif (2014.): identidade e formação docente tem sido a

problemática atual da educação. A formação inicial e a continuada devem estar diretamente relacionadas à predisposição do professor a aprender durante toda a vida, associada à compreensão de desenvolvimento profissional. Para isso, é preciso romper com a realidade de formações transmissoras, fundada na supremacia de uma teoria descontextualizada e distante da realidade das escolas, as quais têm impossibilitado a transformação na ação docente. Imbernón (2009) defende também a construção de uma identidade de profissionais da educação que conhecem como educar os estudantes, o tipo de ensino a ser feito e como trabalhar o currículo escolar, de maneira que possa ser valorizado profissional e socialmente.

A discussão desses pressupostos teóricos, nas análises dos cursos e programas de formação inicial e continuada, incide diretamente no significado do que é ser professor e projeta uma nova identidade profissional. Essas mudanças também não se restringem a professores da classe comum. Nos discursos de políticas oficiais da Educação Especial esta lógica também tem sido contemplada.

Segundo Mendes (2011, p. 133) "a formação de professores para a Educação Especial no país assumiu ao longo do tempo diferentes contornos nos diversos estados brasileiros". Esta discussão não apenas se refere à diversidade de formatos assumidos pelas IES para garantir a formação inicial destes docentes, mas também a possibilidade de que, ao longo das últimas décadas, os modelos formativos delinearão diferentes identidades para este profissional.

Analisando as mudanças na formação da identidade do professor à luz da perspectiva histórica da Educação Especial no Brasil é possível perceber algumas tensões, conflitos de ações e interesses, que emergem do modelo de formação inicial e continuada ofertado ao professor de Educação Especial.

A primeira tensão está relacionada à necessidade de uma formação específica que considera a Educação Especial uma modalidade de ensino transversal à educação regular, com currículos e práticas adaptados. A segunda tensão é vista sobre duas vertentes: formação inicial que prepara o licenciado para a docência e o habilita para a Educação Especial ou formação continuada com uma proposta de reparar as lacunas da formação inicial, tornando-o capaz de atuar no atendimento educacional dos estudantes com deficiências. A terceira tensão é provocada por um contexto em que há a escassez de oportunidades de formação inicial, a formação do professor de Educação Especial é constituída por um conjunto de cursos com temáticas relacionadas à área.

Discutiremos os vários contornos assumidos ao longo do tempo, relacionados à formação do professor de Educação Especial e que são considerados determinantes na construção da sua identidade profissional. Apresentaremos as várias possibilidades de formação do professor de Educação Especial no Brasil entendendo que, elas não podem ser demarcadas de modo estanque. Mas, que continuam seguindo no contexto social, muitas vezes de maneira sutil e aí permanecem por muito tempo depois de serem preponderantes. Assim, ainda hoje há vestígios de enfoques anteriores de modelos formativos do professor de Educação Especial.

3.1 A Institucionalização da formação de professores para a Educação Especial

No Brasil, os primeiros modelos de cursos destinados a formação de professores de Educação Especial foram oferecidos pelas instituições de educação especializadas no atendimento a pessoa com deficiência, conforme descreve Jannuzzi (2006, p. 12): “O IBC⁴ dava a seus alunos a possibilidade de serem ‘repetidores’, e após o exercício de dois anos nessa função, o direito de trabalharem como professores da instituição”.

A institucionalização da formação do professor especializado no ensino de crianças e jovens com deficiências teve início na década de 1950 com a criação de cursos esporádicos voltados para o ensino de deficiente, em nível de 2º grau. Para Garcia (2013), os primeiros professores de Educação Especial tinham formação semelhante dos professores primários e, no exercício do ensino dos estudantes com deficiências obtinham os conhecimentos específicos, por meio dos cursos ofertados pelas instituições especializadas, sob a premissa que aos professores de Educação Especial “é difícil, senão impossível, compreender a criança excepcional, sem antes ter uma boa perspectiva da criança normal” (MAZZOTTA, 1993, p. 43). Dessa forma, os programas de formação do professor de Educação especial eram uma extensão do preparo básico para professores do ensino fundamental.

Segundo Bueno (1999) e Mazzotta (1993, 2011), os cursos de formação de professores para a Educação Especial foram de nível médio pós-Normal, com carga horária variável e continuavam a serem ofertados por estabelecimentos federais

⁴ IBC – Instituto Benjamim Constant

como o Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) ou pelo Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte/MG.

Esta situação demandou o surgimento de duas tendências de cursos para os professores normalistas especializados: a *educacional*, presentes nos modelos de cursos voltados para o ensino de estudantes com deficiências visuais e auditivas e, a médico-pedagógica presente nos cursos de ensino de estudantes com deficiências físicas e mentais (MAZZOTTA, 2011). A proposta de educação era restrita apenas a instrução, no qual o principal sentido da Educação era o disciplinamento e a adaptação dos estudantes com deficiência à vida social.

Soares e Carvalho (2012) acrescentam que no caso da formação de professores para surdos a ênfase recaía no desenvolvimento da audição, da fala e da linguagem com exercício de respiração, treinamento auditivo, conhecimento e compreensão das leis físico-fisiológicas da gradação da voz, entre outros. Aspecto que estiveram presentes também no primeiro curso de formação de professores especializados na educação de surdos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1962 (ALMEIDA, 2004).

Num movimento global, a formação docente passou a ser objeto de discussão a partir da década de 70 do século passado, conforme descreve Mendes et al. (2012, p. 8)

os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram, até 1972, majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal. A partir desse ano a oferta passou também a ser feita em nível universitário, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no âmbito das reformas do início da década de 1970.

Amparado nos Pareceres CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a) e nº 295/1969 (BRASIL, 1969b) e na LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou a Resolução CFE nº 7/1972 (BRASIL, 1972), integrando ao Curso de Pedagogia a habilitação em Educação de Excepcionais (BUENO, 2002; OMOTE, 1999). Com esta aprovação, a formação de professores para a Educação Especial deixa de ser atribuição do Ensino Médio e passa a ser competência do Ensino Superior, sob o argumento da demanda de melhoria na qualificação deste profissional. Concedeu-se assim, apenas a profissionais formado no curso de licenciatura em Educação Especial ou nos cursos de Pedagogia com Habilitação

específica em uma das áreas da Educação de Excepcionais a licença de atuar nessa área.

Nessa ocasião, a criação do primeiro órgão nacional para ditar a política de Educação Especial no MEC, junto à Presidência da República, teve o intuito de contribuir na formação de professores de Educação Especial. A preocupação do MEC com a formação inicial e continuada de professores levou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) a contemplar no I Plano Nacional de Educação Especial ações voltadas à capacitação de recursos humanos para a Educação Especial. Segundo Soares e Carvalho (2012) este plano expressava a necessidade de criação cursos superiores para Educação Especial e de cursos de aperfeiçoamento (180 horas) e de especialização (360 horas) voltados para docentes e especialistas.

Entretanto, segundo Bueno (1999), no Brasil o desmembramento deste plano deu-se ao contrário dos países de economia mais avançada. A crise no capitalismo mundial e o fim do milagre econômico levaram o Estado Militar a redefinir suas estratégias econômicas e sociais e a meta do I Plano Nacional de Educação Especial de criar quarenta cursos de licenciatura. Na prática, só contemplou dezesseis cursos de Pedagogia com habilitação específica nas áreas de deficiência auditiva, mental e visual (MAZZOTTA, 1982).

A política educacional passou a ser pensada como fator de desenvolvimento, pressionada pelo desenvolvimento econômico, que como tinha necessidade de mão de obra especializada, privilegiou a criação dos cursos de curta duração (40 a 30 horas) (SOARES; CARVALHO, 2012). A ênfase na formação continuada se sobrepôs à necessidade de inicial partindo do princípio que a formação em serviço era capaz de suprir as eventuais falhas.

Segundo Martins (2012, p. 27), entre 1979-1984 foram realizados no país

35 cursos de atualização, 34 de especialização, 01 de aperfeiçoamento, 19 estudos adicionais, 61 de extensão universitária [...], que foram executados pelas Secretarias de Educação e/ou pelas universidades [...] voltados para diversas áreas de atendimento educacional.

Estes cursos tinham como características a centralização de um modelo de formação de professor especializado nas dificuldades específicas de uma

deficiência, mantendo a sua identificação com modelo clínico-terapêutico devido ao desconhecimento dos fundamentos educacionais.

Até o final da década de 1970, a política de Educação Especial assumida no Brasil foi caracterizada pela atuação terapêutica e a formação dos professores de Educação Especial tinha como foco os aspectos reabilitacionais. Os primeiros professores de estudantes com deficiência munidos de recursos, instrumentos e procedimentos trabalhavam na superação das dificuldades geradas pelas deficiências, sem a preocupação com a aprendizagem escolar.

Nos anos de 1980, a formação de professores para a Educação Especial acompanhou o movimento nacional de formação docente. Pesquisadores produziram e evidenciaram concepções sobre formação do professor (AGUIAR, 2004; FREITAS, 2002b; MELLO, 2000), destacando a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade sócio educacional, e com o desenvolvimento de uma consciência crítica que lhe permitisse transformar a escola, a educação e a sociedade.

Martins (2012) e Mendes (2011) afirmam que a formação de professores para a Educação Especial assumiu diferentes formatos: alguns estados investiram em Curso de Estudos Adicionais para professores do magistério, outros em Curso de Graduação em Educação Especial ou Pedagogia com habilitação em Educação dos Excepcionais; Curso de atualização, aperfeiçoamento e extensão universitária, e poucos em Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado na área. Esta diversidade, segundo Mendes (2011), demonstrou a ausência de uma política consistente para a formação de professores de Educação Especial, principalmente, em IES, ainda que, o MEC e as Secretarias de Educação tenham ofertado formações continuadas.

A sociedade dos anos de 1990 vivia um momento cultural de transformação e organismos multilaterais passaram a exercer grande poder nas políticas educacionais. Com o avanço da perspectiva neoliberal, os trabalhadores da educação cumprem novas exigências e passam a assumir o papel de protagonistas nos projetos e programas desenvolvidos pelo governo federal. Como tal, estes profissionais devem adquirir competências compatíveis com a lógica do capital.

Com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) a formação do professor de Educação Especial é normatizada no Artigo 59, inciso III: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento

especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns”. Bueno (1999) esclarece que este inciso não explicita a natureza e os conteúdos do curso de especialização necessário à formação do professor de Educação Especial. Não foi pontuado neste o curso, se o modelo de professor deve ser mais especializado em uma deficiência ou mais generalista.

Para Jannuzzi (2006) com a inclusão de discussões relativas a Educação Especial nos cursos de formação de professores, inclusive com o registro de estágios em Educação Especial, o professor especializado para o atendimento especializado é preparado, em nível médio e superior, de duas formas:

- a) Especializado em uma área de deficiência;
- b) Generalista, capaz de apoiar a diferentes especificidades nas diversas categorias (mental, visual, auditiva, etc.).

Assim como Bueno (1999), Garcia (2005, 2007) e Prieto (2006) também reforçam as críticas à Lei nº 9.394/1996 e afirmam que após quase 30 anos de vigência de exigência para a formação do professor de Educação Especial ser apenas em nível superior, esta Lei recuperou a possibilidade de formação em nível médio. Segundo Brzezinski (2014, p. 1248) “esse ordenamento legal contrapõe-se à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) que, como sujeito social coletivo, desde 1983, reivindica que o ingresso no sistema público seja somente de professores formados em nível superior, em cursos oferecidos pela universidade”. Apesar da instituição da Década da Educação (art. 87), na qual todos os professores de Educação Básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (PLETSCH, 2009), de acordo com o Censo Escolar de 2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015), no Brasil mais de 90.204 (12,7%) dos professores de Educação Básica não tem sequer formação superior (TOKARNIA, 2016). Para Bueno (1999, p. 159) em termo da formação de professores se “expressa a falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado”.

A demanda por professores com nível superior para a Educação Básica levou a um aumento por cursos de licenciatura, que continuava a ser suprida pela inclusão da Educação Especial como habilitação do curso de Pedagogia. Este aspecto, segundo Bueno (1999) contribuiu para a formação de um modelo de professor especializado para o ensino especial sem experiência teórico-prática mais consistente como professor do Ensino Fundamental. Por outro lado, os poucos cursos de licenciatura específicos existentes eram centrados na formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, e também reiteravam a especificidade docente.

Pimentel (2012, p. 150) ao analisar a Lei nº 9.394/1996 destaca que as ações voltadas à formação dos professores de Educação Especial seguem a tendência da ênfase na formação continuada, podendo “ocorrer em ambiente extra escolar ou por meio de estudo em serviço, dentro do próprio ambiente escolar”. Ambos os tipos de formação buscam discutir temáticas específicas e pertinentes às questões relacionadas ao contexto das práticas pedagógicas desenvolvida na escola.

Em 1997, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) com a pretensão de superar o despreparo do professor do ensino regular e a inadequação do trabalho pedagógico realizado pelo professor especializado, distribuiu uma coletânea⁵ de orientações específicas sobre cada uma das deficiências, superdotados e condutas típicas, usadas pelas escolas e órgãos formadores nos momentos de formação continuada. Soares e Carvalho (2012) criticam os cadernos dessa coletânea destacando que as orientações eram fundamentadas nas caracterizações iniciais das deficiências e na orientação sobre a escolarização de cada faixa etária, relegando a segundo plano o conteúdo escolar e os procedimentos didáticos. Para Mendes (2011), as políticas governamentais de Educação Especial eram marcadas pela ênfase na formação continuada e na centralização do poder de decisão e execução, uma atuação terapêutica e assistencial ao invés de educacional e pela ênfase no atendimento segregado, realizado por instituições especializadas.

Segundo Bueno (2002) e Mendes et. al. (2010a), até o final da década de 1990 havia no país um pouco mais de trinta cursos de Pedagogia com habilitação

⁵ Compõe a Série Atualidades Pedagógicas (MEC/SEESP) os seguintes títulos: Educação Especial: Deficiência Mental; Educação Especial: a Educação dos Surdos; Educação Especial: Deficiência Auditiva; Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais.

em Educação Especial, a maioria em São Paulo, e um único curso de licenciatura plena em Educação Especial ofertado na UFSM, desde 1977.

A partir dos anos 2000, a formação de professores de Educação Especial traz em seus princípios o desejo por uma escola inclusiva, que atenda às diversidades. Entendendo que pouco ou quase nada será alcançado na implantação de um sistema educacional inclusivo, se não houver formação adequada para os professores que assumem o AEE de estudantes público alvo da Educação Especial. O modelo formativo assumido inclui desde uma formação de caráter generalista até à orientação para o atendimento a uma categoria específica, configurando a grande problemática da atualidade. Este modelo consiste na premissa que esta formação deve ocorrer de modo concomitante e associado à licenciatura, ou ainda em forma de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial.

3.2 Modelo formativo para o professor de Educação Especial

O atual cenário educacional impõe ao currículo dos cursos de formação de professores novas demandas. A política educacional prevê a escolarização de estudantes com deficiências em classes comuns do ensino regular, complementada por uma rede de serviços e recursos de apoio à inclusão escolar. Garcia e Michels (2014) lembram que, para impulsionar esse movimento de construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001 – (BRASIL, 2001a) determina ser prioridade a formação de professores especializados para o atendimento educacional ofertado em escolas regulares, instituições especializadas e outras instituições que atendam estudantes com deficiências. Para tal, direciona na meta 20 com relação a formação do professor de Educação Especial, que o Estado deve:

Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar **pessoal especializado** em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. (BRASIL, 2001a, p. 58, grifo nosso)

Segundo Bueno (1999), esta meta reafirma a desintegração entre formação especializada e formação do professor em geral, uma vez que no item relacionado à

formação de professores e valorização do magistério não há menção à formação do professor de Educação Especial, nem referência aos cursos de nível médio ou institutos superiores de educação, que na época foi apontado como *lócus* possível de formação dos professores dessa modalidade de ensino. Aponta também a imprecisão do referente ao termo “pessoal especializado”, desfocando a necessidade de cursos voltados à formação docente e desconsidera a ausência desses cursos fora do eixo Sul-Sudeste, nos quais há concentração de cursos relacionados a formação inicial de professores de Educação Especial.

Nunes et.al. (1998) lembram que os cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial na década de 1990 não demonstravam avanços na direção de uma formação mais comprometida com a realidade social. Entretanto, Garcia (2013) complementa que a possibilidade da formação de licenciado em Educação Especial não foi capaz de extinguir a oferta de Cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial. As várias possibilidades de formação para o professor de Educação Especial resultaram em cursos mais específicos para uma área ou mais generalista, não deixando claro a natureza e o conteúdo. Além disso, a formação teórico-prática de um professor habilitado em Educação Especial foi considerada generalizada e insuficiente, pois quase não havia estágios e os poucos existentes não levavam em consideração o processo pedagógico e escolar.

Vê-se assim, uma dualidade entre a formação generalista sobre Educação Inclusiva, no âmbito da graduação em Pedagogia e outras licenciaturas e, a importância do aprofundamento na formação específica em Educação Especial, garantindo-lhe um espaço próprio. Em resposta a esta situação, Mendes (2002) analisa que a ênfase em cursos de especialização para formação de professores de Educação Especial diante da escassez de oportunidades de cursos de licenciatura na área não garante melhor qualificação desse tipo de professor. Além de que, a grande concentração dos cursos de especialização está nas IES privadas e estes cursos não são avaliados pelos órgãos governamentais, a fim de averiguar a qualidade do curso. De igual modo, Denari et. al. (2005, p. 7) afirmam que um modelo formativo de professor especializado, para atuar com estudantes com deficiências e nos serviços de AEE, ofertado basicamente em cursos de especialização demonstra graves problemas.

Isso porque o Curso de Especialização torna-se desvinculado dos cursos de graduação e não precisa, necessariamente exigir a formação em Pedagogia. Além disso, não há regulamentação específica para os cursos de especialização, não há exigências relacionadas com a titulação e especificidade de formação de seus docentes, não apresentam vínculo direto com a pesquisa e não possuem instrumentos de avaliação externa. Parece confirmar-se, desta forma, um certo temor de que “os discursos mudam mais rapidamente do que as práticas e este descompasso pode originar uma retórica oca que não facilita um desenvolvimento institucional coerente e um enfrentamento das reais dificuldades.

A exigência de uma qualificação ao nível de pós-graduação implica na oneração financeira, diminuindo assim o número de profissionais contratados pelos sistemas de ensino. Para Denari et. al. (2005), a formação do professor de Educação Especial em nível de graduação potencializa uma melhor qualificação profissional e uma ampliação no nível de conhecimentos em relação a especialização.

Contudo, para dar conta da expansão na oferta de cursos de formação/especialização pelas universidades, voltados à especialização dos professores “para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar” (BRASIL, 2001a, p. 54) em resposta às políticas educacionais internacionais o Plano Nacional de Educação - PNE/2001 - propõe na meta 2:

Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância (BRASIL, 2001a, p. 56)

Com isso o modelo de formação continuada em serviço ganha lugar de destaque e utiliza a Educação a Distância (EaD) para atingir milhares de professores no país. Sob a égide de um discurso econômico, o governo intensifica a oferta da modalidade de ensino à distância, resultando nos anos seguinte na criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como meio de diminuir os custos com a formação inicial e continuada. Além de que, nas regiões em que não haverá cursos de formação inicial para professores de Educação Especial a ênfase foi em cursos de aperfeiçoamento ou especialização, considerados mais rentáveis e aligeirados. Cunha, Marcondes e Leite (2015) alertam que este modelo formativo, ao não ofertar

formação teórica elaborada, reforça a função operacional, desqualifica e minimiza a ação docente à execução de recursos e materiais pedagógicos padronizados.

Segundo estes autores, esses modelos formativos encontram-se ancoradas na perspectiva de competências voltadas para a ação pontual do docente, que segundo Brzezinski (2014, p. 1247) enfatizam “competências operativas solicitadas de quem desenvolve um trabalho de execução, pouco qualificado cientificamente e que é sub-remunerado”. De acordo com Freitas (2014) o objetivo dessa formação de professores de Educação Especial é a profissionalização, por meio do desenvolvimento de competências que contemplam as dimensões técnicas, sociais e políticas do trabalho docente.

Freitas (2002a) e Mello (2000) lembram que a noção de competências surge com grande ênfase em todos os tipos de diretrizes aprovados naquela década tinham como marca a ruptura com um modelo formativo de aquisição de conhecimentos e a proeminência de modelos ideais para formar bons professores. A noção de competência está diretamente ligada as práticas que serão requeridas ao professor de Educação Especial para fazer com que os estudantes aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes da sala de aula comum.

Nesta direção, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b) que estabelece as competências e a formação necessária aos professores de Educação Especial (Art. 18).

§ 2º São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001b, p. 5).

A relação entre a formação inicial necessária ao professor de Educação Especial e a formação continuada que irá capacitá-lo para atuar em salas de recursos, classes e escolas especial ou ambientes hospitalares e domiciliares resultou nas primeiras tensões vivenciadas pelo professor especializado.

Bueno (1999) afirma que o modelo formativo atribuído ao professor especializado em Educação Especial encontra-se baseado nos princípios da educação especializada com ênfase no atendimento terapêutico. Com isso, “grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, pois tem calcado e construído sua competência sobre as dificuldades específicas do alunado que atende” (idem, p. 15). A relação com o professor da classe comum contempla a dualidade entre o estudante com deficiência e os demais estudantes da instituição, uma vez que todo o trabalho pedagógico está fundado em adaptações e flexibilizações a um currículo próprio. O trabalho em conjunto se restringe às dificuldades específicas dos estudantes com esta ou aquela deficiência, demarcando que as dificuldades encontradas por esses estudantes decorrem das deficiências e não de processos pedagógicos inadequados (BUENO, 2013).

A exigência de uma formação que prever a concomitância entre cursos de licenciatura para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e complementação de estudos ou pós-graduação em Educação Especial ou áreas afins tenta resolver esta tensão. Ao reforçar a necessidade deste professor ter conhecimentos associados à docência anterior aos conhecimentos específicos é uma ação que visa dar um caráter mais pedagógico à Educação Especial, uma vez que, grande parte dos professores desconhece o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular (BUENO, 1999). Diante disso, Bueno (2004) esclarece que a formação pedagógica do especialista será de caráter geral com aprofundamentos específicos, permitindo a realização de AEE com o cunho de apoiar, complementar ou suplementar os serviços educacionais comuns.

As críticas feitas ao modelo de formação continuada na modalidade à distância largamente oferecido pelo poder público e privado, por meio de cursos de pós-graduação ou complementação de estudos consistem em que este não procurou deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas dos estudantes com deficiência para as suas potencialidades.

Com a reformulação do curso de Pedagogia, pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), extingue-se as habilitações, ocasionando uma crise na formação do professor de Educação Especial. A Educação Especial revista a partir da perspectiva de Educação Inclusiva considera que os aspectos particulares e comuns dos estudantes com deficiências devem ser levados em consideração pelas instituições de ensino na elaboração do Projeto Político Pedagógico, do currículo, das atividades didáticas, da avaliação e escolha dos recursos. Com isso, o professor da classe comum deve adquirir conhecimentos para lidar com a diversidade da sala de aula regular, e o professor de Educação Especial deve ampliar suas perspectivas complementando a formação básica de professor.

Segundo Mendes (2002, p. 15) os estudos sobre a habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia “já vinham sinalizando para a necessidade de reformulação com vistas a fazer com que o docente da Educação Especial fosse antes de tudo um professor e não apenas um especialista”. Nesse sentido, os cursos que ainda resistiam foram encerrados.

Na prática, os cursos de especialização tornaram-se a única opção de formação, exceto nas cidades de Santa Maria (UFSM) e de São Carlos (UFSCar) que oferecem em universidades públicas o curso de licenciatura em Educação Especial. Este contexto foi criticado, por Mendes et al. (2010c, p. 124) pelas seguintes razões:

- a) se as oportunidades de formação no nível superior em nível de graduação já são escassas, elas se afunilam ainda mais no âmbito da pós-graduação,
- b) a grande maioria dos cursos de especialização se encontra em universidades privadas, e não têm sido sistematicamente avaliados como os cursos de graduação ou demais cursos de pós-graduação,
- c) a exigência de uma qualificação ao nível pós-graduação, lato sensu, para professores de Educação Especial implicaria onerar pessoal e financeiramente aquele que optasse por essa possibilidade de carreira, e
- d) a opção pela especialização em Educação Especial iria concorrer com outras possibilidades de especialização na área de Educação, o que poderia reduzir a atratividade para a carreira.

Corroboramos com esta posição, bem como a de Denari et. al. (2005, p. 5) defendem a manutenção e expansão de cursos de licenciatura plena como garantia de uma melhor qualificação do profissional da Educação Especial e ampliação nas oportunidades de formação em comparação a pós-graduação.

Sugerimos que as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia considerem a importância da formação em Educação Especial, na graduação, uma vez que só assim será possível garantir a formação específica para se lidar com as deficiências e suas especificidades. É preciso destacar que algumas condições como a cegueira, a surdez, a paralisia cerebral, as várias deficiências mentais e outras condições de grave comprometimento não se igualam a necessidades educacionais especiais apresentadas por outras minorias, como populações indígenas, menores de rua, além dos problemas de natureza talvez mais sociocultural e psicossocial que didático-pedagógica. O planejamento e a implementação de intervenções especiais para esses alunos deficientes exigem conhecimentos específicos que não há como ser do domínio de professores de ensino comum.

A adoção por uma proposta de um curso de licenciatura de Educação Especial, como o existente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) ou UFSM, faz-se necessária exatamente pelo crescimento no número de matrículas de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular. Para Mendes (2011), a carência de formação inicial em cursos de licenciatura de Educação Especial tem gerado dificuldades no processo de implantação de uma política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Também temos que considerar a busca pela construção de uma escola inclusiva que obrigou o Estado a prever formação não só do professor especializado, mas também a preparação dos demais professores para receber esses estudantes. Entretanto, Mendes et. al. (2010c, p. 125) apontam que a realidade tomou outra direção.

Se o mercado de trabalho para professores atuantes em Educação Especial cresce em função da demanda imposto pela política de inclusão escolar, por outro lado a ausência de uma política de formação de professores já se faz sentir na instalação de um regime provisório e precário do atendimento educacional especializado.

A pouca oferta de cursos de licenciatura em Educação Especial e a desobrigação do Estado na expansão destes, abre uma lacuna na política de melhoria da qualidade do ensino no sistema de Educação Inclusiva e torna urgente a necessidade de reformas educativas, tendo em vista o compromisso com a educação das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A ação pedagógica do professor de Educação Especial, fundamentalmente, se realiza num processo contínuo de reflexão e tomada de decisão. Entretanto, como descrito nas pesquisas de Bueno (1999), há incongruência entre os saberes aprendidos na formação acadêmica e os conhecimentos exigidos e assumidos no exercício da profissão. Para Giesta (2005, p. 17) isso acontece porque “a profissão docente foi ao longo do tempo tornando-se mais complexa, dado o contexto social, econômico, político transformados vertiginosamente pelo desenvolvimento científico e tecnológico, assim como pelo processo de urbanização”. Os autores apontam que a condição de aperfeiçoamento da ação pedagógica reside na formação do professor, num encadeamento contínuo entre ação e reflexão do ensinar e aprender e, na análise das práticas docente com a criação de espaços para a reflexão coletiva.

Com a aprovação da PNEE-EI/2008 (BRASIL, 2008) a finalidade de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação orienta os sistemas de ensino na formação de professores para o AEE. Uma nova cultura de formação e organização é implementada no ambiente educacional. Por isso, a formação do professor de Educação Especial deve oferecer condições para que o atendimento seja adequado às condições e necessidades do estudante, ultrapassando a mera inserção física deste no ambiente escolar.

Kassar (2014) aponta na PNEE-EI/2008 a existência de dois aspectos conflitantes. O primeiro aspecto corresponde a determinação de não termos mais uma atuação docente específica em uma única deficiência, sendo o professor de Educação Especial capaz de atuar em diferentes frentes para atender diferentes deficiências. E o segundo aspecto determina que, o professor de Educação Especial deva receber uma formação inicial que contemple diversos conhecimentos específicos, necessários à escolarização dos estudantes público foco da Educação Especial. Soares e Carvalho (2012) alertam que ao não considerar especificidades distintas em relação às diferentes deficiências é proposto a atuação de um superespecialista.

O documento indica que o professor de Educação Especial deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, possibilitando-o atuar em AEE nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos

núcleos de acessibilidade das IES, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares. A Educação Especial entendida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, oferta o AEE por meio de recursos e serviços próprios voltados à eliminação de barreiras de comunicação e informação restringindo a formação dos professores aos conhecimentos específicos da Libras, do sistema Braille, Soroban, comunicação alternativa, utilização de recurso óptico e não ópticos, tecnologia assistiva e outros. Nesse sentido, Bueno (2013) questiona qual a necessidade de conhecimentos gerais para o exercício da docência, uma vez que as atividades envolvidas no AEE não dizem respeito a necessidade de modificações em determinadas práticas pedagógicas específicas.

Como ação complementar a PNEE-EI/2008 (BRASIL, 2008) o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), e estabelece no artigo 12 que o professor de Educação Especial “deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009b, p. 2). O fato de restringir a formação inicial do professor de Educação Especial aos cursos generalistas com o sentido de ampliar a ação docente contraria o regulamentado na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b).

Bueno (2011, p. 192) aponta que este sempre foi um ponto delicado na Educação Especial, pois “embora haja todo um discurso de que a formação do professor especializado deva ter como base a formação docente básica [...] ainda não se definiu o âmbito acadêmico em que tal formação deva ser efetivada”. O desconhecimento sobre os procedimentos específicos do ensino resulta no mesmo fenômeno que por anos ronda a escola regular, isto é, no fracasso e exclusão escolar.

Esta proposta de Educação Especial implica no pressuposto que as diferenças não são obstáculos à formação, sob o discurso que não devemos desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares. A linguagem em Braille é importante para os que têm deficiência visual e a Libras para os que têm surdez, mas tudo isso só terá valor social se possibilitar ao estudante o exercício da cidadania e a garantia do direito de aprender.

Segundo Bueno (2011, p. 127-128) para que o professor de Educação Especial “possa se constituir em agente de qualificação do ensino, é preciso que

possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente”. Frente a isso, a prática docente instiga o acesso dos estudantes com deficiência ao currículo escolar por intermédio de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças de aprendizagem, revelando a urgência de uma atuação reflexiva.

A perspectiva reflexiva tem sido amplamente divulgada e incorporada a textos e documentos voltados à formação de professores, ainda que para Alarcão (2003) e Zeichner (1993) esteja ocorrendo um esvaziamento do conceito de professor reflexivo. Esta nova proposta epistemológica defende a construção de um professor que reflete sobre a sua prática, de forma crítica, a partir dos saberes experienciais e de formação profissional.

O professor de Educação Especial deve refletir sobre o contexto escolar, o processo de produção dos conhecimentos, os métodos empregados, discutir sobre os objetivos a serem alcançados, não esquecendo de refletir sobre os fatores que possivelmente inibem o desenvolvimento e a aprendizagem enfim, olhar para além do estudante ou de sua deficiência.

O compromisso social com a formação dos professores de Educação Especial deve enfatizar os aspectos sociopolíticos e históricos do ser professor. Alarcão (2003) defende que a prática reflexiva é uma capacidade que deve ser desenvolvida nos cursos de formação inicial e continuada, já que se integra ao processo de constituição identitária e envolve aspectos fundantes do ser professor: o conhecer a profissão, conhecer-se a si mesmo como professor e conhecer as condições em que exerce a profissão, para poder assumir-se como profissional de ensino.

Assim, como os demais o professor de Educação Especial ao longo do processo formativo deve sentir-se valorizado, autônomo, seguro e capaz de planejar e executar um trabalho pedagógico coerente com o viés inclusivo e diversificado de educação contemporânea. Segundo Giesta (2005, p. 18) “o desejável é que fossem proporcionadas evolução e continuidade entre formação inicial e aperfeiçoamento da prática pedagógica” com formações que visam superar a dicotomia teoria e prática e a imitação de modelos. Nesse sentido, o modelo formativo deve envolver a necessidade emergencial dos professores, sem banalizar o debate pedagógico e as decisões e saberes relacionados ao trabalho docente. Por isso, a formação de professores para a Educação Especial é um tema que deve ser tratado de forma

responsável, a fim de que não haja a destruição dessa modalidade de ensino em detrimento de um discurso simplista de Educação Inclusiva.

Nestas circunstâncias, os programas de formação inicial e continuada de professores voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas precisa passar por mudanças. Situação preocupante devido à ausência de uma política efetiva de formação de professores em Educação Especial, decorrente para Mendes et al. (2010c, p. 125) da “carência de oportunidades de formação especializada no âmbito de ensino de graduação”.

A formação do professor de Educação Especial não se esgota na formação inicial. A formação continuada torna-se responsável pelo aprimoramento da qualidade do ensino e fomento de uma cultura inclusiva, fundada nos princípios de atenção à diversidade. O seu fazer pedagógico não se configura ao pedagogo escolar, ou psicopedagogo, ou psicólogo escolar, muito menos ao terapeuta. Ao longo dos anos, o excesso de cursos de especialização para atender aos interesses do mercado, a demanda por um profissional capaz de atender todos os tipos de deficiências, TGD e alta habilidades/superdotação e a descaracterização na identidade profissional do professor de Educação Especial permitem que um grande leque de licenciados ou egressos do Curso Normal possam atuar na Educação Especial.

Com isso, faz-se necessária a revisão da concepção de professor de Educação Especial, passando pela discussão dos modelos formativos debatidos pela Anfope, como destaca Costa (2012, p. 91)

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos estudantes, considerando diversas possibilidades de educacionais.

Para a autora, os cursos de formação devem preparar o futuro docente para conhecer as diferenças dos estudantes, compartilhar experiências e saberes na sala de aula, valorizar a diversidade e suas potencialidades, desenvolver um sentimento de pertença entre todos no/do grupo e, conseqüentemente, desenvolver a consciência crítica sobre as relações sociais e suas contradições presentes no contexto escolar dos estudantes.

Nozu (2013) identificou em pesquisa com professores de Educação Especial, que os cursos de formação destinados a estes professores têm priorizado discussões genéricas, de sensibilização e valorização da diversidade, em detrimento de uma proposta mais focada nas particularidades dos estudantes da Educação Especial.

Para Ramalho e Núñez (2011, p. 73) a formação continuada passa a ser “entendida como uma atividade que visa à apropriação sistemática da cultura profissional no contexto formal e que tributa para o desenvolvimento e para a renovação/consolidação da identidade profissional”. Nesta visão, as autoras consideram a formação continuada como um tipo de atividade na qual o professor ao se apropriar da cultura profissional, modifica seu agir profissional, indo além da simples aprendizagem de conhecimentos, habilidades e competências. A formação continuada deve ser um processo orientador do desenvolvimento profissional docente, estruturado com base nas necessidades formativas dos professores e da escola.

O MEC, em parceria com as universidades, realiza desde 2003 ações de formação nos sistemas educacionais, por meio de cursos considerados inovadores. Mas, que na verdade, são sempre oferecidos nos mesmos moldes: lógica tecnicista de transmissão, assimilação e reprodução do saber, via a criação de multiplicadores do saber, resultando na reprodução distorcidas de percepções, posturas e práticas. Nozu e Bruno (2013, p. 1234) defendem que nesta perspectiva os cursos de formação governamentais buscam “controlar e conformar o sujeito docente e, ainda, conduzir a sua ação sobre a ação do público-alvo da educação especial”, pois o caráter regulatório dos modelos formativos assumidos pelo MEC decorre da imposição das políticas educacionais internacionais impostas por organismos internacionais.

Nóvoa (1997) esclarece que um dos efeitos danosos dessa política formativa consiste na desvalorização sistemática do estatuto de profissão docente, com a redução dos conteúdos, menor exigência intelectual e científica e recrutamento massivo de professores (multiplicadores). Macedo (2000) consideram que esse modelo formativo faz parte de um conjunto de medidas normalizadoras tomadas em nível federal que tem o caráter de resolver os problemas da formação de forma homogeneizadora e prescritiva.

Outro aspecto é que essa formação toma a ação do professor de Educação Especial como instrumental e técnica, assumindo a característica de multiplicidade, que marca os cursos oferecidos pelo MEC, muitas vezes, reproduzidos em larga escala pelas Secretarias de Educação. Para Michels (2011b), os cursos de formação continuada para professores de Educação Especial também assumem o atributo de formação em larga escala, aligeirado, à distância e de qualidade duvidosa. É um modelo formativo hegemônico esvaziado de base teórica e de conteúdo pedagógico, que reforça a ambiguidade que historicamente esteve presente na Educação Especial com um modelo de formação destinado à uma área especializada, não pressupondo a apropriação do conhecimento escolar por parte dos estudantes com deficiências.

Mendes, Cia e Cabral (2015, p. 34) ao analisarem os três últimos programas (Educação Inclusiva: Direto à Diversidade, Formação em Educação Inclusiva e o Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP) e fomento à formação de professores na área de Educação Especial do MEC concluíram que, diante da complexidade de atuação do AEE o professor de Educação Especial deve deter “habilidades e conhecimentos sobre os mais diversos tipos de alunos, em todos os níveis, [etapas] e modalidades de ensino, além da capacidade de atuar em diferentes ambientes educacionais”. Entretanto, constatou que nenhum dos modelos sugeridos era suficiente para atingir a formação esperada.

O predomínio do instrumental sobre o pedagógico, baseado em pressupostos generalistas e gerenciais difundidos pelas políticas educacionais vigentes tem sido a característica fundante destes modelos de cursos. Michels (2011a, p. 224) afirma que “desta maneira, podemos questionar se é possível pensar na tese da reconversão do trabalho docente quando nos detemos na análise da proposição da formação de professores de Educação Especial”. Dessa forma, os cursos de formação visam preparar esses professores para atender às exigências da reestruturação da economia e às demandas da flexibilização do trabalho, habilitando-os para atuar com as mais diversas especificidades e necessidades educacionais.

Para Garcia (2013), a formação do professor de Educação Especial indica a perpetuação do conhecimento hegemônico associado a carência de debate pedagógico e de discussões acerca do processo educativo. O modelo vigente manteve a Educação Especial à parte do sistema educacional, à medida que a

proposição de serviços e de formação não consideram as características político pedagógicas da Educação Básica.

Considerando que a perspectiva da Educação Inclusiva tem gerado inúmeros debates e controvérsias, algumas críticas são atribuídas a dificuldade de transição de um modelo clínico-terapêutico para um modelo pedagógico. Para que essa mudança possa ocorrer os modelos de formação docente precisam ser repensados. Pesquisa feita por Oliveira e Mendes (2016) aponta que nos últimos anos a Região Sul vem investindo em cursos de licenciatura em Educação Especial de natureza privada, confirmando a falta de investimento e a isenção do Estado com a formação inicial do professor de Educação Especial. A crítica feita a estes cursos é que, em sua maioria, são de natureza clínica-terapêutica, preparando o profissional para atuar diretamente e individualmente com a pessoa com deficiência, considerando o desenvolvimento biológico e psíquico sem a preocupação com o processo de escolarização e a transformação do currículo, da didática e da avaliação escolar.

3.3 O cenário atual da formação do professor de Educação Especial em Alagoas

A formação de professores de Educação Especial assumiu nos últimos anos diferentes contornos. A formação acadêmica em alguns municípios está vinculada a cursos de licenciatura de Educação Especial, que resistem de forma restrita em IES públicas (UFSCar, UFSC) e se expandem em IES privadas com curso presenciais e à distância (UNOESC, UNIDAVI⁶, UNC⁷, UNOCHAPECÓ⁸, UNIPLAC⁹, FURB¹⁰)¹¹, todas no eixo sul-sudeste.

Com a extinção das habilitações no Curso de Pedagogia, o professor de Educação Especial, na maioria dos municípios brasileiros, é considerado como um licenciado com especialização em Educação Especial ou áreas afins. Diante disso, o MEC e IES públicas têm ofertado cursos especialização em AEE na perspectiva de

⁶ UNIDAVI – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

⁷ UNC – Universidade do Contestado

⁸ UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

⁹ UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

¹⁰ FURB – Universidade Regional de Blumenau

¹¹Fonte: Cursos de Graduação em Educação Especial. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

Educação Inclusiva¹² e IES privadas cursos de especialização em Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Tecnologia Assistiva, AEE e outros. Ainda assim, concordamos com Mendes (2011, p. 144) ao afirmar que “os cursos de graduação foram praticamente extintos à nossa revelia, e sequer discutimos se deveria ser esse mesmo o caminho”. A passividade e o descompromisso que as universidades e grupos de pesquisas tem dirigido a esta realidade demonstra o quanto estamos aquém dos direcionamentos colocados pelo MEC e pela cultura de exclusão revestida de inclusão. Apesar da transversalidade da Educação Especial, esta não deixou de ser vista como um apêndice do ensino regular.

Discutimos a formação do professor de Educação Especial a nível nacional e não podemos deixar de citar a peculiaridade do modelo formativo existente em Alagoas e, principalmente, em Maceió.

O estado de Alagoas não tem tradição na formação do licenciado em Educação Especial, embora seja um Estado que apresenta uma formação de professores em nível superior preocupante, conforme se constata na tabela 1.

Tabela 1 – Docentes, por grau de formação, segundo os níveis de ensino – Alagoas/2014

Área de Atuação	Nível de Formação				Total de Professores
	Ensino Fundamental	Ensino Médio-Normal/Magistério	Ensino Médio	Educação Superior	
Educação Infantil	67 (1.1%)	2.225 (35,4%)	1.715 (27,3%)	2.284 (36,3 %)	6.291
Ensino Fundamental	68 (0,3%)	4.381 (20%)	4.519 (20,6%)	12.969(59,1%)	21.937
Ensino Médio	2 (0%)	105 (1,8%)	1.135 (19,1%)	4.710 (79,1%)	5.952

Fonte: MEC/INEP/DEED. Censo Escolar, 2014.

Na análise dos dados apresentados, desde 1996 a atual LDB determina a prioridade de formar professores de Educação Básica no ensino superior e, os professores sem esta formação se concentram, basicamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. No Ensino Médio percebemos um número expressivo de professores com formação apenas no Ensino Médio (20,9%). Mas, o que chama a

¹² Fonte: Formação SecadI – Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: <<https://cursosdh.wordpress.com/planilhas-secadi-2014/>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

atenção é que em 2014 ainda existem professores de educação básica apenas com o Ensino Fundamental, estando estes profissionais muito aquém do exigido por lei e dos saberes e competências a serem trabalhados.

Ao longo dos últimos anos, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) tem investido em cursos de graduação presencial e à distância de licenciaturas em Pedagogia, Matemática, Letras, Física, Química, Geografia e Ciências Sociais, reduzindo significativamente o número de professores leigos nas etapas da Educação Básica. Concomitante a oferta desses cursos, as IES privadas também têm oferecido cursos de formação inicial, muito deles de forma aligeirada e com qualidade duvidosa.

No caso da formação de professores de Educação Especial, a UFAL nos anos 1980 e 1990, implantou os Cursos de Especialização em Educação Especial (deficiência mental e deficiência auditiva). Seguindo as orientações do Centro de Pós-Graduação e Especialização em Desenvolvimento Médico Regional (CEPEDEM) o curso teve entradas regulares e carga horária superior a 360 horas, com estágio supervisionado e professores provenientes de várias partes do Brasil. Nos anos 2000 a oferta de cursos de especialização em Educação Especial passou a ocorrer de forma esporádica nas IES públicas, ficando às instituições privadas a responsabilidade desta formação, que em sua maioria oferta cursos de Especialização em Psicopedagogia.

Numa visão restrita, a ausência de uma política de formação inicial estaria suprida com formações continuadas em serviço ou via cursos de especialização. Entretanto, analisando os fatos por um outro ângulo percebemos que a decisão política de formação de professores que conduziu a reformulação da formação inicial, a criação de sistemas massivos de formação continuada e de especializações na função docente (FORMOSINHO, 2000) visava responder as novas exigências da escola de massas e dos anseios da política neoliberal (FREITAS, 2014).

Mello (2000) esclarece que, enquanto a formação inicial é um serviço principalmente do setor público, a formação continuada dar-se também por um modelo de continuidade da formação inicial, como requisito de progressão funcional decorrente da conclusão de cursos de pós-graduação.

O município de Maceió historicamente assume a formação continuada em serviço do professor de Educação Especial, seja pelas formações ofertadas

semanalmente na própria SEMED, para todos os professores da rede; ou pela matrícula de algum destes em cursos à distância oferecidos pelo MEC.

Diante a esporadicidade na oferta de cursos voltados a formação específica do professor de Educação Especial, que o habilite para o AEE, a SEMED em conjunto com a Universidade Federal do Ceará (UFC/MEC) passa a oferecer o curso de aperfeiçoamento/especialização em AEE, destinado a técnicos e professores que estão nas SRM.

Há também os casos em que o professor de Educação Especial por iniciativa pessoal faz uma pós-graduação *lato sensu* na área ou em áreas correlatas. Este tem sido o caminho da maioria dos professores que atuam nas SRM. Diante da ausência do setor público, este espaço vem sendo massivamente ocupado pelo setor privado, devido a inexistência de licenciatura específica na área e da pouquíssima oferta de cursos *lato sensu* pelas IES públicas.

Sob a égide da política neoliberal, Freitas (2002a) afirma de acordo com o modelo atual de política educacional é inviável para o poder público financiar a formação continuada dos professores de educação básica, com o baixo volume de recursos que tem recebido. A demanda histórica de financiar grandes universidades públicas federais e estaduais e as carreiras superiores ou nobres relegaram a segundo plano a formação de professores. Situação essa que para Mello (2000) explica o fato de que há várias décadas os futuros professores arcarem com os custos da própria formação profissional.

Diversos pesquisadores (EVANGELISTA; SHIROMA, 2008; MICHELS, 2006, 2009) centralizam suas discussões em torno da importância da formação docente, principalmente, a oferecida no contexto local da escola. Freitas (2009) acrescenta a estes elementos a necessidade de uma política de formação e valorização de professores que contemple também as condições de trabalho, salário e carreira. A precariedade de condições adequadas e a má qualidade da formação não é superada apenas com a implantação de SRM e cursos de capacitação/multiplicadores oferecidas pelas Secretarias de Educação.

Pesquisadores como Oliveira e Santos (2014) e Oliveira e Mendes (2016) têm defendido que além dos saberes relacionados a especificidade do público alvo da Educação Especial, são indispensáveis ao professor de Educação Especial os saberes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e à docência. Assim, a formação deve promover uma prática educativa que considera as características dos

estudantes e de seu meio social, compreendendo o fenômeno educativo em sua complexidade.

Falar de formação docente para professores de Educação Especial é reconstruir uma identidade profissional que assume como eixo o trabalho pedagógico, partindo da premissa que a identidade precisa ser vista como uma questão social e política, uma vez que é determinada pelas condições sócio históricas, materiais e pessoais. Diante disso, um dos maiores desafios tem sido a constituição dessa identidade profissional.

3.4 Os Professores de Educação Especial na rede municipal de ensino de Maceió

Por meio da análise documental das fichas pessoais (Apêndice D) dos 70 professores de Educação Especial, foi possível traçarmos um panorama de como eles ingressaram na Educação Especial da SEMED e qual é sua formação.

Com relação ao ingresso na rede, verificamos que todos os professores que hoje se encontram nas SRM são concursados: alguns para o Cargo de Professor de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, e outros por meio do único concurso realizado para o Cargo de Professor de Educação Especial. No primeiro momento, o ingresso destes professores na Educação Especial para atuar nas Classes Especiais e nas SR, ocorreu por meio de convite pessoal da equipe de técnicos e gestores do DEE, configurado na rede de ensino como remanejamento de professores.

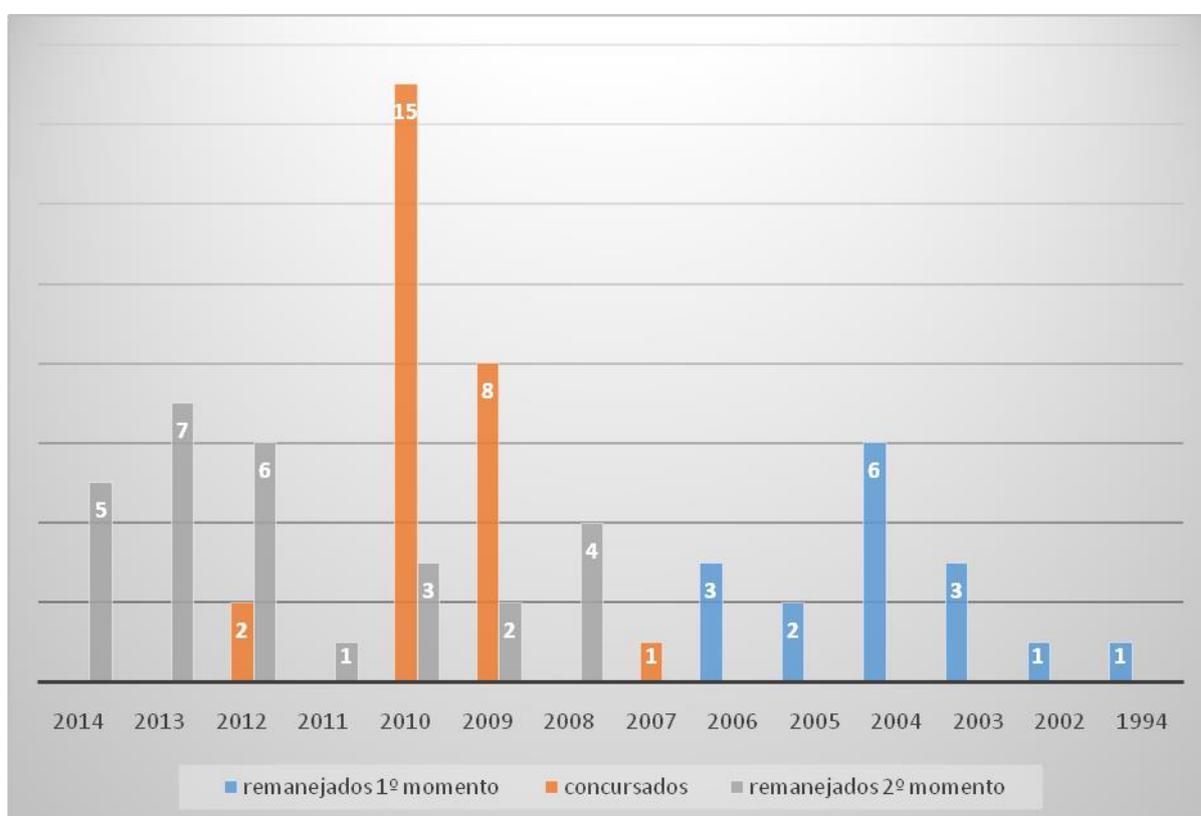
Os professores que atuavam em salas de aula comum e tinham Pedagogia ou especialização em Psicopedagogia, Educação Especial ou área correlata, foram convidados a assumir as classes especiais, mesmo sem experiência no atendimento aos estudantes com deficiências. Muitos dos professores remanejados para as Classes Especiais participaram de palestras e cursos pontuais sobre as deficiências (visual, mental e auditiva), com objetivo de obter conhecimentos específicos e instrumentalizar para o atendimento a estes estudantes.

No segundo momento, houve a implantação das Salas de Recursos e os professores oriundos das Classes Especiais e outros professores da classe comum foram convidados a assumir essas salas.

No terceiro momento, houve uma mudança nesta situação, os novos professores que trabalhavam nas SR existentes e nas novas SRM, que estavam sendo criadas na rede, eram oriundos do concurso específico para Professores de Educação Especial - Edital nº 1/2006 (MACEIÓ, 2006). Neste concurso foi demarcado que os professores selecionados para o Cargo de Professor de Educação Especial, tivessem como formação inicial uma licenciatura e especialização em Psicopedagogia ou Educação Especial.

Após 2011, como não havia mais professores a serem nomeados pelo concurso de 2006, e como não ocorreu outro concurso, a SEMED retomou a prática de remanejamento de professores das salas comum para compor o quadro de docentes do AEE que atuavam nas novas SRM. Com isto, os 70 professores do AEE, que em 2014 atuavam nas 51 SRM das escolas pública municipais, eram oriundos de remanejamento ou do concurso de 2006, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Ingresso dos Professores na Educação Especial

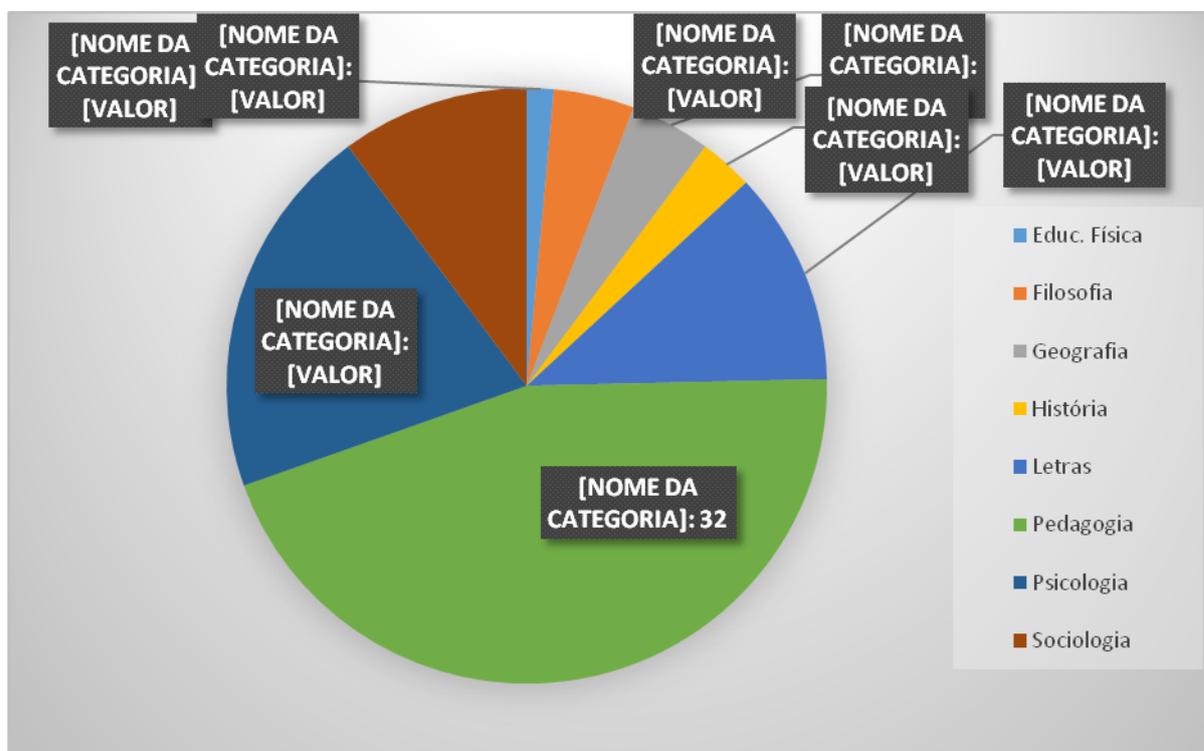


Fonte: Dados compilados pela autora da pesquisa, 2016.

Ao longo das quase três décadas de história da Educação Especial no município de Maceió, o número de professores remanejados (44) é superior ao número de concursados (26). Este fato mostra que a precarização do professor de Educação Especial não está apenas na falta de cursos de formação inicial, mas também na ausência de concursos para a área.

Com relação à formação inicial, os 70 professores eram oriundos de várias licenciaturas, com predominância em Pedagogia (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Formação Inicial dos Professores de Educação Especial



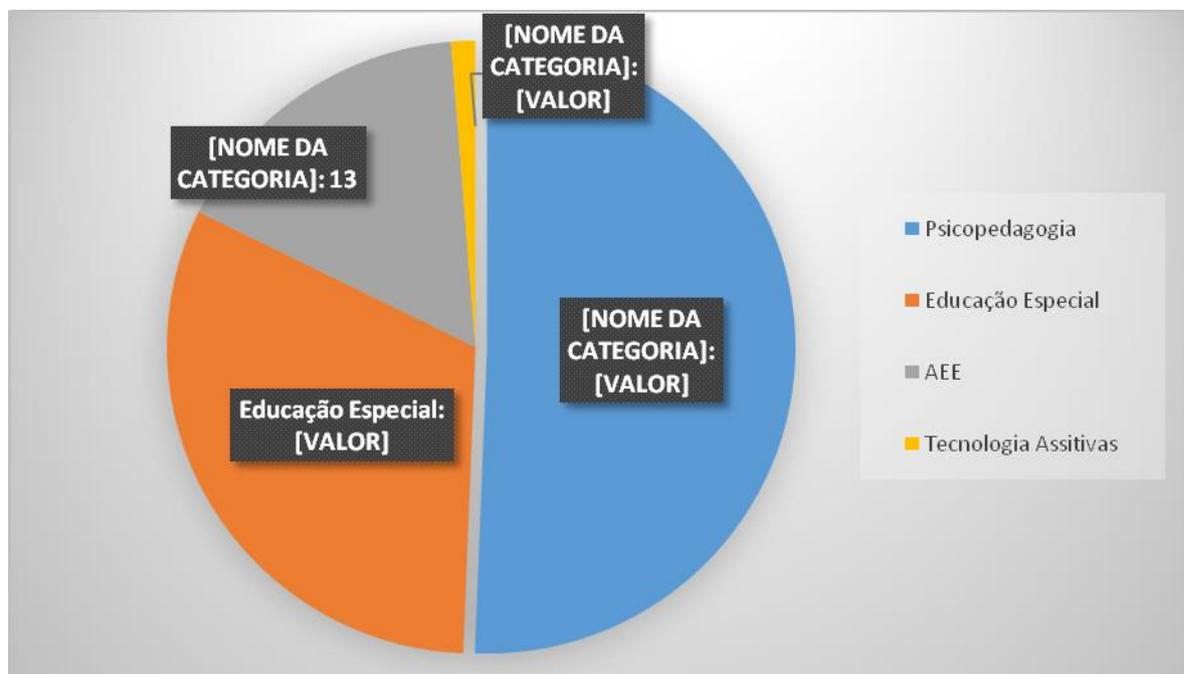
Fonte: Dados compilados pela autora da pesquisa, 2016.

Esta situação decorre do cumprimento às orientações legais que determinam a formação mínima dos professores de Educação Especial em cursos de licenciatura e, devido ao regime de colaboração assumido no início dos anos 2000, estabelecendo que a rede municipal tem a incumbência de atender prioritariamente crianças de 0 a 10 anos nas turmas de séries iniciais do ensino fundamental.

A análise dos dados aponta que a segunda licenciatura mais citada foi a Psicologia, 20 % dos professores. Esta situação torna-se importante para entendermos as dificuldades e resistências de alguns professores em romper com a visão mais clínica ou psicológica no atendimento educacional aos estudantes do público da Educação Especial.

Com relação ao curso de Pós-graduação era perceptível a predominância da Especialização em Psicopedagogia, 57 % dos professores, seguida da Educação Especial, 35 %, dos professores e em AEE (Gráfico 3).

Gráfico 3 –Especialização dos Professores de Educação Especial



Fonte: Dados compilados pela autora da pesquisa, 2016.

Para responder as determinações das Resoluções CNE/CEB nº 2/2001 e CNE/CEB nº 4/2009, os professores de AEE da rede municipal de ensino passaram a ter Curso de Especialização em Educação Especial e áreas correlatas. Segundo Bueno (2002), Alagoas era um dos poucos estados da Região Nordeste em que o Curso de Especialização em Psicopedagogia seria determinante na seleção de professores para a Educação Especial.

Assim, a maioria dos professores de Educação Especial é de egressos dos Cursos Pedagogia, entre eles o de maior referência é o da UFAL. Cabe afirmar que o Curso de Pedagogia da UFAL nunca teve a habilitação em Educação Especial e sempre a considerou como área de estudos, no período de 1987 a 1993, ou como disciplina eletiva, no período de 1994-2005, e como disciplina obrigatória, de 2006 até os dias atuais. Durante o curso, o futuro pedagogo tem apenas noções básicas de Educação Especial em uma disciplina com carga horária de 40 horas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2006b).

A situação se agrava justamente na pós-graduação. Os poucos e esporádicos cursos Especialização em Educação Especial, oferecido no município de Maceió, competem com a expansão de cursos de Especialização em Psicopedagogia, ambos em sua maioria ofertados pelas IES privadas.

Os especialistas em AEE representados nos dados analisados são egressos das duas turmas de professores (2010-2013) que participaram do Curso de Especialização em AEE ofertado pelo MEC/SEESP/UFC, na modalidade a distância. Este modelo de curso foi profundamente discutido por Borowsky (2010) e Bridi (2011), cuja análise demonstra se tratar de uma proposta formativa baseada na perspectiva clínica e na concepção psicopedagógica.

A presença do curso de Tecnologia Assistiva, manifesta nos dados de alguns professores, demonstra que cursos de aperfeiçoamento são considerados pela rede de ensino municipal, mas não valorizado pela maioria dos professores. Com a pretensão de atender as demandas do processo de implantação das SRM apresenta um formato de curso fundamentado no caráter técnico-instrumental.

É durante o processo de formação inicial e continuada que as opções e intenções da profissão são consolidadas. O retrato dos dados apresentados referente ao processo formativo dos professores de Educação Especial, apontou que este professor já entra na rede de ensino sem a formação para atuar na Educação Especial.

Com amparo neste contexto e o entendimento que a construção da identidade profissional do professor de Educação Especial é entendida como um processo sócio histórico vinculado a história de vida, a formação e a prática docente. Acreditamos que, o professor como qualquer ser humano se constitui por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social, numa relação de semelhança e diferença.

4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: caminhos percorridos

Eu? Mas sou eu o mesmo que aqui vivi, e aqui voltei,
E aqui tornei a voltar, e a voltar,
E aqui de novo tornei a voltar?
Ou somos todos os Eu que estivesse aqui ou estiveram,
Uma série de contas-entes ligadas por um fio-memória,
Uma série de sonhos de mim de alguém de fora de
mim?

Fernando Pessoa (1926)

Não temos como falar de identidade sem nos reportar ao poema *Lisbon Revisited*, de Fernando Pessoa (PESSOA, 2007). O Eu lírico do poema revela a angústia da desestruturação identitária e a construção de outros sujeitos, representando outros tantos modos de sentir. A identidade se esvazia e se compõe numa multiplicidade de formas, oriundas do declínio das velhas identidades, o que a faz surgir novas identidades e a completude-fragmentada do sujeito. Escolhemos este poema para percebermos que a discussão e os estudos sobre o conceito e os mecanismos de construção da identidade têm demonstrado que esta linha teórica é mais do que um simples modismo. Segundo Aguiar (2006), a identidade precisa ser considerada não como um modismo acadêmico, mas sobretudo, como uma questão política e social. A (re)construção permanente da identidade implica consideramos a estrutura social e o momento histórico e as condições do próprio sujeito.

Dubar (1997a, p. 13) já apontava para as mudanças neste cenário, pois “o termo identidade reapareceu tanto no vocabulário das Ciências Sociais como na linguagem corrente”. Carrolo (1997, p. 23) acrescenta: “mais do que um sintoma de mal-estar do indivíduo, a busca da identidade é um comportamento novo [...]”. Psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos e os mais diversos cientistas sociais têm pesquisado sobre o conceito de identidade. A construção de identidades passou a ser vista como um processo sócio histórico articulado ao processo de humanização.

Neste capítulo, discute-se a noção de identidades profissionais, e dentre estas a identidade docente, procurando compreender os rumos e sentidos que profissionalizam e desprofissionalizam a identidade profissional do professor de Educação Especial. Voltado à compreensão dos aspectos e fatores envolvidos na

identidade profissional deste professor, a discussão está fundamentada em Dubar (1997a, 1997b, 1998, 2006, 2012), que discorre sobre o conceito de identidade e sua relação com a socialização e a profissionalização, e em Ciampa (2001a, 2001b) compreende a identidade como processo contínuo de transformação que envolve os aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

Conforme Dubar (2006) a identidade se estabelece na relação entre diferença (singularidade de um sujeito em relação a outro sujeito) e generalização (parte comum que une um grupo de pessoas apesar das diferenças que o constitui), traçando uma fronteira entre identidade para si próprio e para os outros. Esta relação não se dá de forma harmoniosa, ao contrário, acontece pela tensão entre o que sujeito deseja e o que esperam dele, e de forma correlata: “só sei quem eu sou através do olhar do Outro” (DUBAR, 2006, p. 104).

O fato de pertencer ou não a uma comunidade é uma escolha pessoal e social, quando se considera o contexto, o espaço e o tempo. Conforme explica Ciampa (2001a, p. 63), “cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal”. A partir disso, Dubar (2006) identifica duas formas identitárias usadas para compreender o indivíduo: a identidade pessoal e a identidade social.

A identidade pessoal envolve um conjunto de marcas que servem para identificar e diferenciar um indivíduo dos demais. O fato do indivíduo se identificar com as atribuições recebidas e aderir a elas é considerado por Dubar (1997a) como “atos de pertença”.

A identidade social corresponde as categorias e os atributos dados pelos outros, decorre das várias relações sociais que esses indivíduos vivem e se engajam. Dubar (2006) estabelece que a identidade social é sinônimo de múltiplas pertenças, que vão desde as herdadas sem querer até as modeladas por suas condutas sociais, responsáveis pela definição e identificação do indivíduo num grupo social. A este movimento de definição que visa definir que tipo de indivíduo se é, é denominado por Dubar (1997a) como “atos de atribuição”.

Nessa vertente, Ciampa (2001a, p. 63) esclarece que a identidade pessoal é constituída pela relação dialógica com identidade social, que é referência na história de vida desse ator. Dessa forma, “vamos nos diferenciando e nos igualando, conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte”. O indivíduo é pressionado por uma dupla exigência: aprender a ser reconhecido pelos outros e apresentar o

melhor desempenho possível dentro do grupo. O conflito surge da necessidade de transposição entre os atos de pertença e de atribuição.

Na definição de identidade proposta por Ciampa (2001b), esta é vista como metamorfose. Está em constante transformação a partir da estrutura social e do momento histórico do indivíduo, que resulta da interseção entre história de vida, contexto sócio histórico e projeto individual. A reposição de uma identidade pressuposta é diferenciada cada vez que o indivíduo se modifica e o contexto é modificado. Segundo Freitas (2014), a verdadeira natureza da identidade é transformação, multiplicidade e possibilidade. É, justamente, neste processo de metamorfose que o indivíduo se torna ator, fazendo suas escolhas sem esquecer-se das determinações sociais.

Considerando a identidade como um processo de (re)construção, no qual o indivíduo assume formas identitárias via processo de identificação e não-identificação, representações dadas e atribuídas por outros, Carrolo (1997) defende que a construção da identidade deve ser entendida como tendência relacionada à profissão docente. No caso da identidade profissional docente esta questão assume uma relevância maior, ao permitir a compreensão das práticas pedagógicas e educacionais. Ela é interpretada sob o aspecto de saberes mobilizados pelos professores, no exercício da construção da profissionalidade docente. E, segundo Dubar (1997a), se movimenta ao longo da história de vida do indivíduo, constituindo-se por meio das relações sociais, do processo formativo e das experiências vivenciadas.

Neste estudo a intenção é reconhecer o professor como sujeito subjetivo e singular, fazendo alusão a sua formação e prática, considerando o contexto sócio histórico. Nosso interesse em discutir sobre o processo de construção da identidade docente busca identificar os elementos constitutivos da identidade profissional do professor de Educação Especial.

4.1 A identidade profissional docente

Entre as múltiplas dimensões da identidade, a profissional apresenta uma importância singular. A identidade profissional resulta da capacidade de reflexão do profissional e do indivíduo enquanto objeto de si mesmo. Na interpretação de Oliveira (2008), o termo profissão é visto como atividade especializada que detém

um conjunto de saberes específicos e acessível à um seletivo grupo profissional, com códigos e normas próprias. Com isso, o conceito de identidade profissional está relacionado ao mundo ocupacional, integrando estudos que dizem respeito aos processos de socialização profissional e deste profissional ao meio profissional (AGUIAR, 2006; SCHAFFEL, 2007). São formas socialmente reconhecidas de identificação dos indivíduos uns com os outros no campo de trabalho e do emprego (DUBAR, 2009) e não podem ser transmitidos de uma geração para outra. São construídas com base nas categorias e posições sociais que o indivíduo se filia.

Carrolo (1997) chama a atenção para a discussão da construção da identidade profissional, englobando os processos: formativo, identitário biográfico e relacional, desde a análise da formação recebida, avaliação do perfil profissional, atuação sócio profissional até à projeção pessoal na carreira. Dubar (1997a, 1997b, 2006) aprofunda esta discussão ao afirmar que cada configuração identitária ou forma identitária implica numa relação com o espaço social, configurado como sistemas de emprego (empresa, ofício, autônomos). Cada configuração identitária está associada a uma carreira profissional e, determina os tipos ideais que acentuam ou distinguem as características mais valorizadas nos discursos sobre o trabalho.

Dubar (1997a, p. 239) defende que as relações entre trabalho e formação resultam na noção de identidade profissional, concebida pelo autor como “construções sociais que implicam na interação entre trajetórias individuais e sistema de emprego, sistemas de trabalho¹³ e sistemas de formação”. E esclarece que, a construção das identidades profissional é definida na intersecção entre emprego-trabalho-formação. Esta tríade, na visão de Dubar (1997b), é responsável pelo reconhecimento da identidade profissional, ou seja, à medida que o emprego condiciona a construção de novas identidades sociais, o trabalho recorre às transformações identitárias e, para isto conta com as formações inicial e continuada.

A questão das identidades articuladas ao espaço das relações entre trabalho, projetos e carreira resulta numa perspectiva de forma identitária cuja formação é um elemento tão importante como o próprio trabalho em si e os saberes incorporados tão estruturantes quanto as posições assumidas. Para delimitar as formas

¹³ A concepção de trabalho assumida por Dubar (1997b), não é a de trabalho efetuado, mas sim de sentido do trabalho vivido e expresso, estruturado pela identidade profissional. O trabalho é a transformação do objeto ou situação em outra coisa e, a transformação de si mesmo em e pelo trabalho.

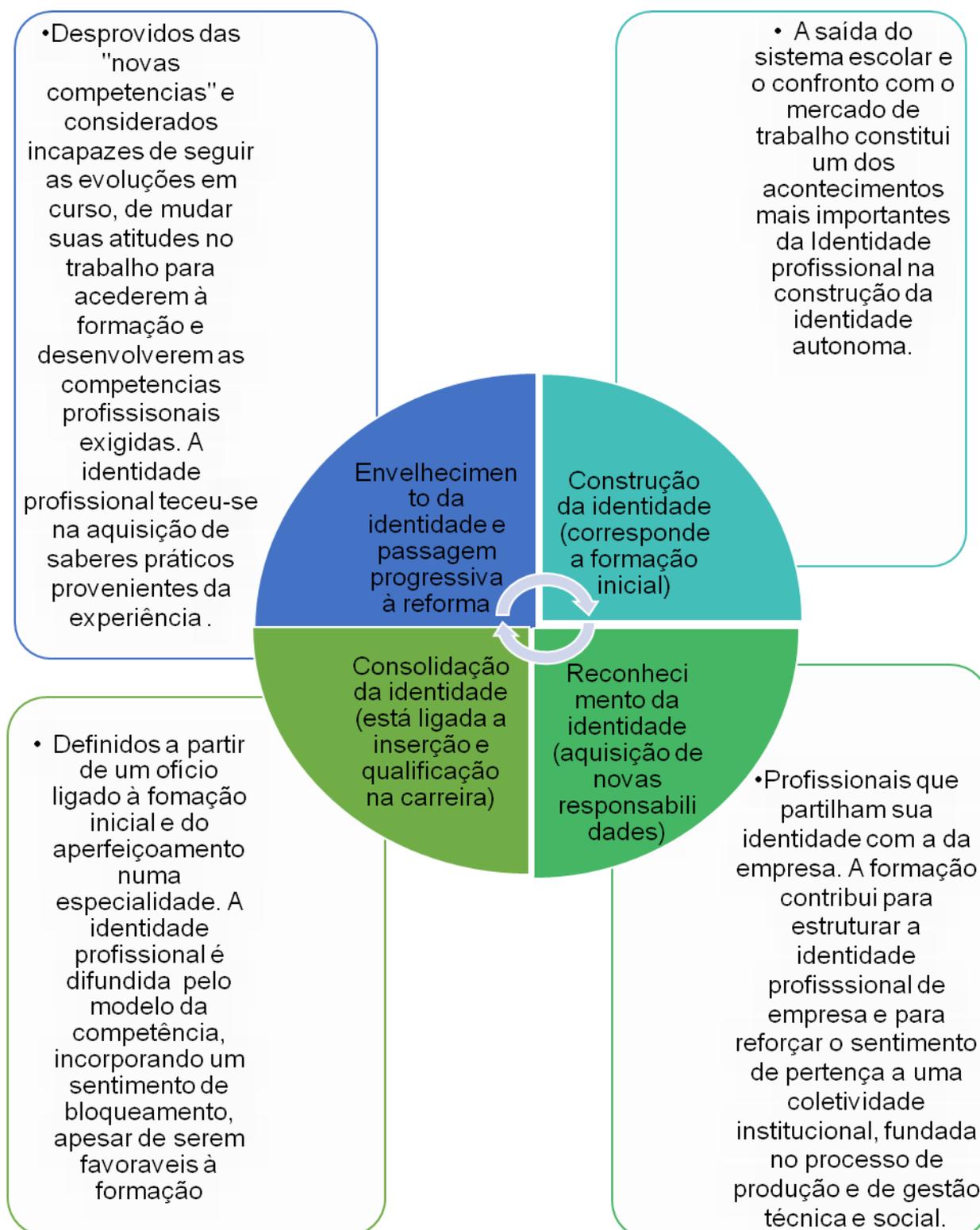
identitárias é necessário compreender a relação entre emprego e trabalho, os diversos sentidos do trabalho e as concepções da formação.

Partindo da premissa que o emprego condiciona a construção das identidades sociais e o trabalho obriga a transformações identitárias, Dubar (1997a, p. 22) afirma que “a privação do trabalho causa um grande sofrimento interno, uma ferida identitária geradora de um caos social”. A despeito desta ideia, o autor esclarece que em razão da concorrência pelos empregos e da existência de um mercado de trabalho, os sujeitos devem ser dotados de competências, que lhes permitam conseguir um emprego e ter acesso a uma formação certificadora. Com isso, esse sujeito precisa ser valorizado em seu trabalho e, ao mesmo tempo, construtor da própria identidade pessoal e social. A partir disso, o trabalho pode assumir quatro sentidos: ser formador, fonte de experiência, de novas competências e de aprendizagens (DUBAR, 2009).

Dubar (1997b, 2012) defende que a formação intervém nas dinâmicas identitárias indo além do período escolar. Ela é vista como processo de socialização que inclui formação inicial de inserção no emprego e formação continuada que comporta desafios identitários que envolvem a aquisição dos saberes e as habilidades para regular o acesso aos empregos, o desenvolvimento da carreira e as remunerações. Conforme o autor, não existe um modelo ideal de formação, apenas os mais adequados aos objetivos políticos dos órgãos formadores e as formas identitárias dos trabalhadores. A mudança destacada está em transformar a configuração dos saberes e a relação vivida no trabalho. A aprendizagem de uma atividade profissional é “um processo que dura por toda a vida activa [...] a formação profissional tornou-se ‘formação ao longo da vida’” (DUBAR, 2012, p. 364).

Nesse sentido, as formas identitárias estão interligadas a determinados momentos que constituem formas de viver o trabalho e de conceber a vida profissional no tempo biográfico. Configuradas em quatro momentos, variam no espaço e no tempo, a depender do contexto sócio histórico (Figura 2).

Figura 2 – Momentos da configuração identitária típicas



Fonte: Autora, 2016 - Adaptação de DUBAR (1997a)

Estes momentos foram manifestados em estudos realizados por Dubar (1997a) sobre o trabalho e a formação profissional, representando uma tipologia de

identidades profissionais que pode ser abstratamente associada a qualquer trabalhador.

O primeiro momento identitário é marcado pela concepção de que as formações são estruturantes da identidade profissional de um sujeito, reconhecendo na construção da identidade a formação como direito individual e investimento pessoal que amplia a formação escolar. Para muitos professores este momento é representado pela escolha das formações, as únicas que lhes interessam são as externas à escola e que conduzem a diplomas reconhecidos. Para Dubar (1997a, p. 221) “a aspiração identitária é a autonomia”. A identidade define-se na contraposta de uma identidade herdada do meio social e o distanciamento da ideia de atingir qualquer identidade, definida pela experiência de trabalho ou pela herança da sua família. As atitudes são marcadas pelo individualismo, definindo-se pelo seu diploma ou pela formação atual ou passada. E como um entusiasmo ao trabalho exercido, o profissional expõe o desejo de ser reconhecido pelo valor dos seus títulos, podendo ser transferido para sua formação continuada.

O momento de reconhecimento da identidade é considerado por Dubar (1997a, p. 210) como diferente do momento de consolidação e inverso ao modelo de envelhecimento da identidade, por apresentar como característica a evolução do profissional e da instituição. A identidade é construída pela e na própria instituição pela via da valorização e progressão na carreira. “A condição de validação e de sucesso [...] reside no envolvimento sem reservas do assalariado na formação realizada pela empresa [...] aquele poderá, por sua vez, tornar-se responsável e formador, alimentando, assim, a dinâmica do sistema”. Nestas circunstâncias, temos professores que constroem sua identidade profissional basicamente com as características semelhantes aos pares, o sucesso alcançado não decorre da formação inicial, da experiência ou do trabalho desenvolvido, ao contrário é mérito do projeto de escola em que atua e na qual encontra-se envolvido.

O momento de consolidação da identidade de ofício da instituição está baseado no “modelo da competência” que implica no modelo de profissional polivalente e flexível. A identidade profissional é construída pela competência de exercício da capacidade gestão e pelas diversas formas de polivalência, garantida pelo domínio da capacidade de estar em vários postos e pelo alargamento das tarefas associadas à sua função (DUBAR 1997a). Este modelo incorpora à identidade um sentimento de bloqueamento, uma vez que as novas competências

tendem a renunciar uma identidade singular de especialista para tornar-se membro de uma equipe mobilizada pela instituição. Neste momento, o professor valoriza o fazer docente e sente a necessidade do saber, por isso encontra-se aberto para buscar ou receber formação. O modelo de formação ofertado costuma ser, exclusivamente, do tipo curso de aperfeiçoamento técnico organizados no interior da própria instituição e sobre a sua especialidade. Adota uma atitude de participação sem envolvimento e de multiplicador das novas competências, mesmo que “não se sintam reconhecidos no trabalho e queixem-se de serem reduzidos a simples papéis de executante” (DUBAR, 1997a, p. 201). Os novos saberes profissionais e de identidades de ofício apelam para apropriação de saberes teóricos sobre os procedimentos e conhecimentos técnicos.

Dentre os aspectos relacionados ao envelhecimento da identidade foi percebido por Dubar (1997a) que os trabalhadores consideram os momentos de formação como obrigação interna e coletiva. Suas expectativas estão voltadas à sobrevivência no emprego e não esperam qualquer evolução profissional, por isso são considerados “conformados adaptados” (DUBAR, 1997a). A identidade profissional está centrada na concepção instrumental do trabalho e na valorização da aprendizagem prática, sendo desestabilizada pela valorização dos saberes teóricos e pela necessidade de mudança.

Dubar (2012) afirma que estes momentos não correspondem a uma situação de competências, escolha de um ofício ou obtenção de diplomas. Ao contrário, a construção pessoal de uma construção identitária deve considerar a imagem do eu, suas capacidades e seus desejos. Esta identidade profissional sofre ajustamentos e reconversões ao ser confrontada com as transformações tecnológicas e organizacionais.

Para Dubar (1997a, 1997b) cada um destes momentos está associado a um tipo de saber que, no conjunto, estrutura a identidade profissional do sujeito. Estes saberes devem ser considerados nos momentos de formação e no processo de constituição da identidade profissional, estando classificados em:

- **Saberes teóricos:** estruturam um tipo de identidade profissional, ainda marcado pela incerteza e pela instabilidade;
- **Saberes práticos:** são oriundos da experiência de trabalho;

- **Saberes profissionais:** articula os saberes práticos e os saberes técnicos, estando no centro do modelo de identidade regido pela lógica da qualificação e das normas de competência;
- **Saberes de organização:** articula os saberes práticos e os saberes teóricos, implicando mobilização e reconhecimento associada a lógica da responsabilidade.

O processo de formação continuada dos profissionais, quase sempre, despreza os saberes teóricos, por não estabelecerem ligações com o trabalho desenvolvido nas instituições. A única formação que interessa é a formação prática, voltada ao desenvolvimento de saberes práticos. Esta dicotomia entre o desejo dos trabalhadores pouco qualificados e a necessidade de formação tem como ponto em comum a melhoria do trabalho realizado (DUBAR, 1997b).

A relação entre saberes e a construção da identidade profissional também é discutida nos estudos de Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2007), que adotam uma posição, cuja concepção do saber profissional docente tem repercussão direta nas formas identitárias profissionais docentes, por exigir uma apropriação individual e coletiva. Com isso, o professor é visto como sujeito que produz e mobiliza um conjunto de saberes, e no caso específico do professor de Educação Especial:

- **Saberes de formação profissional ou pedagógicos** – definem a identidade do educador como professor, distinguindo-os dos demais profissionais;
- **Saberes disciplinares** - não são produzidos pelo professor, mas utilizado por ele na sua atuação pedagógica. Os professores demonstram conhecimentos do conteúdo a ser ensinado, a partir do próprio conhecimento construído a respeito da matéria;
- **Saberes experiencial** – representam os saberes a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e suas práticas. Estes saberes, produzidos na história escolar, se estabelecem na relação com outros professores e no cotidiano escolar, constituída por uma dimensão subjetiva e coletiva.

O conjunto de saberes descrito por Dubar (1997a, 1997b); Tardif (2014); Tardif e Lessard (2008) permite ao professor desenvolver-se como profissional

(re)configurando de forma continua seu modelo de ser e estar na profissão, constituindo, assim, sua identidade intraprofissional e sua ação didática. Os saberes docentes são interpretados e desenvolvidos de forma singular pelo professor, frutos da sua história de vida, da formação (inicial e continuada) e do exercício profissional.

Pizzi, Vieira e Hypolito (2008, p. 2) esclarecem “que as identidades não são cristalizadas e unificadas, mas processuais, multifacetadas e relacionais; estabelecidas numa complexa rede de poderes e discursos”. A identidade profissional corresponde a acomodação intraprofissional e as interações entre o universo profissional e outros universos socioculturais, num processo dinâmico que envolve a função social e o estatuto da profissão e do profissional, a cultura do grupo de pertencimento e o contexto sociopolítico. Segundo esses pesquisadores, as análises e os estudos referentes à identidade profissional de professores devem levar em consideração os discursos governamentais, manifestos pelos programas de formação, que buscam estabelecer uma identidade hegemônica de responsabilização dos professores pelos fracassos educacionais no país.

Esta visão considera os professores como sujeitos de práxis, com a capacidade de intervir, criar e recriar o mundo físico e social (FARIAS, 2006). O professor constrói sua identidade profissional na relação com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social, e no exercício de humanidade, por meio das experiências individual e coletiva, construídas no processo de interação com o mundo a sua volta.

Soares (2014, p. 129) considera que a identidade profissional docente “pode ser influenciada pelo contexto em que está inserida, entretanto, ela se cristaliza em cada docente, de maneira particular”. Hoje, o professor assume uma identidade num momento, mas muitas outras ainda não testadas estão prontas nos cursos de formação, esperando que este a escolha. A pesquisa acadêmica com a clássica postura de reinventar o velho ou (re)criar o novo inventou novas identidades docentes, que geralmente são aspiradas sob o rótulo de Inovadoras.

Esta foi uma situação questionada por Bauman (2005), acerca de qual das identidades alternativas o professor deve escolher: professor reflexivo, professor pesquisador, professor crítico-reflexivo, professor mediador, professor facilitador e tantos outros, surgidos no final do século XX. E, tendo escolhido uma, por quanto tempo se manterá apegado a ela? Nunca saberemos se a identidade que agora escolhida é a melhor ou trará mais satisfação. Nesse sentido, Imbernón (2010)

defende que a identidade profissional depende da relação entre o contexto em que se realiza o trabalho e o trabalho em si mesmo.

Dessa maneira, os professores ao ressignificarem suas práticas a partir de sua própria história profissional, do contexto sócio histórico e da relação com os outros membros da comunidade escolar reconstróem suas identidades como docente, tornando-se impossível uma definição estabelecida e única de identidade. Para Imbernón (2010, p 79), “o (re) conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares”. No movimento de considerar o que é e o que quer ser, o professor considera as experiências, as novas descobertas e a harmonização dos processos, sem desconsiderar o reconhecimento de si mesmo.

Na história de vida é apresentado a influência dos elementos de natureza biográfica no modo como este professor constitui sua identidade profissional. Os relatos acerca das raízes familiares, experiências escolares e o contexto sócio econômico são determinantes para compreendermos a escolha dos professores pelo magistério. Souza (2006), a família é considerada um dos primeiros núcleos de processo de socialização humana. É dela que advém as crenças, os costumes, os valores e as práticas norteadoras da conduta humana e sua autoimagem. Na trajetória de vida dos professores é notório o ponto de aproximação entre as lembranças do tempo de infância e a do tempo de estudantes, no modo que se posicionam nas relações sociais as quais participam (NUNES, 2002; SOUZA, 2006; FARIAS et al., 2009).

Tardif (2000) explica que estes saberes fazem parte da bagagem social deste profissional, constituindo-se nas primeiras experiências formadoras, justamente, por constituírem sua visão de mundo e as formas de interação, de compreensão da condição humana e de intervenção pessoal a serem desenvolvidas no exercício da docência.

Nóvoa (2003, p. 20) considera que “a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização”. Os discursos direcionados aos professores para justificar a necessidade de políticas de formação inicial e continuada, que não se finalizem nos limites da ação docente, têm pesado nas formas identitárias destes profissionais. Relacionado a isto, vemos as angústias e tensões do ser professor a partir da natureza provisória de toda e qualquer identidade e da escolha entre os vários modelos culturais postos.

Essa situação reafirma o disposto por Pizzi, Vieira e Hypolito (2008) ao defenderem que, no processo identitário, o que o sujeito pensa de si mesmo, está em permanente relação com o que se diz que ele deve ser ou vir a ser. Não há correspondência direta entre a identidade de uma dada pessoa, sua história de vida e, as identidades atribuídas pelos outros. A identidade singular não resulta diretamente das identidades genéricas, aquelas que o rotula como membro de uma classe, de uma categoria ou de um grupo.

Farias et al. (2009) acrescentam à esta discussão, que o professor está situado em um contexto político, econômico e cultural, no qual convive com diferentes pessoas, que operam regulações ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e as mudanças no modo de funcionamento do indivíduo. Ainda assim, a construção dessa identidade não é algo determinado socialmente. O sujeito é identificado pelo outro, mas pode se recusar a tal identificação e definir-se de outra forma. O desvelar desta forma revela a subjetividade, a memória e os saberes e as experiências individuais e coletivos do *ser professor*.

Gatti (1996) mostra que a escolha de uma profissão é sempre um momento muito difícil. O conjunto de influências familiares, o contexto socioeconômico, aspectos culturais, afetividades e oportunidades tem impulsionado, por anos, os indivíduos para suas escolhas profissionais. Para a autora o ser professor revela ou esconde uma identidade complexa, em que as crenças, os valores e os conhecimentos constituem e redimensiona a ação docente.

Pimenta (2006, p. 19), entretanto, trata a questão da identidade como algo pertencente a formação do professor.

Uma identidade profissional se constrói pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante de significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]. do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Para a autora, o primeiro passo para a constituição da identidade é a mobilização dos saberes e experiências durante o próprio processo de escolarização, permitindo a construção de um imaginário do que é ser professor. Este saber dialoga com a visão social deste profissional, a mobilização de saberes

pedagógicos e conhecimento da docência, resultando em elementos fundamentais à construção da identidade profissional do professor.

Durante o processo de formação inicial do professor, o estágio consiste num momento no qual o estudante converge para reflexão da ação docente, postura que rompe com o caráter circular e reprodutor de práticas, vícios e virtudes do sistema educacional. A identidade é um processo de construção que reflete o contexto sócio histórico, que rompe com o caráter de responder as demandas apresentadas pela sociedade.

Uma crítica voltada para a profissão docente foi provocada por Brzezinsk (2002), ao considerar que a identidade dar-se-á a partir da construção de significados e experiências com base em atributos culturais inerentes a uma dada sociedade e circunscrita a espaços e tempos históricos. A profissionalidade docente é um conjunto de saberes e capacidades que o professor dispõe no desempenho de suas atividades, num dado momento histórico. Este fato está ligado a ideia de profissionalização “compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadoras” (OLIVEIRA, 2008, p. 30), e é uma construção em direção à melhoria da qualidade e do aperfeiçoamento, a fim de atingir *status* e valorização social.

A profissionalização do magistério é compreendida como um processo de construção histórica, que tem definido os tipos de formação, valorização salarial e *status* social dos professores, influenciado pelo contexto sócio econômico. Essa concepção é importante para compreendermos as transformações que ocorrem na vida dos professores como vetores para o exercício da profissão, em direção ao aperfeiçoamento e elevação do *status* e valorização social.

Garcia (2005) e Nóvoa (2007) entendem a identidade profissional do professor, a partir das posições atribuídas por diferentes agentes sociais e discursos relativos aos modos de ser e agir de professores no exercício de suas funções, considerando que a identidade é um espaço de construção que garante ao indivíduo ser e estar na profissão, e este não deixa de ser visto como um lugar de lutas e conflitos e a identidade docente é uma construção, antes de tudo, política.

A correlação entre profissionalização e proletarização coloca em discussão o problema da identidade docente, que passa a ser vista como lugar de lutas e de conflitos, uma vez que as determinações históricas, as práticas e espaços sociais (sindicato, família, igreja e outros) e a experiência de magistério, influenciam

significativamente na constituição do seu processo de identidade profissional do ensino. A “identidade profissional, ao mesmo tempo em que vai diferenciá-lo [] vai torná-lo semelhante a um determinado grupo ao qual pertence” (FARIAS et al., 2009, p. 59). Esta compreensão destaca que a identidade profissional do professor acontece na interação entre o individual e o coletivo, com base em seus saberes, angústias e anseios.

No caso de alguns professores, Nóvoa (2007) observa uma predominância de resistência à mudança e a execução de um trabalho que camufla as diretrizes adotadas. Em contrapartida, muitos professores, estão à espera de uma teoria que vai transformá-lo no profissional do momento, no professor *que quer ser reconhecido* como referência no ensino.

Para Hypolito (1999), o processo de profissionalização docente é atingido mediante um movimento de busca do aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado *status* e valorização social. Envolve formação profissional, condições de trabalho favoráveis a um trabalho reflexivo, controle sobre o processo de ensinar e aprender, a democratização da organização escolar e o respeito as práticas docentes construídas ao longo da experiência profissional.

Entendendo o professor como um trabalhador assalariado, este encontra-se sujeito ao processo de proletarização. Conforme Enguita (1991), o proletário é visto como um trabalhador que perdeu o controle dos meios, objetivos e processos de trabalho, ou seja, o professor ao executar tarefas, programas e projetos predeterminados por instâncias superiores; seguir um currículo pré-estabelecido e lançar mão à risca de manuais e livros didáticos perde a capacidade de produzir seu próprio processo pedagógico, a autonomia e com ela a profissionalização.

Veiga e Cunha (1999) alertam que o processo de proletarização, sob a forma de controle técnico e ideológico, as péssimas condições de trabalho e a intensificação de tarefas, coloca os trabalhadores numa situação de exclusão social.

Embora o discurso da profissionalização seja central nas proposições neoliberais, uma vez que ninguém contesta a necessidade de profissionalismo docente, as medidas assumidas reforçam processos desqualificantes e desprofissionalizantes. As condições concretas sob as quais a atividade docente se realiza tem mostrado que o rebaixamento salarial, o excesso de carga horária, os processos formativos aligeirados e realizados em cursos de curta duração, à

distância sem a devida infraestrutura de apoio e a redução ao acesso a bens culturais tem favorecido o processo de desprofissionalização docente.

Para Jedlicki e Yancovic (2010) a desprofissionalização corresponde ao enfraquecimento do caráter específico da profissão advindo da: diminuição da qualidade da formação (inicial e continuada); perda de direitos e precarização das condições de trabalho; padronização do trabalho provocando a submissão das práticas à rotina; e exclusão do professorado dos processos de construção das políticas educativas. Esse enfraquecimento deve-se à aparição de novas regulamentações no contexto das reformas neoliberais.

Evangelista e Shiroma (2007) descrevem que o movimento de reconversão docente reafirma a proletarização e a precarização vivenciado pelos professores, lastreando-se no conjunto de competências almejados no processo formativo. Sob a égide do discurso de modernização e requalificação do trabalho docente, professores detém um novo perfil, adequado às novas exigências. Segundo Evangelista (2006, p. 7),

A conclusão parece lógica: se se quer produzir alterações substantivas na mentalidade da população o professor deve ser reformado, pois, é claro, é considerado como um elo importante entre os interesses dominantes e a população. Se se quer conformar a população é necessário transformar o professor ou reconvertê-lo. Reconvertê-lo significa reformar as agências de formação e reformar os projetos de formação docente.

A reconversão é sinônimo de adaptação da força do trabalho às novas demandas do capital, fruto de processo de precarização, expropriação e opressão. E como um movimento que atinge todos os profissionais, num cenário de implantação das políticas neoliberais, Michels (2011a) considera que não seria diferente com relação a formação do professor de Educação Especial. Ela determina que dentre as estratégias da reconversão docente desses professores temos: o predomínio do instrumental sobre o pedagógico (a função docente está atrelada ao repasse de recursos e técnicas diretamente vinculados a cada tipo de deficiência); o gerencialismo do professor do AEE e a emergência de uma formação aligeirada e genérica.

Neste contexto político, aos professores de Educação Especial é dada a missão de articulação entre o trabalho especializado e o desenvolvido na sala de aula comum, entretanto a formação ofertada pelos órgãos governamentais e

instituições de ensino tem sido insuficiente e/ou precária (NOZU; BRUNO, 2013). Uma das problemáticas vislumbradas no modelo formativo adotado tem sido a ausência de discussões referentes aos processos escolares. Sem condições de opinar sobre currículos, objetivos, metodologias e estratégias pedagógica o professor de Educação Especial pouco consegue atuar de forma colaborativa com o professor da sala de aula comum no planejamento de situações de ensino e aprendizagem exitosas.

Ao longo das últimas décadas, os estudos sobre didática e formação docente (PIMENTA, 2002; NÓVOA, 2003, 2007, 2009; TARDIF, 2000, 2014;) suscitaram inúmeras críticas e denominações sobre o modo do professor ser e estar na profissão. Segundo Tardif (2014), o cenário da profissionalização dos professores descreve três concepções de profissional que revelam as dimensões do trabalho docente, a saber:

- **Sacerdócio** – o professor exerce sua atividade como uma vocação. Desse profissional é requerido qualidades morais e disciplina. Centrado na formação acadêmica, a autoridade do professor é vista como um saber legítimo;
- **Ofício** – ser professor significa ser qualificado para o trabalho. Como as instituições não oferece mais modelos de referência o professor era deixado a própria sorte e, se virava como podia;
- **Profissionalização** – o professor precisa deter um conjunto de competências específicas e saberes próprios para obter reconhecimento de status pela sociedade pelo corpo docente. Para Dubar (2012, p. 355) o “imperativo de profissionalização agrupa, portanto, dois fenômenos diferentes que é preciso distinguir bem sociologicamente: a injunção dos dirigentes no ‘profissionalismo’ e a aspiração dos assalariados à ‘profissionalidade’.

Neste modelo, a identidade profissional é desenvolvida em dois momentos, quando o professor é objeto da formação e quando se torna sujeito desta. Nóvoa (2009) defende que os programas de formação que atuam em conjunto com outros elementos na formação da identitária profissional dos professores, devem ser configurados com a finalidade de desenvolver três competências: o saber relacionar e relacionar-se, o saber organizar e organizar-se e o saber analisar e analisar-se.

A primeira competência, auxilia o professor a reconstruir sua identidade profissional valorizando seu papel de animador de redes de aprendizagem, mediando culturas e organização de sistemas educativos. O professor é preparado para intervenções técnicas e políticas participando dos debates sociais e culturais, e para o desenvolvimento de um trabalho contínuo com as comunidades locais (NÓVOA, 2009). Sob o ponto de vista sociológico, a identidade profissional docente é construída com base em atributos culturais inerentes a uma determinada sociedade.

A segunda competência, parte do pressuposto que a educação não se esgota no espaço tempo da sala de aula, por isso ela se projeta em lugares e ocasiões de formações múltiplas. Estas expressões obrigam o professor a reconhecer que a identidade é uma construção coletiva que processa no interior dos grupos e das categorias que conferem ao sujeito um papel e um status social.

A terceira envolve a ação de reconstruir o conhecimento profissional a partir da relação ação-prática e de iniciativas úteis e criativas. Os estudantes são considerados diferentes por isso, um bom professor deve conseguir com que o estudante aprenda sem ajudas. Para Carrolo (1997), o professor é profissional de identidade múltipla, fruto de um processo de sucessivas socializações. Este modelo para o autor, permite ao professor se situar com relação a nova perspectiva de escola inclusiva e aberta, com forte presença da comunidade local e outras instituições culturais e científicas. Rompe com a tendência mundial de que basta ao professor dominar o conteúdo de ensino e ter aptidão para comunicação. Resulta da perda de prestígio da profissão, na formação de professores semiprofissionais, uma vez que de acordo com o discurso das políticas educacionais internacionais qualquer um pode ensinar, e na ideia de que qualquer professor pode ser professor de Educação Especial.

Para Nóvoa (2007), a crise de identidade dos professores reflete a imposição separatista entre o Eu pessoal e o Eu profissional. Nas últimas décadas, transformações ocorreram no mundo do trabalho: globalização, inovações tecnológicas e reestruturação produtiva, que ocasionaram mudanças na identidade profissional do professor e em seu processo produtivo, mas não deixaram de considerar que o professor é o profissional responsável pela concretização do processo de ensino, ainda que atue de forma: mediadora, reflexiva, crítica, ou enquanto pesquisador.

O tornar-se professor modela a identidade pessoal e profissional, por meio da sua trajetória social e profissional. Tardif (2014) descreve três modelos de identidade expresso e imprimido nos saberes dos professores: o primeiro é o modelo do tecnólogo do ensino, capaz de assumir competências de perito no planejamento de ensino e sua atividade é baseada no repertório de conhecimento formalizado oriundo da pesquisa científica.

O segundo modelo é o prático-reflexivo, encontra-se associado à imagem do professor colaborador. Possui um sólido repertório de conhecimento, sua ação não se limita a escolha dos meios e a resolução eficaz dos problemas, engloba também a construção de atividades profissional no ambiente de trabalho.

O terceiro é o modelo do ator social, que desempenha o papel de agente de mudanças, ao portar valores emancipatórios em relação às dimensões lógicas de poder, estruturando tanto o espaço social, quanto o espaço escolar.

Nóvoa (2007) explica que a identidade profissional do professor corresponde a um espaço de construção de processo, articulado ao seu papel social em um dado contexto, de ser e estar na profissão. Os professores não são apenas profissionais com experiência de magistérios, são antes de tudo, agentes transformadores ou reprodutores das práticas e espaços sociais. Nesse processo, o professor passa por três dilemas: o primeiro envolve o fato deste se eximir de prestar contas do seu trabalho às comunidades locais, mesmo que os discursos em voga insistam na necessidade da articulação escola-comunidade; o segundo envolve a necessidade de renovação do modelo escolar, devido a capacidade de adaptação à diferença. e, por fim, o terceiro descreve a redução do status profissional da docência a uma ação simples e natural.

A identidade profissional vai sendo aos poucos construída e reconstruída num movimento dialético que envolve elementos emocionais, relacionais e simbólicos, permitindo a este profissional assumir, objetiva e subjetivamente, a carreira do magistério. A reafirmação de práticas culturalmente significativas e da revisão da ação docente constrói o significado e o sentido do *ser professor*, a partir de sua história de vida, das representações, dos saberes, angústias e anseios do *que é ser professor de Educação Especial*.

4.2 Pressupostos da constituição identitária do professor de Educação Especial

Não há muitos estudos relacionados a temática da constituição a identidade profissional do professor de Educação Especial, alguns considerados significativos são os de Siems (2008, 2010); Yarza de los Ríos et al. (2014) e Guajardo Ramos (2012), que discutem o processo de constituição da identidade profissional na articulação entre o que este entende ser professor e o que se *espera* do professor de Educação Especial, sem deixar de considerar os três fatores mencionados por Tardif (2014): a história de vida, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e a atuação pedagógica desenvolvida com estudantes do público da Educação Especial.

Yarza de los Ríos et al.(2014) desenvolveram uma pesquisa biográfica sobre a história da Educação Especial na Colômbia, a partir das narrativas e relatos de vida dos professores desta modalidade de ensino. Nela foi percebido que a identidade do professor de Educação Especial, assim como outros professores, vem sofrendo um processo de desprofissionalização. Para os autores,

La identidad se construye [...] al tempo que se deconstruye y reconstruye, en un juego de intermediaciones sociales, culturales, de lenguaje, históricas, personales e institucionales, las cuales, en nuestro caso, también se encuentra vinculada a una profesión, un campo de saber, con sus prácticas, unas relaciones pedagógicas, unos sujetos y unas instituciones concretas, todas girando alrededor de la 'educación especial'. (YARZA DE LOS RIOS, 2014, p. 332)

O autor considera que o processo de constituição da identidade profissional do professor de Educação Especial encontra-se diretamente vinculado ao processo de mudanças históricas, políticas e sociais vivenciados pela Educação Especial nos últimos anos.

No processo histórico de profissionalização do professor de Educação Especial, os primeiros modelos de professores especializados advinham da qualificação para o trabalho. As instituições especializadas ofereciam cursos, mas o modelo de referência era intuitivo, relegado à própria sorte. Com a instituição de uma formação acadêmica em nível médio ou superior a formação docente foi se configurando num corpo de saberes e de técnicas, normas e valores específicos para o tratamento/atendimento a estudantes com deficiência. Sob a via da formação,

o Estado institui de forma homogênea e unificada os professores de Educação Especial como corpo profissional da educação especializada.

Submetidos à disciplina do Estado, em tese não é permitido ao professor de Educação Especial ensinar no Brasil sem licença ou autorização, concedida mediante a participação em cursos de pós-graduação, graduação ou pós-normal, em cumprimento às exigências da legislação vigente. Com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 os professores de Educação Especial devem preencher um certo número de condições (habilitação, competências e atribuições), designando assim o profissional de ensino apto ao exercício de intervenção nesta área. O surgimento desta licença é um momento decisivo no processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas que servem de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente (NÓVOA, 2003).

As mudanças decorrentes da implantação da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, atreladas ao movimento de reformas no trabalho docente que toma corpo no final do século XX, têm contribuído para o estabelecimento de uma crise identitária vivenciada pelos professores especializados. Segundo Nóvoa (2007) a crise de identidade dos professores, resultado da separação entre o eu pessoal e o eu profissional e da intensificação do controle do Estado sobre os professores, favorece o processo de desprofissionalização.

O sentimento de desprofissionalização ou perda da identidade profissional do professor de Educação Especial é um fenômeno descrito por Guajardo Ramos (2012) e Oliveira (2004), que constataram que os professores especializados, muitas vezes, são obrigados a desempenhar funções de agente público, psicólogos, enfermeiros entre outros. Esta situação tem provocado, além da perda de *status* profissional, o sentimento que ensinar não é o importante.

Imbernón (2009, 2010) lembra que as instituições de ensino têm uma identidade educacional e cultural que dialoga com a subjetividade e a objetividade de cada membro da comunidade escolar, variando conforme o contexto sociopolítico que as envolvem. É pela e na atividade com o outro, que o sujeito professor é identificado e conduzido a aceitar ou não, as várias identificações que recebe dos outros ou das instituições sociais, a que pertence. São os atos de atribuição (que tipo de professor você é) e de pertença (que tipo de professor você quer ser),

descritos por Dubar (1997a), que mantém a categoria professor de Educação Especial como algo distinto ao próprio sujeito. A identidade que este profissional assume ao ser professor dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação é constitutiva das várias identidades (pessoal, profissional, cultural) que o constitui enquanto pessoa.

De acordo com o modelo de educação segregadora (MANTOAN, 2006a), a identidade do professor de Educação Especial é construída a partir de atos de pertencimento e atribuições oriundos das concepções constituídas nas escolas e classes especiais. Os professores são formados, especificamente, para atender de forma clínica-terapêutica estudantes com deficiências, desempenhando ações de habilitação e reabilitação dos desvios.

Com foco no domínio de ferramentas e meios próprios para o atendimento da deficiência na qual é especializado, este professor trabalha de forma totalmente isolada dos demais professores. O *status* de especialista lhe confere o respeito para avaliar a possibilidade ou não desses estudantes serem integrados na sociedade.

Ao revisar a história da Educação Especial encontramos indícios de que as competências docentes estão ligadas ao atendimento psicopedagógico e terapêutico. O professor das classes e escolas especiais, das SR e do AEE, ao mesmo tempo que se prepara para atuar de forma pedagógica sofre os efeitos de uma política de desqualificação profissional, impondo uma formação fortemente marcada pela visão clínica de deficiência e a preparação de uma intervenção especializada.

Reconhecido como profissionais responsáveis pela educação da pessoa com deficiência nos espaços de educação escolarizada, o professor especializado é chamado a encaminhar os casos de estudantes que podem participar do ensino regular. Sob a égide da perspectiva integracionista o professor de Educação Especial tem resguardado, na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a identidade construída com base no desenvolvimento de competências pedagógicas, sem romper com sua solidez identitária de professor especialista. O movimento de profissionalização dos anos 2000 estava fundamentado na concepção de competência profissional. Para Nóvoa (2007, p. 15) a profissão docente é reduzida “a um conjunto de competência e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica”.

A ênfase excessiva no que acontece em sala de aula, o surgimento das categorias práticas, a prática reflexiva nos estudos teóricos da época e o delinear do professor como sujeito de suas práticas, redefiniram o papel do professor de Educação Especial. O esforço em conceder uma natureza mais educativa ao trabalho do professor especializado, não mais como técnico especializado na reabilitação de estudantes com necessidades educacionais especiais, determina que, dentre suas competências, está o trabalho colaborativo com o professor da sala comum, a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular e procedimentos didático-pedagógicos.

Almeida (2004, p. 6) acrescenta que estas competências pontuam competências comuns a qualquer professor. “Todos os professores devem se preocupar com a aprendizagem e diferenças individuais de seus alunos; com suas estratégias instrucionais e seus ambientes de aprendizagem; com a melhor forma de comunicar com seus alunos”. São competências necessárias a qualquer professor por isso, cabe aos cursos de formação ampliá-las com competências específicas para cada categoria das necessidades especiais, a fim de atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos estudantes.

Entretanto, a dicotomia entre o discurso oficial, que requer professores preparados para compreender as diferenças de modo a favorecer a aprendizagem de todos e a ausência de uma formação que leve em consideração a dimensão pessoal e profissional do professor de Educação Especial, demonstra a impotência desses professores, ao não saber o que fazer e nem como atuar. Não basta a designação de competências pedagógicas aos professores especializados, é necessário apoio e compreensão a complexidade da prática pedagógica a ser desenvolvida.

Percebemos que as competências designadas aos professores especializados estão de acordo com as previstas na Resolução CNE/CP nº 1/2002, os quais devem demonstrar competências didáticas-pedagógicas e socioculturais. As competências de didático-pedagógicas estão voltadas à aprendizagem do aluno, ao uso de metodologias e materiais diferenciadas e a elaboração e execução de estratégias de adaptação dos conteúdos curriculares. Já as competências socioculturais devem abranger o acolhimento e trato da diversidade; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (PIMENTEL, 2012). Sob um enfoque contrário ao modelo clínico-terapêutico, a ênfase recai no

desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, na melhoria da instituição escolar, na capacidade de identificar as potencialidades e necessidades educacionais destes e nas condições da escola para responder a essas necessidades.

Há um avanço ao estabelecer uma visão do que é ser um professor de Educação Especial (formação e competências), considerando que o cerne do processo identitário da profissão docente é recolocar os professores especializados no centro dos debates educativos. A definição de um rol de competências tem o caráter de reduzir a profissionalidade a um processo técnico, reduzindo também o saber docente ao como fazer aplicado de forma generalizada.

As características do trabalho docente desenvolvido no AEE remetem a uma atuação centrada nos recursos e na perspectiva prática e instrumental da Educação Especial. O foco da formação passa a ser o desenvolvimento de habilidades e comportamentos e, não na formação humana. Com poucos cursos de formação inicial e a necessidade de atingir essas competências, a formação continuada é vista como a possibilidade de proporcionar aos professores um repensar sobre as práticas educativas dita inclusivas.

A mudança na Educação Especial de uma perspectiva integradora para uma perspectiva inclusiva não tem ocorrido de forma linear e tranquila e, os cursos de formação tiveram grande importância nesta situação. Segundo Guajardo Ramos (2012, p. 106)

Los Programas de formación inicial de los docentes en Educación Especial en América Latina no han cambiado en la misma proporción al de la radicalidad que el modelo educativo impulsado exige: siguen formando en la especialidad por discapacidad específica. Es en los Programas de posgrado donde se ha asumido el cambio, pero los que acceden a ellos son los menos, y son quienes de antemano ya se convencieron de la necesidad del cambio de paradigma.

Partindo do pressuposto que a valorização ou a desvalorização dos professores revela-se na sua formação, na situação funcional e na posição que ocupa na carreira, o estímulo ou desestímulo para realizar cursos, repensar o trabalho docente e progredir na carreira depende, sobretudo, da qualidade da formação oferecida a esse professor.

A perspectiva de Educação Inclusiva visa romper com os cursos de formação específicos e adotar a ideia que esses ocorreram de forma genérica, com a incorporação nos discursos e nas práticas educativas de novos enfoques

pedagógicos, didáticos, sociais e culturais, entre eles: bilinguismo, interculturalidade, trabalho coletivo, entre outros. Não há um único modelo de inclusão. Num sistema inclusivo de ensino, as deficiências são diferentes e dependem de formas de inclusão diferenciadas, por isso, a profissionalização docente é heterogênea e não há como traçar um único perfil profissional.

Ainda decorrente à implantação da PNEE-EI/2008, a Educação Especial passa a oferecer, dentre seus serviços, não mais em SR, mas em SRM, atendendo a todos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para tanto, esse documento dispõe que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (MEC, 2008, p. 17-18).

Os professores de Educação Especial, sobrecarregados e desprofissionalizados, passam a ser vistos como agentes responsáveis pela garantia de uma educação de qualidade a todo o público alvo da Educação Especial. A responsabilização de todos os agentes educacionais e o envolvimento com a gestão e a comunidade escolar e local são os pontos chave do discurso educacional.

Placco et. al. (2012) afirmam que, no caso da identidade docente, as atribuições dadas à formação docente, à prática pedagógica, ao processo formativo e à responsabilização do fracasso escolar imposto pelo discurso oficial também a este profissional têm redefinido seu processo de identidades. O professor de Educação Especial, considerado agora como professor responsável pela implementação e um sistema educacional inclusivo e do serviço de AEE, passa a assumir uma série de novas atribuições, conforme determina a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b)

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 foco 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, 2009b, p. 4)

Nessa Resolução, a gama de atribuições assumida por este professor tem o colocado no papel de mais um recurso da SRM. Vaz (2012, p. 11) defende que o termo mais adequado para se referir a este profissional seria multifuncional, “uma vez que assume inúmeras tarefas específicas relacionadas a um público com características também muito específicas marcadas pelos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento”. Assim, a PNEE-EI/2008 e legislação correlata defendem uma identidade de técnico multifuncional, a-crítico e professor-facilitador de materiais que auxiliam na aprendizagem dos estudantes que transforma o AEE em atendimento clínico.

O cenário da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, influenciado pela aprovação do Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008) e do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009a) com estatuto de Emenda Constitucional, apontou para uma reconstrução da identidade do professor de Educação Especial, a partir da concepção de professor multifuncional.

A proposta de um modelo educacional inclusivo extensivo a todas os estudantes em condição de escolaridade demonstrou que o conceito de multifuncionalidade foi implementado como proposta de um espaço para a realização do atendimento para todos os estudantes público da Educação Especial. Neste novo modelo, o termo multifuncional também permite que o professor de Educação Especial trabalhe individualmente ou em grupos pequenos com esses

estudantes, de forma que tenham suas necessidades educacionais especiais atendidas.

Este professor, antes especialista em uma única deficiência, passa “desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros” (ALVES, 2006, p. 17), trabalho coletivo, reunião pedagógica, conselho de classe e projeto político pedagógico, de forma que o permita participar coletivamente na construção de um sistema educacional inclusivo.

As atribuições assumidas pelo professor de Educação Especial, a partir da formação ideológica inclusiva, traz em seu bojo formações discursivas “a perspectiva de acessibilidade” (SIEMS, 2010, p. 13), retratando a visão de que esse professor não pode ser considerado apenas como o sujeito que ensina o uso de recursos para um determinado grupo, mas que deve trabalhar no sentido de minimizar as diferenças de aprendizagem de todos os estudantes do público dessa modalidade de ensino, tendo em vista que o grande norte da sua ação são os elementos pedagógicos da docência.

Bueno (2013, p. 135) afirma que a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 reitera a visão clínica ou terapêutica da Educação Especial, uma vez que basta a este profissional adquirir a proficiência da Libras para superar as barreiras linguísticas dos estudantes com surdez. O AEE “não é ofertado nessas línguas, mas constitui o ensino delas”. Desse modo, a preocupação do professor passaria por discutir e modificar as práticas pedagógicas de apropriação da Língua Portuguesa, apesar de não haver questionamentos em relação às atividades conjuntas do professor especializado com o professor da sala de aula comum, como o profissional de apoio ao processo pedagógico.

Garcia (2013) lembra que, o modelo médico-pedagógico tem colaborado na manutenção do modelo hegemônico de Educação Especial que privilegia um *modus operandi* clínico, com foco no especialista e no atendimento especializado, em desequilíbrio com os processos pedagógicos e a escolarização formal, conforme constatamos ao analisar as atribuições a serem desenvolvidas pelo professor de Educação Especial na Resolução CNE/CEB nº 4/2009

A partir das atribuições descritas nessa resolução, Garcia e Michels (2011) e Vaz (2012, 2013) descrevem que nenhuma delas se configuram em ações docentes qualificadas. As novas atribuições do professor do AEE levam-no a assumir uma identidade de técnico e gestor do AEE. Vaz (2013) ao analisar as novas atribuições do professor de Educação Especial aponta para a manutenção de um processo formativo que capacita o docente, exclusivamente, para atender as deficiências, sem a preocupação com as questões pedagógicas e educacionais.

Para Baptista (2013), os dispositivos normativos e as iniciativas que visavam à implementação de políticas educacionais inclusivas entre os anos 2005 e 2010 foram determinantes para a consolidação das SRM como espaço prioritário para a oferta do AEE. A SRM assume o papel de protagonista da Educação Especial e o professor passa a ser considerado gestor ou técnico da Educação Inclusiva.

A transformação da identidade de professor para técnico e gestor dos recursos de aprendizagem (MICHELS, 2011b) constata a perda da natureza educativa, conforme Garcia (2013), ao esclarecer que a definição do professor especializado como professor do AEE, retira desse profissional e da sua formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento, deslocando-o para a execução de tarefas específicas.

Esta é uma característica marcante na atual política de formação e nas formações discursivas presente nas ações do governo federal. Em geral, o professor de Educação Especial não tem configurado uma identidade profissional de professor, uma vez que a preocupação com o processo de escolarização, na concepção mais ampla, e a adoção de estratégias significativas de aprendizagens voltadas à reorganização do trabalho docente e escolar, não fazem parte da sua história de vida, do seu processo formativo e da sua atuação profissional.

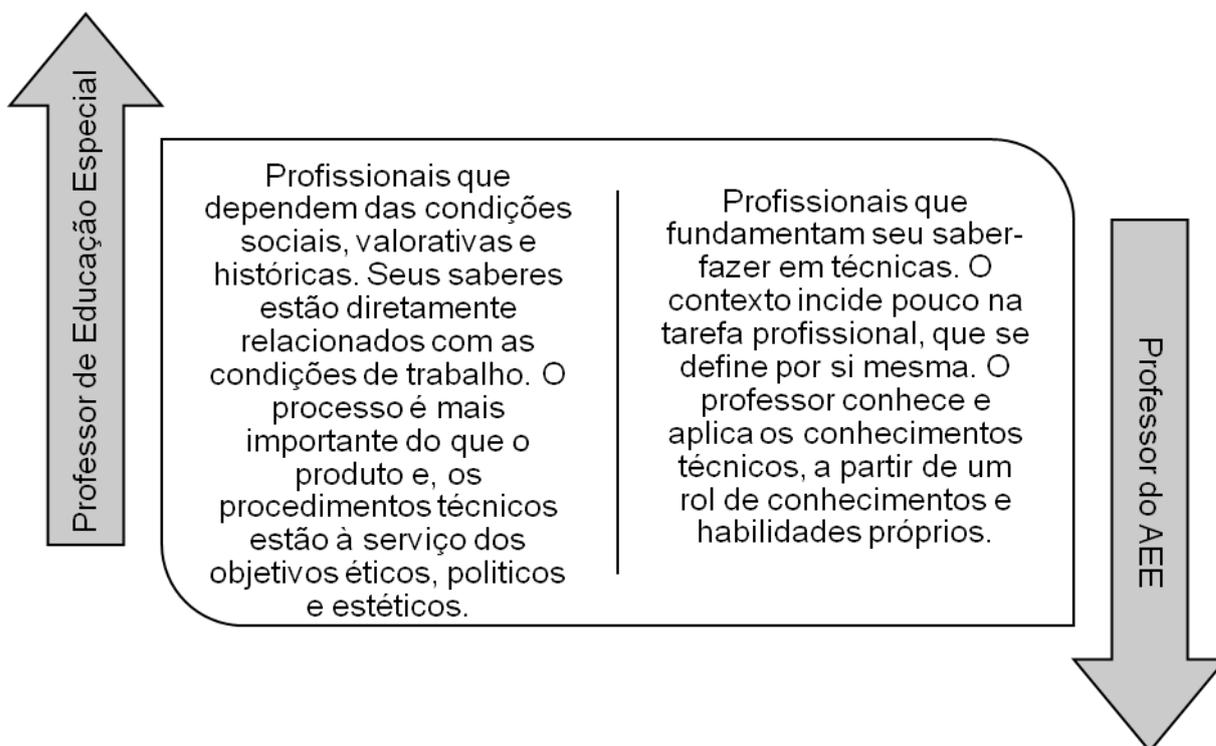
A fragilidade de modificar a formação de professor especializado para generalista, “aptos a reconstruírem seus conhecimentos em função das demandas com as quais se deparam ao longo de sua carreira docente” (SIEMS, 2010, p. 15), vem sendo considerado um dos momentos conturbadores do modelo de inclusão escolar imposto pelas políticas educacionais. Somado a isto, as políticas educacionais passam a investir no serviço do AEE como sinônimo da Educação Especial (MENDES; MALHEIRO, 2012; VAZ, 2013), a fim de fortalecer o ideal de Inclusão Total e o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010).

Uma nova identidade social é traçada para o professor de Educação Especial, considerado como professor multifuncional (GARCIA, 2013; VAZ, 2012, 2013), assim como a sala em que realiza o atendimento: SRM. Este profissional é concebido como sujeito que “que assume inúmeras tarefas específicas relacionadas a um público com características também muito específicas marcadas pelos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento” (VAZ, 2012, p. 11). Para Garcia (2013) e Vaz (2012, 2013), a construção de uma identidade de professor multifuncional visa atender a formação acrítica de um sujeito responsável pela garantia da acessibilidade destes estudantes, mediante duas competências: professor facilitador nas técnicas e materiais que auxiliam no aprendizado dos alunos do AEE e, professor gestor nas ações de implementação de um sistema educativo inclusivo.

As atribuições do professor do AEE representam um processo de proletarização, ao configurar um perfil de trabalhador que perde o controle dos meios, dos objetos e do processo de trabalho (ENGUIITA, 1991). Nesse sentido, o professor especializado passa a realizar tarefas predeterminadas e o reducionismo à atividade técnica-gestora resulta na desprofissionalização docente.

A mudança do professor de Educação Especial para Professor do AEE (Figura 3) fortalece um modelo de política inclusiva com ênfase no serviço e reforça a preponderância da ação docente do professor da classe comum. Esse modelo garante ao professor de Educação Especial a atribuição de exercer a docência em caráter colaborativo com o professor regente das turmas com estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades.

Figura 3 – Relação entre professor de Educação Especial e Professor do AEE



Fonte: Autora, 2016a

O professor de Educação Especial não deve ser compreendido como um técnico ou especialista que baseia sua ação no como trabalhar, na aplicação de métodos e técnicas de acessibilidade de estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. Defendemos que sua ação precisa ser baseada em conhecimentos sobre o que ensinar a esses estudantes, através da sua relação com o fim maior da educação, a garantia do direito de aprender.

Os professores de Educação Especial encontram-se, portanto, diante de uma ambivalência: por um lado, a instituição de formas mais amplas e flexíveis da organização do trabalho docente que lhes tragam ganhos de valorização e autonomia sobre seu papel e prática pedagógica desenvolvida com estudantes do público da Educação Especial; por outro lado, essa mesma organização, movida por uma formação ideológica que lhes responsabilizam e retira *status* de grupo profissional, institui, fundado no caráter técnico e gestor da política vigente, um modelo de serviço e de formação hegemônico.

Yarza de Los Rios (2014, p. 336, grifo do autor) defende “que una ‘identidad profesional docente especial’ se erige como una condición de posibilidad para un pedagogo (político) especial”. Este pensamento retoma as discussões de Ciampa

(2001b) e Aguiar (2006) acerca da identidade como espaço de construção política que garante ao docente ser e estar na profissão. A constituição identitária passa por um processo histórico vinculado à humanização do indivíduo e, que a identidade profissional está relacionada também às múltiplas experiências deste ser.

No processo de constituição identitária, as novas atribuições impostas ao professor de Educação Especial demonstram que essas atribuições estão além da sua formação. A extinção das habilitações só agravou o cenário da falta de formação adequada a este professor. Ao garantir que a formação deste professor seja feita, basicamente, em cursos de pós-graduação (especialização), aperfeiçoamento e de extensão têm propagado uma série de diferentes identidades profissionais que, juntamente, com as políticas educacionais vigentes contribuem para a desprofissionalização do professor de Educação Especial.

Ratificamos o pensamento de Guajardo Ramos (2012, p. 123) ao compreender que “el sentimiento de desprofesionalización docente proviene no de una incapacidad en la racionalidad técnica del ser docente, proviene de la sensación de despoja. Es una cuestión afectivo-emocional”. Por isso, a incorporação e (re)construção do processo de construção da identidade dos professores especializados, não pode desconsiderar suas trajetórias sociais, “pelas quais e nas quais os indivíduos constroem ‘a identidade para si’ que não são mais que ‘a história que contam a si daquilo que são’.” (LAING apud DUBAR, 1997a, p. 107).

Este é uma situação que assola os modelos formativos dos programas *Educação Inclusiva: direito à Diversidade e Formação Continuada de Professores na Educação Especial*, ambos do MEC, ao criar identidades profissionais fazendo com que professores de Educação Especial sejam responsabilizados pela implementação de um sistema inclusivo, em meio ao modelo político econômico neoliberal.

A constituição identitária do indivíduo carrega suas marcas da atividade social, pessoal e profissional. A história de vida, formação e prática pedagógica são elementos constituintes da identidade profissional do professor (TARDIF, 2000). Por meio deles os professores se revelam, mostram seus saberes, constituindo as dimensões do saber profissional. A prática profissional do professor considera os saberes oriundos da socialização pré-profissional, das experiências familiares e escolares, que ao longo da sua trajetória interiorize conhecimentos, competências,

crenças e valores, os quais podem ser reatualizados e reutilizados na sua prática pedagógica.

O conjunto de saberes construídos ao longo da sua trajetória é influenciado pelo contexto sócio histórico, que atribui a este profissional diferentes identidades (Quadro 3).

Quadro 3 - Identidades do profissional da Educação Especial

Professor de		
SR	AEE	Educação Especial
Assume o foco no domínio de práticas e meios para o estudante com deficiência se desenvolver. Atua sob uma deficiência, na qual é especializado, assumindo o status de especialista com competência para avaliar e encaminhar os casos possíveis de serem integrados e os que devem continuar segregados da sala de aula comum. Trabalha de forma isolada e baseado numa visão clínica-terapêutica.	Centrado no estudante, assumindo uma visão clínica ou terapêutica das deficiências, TGD e outras habilidades, desempenhando ações de habilitação/reabilitação dos desvios por meio de uma intervenção especializada. Considerado um técnico especializado e gestor de recursos de acessibilidade. Assume a característica de professor multifuncional, facilitador de material que transforma o AEE em atendimento clínico. Se preocupa em atender as necessidades educacionais específicas dos estudantes, trabalhando de forma a minimizar ou suprimir as barreiras arquitetônicas, de comunicação e tecnológicas. Assume uma postura acrítica em relação ao modelo formativo e às políticas públicas.	Analisa o processo de produção dos estudantes, o contexto escolar, demonstrando competência didática-pedagógica e social voltada ao desenvolvimento e a aprendizagem, ao uso de metodologias e materiais diferenciados, a elaboração e execução de estratégias de flexibilização e adaptação dos conteúdos curriculares e ao trabalho colaborativo com o professor de sala de aula comum. Atua para além do estudante ou sua deficiência.

Fonte: Autora, 2016.

Estas diferentes identidades profissionais, assumidas de maneira particular por cada professor de Educação Especial, representam o processo de consolidação da profissionalização deste, ou seja, transformar em profissional qualquer coisa que se fazia de forma amadora, a fim de atingir um status e valorização social. Essa profissionalização é garantida pela formação, valorização salarial, definição de atribuições ou competências próprias e pelo status social influenciado pelo contexto socioeconômico.

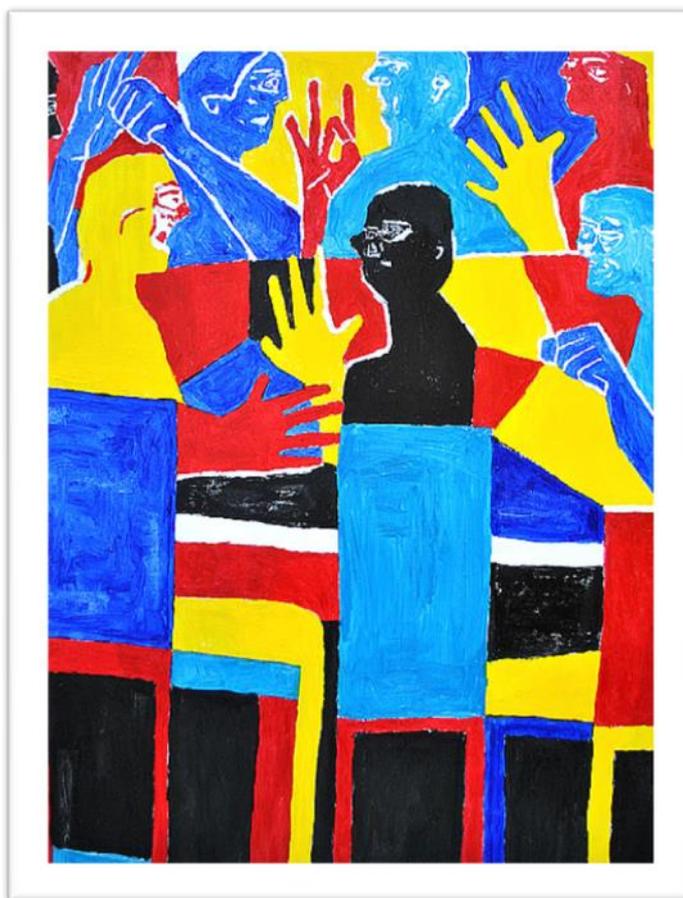
No caso da Educação Especial, conhecer as várias transformações na identidade docente impostas pelos modelos de segregação, integração e inclusão

escolar, postos pelos documentos orientadores e órgãos formadores, é fundante para a compreensão da constituição identitária do professor que atua nessa área.

A identidade profissional docente é composta do conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão e o torna capaz de desenvolver todas as suas funções. Uma boa parte do que o professor de Educação Especial sabe sobre o ensino, os princípios da docência e como ensinar provém de sua própria história de vida, a qual é constituída da experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas. Considerarmos, também, que durante a formação inicial e continuada esse professor possa aprimorar a prática diária de sua profissão.

Parte III– Contexto & Narrativas

Subaltern Resistance Discussion - Nancy Rourke



Fonte: <<http://www.nancyrourke.com/subalternresistance.htm>>

5 CENÁRIO DA PESQUISA: a Rede de Educação Municipal de Maceió

Um povo sem o conhecimento da sua história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes.

Marcus Garvey

Lembramos nas palavras de Marcus Garvey a importância de protestar contra a perda de valores e identidades. Esta frase denuncia a necessidade de resgatarmos e valorizarmos a memória histórica de/para um povo, um país e uma comunidade. Este capítulo está fundamentado na importância de se retratar o cenário histórico educacional vivenciado pelos professores de Educação Especial no município de Maceió, a fim de que possamos compreender o contexto sócio histórico, político e educacional de implantação e implementação da Educação Especial da rede municipal de ensino de Maceió.

Narrar os antecedentes do processo de transformação das SR em SRM na rede municipal de Maceió, ajuda-nos a compreender o processo formativo dos atores e o modelo de Educação Especial ofertado pelo município, por constituir-se em instrumento basilar para a formação identitária e a atuação profissional desses professores.

Não existindo registro histórico formal do percurso histórico da Educação Especial na rede pública municipal de Maceió, os registros sistematizados nesta tese, no período de 1989 a 2014, são resultados, basicamente, do processo minucioso de investigação nos arquivos do Departamento de Educação Especial (DEE) da SEMED, documentos oficiais e artigos jornalísticos da época e de entrevistas compostas no banco de dados do NEEDI da UFAL.

O estado de Alagoas se orgulha das riquezas naturais e da história de personagens ilustres na política e cultura brasileira. Entretanto, os históricos índices de analfabetismos, evasão e repetência escolar representam anos e anos de descaso com a educação pública. O sistema estadual de ensino, de acordo com o Censo Escolar 2014, compreende 3.220 estabelecimentos de ensino da Educação Básica (2.703 públicos e 517 privados), atendendo em escolas públicas, da Educação Infantil ao Ensino Médio, cerca de 775.069 estudantes (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA,

2014). Existe no âmbito estadual e em poucos municípios seis instituições de Educação Especial que atendem, de forma substitutiva, 143 estudantes (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). Com índices educacionais abaixo da meta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2014 de Alagoas continua a ser o pior do país: 3.1 nas séries finais do Ensino Fundamental e o de 3,0 no Ensino Médio. Os índices de abandono (10,9% e 16, 3%), repetência (18,9% e 13%) e aprovação (70,1% e 70,6%) respectivamente (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014), demonstram que muitos estudantes têm seu direito à aprendizagem negligenciados. O Estado demonstrou um tênue crescimento em relação aos dois últimos anos, em que manteve a meta de 2.9 nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, a leve melhoria não foi capaz de superar índice de 3.1 no IDEB de 2009, mantendo-se igual ao apresentado no ano de 2005.

Com o regime de colaboração, o município de Maceió é responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014), abrangia 130 estabelecimentos públicos de ensino e atendia cerca de 48.648 estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, perpassando a modalidade de Educação Jovens e Adultos -EJA. Na rede municipal, dos 2.132 estudantes com deficiência matriculados nas salas comuns do ensino regular, apenas cerca de 866 recebiam AEE na própria escola, em uma mais próxima ou em instituições especializadas (MACEIÓ, 2014). Os 1.266 estudantes com deficiência restantes eram acompanhados em Centros de AEE, em instituições especializadas conveniadas com a SEMED ou não recebiam acompanhamento por não apresentarem necessidade.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014), o município de Maceió alcançou no último IDEB o índice de 4.1. Foi um esforço significativo em relação aos índices dos últimos dois anos (3.8), mas ainda abaixo da meta projetada de 4.2. Apresentava uma taxa de abandono de 5%, reprovação de 11,2% e aprovação de 83%. Maceió ainda apresenta um quadro preocupante, de cada 100 estudantes matriculados na rede 11 não eram aprovados (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014).

Em se tratando do número de matrículas de estudantes do público alvo da Educação Especial, nos diferentes níveis e etapas de ensino, o aumento desse índice tem sido uma conquista recente na história da educação brasileira. No município de Maceió, a luta pelo direito desses estudantes à escolaridade e a conquista pela implantação de um sistema inclusivo na rede municipal de ensino ainda enfrenta resistências com relação a matrícula e a permanência com qualidade em diversas instituições de ensino públicas e privadas.

Historicamente, no município de Maceió a Educação sempre esteve atrelada às ações dos governos federal e estadual e, na Educação Especial não foi diferente. No final dos anos de 1980, com a criação de setor próprio a rede municipal de ensino, os governantes tiveram a pretensão de organizar a oferta da Educação Especial nas escolas públicas da rede municipal de ensino, em cumprimento as determinações legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 7.853/1989. A abertura de espaço para a escolarização das crianças com deficiência nas escolas como substitutivos, complementares ou suplementares ao ensino comum incitou diversas formas de atendimento na rede municipal.

5.1 As Primeiras Formas de Atendimento Especializado

A Educação Especial no município de Maceió teve início em 1989, durante a gestão do secretário Dau Tenório de Oliveira à frente da Secretaria Municipal de educação e Cultura (SEMEC)¹⁴, com a criação, via Decreto Municipal nº 3.146 de 25 de julho de 1989, da Divisão de Educação Especial¹⁵. Esta Divisão era responsável pelo planejamento, coordenação e execução das atividades de atendimento aos portadores de deficiência sensorial, física, mental, com distúrbios de conduta e dificuldades de aprendizagem, além da implementação de programas de atendimentos às crianças superdotadas e do desenvolvimento das atividades de intervenção precoce, habilitação e reabilitação.

¹⁴ O movimento de institucionalização do sistema municipal de ensino teve início com a aprovação da Lei Municipal nº 1.290 de 16 de maio de 1966. A Fundação Educacional de Maceió (FEMAC), tornou-se a primeira forma de organização do que hoje conhecemos como Secretaria Municipal de Educação. Com aprovação da Lei Municipal nº 3.823 de 29 de dezembro de 1988 a antiga FEMAC ganhou o estatuto e a estrutura de Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). De acordo como art. 26 a SEMEC passa a ser composta dos seguintes órgãos: gabinete do secretário e departamentos de apoio adjunto, de ensino, de assistência ao estudante e da cultura e desporto. Esta pequena estrutura voltada ao atendimento dos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, no ano de 1993 passou por uma nova reformulação estrutural e organizacional com a aprovação da Lei Municipal nº 4.228 de 29 de julho de 1993. Essa mudança deu origem a atual SEMED.

¹⁵ Primeira forma de organização do atual Departamento de Educação Especial (DEE).

Seguindo as orientações do Decreto supracitado, foi nomeada a professora e ex-diretora de Educação Especializada da Secretaria Estadual de Educação Tereza Nelma da Silva Porto, como a primeira Diretora desta Divisão na rede municipal, conforme Portaria nº 673 de 9 de agosto de 1989. Como atividade inicial, foi realizado o levantamento de estudantes do público da Educação Especial atendidos sem orientação nas classes especiais e os que necessitavam, mas não recebiam atendimento especializado. Paralelo a isto, foram desenvolvidas ações voltadas ao levantamento do espaço físico nas escolas municipais, formação de recursos humanos, identificação do contingente de crianças com deficiências e, de avaliação psicopedagógica, realizada pela equipe de técnicos especializados da Divisão de Educação Especial e/ou das avaliações clínicas realizadas pelas instituições conveniadas (MACEIÓ, 1996).

No início de 1990 foram instituídas as primeiras Classes Especiais, entendidas como espaços físicos de sala de aula disponibilizados na própria escola, destinadas ao atendimento de vinte estudantes com deficiência intelectual e auditiva¹⁶, assistidos por professores especializados, que dispunham de uma série de recursos fornecidos pela SEMEC: métodos, técnicas e procedimentos didáticos voltados para o desenvolvimento de uma prática terapêutica e educacional.

No entanto, com relação à implantação das primeiras classes especiais em escolas municipais há uma divergência nos dados. Segundo o Plano Municipal de Educação (MACEIÓ, 2012) e a Cartilha da I Jornada de Educação Especial (MACEIÓ, 1996), em 1990 a SEMEC iniciou o processo de integração dos estudantes com deficiência na escola regular, seguindo as diretrizes da Política Nacional de Integração dos Excepcionais (Lei nº 7.853/1989). Ao adotar os preceitos da matrícula compulsória desses estudantes nas escolas regulares de ensino, a Divisão de Educação Especial implantou oito classes especiais, em diferentes unidades escolares.

Eram atendidos setenta e oito estudantes nestas classes, setenta com deficiência intelectual e oito com deficiência auditiva (MACEIÓ, 2012, p. 74). Nos anos de 1990, Bueno (1993, p. 26) explicava que “o número de deficientes auditivos incorporados ao ensino regular é irrisório, embora já se tenham acumulado

¹⁶ Apesar da PNEE/94 preconizar como estudantes do público da Educação Especial (estudantes com deficiências mental, física, auditiva e múltiplas, altas habilidades e de condutas típicas), não foi possível visualizarmos nos dados disponibilizados pela SEMED o atendimento a estes dois últimos grupos.

evidências de que a deficiência auditiva não acarreta, em si, qualquer prejuízo intelectual”.

Segundo entrevista, armazenada no Base de Dados do NEEDI (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2006a), a diretora da Divisão de Educação Especial e a técnica responsável na época, afirmaram que o processo de implantação das classes especiais teve início em 1990. Entretanto, em doze escolas e não oito como descrito anteriormente.

Como não havia na rede municipal professores com formação adequada para atender as classes especiais, a própria SEMEC promoveu uma capacitação de 240 horas para cinquenta professores. Neste primeiro momento, os professores foram incumbidos de realizar o atendimento especializado das crianças com deficiências intelectual e surdez/auditiva matriculadas nas classes especiais destas escolas. O princípio vigente era o da Educação Especial ligada ao modelo clínico, no qual a partir de exames médicos e psicológicos realizados por profissionais da área da saúde, os estudantes eram avaliados e suas deficiências identificadas e trabalhadas de forma terapêutica, em turmas de semelhantes na escola regular, isolados dos demais estudantes com a promessa de virem a estudar em salas comuns, nas classes especiais os estudantes com deficiência aprendiam atividades básicas da vida diária (GLAT; BLANCO, 2009).

No início da organização das classes especiais, a SEMEC assumiu os pressupostos da Educação Especial na perspectiva integradora, mas a forma como estas classes especiais foram organizadas e estruturadas na escola regular, acabou se revelando segregadora. Em muitas escolas, as crianças com deficiências e seus respectivos professores vivenciavam realidades de segregação, com horários de socialização e recreação diferente dos demais. Conforme Mazzotta (1993), seguindo a natureza das classes especiais, esses estudantes frequentavam uma dessas classes esperando um dia ser integrado à classe comum. A forma de agrupamento institucional realizada pela SEMEC reforçava o estigma relacionados à deficiência. Das primeiras escolas que implantaram classes especiais, duas eram destinadas ao atendimento apenas dos estudantes com surdez/deficiência auditiva, sob o rótulo de escolas referências na área de deficiência auditiva.

A fim de possibilitar o processo formativo do professor de Educação Especial, a Divisão de Educação Especial convidou a professora Terezinha Verardo Salles¹⁷ para ministrar uma formação sobre estimulação precoce, pré-escola e deficiência auditiva, em evento de inauguração da Associação dos Surdos de Alagoas (ASAL) em uma das escolas referências no atendimento a estudantes com surdez/deficiência auditiva. Essa ação caracterizava o esforço da SEMEC em minimizar os problemas educacional e social vivenciados por esses estudantes inseridos nas escolas regulares e, principalmente, suprir a carência de uma formação específica para os professores que assumiam estas salas.

Em 1993, a SEMEC passou por uma reorganização, com a aprovação da Lei Municipal nº 4.228 de 29 de julho de 1993, dando lugar a atual SEMED e ao Departamento de Educação Especial (DEE), o qual passou a ter como atribuição orientar a organização das classes especiais, planejar, orientar e avaliar a Educação Especial ofertadas nas escolas especiais, além de proporcionar cursos de atualização e aperfeiçoamento para técnico e docentes (Art. 29). (MACEIÓ, 1993).

No sentido de atender essa determinação, a SEMED instituiu um curso de capacitação para professores com temas variados. A retomada do Projeto de Formação Continuada, segundo Barros (2010), trouxe novos ares e disposição aos técnicos da Secretaria e professores das escolas, pois o novo projeto tinha o caráter de renovar a escola preparando-a para o atendimento às diferenças. Com a finalidade de melhorar o nível de qualidade do ensino e fortalecer uma cultura de integração escolar o DEE também realizou a Capacitação em Fundamentação Didática e Metodológica para pessoas portadoras de deficiência (BARROS, 2010), com o objetivo de transformar a realidade sócio educacional da rede municipal de ensino, por meio do desenvolvimento de ações que visavam a garantia de acesso e permanência de estudantes do público da Educação Especial nas classes comuns.

Este programa de formação foi o primeiro passo na discussão sobre o conhecimento das especificidades da pessoa com deficiência, a partir de um olhar social. Nele foi caracterizada a realidade sócio educacional no sentido de implantar ações que garantissem a matrícula, a permanência e o conhecimento das especificidades, sob a regência do princípio integrador. Tudo isso, com o intuito de

¹⁷ Professora de ensino especializado, fonoaudióloga, especializada em Educação Precoce, coordenadora da Coordenação de Apoio à Comunidade, do Departamento de Programas Educacionais do INES (SEMED, 1999).

sensibilizar os gestores a abrirem suas escolas para este público, garantindo-os o direito à educação.

Em 1995, a SEMED expandiu as classes especiais em mais cinco unidades escolares. Este cenário reforçava o pensamento de Glat, Blanco e Redig (2015, p. 103) de que “as redes públicas inovaram absorvendo a Educação Especial, o fizeram com base no modelo tradicional, a partir de escolas e classes especiais, reproduzindo um sistema educacional paralelo”. Neste modelo de sistema educacional, o regular e o especial passaram a dividir o mesmo espaço, com várias nuances. A criação de escolas-polo, destinadas ao atendimento exclusivo de uma deficiência, localizadas em regiões estratégicas do município, foi um exemplo. Três escolas continuavam sendo consideradas polo para estudantes com surdez/deficiência auditiva.

Foi criada outra escola polo, com classe especial voltada ao atendimento exclusivo de estudantes com deficiência visual. Segundo dados da SEMED (1996), o trabalho desenvolvido nessa escola compreendia a alfabetização de estudantes com deficiência visual na escrita Braille, transcrição dos trabalhos feitos em Braille para a escrita convencional, passagem da tinta para o braile, confecção de material didático e reforço escolar, além de assisti-los na sala regular no que fosse necessário.

Nas quatro escolas polo supracitadas a forma de organização seguia as orientações da Política Nacional de Educação Especial – PNEE/1994, com a criação de turmas especiais para a “alfabetização de cegos e surdos, feita em ambientes adequados e exclusivos para esse alunado” (BRASIL, 1994, p. 29). A persistência de manter um ensino especializado e exclusivo para determinados grupos de estudantes com deficiências reforçava a integração tardia desses estudantes no ensino comum ou a sua permanência nesse atendimento. Crianças em faixa etária dos anos iniciais matriculadas nestes modelos de classes especiais tinham dificuldades para a integração, em razão de não terem idade e conhecimento acadêmico compatível com a série desejada. Segundo Pletsch e Damasceno (2011), o ato de segregar estudantes em turmas exclusivas, principalmente, durante o processo de aquisição de uma língua ou um código, suprimia uma escolarização que lhe era de direito.

Seguindo os preceitos da PNEE/1994, o sistema educacional municipal iniciou o serviço de professor itinerante em escolas com turmas de jovens e adultos, nas quais se encontravam estudantes com deficiência intelectual, integrados em

turmas regulares no horário noturno. O quadro docente da Educação Especial na rede municipal pública de ensino passou a ser composto de: professor de classe especial para deficiência intelectual, professor de classes especial para alfabetização de surdos, professor de classe especial de estimulação essencial para deficiência auditiva, professor de classe especial para deficiência visual e professor itinerante para deficiência intelectual (MACEIÓ, 1996). Neste período, havia, portanto, um quadro de professores que atuavam especificamente com determinadas deficiências, formados em cursos de pós-graduação ou em cursos de formação continuada oferecidos pela própria SEMED.

Em 1996, a rede municipal contava com catorze escolas com classes especiais destinadas ao ensino de 240 estudantes com deficiências intelectual, auditiva e visual, além de crianças e jovens com deficiências integrados no ensino regular. Em cumprimento ao artigo 213, da Constituição Federal de 1988 e artigo 138, da Lei Orgânica de Maceió de 1990 (MACEIÓ, 2012), o município mantinha convênio com quatro instituições especializadas voltadas ao atendimento e escolarização de crianças com deficiências em níveis mais severos (MACEIÓ, 1996, p. 10). Glat, Blanco e Redig (2015) consideram que a realidade social brasileira tem demonstrado que muitos municípios, a exemplo de Maceió, dependiam do apoio técnico e de recurso humanos provenientes das associações filantrópicas especializadas para garantir atendimento especializado às pessoas com deficiências. O problemático é que, em geral, as pessoas atendidas por estas instituições resultam em adultos dependentes de um tutor ou curador, com baixo desenvolvimento acadêmico e sem domínio da escrita e da leitura, fator evidenciado, ainda hoje, pelo alto índice de jovens a adultos atendidos por essas instituições¹⁸.

Em outubro de 1996, técnicos do DEE realizaram visita técnica a Diadema, cidade do Estado de São Paulo, com o intuito de observar o modelo de atendimento às crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino para subsidiar o processo de implantação da integração escolar no município de Maceió. Também foi oferecida no período uma ação formativa aos professores da rede, o Curso de Alfabetização na visão Construtivista, ministrado pelas

¹⁸ Segundo dados da SEMED (2015a) dos 2.314 estudantes com deficiência matriculados na rede municipal: 750 estudantes estão em idade regular e participam do AEE nas escolas, e 650 estudantes estão matriculados em turmas de EJA e participam do AEE em Instituições Conveniadas.

especialistas Eva Minu e Myriam Soppet, ambas representantes da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) de São Paulo (MACEIÓ, 1996).

Ao final desse ano, a SEMED promoveu a I Jornada Municipal de Educação Especial, com o tema: *A pessoa portadora de deficiência e sua inclusão na sociedade* (O JORNAL, 22/12/1996), com o objetivo de debater programas para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares da rede municipal de ensino. Participaram deste ciclo de palestras a professora Maria Tereza Eglêr Mantoan (UNICAMP), representantes da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) Juan Clinton Lerene e Ediclêa Mascarenhas Fernandes, representante do Centro de Desenvolvimento Família Alagoana Down (FAMDOW) José Gonçalves Sobrinho da Silva (UFAL) e a professora Maria Genalva Costa especialista da Escola Psicopedagógica de Buenos Aires, dentre outros.

Para Barros (2009), este foi o momento de discussão dos ideais presentes na Declaração de Salamanca, como a inclusão de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade nas escolas de educação básica. A realidade vivenciada era de preparação dos estudantes com deficiência em classes especiais, de acordo com as necessidades e características de cada estudante, para o ingresso nas salas comuns.

Os programas de capacitação para fortalecimento da implantação de uma Educação Inclusiva no município de Maceió passaram a contemplar, de forma mais incisiva, tanto professores de Educação Especial, quanto do ensino regular, ambos sob a orientação do DEE, que contava com a assessoria da professora Maria Teresa Eglêr Mantoan.

Ainda como parte destas ações, em 1999 a SEMED realizou a II Jornada de Educação Especial com o tema: *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Contando com a participação de 300 pessoas, foram apresentadas propostas voltadas à transformação da política integradora assumida pela SEMED, que mantinha um contingente de 67 crianças e jovens atendidos em instituições especializadas e de vinte e dois professores de Educação Especial que atendiam cerca de 190 estudantes matriculados em classes especiais.

Esta jornada teve como finalidade divulgar o princípio da Educação Inclusiva, visando preparar a rede municipal de ensino para a política de inclusão de estudantes da Educação Especial em classes comuns. O evento contou com o apoio da professora Valdelúcia Alves (UFF) que incentivou o desenvolvimento de uma

política de educação, que previa o acesso e a permanência de todos os estudantes com deficiência em classes comuns como forma de garantir a inclusão escolar. No ciclo de discussões do evento, pesquisadores defensores da inclusão total estiveram presentes, como Romeu Kazumi Sassaki (FAPSS) e Maria Tereza Eglêr Mantoan. Também esteve presente a diretora da SEESP do MEC professora Marilene Ribeiro dos Santos.

Neste caminho para a implantação do projeto de inclusão escolar de estudantes público alvo da Educação Especial, foi proposta a realização de um curso de 40 horas, em convênio com o FNDE/MEC, envolvendo cinquenta professores de Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Esta formação teve como tema: *A Inclusão do estudante portador de necessidades especiais no ensino regular*, a ser implantada com o intuito de possibilitar o “desenvolvimento [deste estudante] e o exercício da cidadania, além de possibilitar e fortalecer o sentimento de solidariedade, entre todos que fazem a escola” (MACEIÓ, 1999, p. 9).

Atendendo as determinações das diretrizes traçadas pelo DEE, referentes à inclusão de estudante da Educação Especial nas escolas regulares, a valorização profissional do professor de Educação Especial ganhou uma nova importância. Conforme tais determinações, os professores deveriam passar por capacitações sistemáticas e continuadas, oferecidas pela própria SEMED, e em parceria com outras instituições, com a finalidade de direcionar as ações para a inclusão educacional desses estudantes nas escolas regulares.

O DEE promoveu encontros quinzenais com especialistas discutindo essa modalidade de ensino e as diversas áreas de conhecimento, por meio de debates, análise de casos e trocas de experiências. Tais encontros tinham a finalidade de promover a melhoria no atendimento aos estudantes da Educação Especial e repensar o atendimento educacional oferecido. Barros (2010, p. 60) destacou que esse momento foi considerado um “divisor de águas entre a passagem do período de integração e inclusão”, pois a partir dele os professores começaram a entender a importância dos estudantes com deficiências estarem na escola regular e nas mesmas classes que todos os outros, e não mais segregados em classes especiais.

Ao final da década de 1990, o DEE que contava, em 1998, com dezoito classes especiais, sofreu redução para sete classes, em 1999, e seguia para um movimento de transformação dessas classes em SR na década seguinte. O

processo de sensibilização das escolas para receber estudantes com deficiências nas salas de aula comum e o investimento em jornadas de estudos, seminários e formações continuadas, foram determinantes para a redistribuição dos 190 estudantes com deficiências, oriundos das classes especiais, para 205 estudantes atendidos em SR frequentando as salas comuns.

5.2 Transformação das Classes Especiais em Salas de Recursos

No ano 2000, a SEMED adotou como prioridade a operacionalização de uma educação para todos, incluindo na rede regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA) estudantes do público da Educação Especial (MACEIÓ, 2000). Manteve ações conveniadas com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), recursos destinados a formação de cinquenta professores em um curso de Libras; formação de cento e cinquenta coordenadores pedagógicos e professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental que participaram do curso *Avaliando a Avaliação em busca de uma Educação Inclusiva*; capacitação de quarenta professores para uso do programa DOSVOX, coordenado pela Sociedade Pestalozzi; e a previsão da III Jornada Municipal de Educação Especial, para 600 participantes, que acabou não acontecendo por falta de recursos.

A implementação do trabalho de sensibilização da comunidade escolar sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas da rede municipal, teve início com ações de formação continuada organizadas em encontros semanais. Nestes professores da rede realizavam estudo da Libras. No primeiro ano participaram cinquenta professores, que foram divididos em três turmas na SEMED, duas turmas na Escola Pompeu Sarmiento, uma turma na escola Higino Belo e uma na Escola Padre Pinho.

Paralelo a esta ação, ocorreu a formação continuada para professores de Educação Especial, com o caráter mensal. Foi dividida em duas grandes áreas: professores que trabalhavam com estudantes com Deficiência Intelectual e os com Surdez/Deficiência Auditiva. Para estes dois grupos, o DEE debatia temas relacionados ao atendimento e às especificidades de cada uma destas deficiências, por meio da socialização de experiências com técnicos e professores convidados e, com estudos de temas relacionados ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Com a implantação das SR, a competência do professor de Educação Especial continuou a ser do especialista em deficiências, afinal, estas eram as orientações da SEESP/MEC na Série Atualidades Pedagógicas. Os então professores das classes especiais participaram de cursos de capacitação para o atendimento de estudantes com outras deficiências, com o mesmo formato do proposto pela SEESP/MEC. Nesses cursos apresentavam-se orientações específicas sobre cada tipo de deficiência, tais como: concepção de deficiência, definição clínica ou psicológica, classificação e, por fim, características e sugestões de atendimento, conforme a faixa etária atendida pela rede de ensino.

A implementação do trabalho de sensibilização da comunidade escolar sobre o processo de inclusão de estudantes do público da Educação Especial nas escolas regulares, orientou-se também pela discussão dos Parâmetros Curriculares da Educação Especial (BRASIL, 1998). A metodologia abrangeu oficinas para a elaboração de materiais psicopedagógicos, propostos para o atendimento às especificidades dos estudantes considerados como da Educação Especial.

Em termos legais, na primeira década de 2000, o município de Maceió passou a contemplar em sua legislação determinantes que visavam assegurar aos estudantes com deficiências o direito à Educação. Ao sancionar a Lei nº 4.940/2000 a prefeitura de Maceió instigou a possibilidade de convênio com a rede estadual para a oferta da Educação Especial.

Art. 2º, Parágrafo Único – É facultado ao Sistema Municipal de Ensino, sempre que as partes entenderem necessário, conveniar com o Governo do Estado de Alagoas para operar em rede única com as escolas estaduais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, bem como as modalidades de Jovens e Adultos e Educação Especial existentes no Município de Maceió (MACEIÓ, 2000, p. 1)

A aprovação desta Lei envolveu no regime de colaboração entre Estado e Município a Educação Especial, implicando na “definição de responsabilidades comuns, próprias e compartilhadas dos sistemas de ensino no todo nacional” (BORDIGNON, 2014, p. 35), e na possibilidade de criação e implantação de um Sistema Único de Educação Pública Básica para Alagoas, a fim de assegurar atendimento especializado a todos os estudantes da Educação Especial nas escolas estaduais e municipais da rede pública.

A partir disso, o município de Maceió direcionou ações em busca da implementação de serviços de apoio, visando a implantação de uma Educação

Inclusiva. Além disso, reorganizou o sistema de ensino com o compromisso de atender a diversidade e evitar programas segregados, dentre estas ações houve a extinção dos serviços de classes especiais e a expansão das SR.

A opção pelas Salas de Recursos, decorre da preocupação em efetivar a inclusão da melhor maneira possível, garantindo apoio ao estudante que requeira mais tempo e recursos complementares em seu processo de aprendizagem e ao professor de classe comum para que possam promover práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes (MACEIÓ, 2001, p. 4).

A aquisição de equipamentos para a montagem das SR proveio do Convênio nº 93.552/2000 (MACEIÓ, 2000), destinado a atender no contra turno 248 estudantes com deficiências física, intelectual, auditiva e visual. Entretanto, em algumas escolas, o atendimento acontecia de forma concomitante ao turno que o estudante frequentava a sala de aula comum, apesar do direcionamento para que professores de Educação Especial compreendesse que a SR não podia continuar servindo como reforço escolar e sim como um serviço complementar e de apoio ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

Contudo, existiam dificuldades para a extinção das Classes Especiais para estudantes cegos e surdos, que iniciavam o processo de escolarização e de aprendizagem no sistema Braille e na Libras, e isso levou o município a manter quatro Classes Especiais, intituladas como *Núcleo de Atendimento aos Estudantes Surdos e Cegos*, que funcionavam nas escolas Padre Pinho, Pompeu Sarmiento e Professor Higino Belo para estudantes com surdez/deficiência auditiva e na escola Balthazar de Mendonça funcionava o para estudantes com deficiência visual.

No ano de 2001, foi mantida a adesão à proposta de inclusão de estudantes com deficiências no ensino regular. Com a pretensão de garantir melhores condições de atendimento educacional a esse público, o Plano de Trabalho Plurianual (PTP / 2001-2004) projetou duas ações: a primeira voltada à garantia do acesso à educação, com construção ou adaptação das condições físicas da escola e disponibilização do transporte escolar acessível. A segunda, relacionada à aquisição de transporte coletivo para deslocamento dos estudantes com deficiência e ações formativas e pedagógicas objetivando atender a política de inclusão (LYKOUROPOULOS, 2007).

A fim de atender o proposto no PTP e o movimento de apoio a inclusão de estudantes do público da Educação Especial na escola regular, a SEMED continuou no propósito de construir ou adaptar SR nas unidades escolares. Amparada pelo financiamento do FNDE/MEC, estas salas foram equipadas com materiais pedagógicos e equipamentos específicos para atender os 350 estudantes com deficiências (física, mental, visual e auditiva) a elas destinados.

A SEMED continuava a destinar recursos do FNDE/MEC para a formação de cinquenta professores que atuavam com estudantes surdos nas Escolas Pompeu Sarmiento, Professor Higino Belo e Padre Pinho – um curso de Libras. Também formou cento e cinquenta professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal através do curso Avaliação Escolar numa abordagem Inclusiva.

Com recursos próprios, realizou estudos quinzenais destinados a atualização de professores das SR, com temas sugeridos pelos mesmos, além de realização de oficinas por áreas de deficiências. Tais estudos eram voltados à adaptação de procedimentos pedagógicos e melhoria no processo de aprendizagem de estudantes do público da Educação Especial. Além de propor, momentos de socialização de experiências entre professores e outros profissionais que atuavam com esse alunado.

De acordo com o relatório interno do DEE (MACEIÓ, 2002), a formação continuada dos quarenta professores de SR, professores itinerantes e intérpretes, passou a ocorrer de forma quinzenal e em dois grupos. Os temas abordados foram: identificação e caracterização do estudante com necessidades educacionais especiais, tda, estudantes com surdez, avaliação diagnóstica e pedagógica, aquisição da libras e português no processo de alfabetização, papel do professor de educação especial, estudos de casos e oficinas para elaboração de jogos.

No ano de 2003, os temas abordados na formação estavam relacionados à Educação Inclusiva, educação especial, educação sexual, ensino de crianças com surdez, avaliação na perspectiva de Educação Inclusiva, psicogênese da língua escrita, construção do pensamento e desenvolvimento da criança, propostas didáticas de alfabetização, portfólio e papel do professor (MACEIÓ, 2003). A discussão sobre Educação Inclusiva era uma diretriz da própria Secretaria, em consonância com as orientações do MEC.

Como ação formativa exclusiva do professor da SR foi ofertado um curso de 12 horas em *Tecnologia Assistiva com ênfase na comunicação alternativa na*

perspectiva da Educação Inclusiva para vinte e cinco professores. Este curso foi ministrado pelos próprios técnicos do DEE, em parceria com a Associação dos Familiares e Amigos do Down (AFAD), abordando temáticas relacionadas aos recursos de serviços de tecnologia assistiva, com a finalidade que os professores pudessem adaptar e confeccionar recursos de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia. O modelo formativo da SEMED assumido, posteriormente, apresentava apenas mudanças em alguns temas.

Além desses cursos, no ano de 2003, o município de Maceió aderiu ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC/SEESP/FNDE), financiado com recursos do FNDE, que tinha como objetivo de superar a falta de compreensão da direção escolar em relação à inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns. Os diretores estavam impondo um número excessivo de estudantes nas salas de aula inclusivas e o desvio de ações do professor de Educação Especial, para executarem atividades não relacionadas ao AEE.

Caiado e Laplane (2009), Mendes (2006) e Miranda (2016) se debruçaram sobre o modelo de formação implementado neste programa e, perceberam que a padronização da formação via modelos de multiplicadores desconsidera as especificidades locais, à medida que impunha um modelo tamanho único. Segundo Matos e Mendes (2014, p. 46), “embora o investimento na formação de ‘multiplicadores’ seja uma estratégia sempre preconizada nos documentos oficiais [...] nenhuma evidência de que o modelo tenha efetividade [...] foi produzida ao longo dos trinta anos de sua adoção”.

Sem uma análise crítica dos programas federais e com a obrigação de realizar formações voltada à implantação e implementação de sistemas educacionais inclusivos, a SEMED, em 2004, aderiu ao Programa Educar na Diversidade, também, financiado com recursos do FNDE. Para tal, promoveu uma formação de cento e cinquenta professores da rede. Segundo Barros (2010, p. 59), a SEMED “realizou alguns momentos de formação continuada, segundo a proposta delineada pelo MEC, cujos programas de formação eram multiplicados para todo o Brasil”.

Esta ação foi consolidada por meio do Curso *Diversidade na Escola: uma questão de direito*, que previa a capacitação de professores e gestores objetivando assegurar uma educação de qualidade para os estudantes considerados público da Educação Especial. Entretanto, a importância de uma formação baseada na visão

crítica dos diversos discursos de diversidade e inclusão, representados nos comportamentos e práticas que sustentam os preconceitos e estigmas na escola, nunca foram temas de debate e reflexão dessa proposta formativa.

Jesus (2009) alerta que uma proposta de formação continuada voltada para a inclusão escolar deve colocar o professor como protagonista da construção do próprio conhecimento, mergulhar no cotidiano da escola, desenvolver um processo de grupo de estudo, ação e crítica acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas e, por fim, fomentar uma discussão teórico-prática com toda a comunidade escolar sobre os elementos básicos de uma proposta educacional inclusiva.

Para os professores de estudantes surdos das classes comuns a Secretaria ofertou o Curso: *Aprendizagem do Estudante Surdo e suas especificidades linguísticas*. A técnica do DEE, professora Rosana Cipriano Jacinto, promoveu uma semana de estudos sobre *Surdez e Bilinguismo*, com o objetivo de discutir o aprendizado do estudante com surdez e suas especificidades linguísticas. Participaram deste curso cinquenta professores que atendiam estudantes surdos.

Em 2004, as formações específicas dos professores de Educação Especial passaram a ocorrer de forma descontinuada, situação descrita por Barros (2010, p. 61) ao afirmar que “antes desse período, os momentos de formação não eram sistematizados pela Secretaria”. Com as mudanças no Secretariado, os momentos de formação passaram a receber apenas orientações advindas de iniciativas individuais dos técnicos do DEE, dispostos a compartilhar seus conhecimentos, durante reuniões ou visitas técnicas às escolas.

A publicação da Resolução do COMED nº 1/2004, seguindo as determinações legais da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, estabeleceu normas para o credenciamento das escolas de ensino fundamental, determinando a formação dos professores de Educação Especial e o número de estudantes por turmas:

Art. 7º - A solicitação de credenciamento será encaminhada ao titular da SEMED, devendo ser instruída com:

V – Em relação ao pessoal docente para Educação Especial

a) Diploma de Cursos indicados no inciso IV deste artigo complementado com a aprovação em disciplina específica que trate da Educação de estudantes com deficiência ou Certificados de Conclusão de Curso de Formação Especializada em nível médio ou de Pós-graduação (Aperfeiçoamento ou Especialização)

Art. 11, § 3º - O número de estudantes com necessidades especiais a ser incluído em classes da rede regular de ensino será definido,

mediante avaliação, com base no artigo 5º da Resolução Nº. 02 - CNE/CEB de 11 de setembro de 2001 e em normas específicas oriundas da Câmara de Educação Especial do COMED / Maceió. (COORDENAÇÃO DE ESTRUTURAÇÃO DE MEDIDAS URGENTES, 2011, p. 51; 54)

Com relação à formação acadêmica dos professores de Educação Especial, esta Resolução reforçava uma orientação já seguida pela própria SEMED. Muitos professores eram oriundos do Curso Pedagogia, que seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), reafirmou o caráter optativo da disciplina Educação Especial, com aprofundamento em Deficiência Mental, Auditiva ou Visual, ofertada pela UFAL desde 1995 ou em Psicopedagogia ou Deficiência Intelectual e Auditiva oferecidos por IES privadas. Como resultado, reforçou o equívoco da formação do professor de Educação Especial e contribuiu para que o poder público não assumiu responsabilidade pela formação inicial do professor de Educação Especial.

Em 2005, ocorreu a ampliação do número de estudantes nas escolas da rede para noventa e três escolas, dessas vinte e cinco contavam com SR que realizavam apoio especializado complementar e suplementar à 763 estudantes com deficiências (intelectual, física, visual, auditiva, múltiplas), condutas típicas e Síndrome de Down, matriculados nas classes comuns das escolas regulares. Pela primeira vez apareceu nos dados disponibilizados pela SEMED, estudantes com condutas típicas, atendidos nas escolas Dom Antônio Brandão, Jose Correia da Costa e Major Bonifácio Silveira.

Este movimento não acompanhou a demanda de professores especialistas existentes e, mesmo com o número de professores das salas regulares convidados a assumirem estas salas, este não foi suficiente para suprir a demanda de estudantes a serem atendidos. A criação de novas SR criou um novo problema: escolas que não tinham espaços suficientes ou recursos financeiros e estruturais para ampliação, uma vez que os recursos destinados a estas ações continuavam a ser financiados pelo FNDE. Enquanto isto, a realidade de recursos humanos para Educação Especial continuava precária, pois das trinta SR idealizadas, seis não funcionavam por carência de professores. Dos trinta e cinco professores de Educação Especial que antes atuavam na rede, restaram apenas vinte e quatro para assumir as SR, os demais voltaram às salas de aula de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental.

Se houvesse apenas um professor por sala que trabalhasse com poucos estudantes e nos três turnos, talvez, esta carência nem fosse percebida. Entretanto, para a SR funcionar no contra turno, de forma complementar ou suplementar, as escolas, geralmente, necessitavam de dois ou três professores de Educação Especial; fosse pela quantidade de estudantes a serem atendidos, ou porque a carga horária contratual deste professor era de apenas de 20 horas. O fato é que, a carência de professores para outros serviços da Educação Especial também foi sentida, faltavam professores para estudantes com deficiências auditiva e visual. Em toda rede só havia seis intérpretes e um professor da Libras, e três professores para o ensino do Braille.

Na Escola Maria José Carrascosa tiveram início dois novos projetos: o primeiro, a implantação de duas classes de educação para surdos na perspectiva de educação bilíngue (Jardim I e II). O segundo, em caráter experimental, a primeira SRM com mobiliários, equipamentos e recursos físicos enviados pelo MEC. A primeira iniciativa foi encerrada em 2008 por três motivos: o primeiro, configurou-se como uma classe especial para aquisição da Libras; o segundo, os professores decidiram retornar para as salas de aula comum e o setor de normas e legislação, em conversa com a escola, determinou que estes estudantes deveriam estar inseridos em sala de aula comum e não segregados em ambientes especializados. A segunda iniciativa foi a precursora de um novo momento na história da Educação Especial no município de Maceió, sendo a primeira SRM de referência às demais escolas.

Como a formação continuada continuava a ser tema defendido pela SEMED, foi oferecido aos gestores e professores da rede municipal outra turma do curso *Diversidade na Escola: uma questão de direito* com diretrizes com material e recursos oriundos do MEC. Os professores das classes comuns tiveram a formação continuada pautada na Educação Inclusiva, abordando temas como: educação básica e estudantes com condutas típicas e TDAH. Já os professores de Educação Especial discutiram temáticas relacionadas à caracterização de estudantes com deficiências. Ambos participaram de encontros quinzenais para professores com 40 horas ou mensais para professores com 20 horas.

Segundo o relatório das atividades de 2005 (MACEIÓ, 2005, p. 25), foi destacado pelos participantes das formações a “necessidade de manter a [mesma] temática na formação continuada do próximo ano para beneficiar outros educadores

da rede” (MACEIÓ, 2005, p. 25). Este tipo de formação foi analisado por Barros (2010) e descrito como uma prática de formação pontual, envolvendo todos os segmentos níveis e setores da educação municipal e tinha como intuito favorecer o entendimento sobre o modelo de Educação Inclusiva proposto pelo MEC.

Em 2006, a SEMED realizou o primeiro concurso para professores de Educação Especial - Edital nº01/2006 – e, até hoje considerado o único. Este concurso contemplou, além do cargo para professores de Educação Especial, os de professor instrutor e de professor intérprete da Libras. Também foi determinado que o professor de Educação Especial, identificado com a função de professor da SR, deveria comprovar formação inicial em Licenciatura Plena e Especialização em Educação Especial ou em Psicopedagogia.

Historicamente, a seleção para tornar-se professor de Educação Especial aconteceu de um movimento de se buscar na sala regular professores com licenciatura e com especialização em Educação Especial ou Psicopedagogia. Aos professores que tinham apenas licenciatura foram oferecidos cursos de aperfeiçoamento e especialização do MEC ou em convênio com o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) ou o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS).

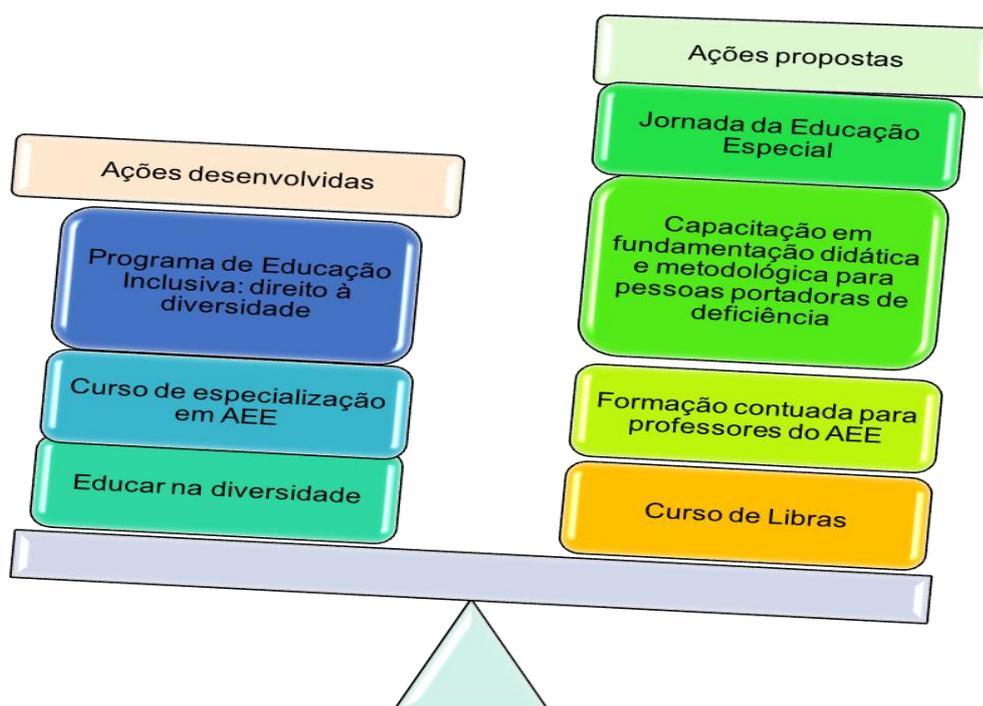
A aprovação da Lei Municipal nº 5.637/2007 criou o cargo de Professores de Educação Especial/SR no quadro de funcionários efetivos da SEMED. O cargo de Professor Intérprete da Libras também foi criado neste mesmo ano, a partir da aprovação desta Lei, assim como o cargo de auxiliar de sala com carga horária de 30 horas. Como o município de Maceió não modificou o Estatuto do Magistério (Lei nº 4.167/1993) e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Sistema Público Municipal de Educação (Lei nº 4.731/1998) com a criação dos novos cargos, os professores da Educação Especial para progressão na carreira (titulação ou tempo de serviço) passaram a ser integrados as Classes de Professor existentes, sob o mesmo regime administrativo.

Nos anos de 2005 e 2006, o processo de implantação das SR continuou em expansão. Apesar de em 2007 ter projeção para trinta e três SR, apenas vinte e seis salas funcionaram. A carência de professores de Educação Especial não foi totalmente suprida com a aprovação no concurso dos oitenta e dois professores, uma vez que o prefeito Cícero Almeida empossou apenas vinte e anos depois, por mandado judicial, mais vinte.

O acordo firmado entre DEE e os professores que assumiram as SR foi que, caso não fossem aprovados no concurso para assumir este cargo, deveriam retornar as suas antigas salas de aula comum, deixando a vaga de professor de SR para os professores recém-concursados. Este foi um dos fatores que mais contribuiu para que no ano de 2008, com projeção para trinta e seis SR, apenas vinte e nove funcionassem de fato (MACEIÓ, 2007).

Nos últimos anos, a SEMED continuou a ofertar quinzenalmente, a formação continuada aos professores que realizavam o AEE, a fim de auxiliá-los no processo de inclusão educacional, abordando os temas: AEE, Educação Inclusiva, deficiências física e visual, portfólio, orientações para o preenchimento de portfólios, DST, AIDS e saúde vocal do professor. Também houve palestras com a prof. Laura Pizzi sobre política educacional, formação, currículo e controle docente (MACEIÓ, 2008). As formações passaram a contemplar as discussões referentes a SRM, com o objetivo de preparar os professores de Educação Especial para o novo cenário da Educação Especial no município de Maceió. Barros (2010, p. 59) explica que a SEMED, com sua autonomia e poder decisório também propôs, ao longo de quase duas décadas de atuação, projetos de formação continuada, que visavam atender as necessidades específicas da realidade do professor (Figura 4).

Figura 4- Ações de Formação Continuada da SEMED



Durante as duas últimas décadas a rede municipal de ensino de Maceió propôs alguns tipos de formação continuada, em exercício, dirigida a professores da sala de aula comum, professores de Educação Especial, professores intérpretes e professores tradutores da Libras. Dentre as sete ações de formação já desenvolvidas pela rede, ao longo deste período, apenas três se consolidaram como definitivas e resistem até os dias atuais. A manutenção dessas ações estava diretamente ligada a programas e ações do governo federal e contava com recursos federais para ocorrerem, assim como as mudanças de SR para SRM.

O modelo de SR assumido no município de Maceió demonstra as peculiaridades do entendimento deste serviço. Estas salas foram montadas seguindo configurações próprias, sem a preocupação com um padrão ideal. A escolha do espaço físico, equipamentos e recursos existentes dependia do grupo a ser atendido e da sua necessidade. Nela se realizava o AEE por deficiência e, os estudantes da Educação Especial eram encaminhados para as escolas de referência, que atendiam sua deficiência.

Assim, se o professor já atendia ou precisava atender estudantes com deficiência visual a SR era provida com recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliavam o aprendizado do sistema Braille, e aparelhos de apoio específicos para baixa visão. Logo, o professor saberia ou aprenderia o código Braille e seria acompanhado por um técnico do DEE com especialização na área.

O modelo formativo docente assumido pela SEMED contribuía para uma visão especializada de deficiências. Mesmo com a oferta de uma formação ampla que apresentava vários tipos de deficiências, o enfoque maior durante a formação específica estava no grupo de estudantes atendido e sua deficiência. Tanto que, no DEE a seleção do técnico que acompanhava o professor de Educação Especial na escola dependia da sua área de especialização.

As modificações impostas, nesta primeira década de 2000, apontavam para a necessidade no aumento das condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial ao sistema regular de ensino. A formação de um sistema municipal inclusivo demandou a reorganização das escolas e um trabalho pedagógico voltado para a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais.

Para tal, o município de Maceió em parceria com o MEC/SEESP aderiu ao *Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais* (MEC, 2007b),

transformando gradativamente suas vinte e nove SR em SRM. Com a ajuda do governo federal, Maceió iniciou o processo de transformação das SR em SRM nas escolas que já atendiam estudantes com deficiências e implantação de SRM nas escolas que passaram a atender esta demanda.

5.3 O processo de implantação das SRM

No primeiro ano de implantação do *Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais* o MEC em parceria com a SEMED foram implantadas onze SRM tipo I¹⁹. Elas surgiram com o caráter de “melhorar as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial no ensino regular, possibilitando o atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar a escolarização” (MACEIÓ, 2014, p. 2).

As SRM eram propostas como o espaço destinado a realização do AEE por meio de recursos e materiais de tecnologia assistivas e comunicação aumentativa e alternativa (BRASIL, 2010). Considerando essa especificidade, o professor passou a atender cerca de vinte estudantes com todos os tipos de deficiência.

Em 2009, o município de Maceió ampliou as SRM tipo I para treze escolas e implantou a primeira SRM tipo II na Escola Octavio Brandão. Por sua vez, os cursos de formação de professores visavam a orientação dos serviços de AEE. Nesse segundo ano de implantação do *Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais* do Governo Federal não se observou mais registro de novas SRM.

Com relação aos estudantes cegos e surdos, a SEMED estabeleceu parceria com os profissionais do CAP e CAS, para ofertar aos professores de Educação Especial, formação sobre o ensino em Braille e de Libras e a produção de materiais (MACEIÓ, 2009). Foi uma formação aberta, também, à participação dos professores de sala comum, gestores e familiares de estudantes cegos e surdos, por isso ocorria quinzenalmente, no horário da manhã ou da tarde, na sede do CAP e do CAS.

Neste mesmo ano, teve início o *Curso Educação numa Perspectiva Inclusiva: educação infantil*. Com frequência mensal, foi coordenado pelas técnicas do DEE,

¹⁹ A designação de SRM Tipo I ou Tipo II foi proposta pelo MEC, estabelecendo que as salas Tipo I são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos voltados para atender todos os estudantes do público da Educação Especial, exceto os que apresentam deficiência visual. Para esses são destinadas as SRM Tipo II, que recebem a mais outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos para o atendimento de estudantes com deficiência visual (BRASIL, 2006)

com os seguintes temas: Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, Estimulação Sensorial com crianças de 0 a 3 anos, TDAH, Deficiência Intelectual, transtornos invasivos do desenvolvimento, deficiências física e auditiva.

Barros (2010, p. 63) ao analisar oferta deste curso desde 2008, com foco no Ensino Fundamental, concluiu que, as diferentes ações propostas pela SEMED tinham como alvo “casos e situações particulares de cada nível de ensino”. As metodologias utilizadas e os debates provocados ao longo destas formações foram significativas para muitos professores, devido à falta de conhecimento específico acerca das necessidades e características dos estudantes público da Educação Especial. Esse modelo formativo encontrava-se fundamentado mais em preceitos clínico-psicopedagógicos do que educacionais. A socialização de algumas experiências de professores foi tema de discussão, entretanto sem uma reflexão da natureza pedagógica e, muito menos, de um estudo teórico aprofundado.

Segundo Barros (2010), em julho de 2009 houve mais uma mudança de Secretário Municipal de Educação. Assumiu Ricardo José Marroni Valença, terceiro a ser empossado no primeiro semestre. Este fato agravou a crise na infraestrutura, falta de recursos materiais, apoio às escolas que realizam formação na própria instituição²⁰ e redução na participação dos professores nas formações. Técnicos responsáveis pela formação continuada apresentaram um relatório sobre as queixas dos vários grupos formadores desta Secretaria. Um dos problemas mais sérios identificado foi que os cursos e formações eram mal avaliados e com isso, os direcionamentos executados *a posteriori* não melhoravam o quadro situacional vivenciado pela educação municipal.

Ainda assim, insistiam na tradicional formação de professores de Educação Especial. Contaram com a participação de trinta professores das SR e foram debatidos os temas: Censo Escolar, A pessoa com deficiência e o SUS, Centro de Apoio as Vítimas do Crime (CAV), Plano Individualizado de Atendimento (PIA), Avaliação psicopedagógica, confecção e material, Autismo, TGD, SRM, Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica. A preocupação com a natureza clínica em detrimento ao trabalho pedagógico se mantinha. Além disso, a ausência de muitos professores de Educação Especial nestas formações era sentida, mas chegou a ser monitorada ou estudada.

²⁰ Em Maceió, esta ação teve início, em 2004, com a formação na escola Lamenta Lins e, em 2006, na Escola Maria José Carrascosa.

Em 2010, a rede contava com cinquenta e um professores de Educação Especial que iriam trabalhar nas SRM, muitos sem formação para atuar no AEE. Por isso, como parte do Programa Educação Inclusiva foi ofertado pelo MEC o *Curso de Especialização em AEE* na modalidade a distância, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), aos técnicos do DEE e professores de Educação Especial.

Participaram desse curso quatro turmas: duas em 2010 e duas em 2013. Em 2010 este curso sofreu uma mudança estrutural, passou a ser ofertado como curso de especialização com 360 horas, pois antes era configurado como curso de aperfeiçoamento com 180 horas.

No ano de 2010, o Curso de Especialização em AEE contou com a participação de quarenta professores de Educação Especial, divididos em duas turmas. Muitos dos professores recém-concursados fizeram parte destes grupos e uns poucos dos anteriormente concursados se inscreveram. Na segunda edição, em 2013, cerca de doze professores de Educação Especial e alguns técnicos do DEE participaram.

Como ação interna de formação continuada, os encontros mensais com professores de Educação Especial foram mantidos com temas relacionados à avaliação diagnóstica e pedagógica, estudos de casos, portfólio, Plano do AEE, SRM, Programa Escola Acessível, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC na Escola), Acessibilidade, Síndromes do X Frágil, Deficiências (visual, e auditiva) e Educação Inclusiva foram apresentados pelos próprios técnicos do departamento e por profissionais do CAP e CAS, além de produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (MACEIÓ, 2010).

Com a ausência de concurso público para contratação de professores de Educação Especial, o DEE, novamente, utilizou a estratégia de buscar nas salas comuns professores com formação, ou dispostos a assumirem estas salas. Para tal, foram ofertadas formações específicas, com o caráter de subsidiar o professor da sala comum a conseguir realizar o trabalho do professor de Educação Especial, por meio de formações específicas como o Curso de Especialização em AEE, ofertado pela UFC, foi a principal estratégia.

Com relação à formação oferecida pelo DEE, esta continuava a ocorrer de forma mensal para os professores de Educação Especial. Mantinha-se a discussão

de temas semelhantes ao ano anterior, acrescido da leitura da Nota Técnica MEC nº 11/2010. O DEE também iniciou um ciclo de discussões sobre o Autismo, com a palestra intitulada *Alfabetização e Processo de desenvolvimento em crianças com autismo*, ministrada pela psicóloga Silvana Alcântara, além de ter Curso de Formação sobre Deficiência Visual, realizado em parceria com o CAP.

Barros (2010) ao discutir a formação continuada para professores do ensino fundamental e da educação infantil, sobre o processo de inclusão escolar, verificou que esta formação visava proporcionar a professores e coordenadores pedagógicos das escolas municipais a discussão de temas voltados a perspectiva da Educação Inclusiva. A natureza pedagógica do trabalho docente era uma questão tratada de forma superficial e não era clara.

Em 2011, a formação continuada para os sessenta professores de Educação Especial teve como tema a Avaliação psicopedagógica, Portfólio, PIA e as Atribuições do professor da SRM. No âmbito geral, cerca de quarenta professores de Educação Infantil e quarenta do Ensino Fundamental, participaram da formação, oferecida pela SEMED, sobre sistemas educacionais inclusivos (SEMED, 2011). Dentre os temas trabalhados, havia uma discussão de que o professor que assume a SRM passaria a ser considerado o professor do serviço (GARCIA, 2013; VAZ, 2013).

Foram mantidas ações do *Programa Educar na Diversidade*, que formou sessenta professores para atuar numa ação inclusiva e cento e vinte e dois gestores e professores como multiplicadores. Tartuci et. al. (2013), em análise da implementação deste programa no estado de Goiás, descreveu duas características básicas deste modelo formativo, que também podem ser observadas em Maceió: a premissa de sensibilização dos gestores para implantarem a Inclusão Escolar na rede e uma formação centrada nos estudos das deficiências, com foco na natureza biológica ou na vertente médico-psicológica.

Com a aprovação do primeiro Plano Municipal de Educação (PME), em 2012, Lei nº 6.109/2012, uma política municipal na perspectiva da Educação Inclusiva é assumida. Entretanto, no âmbito da formação continuada dos professores das SRM não houve mudanças. Ela continuou acontecendo de forma mensal com temas já vistos nos anos anteriores. A única diferença foi que as formações passaram a ser ministradas pelos próprios professores das SRM, convidados a exporem suas experiências junto aos pares, como forma de referência em ensino inclusivo. A

ausência de uma reflexão pedagógica e a falta de aprofundamento teórico sobre a natureza educacional do AEE é representada pela inalterabilidade das propostas formativas desenvolvidas pela SEMED e pelas limitações do próprio corpo formativo.

O PME assume, na área de Educação Especial, a garantia do direito à educação e ao AEE, dentro da escola comum, em SRM ou fora, em Instituições Especializadas, a todos os estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades e/ou superdotação. Através de 18 metas destaca ações voltadas ao acesso e permanência dos estudantes público da Educação Especial, o AEE reestruturado e ampliado em SRM visa atingir 100% da rede administrativa; a definição de indicadores básico de qualidade para o funcionamento das instituições públicas e privadas; a transformação das unidades escolares em sistemas educacionais inclusivos; a implantação do Centro de Referência de Atendimento Especializado; a realização de concurso público para profissionais da Educação Especial e o fortalecimento de uma política de formação continuada para que a melhoria da qualidade do AEE e do atendimento educacional nos ambientes inclusivos.

Em 2013, houve a ampliação do total de SRM da rede municipal para mais oito escolas chegando a um total cinquenta e uma SRM. Destas, apenas sete pararam ou estavam sem funcionar por motivos diversos, de modo que o município de Maceió já possuía sessenta e oito professores de Educação Especial em SRM, seis professores intérpretes de Libras e cerca de 840 estudantes atendidos. Entretanto, a rede municipal ainda apresentava uma carência de vinte e quatro professores de SRM, dez professores intérpretes e vinte e seis professores de LIBRAS (MACEIÓ, 2013).

As formações para professores das SRM continuavam a ser ofertadas de forma mensal. Os temas são os mesmos de anos anteriores, com exceção da discussão sobre a Síndrome de Tourette, Tecnologia Assistiva e Artes na Educação Especial, que foram incluídas neste ano. O modelo formativo assumido pela SEMED, por ser semelhante ao modelo do MEC, estava centrado nas causas físicas-neurológicas-mentais da deficiência, e em busca de respostas em teorias de aprendizagem. Nesta perspectiva, o diagnóstico seria determinante para a intervenção psicopedagógica, que se encontrava focada num método de superar a deficiência, baseado no olhar clínico e psicológico, mas no modelo de atendimento do AEE.

A SEMED, em 2013, estabeleceu que o processo avaliativo dos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades e/ou superdotação deveria considerar o desempenho no AEE e na sala regular. Segundo este documento, os professores de Educação Especial e da sala comum deveriam adotar, de forma conjunta, mecanismos de avaliação processual e registro de atividade. Esta Portaria destacava que os estudantes da Educação Especial não poderiam ser retidos por um período que excedesse dois anos consecutivos.

Com a aprovação do Decreto Legislativo nº 557, de 27 de dezembro de 2013, que instituiu plenos poderes ao prefeito para elaborar leis capazes de reorganizar a estrutura administrativa dos órgãos de responsabilidade direta e indireta do município, o prefeito sancionou em 2014 a Lei Delegada nº 01/2014. A aprovação dessa Lei foi um retrocesso na história da Educação Especial, ao reorganizar internamente os setores e departamento da SEMED extinguiu dois departamentos fundamentais o DEE e o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), orientando que alguns técnicos, ações e projetos fossem remanejados para os departamentos de Educação Infantil e/ou de Ensino Fundamental.

Tais alterações causaram polêmicas e repúdios dos professores e gestores da rede municipal, filiados do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (SINTEAL) e professores da UFAL. As tensões causadas pela ausência de uma referência no acompanhamento, formação e apoio ocasionaram frustração nos professores de Educação Especial. Chamada pela sociedade civil para esclarecer as motivações de tal mudança, a SEMED destacou que o objetivo era otimizar a dinâmica arcaica da educação municipal. “A nova estrutura proporciona uma mudança na concepção pedagógica. É necessário compreender que o foco do trabalho é chegar a escola, bem como o produto final, que é o aprendizado do estudante” (MACEIÓ, 2015a, s/p).

Considerando a Educação Especial como setor transversal, para a SEMED este departamento não teria razão de existir isoladamente e suas ações seriam diluídas nos Departamentos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A falta de compreensão das especificidades deste departamento e o mal-estar causado pela sua extinção, levou a própria SEMED a afirmar que até maio de 2015 não haveria mudanças nas ações desenvolvidas pelo DEE, período que a Lei Delegada nº 01/2014 entraria em vigor.

A formação continuada de professores de Educação Especial, em 2014, teve temas ligados ao processo de inclusão e AEE; relato de casos e plano de AEE, envolvendo estudantes com deficiências, TGD, síndrome de mutismo seletivo, síndrome da Bela Adormecida, Síndrome Cri-Duchat, Síndrome Durche e Miolomelingocele (MACEIÓ, 2014).

Essa formação continuada, voltada para setenta professores das SRM, manteve o objetivo de formar os professores para atuarem a partir da análise de documentos orientadores do MEC, e produção de materiais didáticos e pedagógico acessíveis. A metodologia utilizada não mudou ao longo dos últimos anos, e contemplava aula expositiva, dinâmicas, socialização de experiências, trabalho em grupo ou individual e oficinas. Este, provavelmente, foi um cenário que ocasionou a desmotivação na participação e envolvimento de alguns professores de Educação Especial.

Em Maceió, a política governamental de Educação Especial esteve pautada na concepção inclusiva, que amparavam a implantação e fomentavam a expansão dos serviços de apoio complementar especializado, em especial as SRM. Entretanto, só a menção ideológica de que a SEMED assumiu uma concepção de Educação Inclusiva não foi suficiente para vencer as resistências e as práticas conservadoras de encaminhar o atendimento destes estudantes para as instituições especializadas. Isso pode ser demonstrado com a aprovação da Portaria nº 51/2014 que reafirmou o convênio de cooperação técnica, pedagógica e financeira com as instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias, abrindo espaço para a oferta da EJA e do AEE nessas instituições.

Nesta conjuntura de retrocesso, o DEE continuou a realizar algumas ações de formação: investiu no primeiro curso de auxiliares de sala, além das formações do governo federal: educação numa perspectiva inclusiva, atendendo cerca de 80 professores da rede; educar na diversidade para sessenta gestores e professores; Educação Inclusiva direito à diversidade com a participação de cento e oitenta e oito gestores e professores e formação continuada em uma perspectiva de Educação Inclusiva, destinada aos professores de Educação infantil e do ensino fundamental que atuavam nas cento e trinta escolas públicas da rede municipal de ensino.

O resgate do processo de construção e constituição da Educação Especial em Maceió mostrou que se durante a gestão do prefeito Guilherme Palmeira houve a criação do DEE e, anos mais tarde, seu filho prefeito Rui Palmeira veio a extingui-

lo. Esta situação gerou indignação e desmotivações nos professores de Educação Especial.

Muitos dos professores em atuação são provenientes do único concurso realizado ou, em tempos mais atrás, como os professores escolhidos nesta pesquisa são provenientes das Classes Especiais e das SR. São professores que tiveram o seu processo de identidades construído em vários contextos estruturais e formativos, num cenário de construção de um sistema educacional composto por alguns serviços inclusivos que foram incapazes de transformar o sistema como todo ou num sistema realmente inclusivo.

Os professores recrutados na segunda década de 2010 eram convencidos que “a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade da Educação Especial no país” (MENDES, 2002, p. 14). As políticas de formação continuada assumidas pelo DEE passaram a ter foco na Educação Inclusiva, de forma a assegurar, elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino.

Durante o processo formativo, a preocupação com a patologização nas ações do AEE vai de encontro à garantia do estudante com deficiência do direito à escolarização. Num movimento de perda da identidade profissional, fundada na perspectiva clínica-psicológica, o professor de Educação Especial foi desafiado a repensar sua prática profissional com a extinção das classes especiais. No entanto, sem formação adequada, este professor reduziu a prática pedagógica ao uso dos recursos e materiais que compõem as SRM (MENDES; MALHEIRO, 2012).

Ao longo desta discussão, também, foi possível observar que os contextos históricos delinearam a desprofissionalização do professor de Educação Especial, representada pela forma como este professor passou a ser reconhecido simplesmente como professor da SR ou da SRM.

6 NARRATIVAS: Templo de experiências e saberes

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Carlos Drummond de Andrade

O poema de Carlos Drummond resgata a riqueza e o encantamento do narrar. Este, muitas vezes, esquecido e adormecido pela dinamicidade da sociedade moderna. Vistos como anônimos muitos professores esquecem de lembrar de quem são, perdem sua história e identidade. Ouvir suas narrativas é resgatar e dar a oportunidade de tomar a palavra, constitui-se como sujeito. Desvelar a senha da vida é um desafio para os pesquisadores da história oral, na medida em que as narrativas provocam leituras plurais, um novo olhar e uma nova escuta.

As professoras que nos receberam e compartilharam suas experiências e intimidade, a partir dos seus testemunhos, revelaram por meio de suas narrativas um olhar peculiar sobre *ser professor de Educação Especial*. “Decerto que nesse experienciar, as professoras deixaram de ser o objeto a ser analisado, conhecido, e assumiram o seu lugar, enquanto autor de sua narrativa, desvelando seu próprio modo de ser [...] e, refletindo sobre o próprio conhecimento” (LIMA, 2012, p. 128). Não imaginávamos que as narrativas aqui descritas despertariam um imenso prazer em trabalhar com histórias orais temáticas e, que cada depoimento levaria a um repensar das práticas no AEE.

Interessávamo-nos, justamente, pela relação entre identidade profissional e saberes docentes, isto é, pelos saberes do professor produzido no e pelo trabalho que incorporam elementos constitutivos e constituintes da sua identidade profissional. Segundo Tardif (2014) estes saberes contêm conhecimentos e um saber-fazer que provém da família e cultura pessoal, das instituições de ensino, dos cursos de formação, do ambiente de trabalho e dos pares. Os saberes mobilizados pelos professores permitiram-nos compreender o constructo da identidade profissional dos professores de Educação Especial, levando em consideração sua história de vida, socializações e construção ao longo da carreira.

Este capítulo apresenta as narrativas orais de professoras consideradas referência entre os pares e pelo tempo de atuação nas SRM e em escolas públicas municipais de Maceió. Os relatos orais começam com uma breve descrição biográfica de cada uma e, em seguida, analisaremos nas narrativas orais os saberes pedagógicos constitutivos da identidade profissional do professor de Educação Especial.

6.1 A história de Mafalda (P1)

Nossa primeira narrativa tem como personagem uma professora que chamaremos de Mafalda. Ela atua na Educação Especial da rede municipal de Maceió desde 1998, passando pela experiência de trabalhar na Classes Especiais de uma escola pública municipal, participou da implantação das primeiras SR e hoje trabalha na SRM desta mesma escola. Nasceu e passou a infância em Maceió, realizando seus estudos em escolas públicas e concluiu o curso de Magistério. Depois de formada, no magistério, teve a primeira experiência de professora, profissão que a exerceu por dois anos numa instituição particular de Ensino Fundamental. Passados alguns anos, entrou para o curso de Pedagogia e continuou estudando. Fez especialização em Psicopedagogia e Tecnologia da Educação numa instituição particular e AEE no convênio SEMED/UFC.

Mafalda começa narrando as primeiras socializações (familiares e escolares) como o lugar de origem da opção pelo ofício de professora. Para Dubar (1997a) esses saberes funcionam como categorias sob as quais a criança classifica, organiza e objetiva seu mundo e constrói sua futura identidade pessoal e profissional.

Tive uma infância muito sofrida, sou de família humilde. Minha mãe lavadeira [...]. Ela sempre nos colocou na escola, todos estudando e como ela diz mesmo: “sustentava com esses lavados de roupa e ainda fazia faxina“. Ela trabalhando nas faxinas sempre me levava junto [...]. Tinha uma família que ela trabalhou lá desde pequena [...]. Eram duas irmãs e, elas tinham um quarto que era cheio de livros. Eu adorava. **Eu gostava de leitura e, minha mãe não podia comprar livros.** Elas não deixavam que ninguém tocar nos livros, tinham ciúmes, mas eu era quem limpava a estante de livros. Eu era quem arrumava os livros e, eu era a única criança que **elas emprestavam os livros [...]. Eu sempre gostei de pesquisar**, eu me achava precoce [...]. Eu colecionava aranhas. A **minha mãe sempre respeitou** [...]. Eu registrava, gostava de colocar vidrinhos

colocava e fazia furinhos para elas não morrerem. [...]. Eu viajava muito nessas coisas.

Mafalda relaciona o apoio da mãe a valorização dos estudos e ao incentivo à leitura e à pesquisa. No relato, referente a história de vida pessoal e escolar, as atividades realizadas por ela se assemelham às do ofício docente – gostar de ler e pesquisar -, permitindo a interiorização de uma visão de professor como fonte de conhecimentos e como um pesquisador. É possível que essa crença tenha estruturado a sua personalidade e relação com os colegas de turma, revelando uma autodeterminação (CIAMPA, 2001b). Mafalda tem um objetivo e busca recursos para concretizá-lo, o sonho de ser professora torna-se realidade com as aulas de reforço.

Então eu, a partir dos dez anos ou onze anos li várias coisas. **Eu gostava muito de ler** e a minha mãe sempre me incentivou [...]. Eu **sempre sonhei em ser professora. Brincava de escola** e tanto que com dez, onze ou quase doze **comecei a dar reforço em casa**, porque já ajudava com uns trocadinhos.

Sua autodeterminação ao relacionar desejo e finalidade pela prática de transformar a si e ao mundo, passa a se ver como professora a partir das atividades de reforço escolar que ministrava para seus colegas. Isto representa um aspecto observado por Pimenta (2009) ao constatar que, para muitos professores, a experiência oriunda das brincadeiras infantis é um dos primeiros saberes da docência no processo de construção da identidade profissional de professores. Tardif (2014, p. 75) afirma “Vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor” demonstrando haver continuidade entre as experiências pessoais e pré-profissionais e a identidade profissional do professor.

No caso de Mafalda, esta experiência foi construída pelo modelo de professor que teve no seu processo inicial de escolarização e na época que se tornou *professora a título precário*²¹, no período da pré-adolescência, fato que, possivelmente, a influenciou a cursar o Magistério e a exercer a profissão docente em uma escola particular, após a conclusão desse curso, confirmando o pensamento de Tardif e Raymond (2000) ao afirmar que as experiências pré-

²¹ O termo professor a título precário foi cunhado por Pimenta (2009) para se referir ao cidadão facultado, em disposições transitórias na legislação brasileira, para o exercício da docência. Ele é comumente conhecido como professor leigo.

profissionais, consideradas como saberes pré-profissionais, ajudaram a professora a compreender o sentido da escolha de ser professor.

Partindo da premissa que na sociedade atual os saberes são relacionados ao processo de formação institucional coordenados por agentes educacionais (TARDIF, 2014), a formação de base da identidade docente envolve o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. As crenças representações e certezas sobre a prática docente provenientes dos vestígios da socialização primária (saberes familiares) e da socialização pré-profissional (saberes escolares) são mobilizados durante o período de formação profissional para o magistério redefinido os saberes de formação profissional. A entrada no curso de Magistério teve o caráter de fornecer um arcabouço da profissão e formas de saber-fazer, que possibilitaram a professora Mafalda reconhecer-se como profissional.

Entrei no magistério, comecei a dar aula, **ensinei em escola particular [...]**. Nessa época não estava no estilo construtivista, não era tudo moderno [...]. Até que **fiz o concurso. Passou um ano, eu não fui chamada**; no segundo, eu não tinha sido chamada. Então, eu **comecei a fazer faxinas**. Inclusive para aquelas senhoras. Elas ficaram surpresas e disseram: “mas você já é professora e vai fazer faxina?” Eu disse: “Ah, é para ter o meu dinheirinho, de qualquer jeito eu quero ter o meu dinheiro, não quero ter que está pedindo a marido” [...]. **E quase no finalzinho do tempo, o concurso já estava expirando o prazo de dois anos, eu fui chamada.**

Pessoa de origem humilde e sem posses, enquanto esperava a nomeação na rede municipal de ensino, buscou no emprego de faxineira a forma de continuar empregada após ter saído da escola particular, na qual atuava como professora em turmas de 3ª e 4ª séries. Viu no magistério uma maneira de ascender socialmente, de mudar, de ser outra pessoa e não mais uma faxineira como sua mãe. Havia outros papeis a desempenhar, outros sonhos, outros projetos que possibilitaram a transformação da identidade profissional. Entendendo que “é no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como um profissional” (FARIAS et al., 2009, p. 69), a professora Mafalda nunca abandonou o objetivo de tornar-se professora e continuou firme no propósito de ensinar. Possivelmente, este é um desejo que sempre perdurou e a fez resistir as dificuldades enfrentadas, inclusive quando prestou concurso para a rede municipal de ensino e levou cerca de dois anos para ser empossada.

Eu entrei em 1996 [...]. Quando eu cheguei aqui eu já tinha passado um bom tempo sem ensinar. Quando cheguei aqui, **no primeiro ano peguei a 1ª série**, mesmo falando que **já tinha um tempo que eu não pega turma de séries menores**. A diretora foi me passando as mudanças, que o construtivismo estava no auge [...]. Ela me passou que **eu tinha que dar aulas com música, ensinar com jogos, dramatizações**. Coisas que eu já sonhava fazer, só que chegando aqui você tem que fazer.

O início da carreira é uma fase sempre difícil na vida do professor, no caso da professora Mafalda, os conhecimentos aprendidos nos cursos de Magistério e a experiência de professora numa escola particular não lhe deram subsídios suficientes para iniciar com segurança o trabalho como professora na escola pública.

A experiência na profissão ou o sentido do trabalho vivido é expresso pela professora Mafalda, como fonte primária de sua competência, de seu saber-ensinar (TARDIF, 2014; DUBAR, 2006). Ainda que, a metodologia de trabalho tenha sofrido modificações, nos mostra que o saber docente é plural e não reside unicamente na competência técnica. Para Tardif (2014, p. 35) “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação”, a partir disso entendemos que a identidade profissional da professora Mafalda é composta de marcas construídas ao longo da sua atividade como docente, que as constituem como professora aos seus olhos e aos dos outros.

Em 1997, eu estava tomando pé da situação [...], foi ótimo. Entraram outras novatas com o mesmo vigor e a mesma vontade de trabalhar [...]. A gente organizava tipo projeto, [...] a gente sentava e fazia aquele planejamento maravilhoso, pegávamos rótulos e a gente planejava junto [...] quando eu estava me entrosando [...] **A direção, que escolhia as professoras e fazia o quadro** apresentando as mudanças de cada ano. A gente se reunia, era aquele debate, mas no final era ela que determinava quem ia pegar primeira série, quem ia pegar segunda. **Ela dizia que ia pelo perfil de cada uma [...].** Quando eu cheguei, em janeiro de 1998, eu até já tinha me organizado [...]. **Quando eu chego aqui na escola, olhando o quadro, vi: “Mafalda na educação especial”**. Eu lembro que fiquei muito angustiada. Tudo o que eu tinha pensado: ficar com as meninas e me organizar, já era outra coisa, outra realidade.

As primeiras reações de Mafalda ao se deparar com indicação para trabalhar na Educação Especial foram de medo, recusa e insegurança. Assim, como muitos professores, no primeiro momento se armou para enfrentar o problema. O domínio progressivo do trabalho docente levou a professora a ser “convidada” a assumir a

classe especial. Por imposição da Diretora, a professora Mafalda sem experiência e formação na área, foi designada a trabalhar com esta modalidade de ensino.

Eu quase caio de costas. Só que era aquela coisa também eu era novata [...]. **Eu pensei: “ah não, não vou. Não quero essa turma. Não dar para mim, você sabe. Você me conhece”.** **E ao mesmo tempo eu dizia: “Nossa! Trabalhar com crianças especiais e cadê a professora dessa sala?”** Era a sala especial, inclusive no fundão mesmo. Era a sala lá do fundão, com grades na porta, todos os alunos juntos, aquilo não era inclusão. Era uma sala especial separada [...]. **E, sinceramente, tinha aquela história dos meninos, eles não eram incluídos, eram separados [...]. Os doidinhos, ditos doidinhos, os impossíveis, os danados.** Eles brincavam até separadas porque, com certeza, eram os que batiam mais [...]. Eu pensei: “Meu Deus! O que é que eu vou fazer?”

A identidade atribuída aos estudantes com deficiência como os “doidinhos”, “danados” e violentos afastava o desejo de qualquer professor de trabalhar com eles. Agregado a isto, havia a visão de classe especial como sala-depósito de gente com as quais a escola não queria conviver (FERREIRA; GLAT, 2003; SASSAKI, 2010).

Então ela **foi me mostrar a sala** lá no final. Aquela **grade** me deu uma sensação muito ruim, mas hoje eu entendo. Hoje eu entendo, que se pudesse a gente teria grade, é uma questão de segurança [...]. É por causa do material, jogos. E olha que na época não tinha computadores, notebooks. Até em escolas que hoje em dia foram roubadas, por não ter segurança mesmo, mas na época me deu um susto entrar naquela sala com grades. Acho que **ali tinham umas vinte crianças, todas que eram ditas “especiais”.** **E eu pensei: “eu terei que ficar naquele ambiente?”.**

Apesar da proposta de classe especial ser uma sala de aula destinada ao atendimento de estudantes com deficiência intelectual, com espaço físico e modulação adequados e professor especializado que utilizasse métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (BRASIL, 1994), na maioria das escolas municipais, essas classes haviam se tornado um depósito de estudantes, que por uma razão ou outra, não se enquadravam no sistema regular, consolidando um modelo de educação com atendimento paralelo à escolarização desenvolvida na sala de aula comum. As críticas mais comuns remetidas a este modelo de segregação e de exclusão escolar eram relacionadas ao modo de funcionamento dessas classes (FERREIRA; GLAT, 2003; RODRIGUES, 2008). A

incapacidade de fazer com que os estudantes, que permaneciam anos e anos nessas salas, fossem integrados ao sistema regular de ensino e alcançassem os níveis de escolaridade e conhecimentos compatíveis demonstra o estigma sofrido pelos estudantes, e extensivo aos profissionais que ali trabalhavam.

Tinha uma psicóloga que ficava na sala de especial [...] Eu me assustei, e disse: **“eu não acredito que você me colocou na educação especial, cadê ela? Olhe, é uma psicóloga que ficava na sala”**. A diretora respondeu: “uma psicóloga que não adiantava de nada”. E eu disse: “mulher, não diga isso não [...], porque a gente via ela lá na salinha dela concentrada. Mulher, não diga uma coisa dessas não, porque de qualquer forma ela tem formação”. Ela disse: “Ah! Tem muita teoria que não é importante”.

Mantoan (2006b) descreve que a evolução dos serviços de Educação Especial caminhou de uma natureza assistencial para a priorização de aspectos médico e psicológico. Com a integração dos estudantes com deficiência na instituição escolar o significado de Educação Especial, no princípio, sofre poucas alterações. Mesmo quando concebida adequadamente, a Educação Especial foi entendida como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especializados de ensino, com formas de atendimento escolar aos estudantes que não conseguiam atender satisfatoriamente às expectativas e exigências da educação regular.

Dessa forma, o professor de Educação Especial realizava um trabalho voltado ao desenvolvimento das áreas cognitivas, psicomotora, expressão criativa, trabalhos manuais, atividades da vida diária e atividades destinadas ao reforço. Para a diretora da escola, com a promessa de integrá-los na sala de aula comum, o trabalho da classe especial precisava mudar e por isso, ela convidou a professora Mafalda para uma conversa.

Ela me disse: “venha aqui”. Abriu o armário e eu vi tantos jogos, **um armário com vários jogos**: jogos de matemática, jogos de alfabetização, jogos de memória e alfabetos [...]. Quando eu olhei achei incrível. Só que aí ela disse: “olhe, quanto você acha que era usado daqui?” Eu respondi: “Vários né, com certeza vários”. E ela disse: “Não, aqui só tem caixas lacradas, nada era usado” [...]. E ela disse: “eu tenho certeza que você vai usar todos”. Ela olhou para mim quando disse isso eu me emocionei, mas também me assustei. **Ela disse: “você vai conseguir, eu não ia colocar você se eu não achasse que você ia conseguir”** [...] e completou: **“Eu sei que você é capaz, eu sei que você vai fazer melhor”**. Eu lembro que, quando eu cheguei em casa, conversei com o meu esposo e ele me vendo angustiada disse: “Ah! Você diz que não vai, diz que não vai e diz que não é ela que vai lhe obrigar”. Mas eu me sentia obrigada

[...]. **Ela me obrigou a ficar em sala especial, mas meu Deus, hoje eu agradeço** [...]. Eu senti assim, aqui na escola. Todas as diretoras querem o melhor, querem o melhor para os alunos e às vezes nos apertam, nos sugam. Por isso que eu digo, aqui é uma família.

A certeza da professora Mafalda em assumir a classe especial veio da crença da diretora na qualidade do seu trabalho, saberes oriundos da experiência de alfabetizadora nas séries iniciais e o reconhecimento do seu trabalho pela diretora foram determinantes para assumir a classe especial, que detinha de vários jogos que nunca foram utilizados. A atribuição feita pela diretora reforça a função da professora em relação ao processo de aprendizagem, atribuindo-lhe a tarefa de ensinar com jogos, músicas e dramatizações, como no início da carreira na escola.

A fala da professora Mafalda reflete um sentimento de auto responsabilização em relação às crianças. Mesmo sob condições precárias de trabalho, formação e recurso didático a professora sente-se pressionada, mas agraciada por ter sido designada a assumir a Educação Especial. Silva e Souza (2013, p 776) explicam que a auto responsabilização “faz com que os docentes desconsiderem as condições objetivas em que realizam o seu trabalho e se sintam pressionados a buscar soluções para problemas que são de ordem mais ampla”. Tal situação conduz muitos professores a um sentimento de impotência e subordinação aos interesses dos gestores e das políticas educacionais, impossibilitando-os de posicionar-se crítica e politicamente diante dos impactos dessa nova conjuntura no trabalho docente e organização das escolas.

Para Gatti (1996) e Nóvoa (1997) a identidade do professor resulta das interações sociais e da adesão de princípios e valores, englobando atitudes e crenças como num processo de reflexão da sua própria profissão. O processo de constituição da identidade é um movimento de tensão entre os atos de atribuição – ao que a diretora afirma sobre ser professor – e os atos de pertença – em que a professora se identifica e adere à precarização com as atribuições recebidas. A adesão às atribuições recebidas revela uma precária politização da professora cujo resultado é a naturalização da precarização da educação, da sua formação e do seu trabalho. Esse movimento foi determinante para a professora Mafalda assumir o trabalho na classe especial.

Eu fiquei a primeira semana olhando e, quando eu entrei na sala. Eles não tinham a menor noção. **Eram muito diferentes dos meus, dos que a gente pegava da 1ª série.** A gente já vai habituando com as novidades, com o contar histórias, com os joguinhos. **Eles não tinham isso ainda.** Mas vou ser sincera, não deu uma semana. Você começa conhecendo cada um. E olha que **eu não tinha o conhecimento** que hoje eu tenho. **Acho que teria ajudado muito,** pois eu não tinha noção de deficiências. Olha que coisa interessante, **eu lia muito,** eu gostava de ler como eu tinha dito. **Quando eu comecei a trabalhar na classe especial,** eu já saí tentando ver o que a coordenadora disse de cada um. **O principal era saber de cada um [...]** fulano é hiperativo; fulano tem dificuldades de aprendizagem. E eu tinha colegas que nem sabiam isso [...]. Eu não tinha noção de hiperatividade, déficit de atenção. [...]. E olhando para um com a experiência que eu tenho hoje. Acho que um era autista [...] porque ele ia de banca em banca procurar o lápis. Sempre no mesmo lugar, nunca tirava a bolsa das costas.

A professora Mafalda nos primeiros dias de atuação como professora da classe especial demonstrava a necessidade de entender a delimitação dos territórios de competência e a forma de atuação do professor de Educação Especial. As mudanças não se limitava a uma questão de ambiente profissional, mas à maneira de exercer a profissão. A ausência da formação inicial específica ou de uma formação que lhe garantisse subsídios básicos para atuar na área demarca a diferença entre a formação genérica e específica, discutida por Bueno (1999). Mesmo que o saber profissional se manifeste por meio de um distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos durante a formação universitária a ausência dela causa mais angústias.

Mas o que é que eu vou fazer agora de imediato [...] A **primeira coisa que eu fiz foi considerar os alunos igual aos outros** e, sinceramente, **o que me ajudou foram aqueles jogos.** Tinha uma caixa enorme, fechada, era um material que eu achei riquíssimo. Foi só colocar para eles. **Os jogos era uma coisa que funcionava com qualquer criança** até com os maiores. **E pensar que tem professora que não trabalha com jogos, ou dinâmicas, ou dramatização, ou História, ou Ciências.** Do pequeno ao grande eles gostam.

A ideia de domínio progressivo das situações de trabalho abrange o conhecimento dos aspectos didáticos e pedagógico, da organização escolar e das relações com os pares e demais atores educativos. Para Tardif (2014, p. 88) “à maneira de viver as coisas e de compreender seu ambiente de trabalho”, permite ao professor especificar e delinear seu papel, atribuições e responsabilidades. Assim, a

professora Mafalda conseguiu assumir aquilo que lhe competia enquanto professora, independente da etapa ou modalidade de ensino.

Com o passar do tempo, a professora Mafalda percebeu que mesmo estando matriculados nesta classe especial apenas estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, semelhante ao descrito por Caiado (1993) e Ferreira (1992) em suas pesquisas, encontrava também crianças com um atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. E, junto a essas um universo de outras classificações.

Tinha um superagressivo e enorme. Quando eu fui comunicar na sala dos professores, **a vice-diretora que já tinha trabalhado na sala especial, simplesmente, disse:** “você está com uma turma boa, eles só têm mais dificuldade de aprendizagem, porque quando eu peguei eram os doidinhos mesmo”. Teve um que foi para o CAIC e lá diziam que ele atacava, avançava, mordía. Ela disse: “você está com a beleza”. **Eu olhava para eles e dizia:** “Ah! Meu Deus, se isso é a beleza, **o que é que eu vou fazer?** ” Fiz o que é que eu tinha o hábito de fazer, **vou estudar, vou correr atrás,** tenho que ir, foi o que eu achei melhor [...]. Hoje em dia, se você quer saber sobre uma determinada deficiência abre um leque de opções, tem google, internet. Você pode ler e pesquisar, não tem que aguardar pelo curso [...]. Nessa época, eu tinha que esperar quando tivesse algum curso sobre isso. E claro, **eu tinha que colocar a mão na massa, lendo livros, indo à biblioteca.** Sempre adorei, até hoje gosto de biblioteca, prefiro planejar na biblioteca do que em casa.

Como ação inicial do trabalho docente, até buscou conhecimento nos saberes experienciais de professores que já atuavam nas classes especiais e complementou com a ação de investir na própria formação, postura que lhe ajudou muito nessa etapa inicial. Tardif e Raymond (2000) consideram fonte de aprendizagem do trabalho a experiência dos pares e dos colegas de trabalho, auxiliada por um processo de reflexão das práticas desenvolvidas como professora da Educação Especial.

Entretanto, a postura assumida pela escola exemplifica uma das críticas apontadas por Nóvoa (2007) ao descrever a relação entre os professores recém-egressos das universidades e a realidade nas escolas. Segundo esse autor, em muitas escolas o modelo de acolhimento dos professores iniciantes é um verdadeiro teste de sobrevivência. A ele é dado as piores turmas, os estudantes com mais dificuldades de aprendizagem, bem diferente do modelo de estudante ideal propagado na academia.

A partir disso, sem supervisão, acompanhamento e amparo, esses professores aprendem uma nova linguagem, o discurso velado das salas de professores (TARDIF; RAYMOND, 2000). Defendem que os saberes disciplinares não são importantes e que, “aprende-se a trabalhar trabalhando”. Na contramão desse movimento, a professora Mafalda procurou nos saberes disciplinares conhecimentos sobre cada uma das deficiências ou comportamentos apresentados por seus alunos, pois acreditava que a experiência docente exige uma gama de saberes “que estão relacionados com seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 61).

Sem uma formação inicial adequada e num período em que a rede municipal ainda não oferecia formação continuada, a saída escolhida foi o autoformação. Pesquisas na biblioteca, em livros de literatura médica e psicológica a ajudaram a entender as especificidades de cada deficiência. Como medida inicial, a professora realizou um diagnóstico individual do processo de aprendizagem e do comportamento de cada estudante, escrevendo num diário o maior número de informações possíveis das observações realizadas.

Ao assumir a classe especial, estava diante de um novo desafio e buscou nos cursos oferecidos pela SEMED os saberes complementares à sua atuação profissional. Em concordância com os estudos de Dubar (2006), a professora Mafalda em seu discurso valorizava os saberes técnicos como elemento essencial da identidade profissional. A valorização da formação continuada era amparada no saber-fazer. O foco era o desenvolvimento de técnicas a serem empregadas e o preparo de professores para o atendimento especializado, a partir do trabalho com às especificidades dos estudantes público alvo da Educação Especial. A ênfase na limitação do estudante, sem questionar os modelos pedagógicos, as instituições educacionais e as representações de criança ideal ainda são os grandes desafios na construção da identidade do professor de Educação Especial.

Depois de seis meses na classe especial a SEMED ofereceu um **curso de Educação Especial em parceria com o Estado**. Eu lembro que foi **um curso que teve todas as deficiências**. Era um curso de 260 horas [...]. O curso foi no CEPA e abrangeu vários municípios, encontrei pessoas de Palmeira dos Índios, Igaci, Marechal Deodoro e Maceió, também, as que eram do Estado. Eu vi todas no mesmo barco, quer dizer com a questão da classe especial, porque até então a gente estava na classe especial, não era inclusão. Essas professoras tinham realmente alunos piores. Tinha uma que tinha uma aluna, acho hoje, que era paralisia cerebral de cadeira de rodas, sem falar, sem movimentar. Era a professora é que

dava comida na boca, trocava fraldas, levava para o recreio, ficava um pouco com ela e voltava para a sala. **Muitas estavam na mesma situação que eu, sem saber lidar.** [...]. Ele foi básico e, hoje eu entendo, ele foi gradual. Foi básico, mas me deu uma noção de deficiência visual e auditiva, porque eu não sabia nada e, eu queria saber.

O modelo de formação adotado pela SEMED encontra-se baseado nos estudos das condições de deficiência. Esta perspectiva, segundo Rodrigues (2008), enfatiza a etiologia e a patologia em termos clínicos. Para Dubar (2006, p. 51) “as relações entre trabalho e formação desemboca na noção de identidade profissional”. A formação continuada é o espaço no qual ocorre a legitimação da forma identitária correspondente ao que ela entende como professora da Educação Especial. Isso nos leva a perceber que o princípio norteador de oferecer as condições necessárias para que as crianças com deficiências possam aprender (KASSAR, 2007) estava longe de ser cumprido.

Antes, eu não tinha nenhum registro e **eles nenhum acompanhamento.** Ficavam dois anos, três anos, às vezes quatro anos na classe especial. Claro que aquela criança nunca ia para outra sala enquanto eu não dissesse: “não, ele está bem”[...] **Na época, não tinha os relatórios** assim certinho, **mas eu tinha o meu caderninho**, que tinha a lista de cada um, e dizia: “fulano é assim, o outro é assado, o outro é diferente” [...]. Gente foi assim, quem me passou as informações foi a direção e a coordenação, então eu fui conhecendo cada um [...] Foi quando eu vi que **o eu fazia** na minha sala era: levantamento, **avaliação diagnóstica**, um diagnóstico da turma.

A realidade vivenciada nas Classes Especiais das escolas municipais de Maceió não é muito diferente da realidade educacional brasileira, descrita por Mendes (2010b, p. 102): “o principal problema educacional do Brasil era a repetência no primeiro grau. [...] a repetência vinha sendo um critério básico para o diagnóstico da deficiência intelectual, o encaminhamento de indivíduos com baixo rendimento escolar para os serviços de educação especial foi amplamente facilitado”. A classe especial baseada no princípio da integração, na verdade funcionava como um mecanismo legítimo de exclusão e segregação escolar.

Tinha aquela criança que nunca ia para outra sala, enquanto eu não dissesse: “não, ele está bem”. Enquanto ele ainda batia, mexia com os outros; então ele ainda não podia ir. “Ah! Mas ele ainda não sabe ler”, aí eu me perguntei: **“O que é que eu fazia realmente?” Era praticamente reforço** mesmo, porque eu observei, metade não lia.

O questionamento apresentado pela professora Mafalda revela uma tensão entre a professora de sala de aula comum que alfabetizava com música, jogos, ensinava História e Geografia e a professora de Educação Especial, desafiada a conhecer as patologias, que se percebe novamente no lugar de professora de reforço. Esta angústia desvela a concepção de Educação Especial como um serviço centrado na recuperação dos conhecimentos ou etapas que faltavam aos estudantes com deficiência, surgindo daí a propensão de enfatizar os pré-requisitos para as habilidades que lhes faltavam (MENDES, 2010b). Essa concepção de ensino, em que os problemas de aprendizagem estão centrados nos estudantes, era desenvolvida por meio de práticas de reforço escolar. A didática assumida pela professora era treinamento de atividades preparatórias com ênfase na repetição. Diante disso, a professora percebe a dicotomia entre o que fazia e a necessidade alfabetizá-los para saírem das Classes Especiais e serem integrados à sala de aula comum.

Então **tinha aqui a sala especial**, todos ficavam aqui e a ideia era depois que eles melhoravam, que eles avançam, que no fundo era quando eles aprendessem a ler e a escrever. Aquele que aprendessem a ler e escrever ia para outra turma. Ele poderia ir para uma 1ª série ou uma 2ª série. Sempre considerava essa sala especial uma sala de preparação, mas o que realmente acontecia com as crianças com deficiência até a gente dizer que eles estavam calmos, porque eram meninos agressivos. Primeiro, não se socializavam, não brincavam com os outros e quando iam brincar sempre batiam, brigavam. Eram meninos fora de faixa e que tinham problemas de se socializar.

A narrativa da professora descreve as tensões existentes na época da promessa de semi integração escolar: integração escolar para os que se adaptam e contínua segregação para outros. O professor de Educação Especial deveria ensinar habilidades de prontidão para a alfabetização, efetuar diagnósticos para a identificação das deficiências e eram obrigados a manter os estudantes isolados do convívio com os outros estudantes (MENDES, 2010b). O isolamento reforçava os estigmas e rótulos de indivíduos antissociais e incivilizado, por isso eles poderiam ser penalizados com uma educação inferior. Não cabia à professora, junto aos outros professores, discutir o currículo da escola e as estratégias metodológicas, pois toda relação que houvesse destes elementos com o fracasso escolar era legitimada pela própria deficiência do estudante.

Participar dos momentos de formação com professores que estavam atuando em classes especiais foi uma das formas encontradas pela professora Mafalda para tirar as dúvidas, construir novos saberes e trocar experiências.

Eu ainda chegando, super assustada, preocupada com o que é que eu faço com aqueles meninos [...]. E a gente ia conversando [...]. Já **estava [durante a formação] nos grupinhos para trocar experiências**. Eu parava para ouvi-las, eu adorava, e perguntava: “Menina, como é que você faz?” [...] Fulana dizia: “menina, com o meu tive que fazer assim. O meu teve que fazer assim” [...]. Eu tentava associar com o meu [...]. **Eu já ia dizendo, vou fazer assim com o Rodrigo**. Eu pensava: “acho que isso vai dar certo com o Rodrigo”. Então, eu já elaborava o pensamento. O Rafael é aquele que não sentava e, antes não tirava a bolsinha das costas [...]. Por isso, que hoje eu digo **Rodrigo era autista e eu não sabia**. De deixar a bolsa nas costas. ele tinha traços de esquizofrenia que depois eu encontrei. Está um rapaz. A mãe agora disse que **ele está com o diagnóstico de esquizofrênico**. Na época, **ele já tinha traços de esquizofrenia e características de autismo também** [...]. Nós já estávamos formando grupos de professores, trocávamos telefone. Elas estavam nos alojamentos e eu tinham que ficar lá pelos bancos do CEPA [...]. Elas diziam: “venha para cá”[...]. Aconteceu que eu comecei, assim, pegar as experiências [...]. **Eu voltei formada porque eu não sabia o que era essa história de DM**.

De acordo com Pimenta (2006), a identidade profissional docente é constituída no dia-a-dia e na relação com os outros. A base para essa constituição está nos valores, posicionamentos, percepções, questionamentos e angústias vivenciadas. A professora Mafalda, então, reflete sobre seu trabalho apenas levando em consideração as características comportamentais e psicológicas das deficiências e patologias identificadas. Trata-se de uma prática acrítica, construída a partir da precariedade e da experiência profissional despolitizada, que entende a educação como continuidade e instrumento de transformação social autorizada pela política neoliberal, a qual legitima as condições necessárias para a produção e acumulação de capitais.

Ao término do curso, segundo a professora Mafalda, destinado ao movimento de preparação para a implantação de um sistema integrador, todas as Classes Especiais seriam extintas. Esse curso tinha a proposta de preparar o professor de Educação Especial para compartilhar com o professor da sala de aula comum a responsabilidade pela educação desses estudantes. Era uma ruptura da ideia de que, os estudantes das Classes Especiais não eram responsabilidade da escola,

nem do professor do ensino regular (RODRIGUES, 2008), e sim do professor especializado. A professora Mafalda voltou à escola com a atribuição de apoiar os professores do ensino regular no acolhimento, na seleção de estratégias de aprendizagem e objetivos adequados às situações educativas.

Quando terminou o curso. Eu me senti formada foi quando realmente a gente aprendeu a fazer projetos relacionados à inclusão [...]. **As Classes Especiais iam ser realmente eliminadas**, não tinha mais volta [...]. Eles fizeram, assim, no final do curso, o que seria o trabalho de conclusão, foi justamente fazer um projeto de implantação da sala de recursos. E disseram: “Vai ser implantada porque não existe”. **Vai ser a implantação da sala de recursos** e depois, é que a gente vai fazer um outro projeto para implementação. Elas diziam: “Imagine agora como fazer? Imaginem isso como professora de classe especial e que não serão mais. Eles são alunos normais da escola”. E, a gente ficava pensando: “Como vai ser isso? Como eu não vou ser mais a professora da classe especial? Eu vou continuar a ficar com os alunos?” Elas explicaram dizendo que agora seríamos professoras desta chamada sala de recursos. Muitas entraram em desespero e eu tentando acalmar [...]. Eu sabia que a minha escola estava neste projeto. E elas não. **Então como eu já era professora da classe especial fiquei sendo a professora da Educação Inclusiva.**

Ao final da década de 1990, a equipe do DEE/SEMED, visando à promoção da inclusão escolar de todos os estudantes com deficiência, inicia a extinção das Classes Especiais e amplia o atendimento em SR. A tensão causada na mudança de um sistema semi-integrador para um sistema integrador, para alguns professores, não foi tranquila. Para a professora Mafalda essa tensão não foi percebida possivelmente pelo fato de ir para o curso com o sentido de se preparar para essa mudança: incluir os estudantes atendidos nas classes especiais nas salas de aula comuns do ensino regular.

Devemos considerar neste trajeto que houve professores que atuavam em Classes Especiais sob a perspectiva do atendimento clínico ou terapêutico que ficaram muito angustiados e se sentiam perdidos, pois não vinham trabalhando no intuito de estabelecer qualquer vínculo com a sala de aula comum. Além de que, não havia mudança nos modelos de cursos de formação ofertados pelas Secretarias de Educação que apontasse este novo cenário. Os cursos continuavam a tratar as deficiências de forma específica, valorizando os conceitos, a etiologia, as formas de tratamento e de intervenção, sem considerar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela educação regular.

Com toda esta mudança, a professora Mafalda pela primeira vez ao longo da narrativa se identifica como professora da Educação Especial. Ela deixa de identificar como uma profissional do serviço: “era professora da classe especial”, e passa se reconhecer como “a professora da Educação Inclusiva”. O fio condutor dessas falas é a valorização do lócus do trabalho docente, ou seja, os saberes práticos e os saberes curriculares construídos a partir da experiência como professora da Educação Especial, ainda que não tenha a exata clareza de como se constituirá como professora da Educação Inclusiva.

Nesse momento, a distinção entre integração e inclusão não era muito clara. A ideia de inclusão como “derecho a recibir una educación obligatoria de cualidad, independientemente de las características personales de cada uno [...] recibiendo principalmente de su profesor (u otro auxiliar a veces) los apoyos específicos que necesita” (ESCRIBANO GONZÁLEZ; MARTÍNEZ CANO, 2013, p. 35) foi ganhando espaço e a professora Mafalda pôde iniciar o processo de redefinição da identidade profissional docente.

Ao terminar o curso de formação, a professora Mafalda retorna à escola com um novo desafio, orientar o processo de implantação das SR.

Eu acho que o curso foi bom porque quando eu voltei à escola. Fui realmente ver que eu já fazia o trabalho de sala de recursos. Antes de ir para o curso, eu já dizia a diretora: “olhe fulano, fulano e fulano tem que ir para a 1ª série”. Eram alunos com dificuldade de aprendizagem. Eles não escreviam, não conseguiam fazer nada. Na 1ª série da gente, antes era Alfabetização, entrava com sete anos. Sempre foram crianças daqui da comunidade, meninos pobres, de favela, que não sabiam pegar no lápis. **Eu disse para as professoras: “olhe vocês vão encará-los como se estivessem chegando novatos.** Fulano, fulano, fulano ainda pega no lápis, ainda faz alguma coisa de quadro. Ele não copia, mas ele tem que ir para a 1ª série. O fulano, cicrano e beltrano dava para ir para uma 2ª série” [...]. **Eu não sabia como a escola ia fazer na história de avançá-lo. Ele era da classe especial [...].** Na LDB a Educação Especial é uma modalidade de ensino diferente: tem Educação Infantil, Fundamental, EJA e Educação Especial. É uma modalidade separada.

A professora Mafalda confirmou que a visão de classe especial como depósito de crianças precisava ser superada. Os saberes profissionais oriundos do tempo que tinha turmas de 1º ano voltaram a ser determinantes para a professora Mafalda realizar o encaminhamento de alguns estudantes para a sala de aula comum e convencer as professoras dessas salas a receberem os estudantes com deficiência.

Tomou como posicionamento o pensamento de Mittler (2003) ao afirmar que o maior obstáculo para a mudança está dentro de cada um, nas atitudes e nos medos, desconsiderando a influência do contexto socioeconômico e político que está inserido. Está é uma visão acrítica e limitada do processo de atuação profissional, reforça a concepção de auto responsabilização do professor de Educação Especial com a implementação de um sistema educacional inclusivo.

A concepção de autoresponsabilização e de adesão às atribuições às políticas de integração escolar fez com que assumisse um posicionamento de convencer os professores de sala de aula comum a receberem em suas salas estudantes da classe especial. Para tal, estabeleceu uma relação de semelhança entre a situação de aprendizagem dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e os estudantes que ingressavam nas turmas de 1ª série, oriundos de comunidades pobres e analfabetos.

A professora Mafalda faz menção ao documento legal da LDB para respaldar sua visão de que o ensino não pode ser prestado unicamente em classes especiais, em detrimento da escolarização ofertada na sala de aula comum, e que os professores precisam assumir o seu papel de educador não dos que escolhem, mas os que a ele chegam. A tendência de superestimar as dificuldades das pessoas com deficiências enfrentadas no processo educativo, assim como temer os desapontamentos não pode ser instrumento de freio à inclusão escolar.

Era final da década de 1990, sob a égide do discurso da Educação Inclusiva (BUENO, 2004), a rede municipal passava por um reordenamento e tem início o processo de transformação das Classes Especiais em SR, vivenciado pela professora Mafalda.

Por um tempo eu fui acompanhando os alunos na classe especial, veio a história da inclusão e eles agora irão para as outras salas [...]. **Foi em 1998, a nossa escola foi a pioneira.** Eu me lembro que o MEC mandou a SEMED selecionar 10 escolas e a nossa foi incluída, mas eu acho que dessas 10 só 6, realmente, começaram a inclusão e deram continuidade. **Era inclusão porque o que a gente fazia era integração.** Só depois é que eu vim entender o sistema da integração [...]. Então, **quando veio a inclusão foi um reboliço,** porque teve que desmanchar mesmo. “Vamos **desmanchar a sala especial,** os alunos vão para as salas”. As professoras começaram: “Eita! essa não. O fulano?! Quem vai ficar com o cicrano? Não, não. Minha gente, isso não é possível não”. Foi aí que eu disse: “Minha gente. Isto é uma experiência” [...]. A diretora sempre com o jeitinho dela, sempre foi inflexível, disse: “não, mas a escola já entrou. A

escola vai ser uma das primeiras. Gente, agora vai ser esse negócio de incluir, vai ser esse negócio aí, então vamos ver como é que vai ficar”[...]. E ela já foi dizendo: “Mafalda, você é quem vai dizer. Você que vai dizer quem é o aluno que é melhor ir para ali. O que é melhor ir para esta sala? É com você”[...]. E continuou: “vai ser o seguinte, **Mafalda vai continuar com eles, vai continuar a dar o apoio, vai dar o reforço** que eles precisam” [...]. Até organizar tudo, eu terminei todo este ano [...]. Na época, não deu para todos os alunos, porque alguns não dava mesmo. Eu acho que uns três ou quatro, que eu continuei com eles.

A professora Mafalda representa as inquietações vivenciadas por muitos professores da época, com relação a fase de transição da perspectiva da integração para o da inclusão. Sassaki (2010, p. 22) esclarece que era “inevitável que as duas palavras (integração e inclusão) fossem faladas e escritas com diversos sentidos por diferentes pessoas”. A professora entendia o uso da palavra integração e inclusão como sinônimos, o sentido de distinção entre esses termos aconteceu a posteriori, amparado pelo contexto de luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação, e impulsionado pelas discussões sobre os direitos sociais que culminou com a proposta de Educação Inclusiva, superando a filosofia da Integração Escolar.

Entretanto, o retrato do momento era a mudança de um modelo semi-integrador de Educação Especial representado pelas classes especiais, severamente questionado (GLAT; FERNANDES, 2005), para a busca por alternativas pedagógicas à integração de todos os estudantes em classes regulares, recebendo atendimento paralelo em SR como um dos primeiros passos para a integração escolar. A ação das políticas públicas que difundiam esse modelo de integração escolar, já havia sido determinado ou ensinado no curso de formação de preparação das escolas para a inclusão escolar. A professora Mafalda saiu deste curso acreditando nesta prática e sentindo-se responsabilizada em desenvolvê-la no ambiente escolar. Entretanto, o desafio da Educação Especial ao lidar com as questões pedagógicas era um obstáculo que precisava ser vencido e a preocupação da professora Mafalda passou a ser também em como trabalhar em conjunto com os professores das salas de aula comuns.

Depois que eles foram para as salas de aula e, que as professoras começaram a conhecer, também viram que não era nada daquilo que se imaginava da sala especial. Assim, como aconteceu comigo as professoras se apaixonaram por muitos desses alunos[...]. Eu ia passando para elas tipo um relatoriozinho, como eu faço até hoje [...]. **Eu fazia aquela coisa mesmo da experiência, a tentativa, o erro e o acerto.** Conhecendo o Rodrigo eu dizia: “vamos tentar assim, olhe

vamos fazer assim” [...]. Uma das professoras até dizia: “Mafalda, pelo amor de Deus, olhe aquele menino”. Ele está lá olhando de banca em banca. [...]. Eu já passava a tarde, e dizia: “Está tudo bem. Pode deixar, quando ele achar o lápis ele senta, ele vai achar o lápis”. Só que ele sempre fazia aquela coisa sempre [...]. Era o ritual dele, apesar de ser angustiante, mas era uma angústia para ele quebrar o ritual [...]. Eu chegava e dizia: “achou o lápis Rodrigo?” [...]. **Foi um ano de conquistas, os professores foram aceitando e a única diferença era ter que ser no horário contrário.** Como é a lei, como é hoje. Se o aluno estuda é pela manhã, ele tem que vir à tarde. E se o aluno estuda à tarde, ele vem pela manhã. Então, eu fiquei com aquele grupo, mas digamos, acho que uns três ou quatro que não se socializavam que não davam digamos para ficar naquela sala com todos aqueles que ele estranhava logo de cara.

Tardif e Raymond (2000, p. 210) defendem que “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade”, o trabalho desenvolvido junto aos estudantes com deficiências, com o passar do tempo foi constitutivo de seu saber-fazer. Neste caso, os saberes experienciais surgem como fator importante na construção da identidade profissional de professor de Educação Especial. Contudo, o domínio progressivo dos saberes necessários à realização do trabalho descendeu do aprendizado direto com outros professores de classes especiais ou de SR em cursos de formação continuada que participava. Estes únicos espaços de formação desencadearam um processo auto formativo, no qual a professora após conversar sobre o dia a dia da profissão com outros professores levou Mafalda a experienciar várias tentativas, erros e acertos na experiência direta com seu trabalho. Comportamento explicado por Tardif e Raymond (2000, p. 211) ao afirmarem que “os saberes ligados ao trabalho são temporais”, e acrescentamos que são também sociais e políticos. A temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas significativas à construção do Eu profissional, muitas vezes, fortemente influenciadas pelos discursos políticos e sociais de uma Educação Inclusiva, equitativa e democrática.

A mudança das Classes Especiais para a SR, conforme Rodrigues (2008, p. 36), evoluiu de um modelo centrado no estudante para um centrado no professor, no qual “Os professores especializados trabalhavam preferencialmente com seus colegas do ensino regular, de forma a os apoiar na seleção de estratégias e objetivos adequados à diversidade de situações que atendiam”. Entretanto, com a professora Mafalda esta não foi uma realidade, pois a forma de isolamento, característica principal das classes especiais, também penalizou o trabalho desenvolvido pela professora junto aos estudantes com deficiência que, durante

muito tempo foram sendo jogados de um lado para outro na escola, sem lugar adequado para realizar suas atividades.

Detalhe! Eu perdi a sala de aula, perdi o meu ambiente. Em 1999, eu já não tinha sala, porque ficou isso mesmo, acabou. Antes era sala de aula, era sala de aula com vários alunos, agora não tem mais sala especial. Então, tira a Mafalda, tira os meninos e formou uma sala de aula completa, com quarenta bancas. “E aí para onde eu vou?” A diretora disse: “gente vai arranjar um lugarzinho para você. Não gente, espere aí. O principal agora é ver que turma vai ser essa?” e eu disse: “Sim gente, e eu vou ficar aonde?” Ela disse: “Mulher, fica quieta tem canto para tudo, a gente vai ajeitar”. Mas, realmente não ajeitaram. **Não teve lugar para mim, então eu fui para o almoxarifado [...]** era bem estreitinho e tinha uma estante de cimento com todo o material de limpeza: pá, vassoura, detergente, desinfetantes, água sanitárias e ainda, algumas caixas de livros e materiais. Um perigo! [...]. **Lá no pátio ficava uma mesa** para os professores. Aí pensaram nisso: “Você pode ficar lá na mesa”. Eu respondi: “Não gente, pelo amor de Deus, visualize, o Rodrigo, o Pedro e eu lá no pátio livre, aberto, próximo ao portão [...]. Não vai dar [...]. Eu decidi ficar no almoxarifado, só que não tinha a menor condição [...]. E a diretora dizia: “Não, nós vamos arrumar outra sala para você. Você vai ter a sua sala”. Eu sei que **depois construíram a sala dos professores, eles dividiram uma salinha [...]**. A diretora disse: “você vai para aquela mesa lá na frente mesmo, dá um jeitinho pelo menos nesse bimestre”. E eu fiquei nessa mesa. Depois **eu fui para uma outra salinha, a secretária da escola [...]**. Eu sei que resumindo, **eu fiquei no corredor** sem nada [...]. Então, eu disse: “a gente precisa é de um pouco de privacidade e um local reservado. São crianças com déficit de atenção, crianças inquietas. Não dá para ficar num local onde todo mundo saí, onde todo mundo fala” [...]. Só, nesse período, que eu saí andando e andando, mas era uma coisa que não podia ficar o ano todo [...] a única coisa que **eu achei bom foi que eu continuei na Educação Especial.**

Este depoimento da professora Mafalda testemunha o caráter de desprofissionalização vivenciado pelo professor de Educação Especial, a falta de condições de trabalho. O professor perde o significado do trabalho para si próprio e para a escola, resultando na perda da identidade profissional (LIBÂNEO, 2013). Com a imposição da mudança de classe especial para integração dos estudantes com deficiências nas salas de aulas comuns a escola demonstrou não dispor de infraestrutura para implantar o serviço de SR. Santos e Pizzi (2007) numa pesquisa realizada com professores de sala de aula comum sobre a polivalência docente a partir da implantação da política de inclusão escolar vislumbram que “as questões relacionadas às condições de infra-estrutura [sic] e didáticas têm ficado mais no discurso e no papel do que no concreto, exceto os esforços pessoais das/os

profissionais que têm se dedicado à área, buscando se aperfeiçoar”. A ressignificação da identidade profissional passa pela luta por melhores condições de trabalho, formação e remuneração como garantia na recuperação do significado social da profissão.

Por volta de meados da primeira década de 2000, a professora Mafalda decidiu cursar Pedagogia pois acreditava que desta forma poderia ajudar os demais professores da escola na compreensão de inclusão escolar. A tensão diante do novo papel a ser desempenhado pela professora Mafalda, a fez buscar respostas no curso de Pedagogia para entender o processo educativo, e na esperança de poder apoiar o professor da sala de aula comum na aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Eu fiz o curso de Pedagogia. No TCC fui pioneira, fiz em cima da inclusão, era um trabalho com os professores, porque na época havia resistência [...]. Contemplei os professores na graduação **e na especialização em psicologia educacional**, com ênfase em Psicopedagogia que eu fiz na PUC de Minas, contemplei a família. Eu já trabalhava na classe especial, depois que eu fui para a graduação já estava com inclusão.

Os cursos de licenciatura socialmente cumprem o papel de aprender a ensinar. É um período de tensões e aprendizagens intensivas no qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais (GARCÍA, 1992). Com isso, a professora Mafalda concebe a graduação e a pós-graduação como instrumentos importante na construção dos novos conhecimentos, mas que em relação as atitudes e as convicções necessárias ao exercício docente nas SR podem revelar o despreparo na atuação profissional e no trabalho conjunto com os professores da sala de aula comum.

Nóvoa (1997, p. 18) esclarece que são nos momentos de formação inicial e continuada que se produz a profissão docente, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. As instituições de formação de professores são fontes sociais de aquisição de saberes profissionais, apesar de reconhecermos as deficiências científicas e a pobreza conceitual com relação à temática da inclusão escolar dos estudantes com deficiências.

Nesse sentido, a professora Mafalda que optou for fazer uma formação acadêmica capaz de suprir as lacunas da formação inicial, descobriu que o modelo

generalista do curso de Pedagogia não a preparava para atuar junto aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, a busca por formações continuadas ofertadas pelas instituições especializadas e pela SEMED tinham o caráter de superar essas lacunas e auxiliar no aperfeiçoamento profissional. Por isso, o modelo formativo assumido pela SEMED, de encontros semanais ou quinzenais voltados à discussão de temas específicos e relacionados ao funcionamento e público alvo atendido nas SR foi tão bem aceito pela professora Mafalda.

Eu adorava o período de **formação continuada**. Todas as sextas tínhamos a formação continuada. Nas sextas que não tinha formação eu vinha para a escola e nas que tinha, eu ia de manhã para a formação continuada na SEMED. Quando as formações passaram a ser de quinze em quinze dias eu disse: “Beleza para mim, é bom para planejamento”. Eu lhe digo, adoro a biblioteca. Eu prefiro ir para a biblioteca para planejar, se eu vir para a escola eu não consigo planejar.

Barros (2009) analisou algumas dessas formações e constatou que há um distanciamento entre os conhecimentos repassados e os desafios vivenciados pelos professores de Educação Especial. A professora Mafalda demonstra que a SEMED ocupa um lugar central na produção e reprodução dos saberes a serem propagados.

Apesar de encontrar-se submetida a um modelo formativo que não dialoga diretamente com o seu fazer pedagógico, continuava a vivenciar na escola uma situação de exclusão, realizando os atendimentos pelos corredores da instituição, situação essa só modificada no final da primeira década do ano 2000, com a implantação do Programa Sala de Recursos Multifuncional na escola e a liberação de uma verba destinada a reforma das SR.

Em 2008 começaram a chegar **os Kits do MEC**, mas os daqui não chegaram. Minto, eu acho que eles chegaram, mas não tinha lugar [...]. Chegou essa mesa redonda, aqueles birôs [...]. Eu acho que veio chegar em 2009 [...]. O principal era um local para guardar, um local melhor. A nova diretora dizia: “Mafalda, vou fazer sua sala. Vou fazer sua sala, aguarde e confie”. **Passaram um ano, dois anos, três anos, quatro anos e eu sempre cada ano improvisava outro local. Até que em 2010 esta sala foi construída** e, eu tive uma sala de fato [...]. Em 2010, foi quando chegou realmente uma verba para a educação, **que já era para ser implantada desde de 1998**. Era coisa de implementação ou melhoria da sala de recursos [...]. Eles estão investindo [...] **antigamente era sala de recursos, agora é sala de recurso multifuncionais** [...]. Foi uma conquista também porque eu vivia sem sala há anos [...]. Teve que ser uma conquista gradual.

A implantação do Programa não trouxe apenas mudança na infraestrutura e condições de trabalho da professora, também ampliou a clientela a ser atendida e as competências do professor de Educação Especial:

[...] com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 12)

No conjunto das políticas adotadas no país, essa nova realidade passou a exigir novos posicionamentos e desafios, além da transformação na identidade profissional do professor de Educação Especial. Ainda que, o direito da educação às pessoas com deficiência seja considerado responsabilidade da escola como um todo, muitas das ações realizadas ainda são de responsabilidade do professor especializado. A maioria das ações direcionadas a este público nos documentos orientadores da Educação Especial (AGUIAR, 2006; BRASIL, 2010) não dizem respeito diretamente ao aprendizado do conteúdo escolar.

A implantação das SRM tinha a pretensão de romper definitivamente com a ideia de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que cria um subsistema paralelo ao sistema regular de ensino, atendendo a todos os estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades, no contra turno ao da turma que se encontra matriculado. O conceito de deficiência também passaria por mudanças, deixando de ser considerado uma limitação do sujeito e sim, como barreiras impostas pela sociedade. Entretanto, este conjunto de mudanças não foi tranquilo de ser absorvido no cotidiano da professora Mafalda.

Eu atendo do 1º ao 5º ano [...] são vinte e oito [...]. Tenho três autistas de certeza, dois cegos [...], um com baixa visão [...], dezoito com deficiência intelectual [...], três com deficiência física [...], já tive surdo, há dois anos uma aluna surda, mas esse ano não tem [...] tenho um com deficiência intelectual com hiperatividade associada. Ele é hiperativo, mas com retardo bem leve [...] um caso sério como as professoras dizem [...] **está sendo um desafio. Quando mandaram o diagnóstico viram que ele tinha deficiência intelectual e hiperatividade [...], ele tem muita agressividade. Está sendo um trabalho muito difícil, que ele é grande [...] **o AEE é um trabalho de muita responsabilidade. Nós é que****

estamos empurrando. Uma dá apoio a outra. Eu passei um tempo aqui sem sala de aula, seu quisesse sair, tinha saído.

Com o processo de transformação das SR em SRM, a professora Mafalda passa a exercer o papel de superespecialista que, além de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, devem preparar e executar um plano de atendimento educacional especializado” (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 43) dos vinte e oito estudantes atendidos na SRM. A concepção de professor multifuncional (GARCIA, 2013; MENDES; MALHEIRO, 2012) passa a transformar a identidade profissional do professor de Educação Especial. A tônica dos discursos de implantação de um sistema totalmente inclusivo, se centraliza nas questões que envolvem a profissionalidade docente. Este professor é deslocado da referência do campo que atua para o tipo de serviço que desenvolve, passando a ser legalmente considerado professor do AEE (BRASIL, 2009).

Borowsky (2013) esclarece que desde de 2001 a Educação Especial era tratada como um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à escolarização, com a implantação das SRM como lócus do AEE perde-se o caráter substitutivo, mas reitera a compreensão de serviço que tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade (MEC, 2008). Soares e Carvalho (2012, p. 41) enfatizam que “as atividades desenvolvidas no AEE devem se distinguir das realizadas na sala de aula comum” e afirmam existir uma ambiguidade no entendimento do AEE, em não distinguir o que são atividades de apoio ao trabalho realizado na sala de aula comum e aquelas voltadas à superação das dificuldades inerentes às deficiências, realizadas no contra turno.

Aliado a desprofissionalização causada pelas novas atribuições do professor de Educação Especial, a professora Mafalda menciona o poder dos discursos estigmatizadores com relação a sua identidade profissional.

Realmente, a questão da sala de recurso muita gente tem a visão da professora que, praticamente, não faz muita coisa, que só tem pouco aluno. Eu no início sofri muito mesmo [...]. Eu que sempre gostei de fazer meu trabalho bem efetivo. Ainda mais que, você faz um trabalho e a criança, ela progride um tantinho, progride pouco. Às vezes, no fim de semana que fica em casa ou num mês ela regride. É um passo para frente e dois para trás. Quando eu estou tentando **conseguir que na sala de aula ela se concentre, isso demora**, não é da noite para o dia.

O estigma é uma perspectiva gerada em situações sociais, em virtude do preconceito vivido pelo professor da sala de aula comum contra o professor de Educação Especial. Hypolito (1999) descreve que os professores, assim como os de Educação Especial, vêm sofrendo uma perda da identidade profissional mediante o processo de desqualificação e desprofissionalização impostos pelas políticas neoliberais. Fenômenos como a proletarização, controle e polivalência (SANTOS; PIZZI, 2007; VEIGA; CUNHA, 1999) têm escamoteado a reconstrução do trabalho docente, com a definição de um rol de conhecimentos e habilidades próprias da profissão e a sobrecarga em sua atividade profissional. A sensação de sufocamento, saturação e responsabilização pelos resultados tem gerado incômodos entre os professores que não se reconhecem como profissionais e não são reconhecidos como tal.

Ao narrar o estigma sofrido, a professora lembra da dificuldade de trabalhar com estudantes com deficiência intelectual, já que em muitos documentos orientadores da Educação Especial (AGUIAR, 2006; BRASIL, 2010), o trabalho pedagógico a ser desenvolvido não se diferencia do realizado com os demais estudantes da escola, uma vez que não é necessário recursos específicos. A trajetória histórica da imagem de como a pessoa com deficiência intelectual aprende é reforçada pelo imaginário de que essas pessoas são “vistas como incapazes, “eternas crianças” apenas merecedoras de cuidado e atenção (NEVES, 2003, p. 163). Hoje, apesar de sofrer modificação, a escola não os percebe como um grupo de pessoas em busca da cidadania e de uma escola que o represente. Assim, o estudante com deficiência, seja qual for, tem a oportunidade de fazer uso de sua voz e, de praticar ativamente dos rumos da instituição (PRIETO, 2006), o que determina a ação especializado da professora Mafalda é a centralidade nas características particulares das deficiências.

Dessa maneira, as diversas formações que a professora Mafalda tem participado ainda assume o caráter categorial de deficiências que reforça o distanciamento do professor especializado em relação ao trabalho com o currículo desenvolvido pelo professor regente da sala de aula comum. Para Soares e Carvalho (2012, p. 62) “não basta ao professor especializado ter o domínio dos procedimentos específicos como o Braille [...], [se não tiver] formação pedagógica suficiente para que esses procedimentos possam ser utilizados em prol da melhoria

do rendimento dos alunos”. Em vista de superar este desafio, a professora Mafalda buscou participar de várias formações.

O curso de deficiente visual eu já fiz dois, três ou quatro. Eu fiz um curso de deficiente visual na Ciro Acioly. Eu passo dois anos sem pegar um deficiente, em dois anos não está mais a mesma coisa. E aí a SEMED vai dar um curso, eu pergunto: “quem são?”, se de repente forem os mesmos, e se a Ciro vai dar sobre Braille, eu vou. Eu observo assim: se esses aqui eu já vi, mas esse eu não vi, então eu vou. Eu faço questão de conhecer um pouquinho de cada coisa para valorizar o meu trabalho.

O modelo formativo, descrito pela professora, tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal e a profissionalidade docente. O processo de formação assumido pela SEMED, segundo Barros (2010) e Mercado, Barbosa e Fumes (2013), alimenta-se de discursos teóricos das áreas médica e psicológica que asfixiam a atuação profissional do professor de Educação Especial, à medida que desvaloriza a prática educativa e retira-lhes o sentido de reconstrução permanente da identidade profissional docente.

A decisão de procurar outros cursos, em instituições especializadas, vem da necessidade de participar de uma formação continuada organizada para atender individualmente o professor. Assume uma concepção de formação linear e simplista que concebe o conhecimento de forma pontual e imediato. A professora Mafalda explica que a necessidade de fazer este curso decorre de ter ou não estudantes com deficiências para serem atendidos, caso contrário sente-se defasada. Este modelo formativo de aquisição de conhecimentos e técnicas específicas reforça a imagem de um profissional transmissor de conhecimentos acerca de um recurso ou serviço. São cursos que não atendem a demanda atual do professor de Educação Especial, configurando-se num desperdício de tempo e recursos.

Para Nóvoa (1997, p. 28) “a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança”. Os saberes construídos ao longo do processo formativo devem dialogar com os saberes experienciais a fim de transformar o saber e o saber-fazer do professor de Educação Especial.

O desafio no processo de construção da identidade profissional consiste em buscar formação continuada, definir seu estilo e negociar formas identitárias

aceitáveis para si e para os outros (DUBAR, 1997b). De acordo com o autor, cada professor tem sua própria trajetória de saber formalizados, construído nas relações familiares, pessoais e profissionais. As socializações constituem um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem já é professor e, a visão de professor de Educação Especial legitimada por seus pares.

Um aspecto chama a atenção na narrativa da professora Mafalda, a necessidade de conhecer um pouco de cada coisa para se sentir valorizada entre os pares. Garcia (2013) enfatiza que o professor de Educação Especial é considerado multifuncional por atender todos os tipos de estudantes público alvo dessa modalidade de ensino. Este cenário é fruto do processo de implantação da PNEE-EI/2008, do qual emana novas exigências na formação e atuação dos professores de Educação Especial:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...]. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista ao desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoções de ações de assistência social, trabalho e justiça”. (BRASIL, 2008, p. 17-18)

Apesar de não haver por parte da PNEE-EI/2008 um esclarecimento do tipo de licenciatura e de formação específica na área de Educação Especial, a SEMED assume uma perspectiva mais ampla ainda. O professor de Educação Especial deve comprovar “Licenciatura Plena em diversas áreas do conhecimento e com Especialização em Educação Especial ou Especialização em Psicopedagogia” (MACEIÓ, 2006, p. 12). Observa-se que, essa concepção de profissionalidade do professor de Educação Especial encontra fundamentos na perspectiva médico-pedagógica. A partir disso, o que se verifica é o papel do professor especializado sendo confundido como reabilitador, terapeuta, psicopedagogo. Uma consequência fundamental deste modelo formativo é a dissociação entre o processo de ensino e aprendizagem e a organização do tipo de atendimento a ser ofertado, ainda centrado na manifestação orgânica da deficiência.

Michels e Lehmkuhl (2013) chamam a atenção que este professor tem marcado os conceitos de docência e de gestão em sua formação e atuação. A docência, em sentido amplo, envolvendo a SRM, o Centro de AEE, Núcleos de

Acessibilidade, ambientes hospitalares e domiciliares e a sala de aula comum. A professora Mafalda assume como uma das atribuições da sua atuação realizar um trabalho, conjunto com a professora, no acolhimento aos estudantes com deficiência.

No 1º ano tem criancinhas de seis anos que choram [...]. Muitos ainda vêm de chupeta, tem uns chupando dedo. Então, essa criança que é o seu primeiro dia de aula [...]. Eu **vou para a sala de aula pra preparar as outras crianças**. Converso que é para não ter preconceito. É incrível!

A gestão deve torná-la apta a gerir e implantar um sistema educacional inclusivo, além de administrar os recursos específicos do AEE. A professora Mafalda preparou toda a escola e, principalmente, as salas que receberam estudantes com deficiência para aceitá-los e incluí-los nas atividades cotidianas. Segundo Michels e Lehmkuhl (2013), esse modelo de professor vem gerando, como demanda, a formação de um novo profissional, que deixa de ensinar atividades educativas em ambiente específico e passa a atuar em toda a escola, em todas turmas e com todas as professoras, ocasionando num movimento denominado de reconversão docente. O desafio de realizar o atendimento a estudantes com autismo e a necessidade de ser um professor multifuncional, a partir de um modelo formativo que tem como proposta reparar as lacunas da formação inicial, ocasiona uma desestabilização da identidade docente da professora Magali.

Eu não sei lidar com autista. Parece a mesma coisa de classe especial [...]. Nós já tínhamos feito vários **cursos na SEMED. Tinha visto coisas terríveis**: autistas severos, de se auto agredir; o autismo clássico, que a gente não ver tanto, é aquele quietinho que só balança. **Na hora de receber um na escola eu disse: “Como será?”**. Pedi a diretora primeiro para marcar uma conversa com os pais, para que eu fizesse primeiro **a anamnese**, uma avaliação com esses meninos [...]. Eles já vieram com encaminhamento de uma clínica, então eu decidi que no meu planejamento iria visitar esta clínica.

O desafio de atender crianças com autismo desperta um novo sentimento de angústia na professora Mafalda, que revela o paradoxo vivenciado pelo professor de Educação Especial: de um lado sua atuação é determinada pela proposta de desenvolver os processos de escolaridade dos estudantes com deficiências e por outro, os cursos formativos ainda estão amparados pela perspectiva clínica, acreditando que o estudante é a sua deficiência (BOROWSKY, 2010; MICHELS,

2011a; MICHELS; LEHMKHL, 2013). A visão da professora demonstra que o novo perfil docente assume o caráter instrumental e técnico da prática pedagógica. Evangelista e Shiroma (2007) enfatizam que a visão de profissionalização propagada requer duas habilidades consideradas determinantes na constituição novo profissional docente: a técnica e a de gestão.

Estas foram as habilidades identificadas por Vaz (2012, 2013) no estudo feito sobre as atribuições do professor de Educação Especial posta na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009). Ao categorizar esse professor em técnico e gestor, a pesquisadora verifica a exigência de um profissional que desenvolve inúmeras funções cujo objetivo é ensinar o manuseio de um recurso ou intermediar a política de inclusão, sem que haja uma ação conjunta das atividades exercidas no AEE com as elaboradas na sala de aula regular (VAZ, 2013). Seja como técnico ou gestor o professor de Educação Especial é secundarizado no processo educacional, pois a PNEE-EI/2008 tende a privilegiar o caráter instrumental ao invés da escolarização.

Partindo do pressuposto que, a identidade profissional é construída mediante a formação e o trabalho, Vaz (2013, p. 11) declara haver uma descaracterização do professor de Educação Especial em meio as contradições conceituais. “Mesmo que historicamente o professo de EE não tenha o ensino como característica forte dentre suas funções, na política de EE na perspectiva inclusiva é retirado desse professor um horizonte de ensino [...], sendo a ele negado o trabalho em favor da escolarização dos alunos da EE”. É possível considerarmos que, ao longo do tempo, foi retirado da professora Mafalda a perspectiva de trabalhar com o processo ensino e aprendizagem e incorporar no seu cotidiano atribuições que não eram antes atribuídas ao professor de Educação Especial.

Além disso, **eu é que tenho que marcar consulta [...]**. Então, eu vou ao posto e o a gente consegue uma vaga para essa criança ser atendida [...]. E eu chego para a professora e digo: “olha, **conseguimos médicos** no dia tal ou no final do mês que vem” [...]. São trinta dias que a criança está ali. Eu nem digo sem medicação, mas que **precisa do diagnóstico, de um psicólogo que conversa com os pais [...]**. Por isso, às vezes, tem essa conversa com ele e pode ter comigo [...]. **Se eu quero que o trabalho ande e vou e vejo aquela consulta [...]**. **Eu acho que eu não entendo muito disso da mesma forma que as minhas colegas**. Elas não acham que precisam. **Eu vou as instituições que eu encaminhei, dou um relatório da consulta, falo com a assistente social [...]**. Eu digo

que tenho mais crianças que precisam e, ela já coloca elas na fila de espera.

Corroborando com Tardif (2014), acreditamos que os saberes que servem de base para o trabalho docente não se limitam aos conhecimentos teóricos e especializados. A professora Mafalda aponta que a experiência de trabalho e a importância dos fatores cognitivos (personalidade, entusiasmo, amor às crianças) constituem uma fonte privilegiada na sua ação profissional. Para Rozek (2012, p. 2920) “cada professor, apesar de viver o mesmo acontecimento, vive a experiência da docência de forma única e singular”. Os saberes profissionais são plurais e heterogêneos (TARDIF; RAYMOND, 2000), configurando um saber-fazer personalizado.

Nóvoa (1997, p. 16) explica que “a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, e se dá ao longo das experiências, no contato com o grupo e na representação dos papéis assumidos ao longo da vida. Ao narrar como atua profissionalmente e justificar sua posição em dado momento a professora Mafalda estabelece sua identidade pessoal. Num movimento de confronto com a identidade construída pelos pares sobre as representações do que é competência do professor de Educação Especial, ela constrói sua identidade profissional. E num movimento de sucessivas socializações segue construindo sua identidade profissional, à medida que assume como atribuição gestora orientar professores e famílias sobre o desenvolvimento do estudante.

Se ele está na sala de aula e, às vezes, a professora não está vendo. Só está vendo se ele continua quieto. **Se ele continua se levantando ou se é agressivo e bate nos colegas**, a professora encaminha para que eu fale com pai e com a mãe. **Meu papel é fazer o elo, envolver família, direção escolar, coordenação, assistência social.** Antes não tinha, mas há quatro anos atrás chegou uma auxiliar ótima que me ajuda quando eu tento que fazer parceria com mãe, escola, família, professora de sala de aula e instituições.

O comportamento de passividade durante as aulas não costuma chamar a atenção, porque é esperado pela escola que este estudante não tenha condições de acompanhar o que é ensinado na sala de aula comum e, que o importante é ele aprender a se socializar e estar integrado na sala. A orientação da PNEE-EI/2008 é que a prática de parceria deve enfatizar o uso de recursos necessários à aprendizagem dos estudantes com deficiência e o professor deve estabelecer essas

parcerias nos casos de agressividade e comportamento inadequado. As parcerias com as instituições, responsáveis, professores e outros profissionais que integram a rede de serviço à inclusão são prescritas como atribuição gestora do professor de Educação Especial previstas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

A não-identificação total com as atribuições que lhes são dadas pelos documentos legais representa o movimento de responsabilização desse profissional por toda e qualquer discussão que envolva a educação de estudantes considerados público alvo da Educação Especial, na contramão do movimento histórico de construção de uma Educação Inclusiva (SIEMS, 2010).

Eu pego no primeiro dia. Primeiro dia você sabe. Todos os pais trazendo. Eu vou para o microfone e digo: **“Pais dos primeiros anos aguardem, porque eu quero conversar com vocês.** Podem ir ali para a sala da informática” [...]. Todo ano é isso. Eu faço a reunião com os que estavam presentes [...]. Mostro um vídeo e digo: “Ele se bate, mas a gente tem que matricular, mãe. Infelizmente é lei. E é assim: o seu filho pode estranhar, a sua filhinha, tem criança que chora, mas você que vai conversar com ele” [...]. Mas o que acontece, a **professora é o pior problema.** Chegou uma que disse: “ô Mafalda, você sabia que **não pode sem auxiliar?**” Eu respondi: “Realmente. Não pode nem deve”.

A cultura de responsabilização do professor de Educação Especial é representada pela atribuição que ele tem de: informar a comunidade escolar acerca das normas vigentes que visam assegurar a inclusão; orientar a família no envolvimento e participação no processo educacional; e promover situações de inclusão destes estudantes na sala de aula e na escola (BRASIL, 2010).

Essa situação demarca a clássica dicotomia entre a quem cabe as orientações do sistema regular e as do sistema representado pela Educação Especial. Esta separação, para Siems (2010) muitas vezes, é assumida pelos professores de Educação Especial, considerados referências na educação de pessoas com deficiências na escola e entre os pares. A concretização do seu trabalho é apontada como fator relevante a consolidação da identidade profissional desta professora para si e para os outros.

E eu faço um levantamento, faço um tipo de **avaliação.** Tem todo protocolo essa avaliação. No primeiro **levantamento e nos testes** vou ver se não tem nada. E não digo nada a professora, vou falar com a mãe [...]. Tem aquela mãe que diz: “De jeito nenhum, meu filho não é especial”. Então, ela esconde tudo o que vou possível ou camufla, e diz: “mas o irmão dele era assim também”. Primeiro, eu

vou realmente pra questões básicas e quando tem questões muito delicadas eu sempre trato com muito cuidado.

O momento de realização profissional se mescla, ao longo da carreira, com momentos os quais o professor se sente explorado e valorizado. Os saberes experienciais construídos pela professora Mafalda ao longo dos dezesseis anos de atuação na Educação Especial deram a ela certezas e uma maior segurança em dominar bem suas funções. Para Tardif e Raymond (2000) esse domínio está relacionado com a didática aplicada, mas sobretudo com as competências ligadas à própria ação pedagógica”. Ao contrário do descrito nos documentos legais (BRASIL, 2001b; 2009b) e nos documentos orientadores (ALVES, 2006; BRASIL, 2010) estas competências ou atribuições podem ser obtidas mediante cursos de formação ou qualificação profissional, mas principalmente com o tempo e com a experiência de trabalho.

Com o passar do tempo, a professora aprendeu a conhecer e aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento a tornou mais flexível, ainda que haja a tentativa de engessamento do seu fazer educativo pelos termos gerais das atribuições básica de um professor.

Eu registrava tudo. Hoje eu lamento muito de não ter mais essa capacidade, mas eu registrava tudo na minha mente. Eu sempre planejei tudo mentalmente [...]. Hoje, eu não consigo mais [...]. **Eu elaborava o meu objetivo e a estratégia do que iria fazer**[...]. **Eu venho a todos os planejamentos.** Claro, que eu tenho colega que diz: “Mafalda eu não, eu vou fazer o que lá?” Primeiro, porque cada professor fica no seu [...]. Primeiro, aonde eu chegar no grupo eu sento, a gente sabe, planejamento é planejamento. Conversa vai, conversa vem. E, eu digo: “primeiro, eu venho e planejo”. E eu já chego e vou ver com quem ficaram os meus alunos [...] As professoras já se acostumaram, pegam a lista e dizem: “Mafalda, olhe aí se tem algum teu, que está comigo?” E eu digo: “Tem este”[...]. Não tem chance de mudar, porque é aquela turminha, é aquela sala.

Ainda que outras atribuições sejam postas ao professor de Educação Especial, a participação integral dos períodos dedicados ao planejamento na escola é um dos deveres de todo professor, previsto no Art. 13, inciso V, da Lei nº 9.394/1996. A prática de produzir relatórios sobre o momento de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante vem sendo, ano a ano, desenvolvido pela professora Mafalda desde as classes especiais, entretanto, a prática comum de alguns professores planejarem de forma isolada e mental o trabalho a ser

desenvolvido têm revelado a dicotomia e o abismo existente entre a prática pedagógica cotidiana e o modelo de planejamento disposto pela instituição. O maior problema está na falta de acompanhamento e supervisão do trabalho desenvolvido, além de que a forma como a professora Mafalda participa desses momentos na escola e, dá a visão de que seu trabalho é importante para o delineamento das atividades realizadas na SRM e no apoio aos professores da sala de aula comum.

Enquanto **professora, o que importa para mim é o que ela vai aprender**. Vários teóricos têm coisas legais. **Quando eu percebo como a minha aluna compreende e, eu sei que vai dar certo fazendo assim**. De repente tudo isso, que seria bom, maravilhoso e até adequado, eu digo: “mas eu vou tentar desse jeito” e, ela vai e desanda. Você vê, que maravilha, porque **quando ela desanda, eu digo: “eu vou colocar um pouco da teoria junto”**. Mas, o principal é essa aprendizagem.

A fala da professora Mafalda representa o pensamento de Pimenta (2009. p. 19) quando define que a identidade profissional é construída

a partir da significação social da profissão [...], da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...], do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das técnicas existentes [...] pelo significado que cada profissão enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e ansias, do sentido que tem em sua vida o ser professor [...] a partir de sua rede de relações com os outros professores.

A identidade docente é construída no saber fazer a partir de seu próprio saber tendo como ponto de partida e de chegada a prática social. Os saberes pedagógicos que, muitas vezes, faltam aos professores de Educação Especial são gerados a partir da prática conferida como estatuto epistemológico, mediante a reflexão na e sobre a ação. O esforço da professora em colocar a teoria na prática não responde a suas expectativas, justamente, porque a construção da teoria dá-se a partir da prática. O registro sistemático das experiências, até constitui uma memória da prática, mas a falta de análise e reflexão dessa não tem contribuído para a elaboração teórica e o surgimento de novas práticas. O professor de Educação Especial tem uma prática rica, entretanto, ao não problematizar, buscar soluções ou propor novas metodologias que enfrentem situações de ensino complexas, este profissional não melhora a qualidade da prática docente.

Não se trata de registrar apenas o recurso utilizado ou o aprendizado no manuseio deste. A prática docente envolve o “reinventar de saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 2009, p. 25) e da reflexão do próprio fazer: os encaminhamentos realizados, os resultados conseguidos e opondo-se à racionalidade técnica que está presente nos cursos de formação do município de Maceió, travestida de auto formação. Se a formação continuada considerasse os preceitos dispostos por Nóvoa (1997) acerca de uma formação na perspectiva crítico-reflexiva, a professora Mafalda teria seu trabalho valorizado, numa linha de pensamento crítico-reflexivo. As práticas realizadas e experiências compartilhadas trariam além do desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional, uma vez que, a formação passa pela mobilização de diversos saberes: de uma prática reflexiva, de uma teoria especializada e de uma militância pedagógica (PIMENTA, 2009). Essa formação deve prepará-lo para assumir uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influencia, apesar de que os modelos formativos existentes ainda não são capazes de dar conta das atribuições atuais do professor de Educação Especial.

E são casos, e casos e casos que até hoje eu não consigo me ver fora da sala de recursos. A gente chega, cheia de energia, cheia de gás. E teve muito susto. Todas vinham assustadas. Éramos novatas quando chegamos aqui e, algumas colegas minhas já estavam. Eu não até porque eu passei um período fora dando reforço escolar, trabalhando de faxina. Mas, a gente quando chegou o construtivismo me deu um susto, porque teoricamente tem que ser assim, o aluno tem que construir o saber. Eu achei tudo bem, que o aluno participe. É muito interessante. Eu tinha colegas que já trabalhavam e, claro que a gente vai mesclando o tradicional com o construtivismo. Mas a gente tinha um pique, uma vontade. E claro para as antigas ficou aquilo de ladinho, cantinho de olho, como quem não sabe de nada, o “não sabe de nada, inocente”, de hoje. E tinham umas que, eu coloquei música. Eu queria trabalhar música com os meninos. Acho que até foi da Xuxa. Não foi nem o á-bê-cê dos baixinhos, que usam muito. Coloquei uma música, eu acho, que era para trabalhar sobre os animais.

Um aspecto relevante a ser considerada na narrativa da professora Mafalda é o dos saberes docentes comportarem uma dimensão temporal, na qual o tempo estrutura a memorização de experiências educativas, determinantes à construção do Eu profissional (TARDIF, 2014). Considerando os estudos de Huberman (2007) sobre o ciclo de vida profissional dos professores a professora Mafalda estaria na fase de questionamentos. Com cerca de dezoito anos de docência, desses

dezesseis na Educação Especial, nessa fase surge uma série de questionamentos, provocados pelo desencanto com a educação pública e o descaso com a Educação Especial na rede municipal pós-aprovação da Lei Delegada nº 01/2014, que tenta extinguir o DEE na SEMED, a professora desabafa:

E hoje eu estou assim. A gente está tão, o sistema do município, nos deixa angustiada. **Estou numa fase** agora quase, às vezes, **desacreditando de tudo aquilo, porque o sistema acaba com os sonhos**, para ser sincera. Mas, eu sempre acredito, eu sou assim.

O desencanto expressado pela professora é desencadeado pela crise vivenciada na rede pública municipal de ensino, mas revela também um período de balanço da vida profissional e, “encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso” (HUBERMAN, 2007, p. 43). Segundo o autor, o resultado desta fase pode ser problemático se desencadear num desinvestimento amargo ou no conservantismo.

Você acredita que eu já pensei em me aposentar. Eu não parei ainda, porque não tenho o tempo, nem a idade. Mas eu nunca pensei que eu iria estar tanto querendo sair da escola. Aí vem a médica e diz: “eu acho que você está muito depressiva, eu acho que você está com depressão”.[...] Eu disse: não doutora, eu estou desacreditada. E eu digo: nunca pensei que hoje eu estaria de repente desacreditada, se eu pudesse parar eu parava, **o que ainda me tira da cama são estes meninos.**

Para professora Mafalda a persistência na profissão em busca da serenidade acontece, basicamente, pela intensa relação afetiva com as crianças. É uma relação que aparece ainda quando criança, ao ministrar aulas de reforço para as amigas com dificuldades na escola. A naturalização e personificação do saber profissional é tão forte que, muitas vezes, reproduz papéis e rotinas institucionalizadas pela SEMED. O jogo manipulador das políticas públicas visa responsabilizar o professor de Educação Especial pela educação das pessoas com deficiência e racionalizar recursos. A professora Mafalda sentindo-se auto responsabilizada pela educação destes estudantes buscou várias estratégias para que venha a se identificar como professora de Educação Especial.

Há 18 anos, já são 16 em sala de recursos, dezesseis na educação especial. Eu acho emocionante. Casos que são gratificantes, até aí tudo bem. **Quando chega o primeiro dia**, eu já me organizo. [...] **Eu faço a entrevista com a mãe**. Primeiro eu quero ver o aluno. Eu explico a mãe que, primeiro eu tenho que falar com os pais dos alunos. **Eu não sei as outras minhas colegas fazem assim, mas primeiro eu falo com os pais**.

A professora busca definir seu estilo em meio as formações identitária aceitáveis para si e para os outros (DUBAR, 1997a). A identidade profissional de professora da Educação Especial emerge como resposta a necessidades postas pela sociedade, em dado momento histórico, adquirindo estatuto de legalidade.

A docência passa a ser vista como trabalho a partir da profissionalização, e este trabalho provém da carreira profissional. Conforme Tardif (2014, p. 81), “a carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações”, revelando o caráter experiencial e a dimensão histórica do saber docente, constituindo o ser professor e saber-fazer docente.

Ao longo do texto, a professora Mafalda destaca sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar” (TARDIF, 2000, p. 213). É a postura curiosa e aberta da infância, a convivência amorosa com os estudantes, os saberes do conhecimento específico, provenientes da própria experiência na profissão, são provocações que a levaram a se assumir enquanto docente. Esses saberes parecem ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar, embora consideramos que os conhecimentos teóricos obtidos nos cursos de formação inicial e continuada foram significativos para o aperfeiçoamento da prática docente.

Assim, a construção da identidade profissional do professor de Educação Especial passa pela atuação e reflexão do seu trabalho. Os anos de experiência profissional da professora Mafalda na classe especial, na SR e hoje na SRM tem ajudado, em parte, a esvaziar o caráter pedagógico da sua atuação como professora de Educação Especial.

6.2 A história de Magali (P2)

Nossa segunda narrativa tem como personagem a professora Magali, que atua na Educação Especial da rede municipal desde 2003, passando pela experiência de trabalhar na SR e depois na SRM. Nasceu e passou a infância no

interior de um estado brasileiro, realizando seus estudos em uma das escolas mais tradicionais da região, pertencente a ordem das Sacramentinas. Depois de formada no magistério, teve sua primeira experiência de professora, profissão que exerceu por apenas dois anos. Depois casou-se, cuidou dos filhos e passados 12 anos, realizou o sonho de estudar Psicologia e se especializou em Psicologia Forense. Entretanto, a falta de oportunidades de trabalho na área a fez regressar à Educação e, em 2003; assumiu a SR de uma escola pública na rede municipal de Maceió. Desde então, exerce a profissão de Professora da Educação Especial.

A professora Magali começa sua narrativa relatando que nasceu e viveu até a adolescência com a mãe, a tia e avó num pequeno município, cidade rota entre o litoral e a Região do Rio São Francisco, muito importante como ponto de passagem das expedições e viajantes. Viu despontar na infância a possibilidade de tornar-se professora.

Minha mãe era professora e não tinha tempo para ficar comigo, por isso eu ficava na casa da minha avó. Minha avó tinha um hotel e minha tia cuidava de mim, levava para a escola, fazia roupa e tudo.

Para ela, a experiência de ter uma mãe professora não foi a princípio determinante para que viesse a ser professora, talvez, pela ausência familiar decorrente da desvalorização que tal profissão ocupa na sociedade moderna. Por isso, a escolha de ser professora, possivelmente, surgiu do seu processo de escolarização.

Dos três aos dezessete anos estudou num dos colégios mais antigo e tradicional da região, com longa história de referência na preparação de futuras professoras. Até pouco tempo, continuava a ser o único responsável pela formação inicial das professoras normalistas.

Eu estudei em colégio de freira no interior, tudo muito disciplinado, tudo muito rígido, mas que eu gostava muito [...]. Sempre gostei muito de ler, minha mãe comprava muitos livros, revistas e eu devorava, lia tudo quanto era tipo de revista, de livros e de coleção de histórias. E eu sempre querendo ser professora.

O colégio que sempre estudou era consagrado como “espaço educacional que produziu e instituiu aquele modelo de professor cujas representações e juízos de valor eram de ‘senhoras’ de conhecimentos, consideradas hábeis educadoras

‘donas’ de saberes educativos” (SANTOS; CUNHA, 2012, p.18). A concepção de professor como uma pessoa altamente letrada, disciplinada e rígida foi o primeiro construto da identidade docente. Entretanto, durante a descoberta de novos conhecimentos, abandona o projeto de se tornar professora e enveredaria para a Psicologia.

Quando eu já estava na minha adolescência minha mãe comprou uma **coleção de Alan Kardec**. Era uma coisa assim diferente, que eu não conhecia [...]. Falava da mente, dos mistérios da mente e o que a gente poderia fazer com a mente. Então, **eu mudei de ideia não queria mais ser professora, a partir dessa leitura eu queria fazer Psicologia**. Eu achava um desafio, uma coisa diferente, conhecer e saber alguma coisa das pessoas.

Num processo de constituição da identidade profissional, as tensões e angústias entre ser professora e ser psicóloga aparecem como determinantes na identidade profissional desta docente. Por determinação familiar e pessoal, só após a conclusão do Curso Normal viaja para Salvador com o objetivo de fazer cursinho e prestar vestibular.

Não conseguindo aprovação no vestibular de Psicologia, retorna à sua cidade natal e passa a dar aulas na escola que sempre estudou. A escolha pelo Magistério, apesar de pessoal, foi apoiada pela família e pela necessidade social. Sem muitas opções, a professora Magali enfatizava a necessidade de ter uma profissão, sustentar-se e fazer jus ao curso para qual foi preparada, como a possibilidade de ter uma profissão.

Eu fui **fazer cursinho**, e quando voltei **fui trabalhar numa escola**. O **Colégio**, era a mesma escola que eu estudei a vida inteira, desde os três anos até me formar [no magistério]. **Fui trabalhar na alfabetização** e esqueci um pouco a Psicologia [...]. **Eu comecei meu trabalho** [...] e tinha 18 anos. [...] era colégio de freira.

A experiência adquirida no exercício profissional desenvolvido na escola foi significativa para o exercício inicial da docência. Tardif (2014) explica que as aprendizagens construídas no processo de escolarização têm a função de fornecer conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o exercício da profissão, complementadas com uma formação prática, ou seja, pela experiência direta no trabalho.

Os primeiros anos de atuação profissional são considerados por muitos autores uma fase crítica da carreira profissional (NÓVOA, 2003; HUBERMAN, 2007).

Corsi e Lima (2005, p. 181) esclarecem que este é “um período de aprendizagens intensas, que pode determinar o futuro profissional do professor e até mesmo sua permanência na profissão”. Nesse sentido, a professora Magali foi remetida ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão (TARDIF, 2014, p. 82). A dificuldade de exercer a docência pela primeira vez em uma turma de crianças “turbulentas”, a fez buscar nos saberes pessoais um referencial de como agir. Resgata a perspectiva de professor exigente e rígido, alicerçado na imagem histórica das escolas de ordem religiosa e da educação familiar a que foi submetida.

Fui **criada com a minha avó toda rígida** e eu queria que os meus alunos ficassem quietos. Minha avó disse que era para sentar tudo certinho e, eu dizia para eles sentarem certinho [...]. Eu fiquei em parafuso, **comecei a gritar**, mandei parar e peguei nas pernas dos meninos para botar eles sentados. Foi horrível. **A coordenadora chegou e observou, me chamou no final e me corrigiu de um jeito tão lindo, construtivo**. No outro dia, eu estava só “psiuuuu”, porque antes eu ficava gritando: “Menino! Menino!” [...] Só que o “psiuuuu”, é fogo. Eu querendo gritar com o meu “psiu”. No início, era para eu acostumar, depois entendi que se eu ficasse nervosa e ansiosa era pior. **Comecei a aprender e fui muito bem orientada no meu trabalho de educação**.

A experiência de professora não foi inicialmente como esperava. A imagem de docente construída historicamente como profissional rígida e dotada de talento para cuidar de crianças foi abalada e uma nova identidade passa a ser construída, a partir da supervisão da coordenadora pedagógica. Em seu primeiro papel na profissão, a professora foi confrontada pelas crianças que não a obedeciam, a coordenadora então lhe mostra uma outra forma de exercer o domínio de sala. A interlocução entre os saberes provenientes das primeiras socializações pré-profissionais e profissionais tem como objetivo levar a professora a identificar-se como docente, a partir de um contexto coletivo percebendo-se como um profissional que tem na expressão da sua atuação, atitudes e competências e o atendimento às expectativas sociais e educacionais. São conhecimentos que uma vez apreendidos pela professora abrem a perspectiva de reconstrução de novas crenças, valores e representação do saber-ser e saber-fazer docente. A professora Magali segue, então, novos rumos.

Namorei, casei e tive que ir embora da cidade. **Voltei para minha cidade** e parei de trabalhar, mas sempre com aquele sonho de fazer Psicologia. [...] **meu marido foi transferido para Maceió** [...]. Então, fui **fazer cursinho novamente**, foi um novo recomeço, **passamos** meu marido em Direito e eu em **Psicologia**. Adorei, amei a época da faculdade, **foram seis anos maravilhosos** e, vi que realmente era o que eu queria. Quando eu me formei, fiquei com vontade de me aprofundar na área da Psicopatologia [...] eu disse: “Vou fazer uma **especialização** porque é essa área que eu quero na Psicologia. **Eu fiz Psicologia Forense**.”

Ao fazer o curso de graduação em Psicologia, revela a satisfação com o curso escolhido e, em seguida, vive os problemas em iniciar uma vida profissional nesta área. Diante das dificuldades em continuar nessa carreira, por incentivo do marido, retoma a profissão de docente apesar da própria resistência.

Foi quando **uma amiga me chamou para trabalhar numa clínica de estética como psicóloga** [...]. Fiquei um ano e depois disso, voltei a ficar parada de novo [...] Foi quando meu **marido me disse: “Olha Magali faz concursos”**. Comecei a fazer concursos na área de Psicologia, mas o concurso era sempre no interior [...] e novamente meu marido disse: **“Olha, faz de professora, não era sempre a sua primeira opção, lembra que você sempre quis ser”** [...] Fiz, passei e quando ia assumir eu não quis mais [...]. Meu marido então disse: “Mas vá. Vá lá pelo menos para assumir, de repente você gosta”.

Bueno (1993) e Jannuzzi (1992) demonstram em suas pesquisas existir uma estreita vinculação da Educação Especial com a Psicologia, e é com base nesta relação que a professora Magali, após sugestão de uma amiga com a mesma formação que atuava numa SR, decide assumir o emprego, vendo na SR a possibilidade de continuar a atuar numa perspectiva psicológica.

No caso da professora Magali, a opção de ser professora não se tratou realmente de um desejo ou identificação pessoal, mas sim de necessidade: assumiu o concurso e se tornou professora ou então continuava desempregada. Nesse caso, não há como negar que a questão socioeconômica conduziu os caminhos da Magali para torna-se professora, interferindo e contribuindo no desempenho do seu papel e na identidade de ser professora da Educação Especial, “uma vez que é diferente escolher uma profissão porque se identifica, porque se realiza e não por não ter alternativa” (AGUIAR, 2004, p. 161).

Cheguei na SEMED sem querer assumir. Encontrei com uma amiga que já era da sala de recursos. Ela era bem antiga, e me disse: **“Eu acho que dá para você**, porque você gosta de manter contato com as pessoas, as mães; fazer anamnese; trabalhar individualmente. **É um tipo de trabalho que é a sua cara”** [...]. Isso já foi uma coisa para eu poder sair da sala de aula [...]. **Na época da faculdade, eu me interessei muito**, acho que inconscientemente, **pela Psicologia do Excepcional. Comprei diversos livros e me aprofundei muito**. Foi isso que ela lembrou. [...] Foi quando eu disse: **“É, realmente eles eram uma incógnita para mim, um mundo diferente que na Psicologia sempre me interessou”**. E **ela disse: “Então, vai dar certo”**. Eu fui lá e **fiz uma entrevista com as meninas do departamento**. Elas me receberam muito bem. **Foi assim que eu entrei. Na época não tinha concurso para a sala de recursos.**

Ao relatar como era o processo de entrada dos concursados e lotação na rede municipal, a professora Magali, pela formação em Magistério e em Psicologia é convidada a trabalhar numa SR, mediante entrevista com a diretora do DEE amparada pela legislação vigente.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o professor de Educação Especial deveria comprovar como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal, e licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas. Considerando os preceitos legais vemos que a formação do professor responsável pelo AEE, é bastante diversificada. Diante disso, um professor com o Curso Normal/Magistério, habilitado para a docência, com o curso de graduação em Psicologia encontra-se apto a atender crianças com deficiências.

Como o DEE não realizou concurso na área, o cargo não havia sido criado, mantinha-se a prática de convidar professores com formação inicial de Magistério, aprovados em concursos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com interesse em trabalhar na área, para serem lotados nas SR. Em conformidade com a LDB – Lei nº 9.394/1996 – a SEMED deveria prover formação continuada sobre o atendimento aos estudantes público alvo da Educação Especial.

Convencida pela amiga a professora Magali resolve assumir na SR. A professora explica que a natureza dessa sala consiste em uma modalidade classificada como auxílio especial a estudantes com deficiência, provida com materiais e equipamentos especiais, o professor auxilia-os no ensino e uso de recursos necessários para se manter na sala de aula comum (MAZZOTTA, 1982).

Com a dupla função de prestar atendimento direto ao estudante e indireto através de orientação e assistência às famílias e aos demais profissionais que atuavam na escola a professora Magali interpretou que o trabalho seria muito similar ao de uma Psicóloga Escolar. Jannuzzi (2006) identificou que na história dos professores de Educação Especial muitos professores de SR foram incentivados a assumir uma tendência psicopedagógica, como mecanismo de trabalho dos aspectos do desenvolvimento cognitivo, aprendizagem, psicomotricidade e abordagem terapêutica.

Como outras professoras da rede municipal que assumiram as SR, a professora Magali não tinha experiências na área de Educação Especial, muito menos formação, em nível de graduação na área, por isso ela buscou fundamentos nas observações e ações no campo da Saúde e não no pedagógico.

Quando cheguei para atender, a gente vem com aquela expectativa, desconhecia como era trabalhar na sala de recursos. E encontrei uma professora que já trabalhava havia muito tempo na sala de recursos e fiquei só observando o trabalho dela [...]. Eu sou muito ousada, já cheguei sem saber de nada e achei que não estava correto, o menino tinha que ser acolhido. Em primeiro lugar, deve ser feito o acolhimento daquela criança e ela era muito áspera com as crianças [...]. Foi boa experiência, porque eu não sabia como era o trabalho, mas pela minha experiência em Psicologia achava que o trabalho que ela fazia não era o correto [...]. Acho que a gente tem que ver a criança como uma criança e não como uma deficiência [...]. No meu dia a dia, trato as crianças como crianças, porque tenho essa coisa de não olhar a deficiência [...]. Via eles com outro olhar, por causa da minha bagagem de Psicologia [...]. E ficava na sala e dizia: “Meu Deus, eu não sei de nada, ela que sabe e eu acho que ela está toda errada”. Eu entrei em conflito.

Tardif e Raymond (2000) defendem que é no início da carreira que o professor estrutura seu saber experiencial e esta etapa proporciona a ele certezas em relação ao contexto de trabalho e integração no ambiente profissional. Os saberes da experiência produzidos no cotidiano escolar, por meio de um processo permanente de reflexão sobre a prática desenvolvida no atendimento a estudantes com deficiências ganham importância para a professora Magali, a partir de um processo reflexivo sobre a sua própria prática.

As crenças, os valores e os conhecimentos construídos durante a formação inicial foram constitutivos da escolha profissional, mas por atuar na SR não constituíram esquemas estáveis e resistentes, dando origem ao que Tardif (2014) considera como *rotinização* do ensino.

Placco e Souza (2006, p. 67) defendem que a identidade profissional docente é “um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros”.

A divergência entre o trabalho desempenhado pela antiga professora de Educação Especial que atuava na SR e a professora Magali aconteceu porque não houve um sentimento de identificação com as atribuições de professor dada pelo outro. Conforme Dubar (1997a), esta tensão entre a atribuição (o que a outra professora diz ser um professor de Educação Especial) e a pertença (o que a professora Magali sente e pensa, a partir da ótica da Psicologia) caracteriza o processo de construção da própria identidade profissional.

A professora Magali fundada na valorização da visão individual dos fenômenos psicológicos, oriunda da própria construção da Psicologia enquanto Ciência do Comportamento Humano, passa a questionar as práticas desenvolvidas com estudantes que não atendiam às demandas da escola, a partir do desenvolvimento de métodos e técnicas que tem início com o acolhimento do estudante. Segundo Gomes (2009), na Psicologia, o acolhimento é entendido como uma forma singular de receber, compreender e se relacionar com as pessoas que buscam um serviço comunitário de saúde, visando aproximar-se das suas necessidades.

A professora Magali, no que tange à sua operacionalização, assumiu que na prática de acolhimento dos estudantes considerou-os apenas como crianças e não como representante de uma enfermidade. Ela defendeu a importância de acolher e conhecer a criança como ação inicial do seu trabalho e assumiu o papel de profissional capaz de lidar com a diversidade de demandas e com os diferentes estilos das pessoas que buscam o atendimento.

A professora Magali, ao narrar as suas primeiras experiências como professora da Educação Especial, desvelou os sentidos e significados das pré-socializações profissionais. O olhar e a experiência de ter trabalhado como psicóloga em clínicas foram determinantes na hora de construir esquemas, imagens e metáforas sobre a identidade de professor de Educação Especial, os quais incidirão no exercício da profissão (IMBERNÓN, 2000).

Nas primeiras experiências como professora da Educação Especial, a professora Magali é apresentada a um estudante que demonstrava um comportamento agitado e ansioso. Este caso a ajuda a pensar sobre sua ação, descobrir formas de enfrentar os desafios encontrados no dia-a-dia da SR e refletir sobre quem era o público alvo dessas SR.

Eu **tinha um aluno** aqui, esqueci a deficiência dele, já faz tempo, foi logo no início da minha atuação. **Ele era ansioso demais, agitado, não sei se era hiperativo com deficiência intelectual.** Ele era um menino que quando entrava aqui, eu também sou ansiosa [...] quando ele chegava eu ficava mais ansiosa e ele, também, ficava mais ansioso. De repente, eu disse: “Eu já sei o que eu vou fazer. **Vou fazer umas técnicas de respiração porque eu vou melhorar e ele também**”. Comecei e falei para ele: “Vou fazer esses exercícios porque eu estou ansiosa e, você também está ansioso. É para a gente trabalhar melhor” [...]. Eu comecei com técnicas respiratórias, como: fechando os olhos e falando baixinho.

Placco e Souza (2006, p. 69) esclarecem que “frequentemente, necessitamos do outro para tomar consciência de nossas dificuldades e possibilidades”. A necessidade de controlar o comportamento do estudante, levou-a ao uso de técnicas de relaxamento como uma maneira possível de lidar a ansiedade do estudante e a sua própria. Essa situação tem uma estreita relação com as experiências profissionais anteriores e com o processo de constituição de sua identidade profissional (professora alfabetizadora e psicóloga). É através da atividade docente que a professora Magali compreendeu melhor quem era, e a partir daí busca o reconhecimento de seus pares.

No dia de formação na SEMED falei sobre isso. As meninas riram e disseram: “Muito Bem!” Foi uma maneira que achei de acalmá-lo antes do atendimento porque, às vezes, a criança chega nervosa [...]. Eu fiz essas técnicas respiratórias, como fiz hipnose. Eu fiz uma formação com hipnose. **E aqui foi uma mistura de hipnose com técnica respiratória,** eu sei que deu bem e até achei engraçado. No outro dia que ele veio, eu já comecei a atividade e ele disse: “Oxê tia, não vai respirar não?” Ele que me lembrou e disse: “É mesmo, vamos foi tão bom”. Eu começava e ele continuava. **Foi ótimo tudo fluía melhor, muito melhor.**

A ação de compartilhar sua experiência revela que seus saberes profissionais foram construídos ao longo do curso de Psicologia e formações correlatas, uma vez que o trabalho com hipnose foge a natureza de uma prática pedagógica. Com isso, a aprendizagem profissional de professora da Educação Especial se dá em conjunto

com a constituição da identidade profissional da professora Magali. As decisões e ações tomadas vão gradativamente, configurando sua nova identidade profissional construída pela experiência profissional e pelos saberes oriundos dos cursos de formação que participa.

Todos os cursos que a Secretaria e o MEC promovem eu estou sempre fazendo. **Tem onze anos que eu faço essa formação [da SEMED] maravilhosa. A cada formação a gente aprende ainda mais.** Não é à toa que **a gente faz cursos excelentes [...]**. Até que pode ser uma técnica de departamento que dá palestras sobre um assunto.

A fala da professora Magali se filia ao pensamento de muitos professores que insistem em lutar e persistem na profissão por compromisso com o que fazem e acreditam. Estes professores geralmente enchem os auditórios de palestras e cursos sobre temas relacionados à Educação. Professores que na visão de Aguiar (2004) são comprometidos com a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, a questão maior talvez seja considerar a reflexão proposta por Nóvoa (1997, p. 23) ao defender que a formação docente não se constrói pelo acúmulo de cursos, mas pela reflexão sobre e no trabalho desenvolvido e na reconstrução da identidade profissional.

No processo de construção da identidade profissional docente, a formação deve ter como eixo básico o trabalho pedagógico, compreendido como ato educativo que além de desenvolver competências e habilidades, deve instigar reflexão, criatividade, criticidade e autonomia. Por isso, é importante que possamos estabelecer uma relação entre a participação da professora no processo de formação continuada e a repercussão desta na carreira e identidade docente.

O modelo formativo assumido pela SEMED é visto pela professora Magali como um modelo a ser seguido, ainda que, seja marcado pelo viés de formação semiprofissional (MACEDO, 2003). Esse modelo de formação destinado aos professores de AEE, é concebido como ação de informar conhecimentos e, em alguns momentos, com troca de experiências, sem que haja a possibilidade de análise e reflexão da própria experiência profissional. Compreendendo a ação docente especializada como aplicação de técnicas ou gerenciamento de recursos. A formação consolida conhecimentos que contribuem para a execução de programas, ações e atribuições voltados a forma de atuação profissional. Houssaye, citado por Pimenta (2009, p. 26), esclarece que neste modelo formativo “a especificidade da

formação pedagógica [...] não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”. O professor fica impossibilitado de produzir novos saberes, que considerem a prática social como o ponto de partida e de chegada, desconsidera a dimensão reflexiva da socialização profissional, a que reduz a docência a um jogo de papéis e regras que visa a preparação técnica para o desempenho da atividade profissional (CARROLLO, 1997). O processo de formação, mais do que impor *a priori* um conjunto de atribuições, deve proporcionar a compreensão da profissão e o contexto do seu exercício.

Sob a pretensão de provocar avanços ou inovar o modelo formativo docente, a SEMED convida os professores mais experientes para socializassem suas práticas com as outras professoras, conforme relatou a professora Magali ao expor o trabalho desenvolvido com o software Coelho Sabido.

Eu mesmo, já fui na formação apresentar coisas do computador que eu faço aqui do Coelho Sabido. Como eu trabalho com o programa, as meninas me chamaram, eu estava fazendo alguma coisa para a gente compartilhar. **As outras meninas também vão [apresentar experiências na formação],** tem meninas excelentes [...]. Tem uns três anos, eu acho, é **sempre essa turminha de cinco. A gente é muito unida.** Eu gosto porque não tem competição, não tem estrelismo de ninguém, uma elogiando a outra com sinceridade. Muitos elogios e, eu adoro críticas também, críticas construtivas. Se qualquer pessoa do Departamento diz: “Não Magali, não é assim. Vamos fazer assim”.

O convite da SEMED para ser uma das palestrantes do dia, expondo sua experiência de AEE na SRM, representou o pensamento de Dubar (1997a) ao afirmar que o pertencimento da referida professora a uma comunidade profissional lhe confere a identidade profissional de professora da Educação Especial, prestígio e poder. Situação semelhante foi relatada nos estudos de Anjos, Melo e Souza (2016, p. 102): “a necessidade de atuar coletivamente ajudou [as professoras da sala de recurso] a construir uma noção de pertencimento a um grupo pela necessidade de suporte mútuo”.

No movimento de produção da identidade profissional docente a noção de pertencimento, como vínculo culturalmente produzido, perpassa pelo processo de identificação entre pessoas. Assim, a ideia de profissionalização passa pela garantia de estatuto social a um grupo seletivo ao ser considerada membro-formador, e, particularmente, a professora é considerada pelos pares como professora-referência na rede.

As professoras citadas pela professora Magali em sua narrativa desempenham o importante papel de reconhecê-la como profissional da área, à medida que se constitui como tal. A identidade docente é construída numa relação correlata entre identidade para si e identidade para o outro, parafraseando Dubar (1997a). Assim, a professora Magali só sabe quem é através do olhar das outras professoras, que a reconhecem como profissional da área, ao referendarem seus saberes experienciais e o seguirem como modelo. A professora Magali se informa sobre a identidade que as outras professoras a atribuem, tecendo para si mesmo uma identidade de professor de Educação Especial. Nessa relação, os constantes atos de atribuição e sentimentos de pertença reforçam a reconversões e desqualificações sofridas nos últimos anos pelos professores de Educação Especial para manter o estatuto profissional de técnico-gestor de um sistema inclusivo.

Ao pesquisar sobre a formação de professores, Michels (2011a) alerta que não há nos cursos formativos e no saber-fazer desses professores uma preocupação explícita em relação ao papel docente de lidar com os conhecimentos pedagógicos da sala de aula comum. O professor de Educação Especial nos momentos de formação deveria ter contato com os saberes sobre Educação, a fim de encontrar elementos que questionem e melhorem suas práticas de AEE, produzindo assim, saberes pedagógicos na ação. A professora Magali com um processo formativo pautado na dialogicidade, escuta docente e troca de experiências, poderia (re)construir sua identidade docente, a partir da reflexividade crítica sobre as práticas desenvolvidas com os estudantes público da Educação Especial.

Partindo da premissa que a constituição da identidade docente se realiza ao longo da carreira e no processo formativo, os momentos de formação em serviço exercem uma importância crucial na formação dos professores que realizam o atendimento dos estudantes com deficiência. Assim, como demonstrado por Michels (2009), a disponibilidade em trabalhar com estes esses estudantes (sensibilidade, acolhimento) e em participar dos momentos de formação em serviço são considerados pela SEMED os principais requisitos para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Fui assim privilegiada porque quando entrei, já tinha formação. E **como queria aprender como trabalhar na sala, eu não faltava.** Naquela época, como hoje também, **tinham técnicas hiper capacitadas e abertas para acompanhar a gente. Dizer como era e como não era.** Então, foi muito bom. Eu tive uma base muito boa para saber trabalhar em sala de recursos. Em todos os cursos elas me colocavam, porque sabiam que eu iria e, sabiam que eu participava e queria aprender.

Ao aprofundar a discussão sobre o processo formativo, a professora Magali revela-nos que a preocupação com a formação sempre foi um processo de aprendizagem para si própria e uma ação institucional permanente da SEMED. Isso se deve em parte pelo discurso insistente dessa Secretaria de que a formação continuada é uma ação obrigatória, à qual todos os profissionais da educação devem participar (BARROS, 2010), a fim de suprir às situações de fragilidade e incompletude da formação inicial.

Partindo da premissa de que o primeiro passo no processo de construção da identidade dos professores está na formação, corroboramos com Pimenta (2009), ao defender que os passos seguintes dizem respeito ao conhecimento e a reflexão da prática pedagógica. A partir disso, os cursos de formação devem trabalhar com os três estágios na questão do conhecimento (PIMENTA, 2009). O primeiro é o da informação, o segundo as informações são classificadas, analisadas e contextualizadas e, o terceiro estágio como este conhecimento é vivenciado de forma útil e pertinente. Desta forma, a identidade docente sofre grande influência do processo formativo que a professora Magali tem participado.

A discussão de como acontece o processo formativo ofertado pela SEMED, tende a mostrar que esse se encontra basicamente reduzido a oferta de informações aos professores sobre as deficiências e como trabalho na SR deve ser desenvolvido e, posteriormente, avaliado pelos técnicos da SEMED nos momentos de acompanhamento nas escolas da rede, conforme mostra a pesquisa realizada por Araújo e Fumes (2014, p. 12).

Relembramos que cabe aos membros da equipe técnica acompanhar todas as escolas e, particularmente, todas as SRMs, seus professores e alunos. Para que isso ocorra, segundo a fala dos membros, cada profissional deveria acompanhar, em média, 5 instituições escolares.

O trabalho de acompanhamento junto aos professores de Educação Especial é realizado pela SEMED, desde a implantação das primeiras Classes Especiais,

concebido como suprimento do déficit de formações relacionadas à temática da Educação Especial e de supervisão do trabalho desenvolvido.

Araújo e Fumes (2014) esclarecem que a finalidade das formações e dos acompanhamentos é o aprofundamento teórico e a qualificação dos serviços educacionais oferecidos nas escolas, sendo estes o único instrumento de formação e atualização da prática docente. Nesse sentido, a professora Magali descreve as ações de acompanhamento do seu trabalho, realizado por técnicas do DEE/SEMED.

Eu tive uma boa base que foram as meninas do Departamento. Maravilhosas, tudo que eu tinha de dúvidas **elas traziam material e diziam o bê-á-bá todinho.** Eu dizia: “Meu Deus! Se eu não aprender isso aqui. Eu tenho que aprender, porque elas estão me dando tão de bandeja tudo” [...]. Para minha sorte temos até hoje um **Departamento de Educação Especial**, para quem hoje eu tiro o meu chapéu. **Tudo o que eu sei, tudo que aprendi foi nesse Departamento [...]. A gente tinha uma técnica que vinha aqui na minha sala.** Ela é uma pessoa maravilhosa e competente [...]. **Ela vinha aqui nos dias marcados para saber como era o meu trabalho o que eu estava fazendo.** Eu achava bom, eu não achava que era vigiar[...]. **Quando eu comecei só sabia receber e acolher os alunos e tratá-los muito bem.** Queria que eles se sentissem bem, perto de mim e criássemos um vínculo para ter alguma evolução. Elas eram as sabedoras de tudo e, eu chegava lá com as minhas dúvidas dizendo que não sabia, pois eu sempre tive muitas dúvidas [...]. Eu sempre estou querendo aprender. Sempre ligava e, no final ela dizia: **“Magali, a maioria das perguntas que você me faz, você sabe a resposta”.** Ria [...]. Me sentia bem [...]. Queria que ela me dissesse que era assim [...]. **Não gostava de dizer minhas coisas na reunião.** Ficava calada, porque queria observar. Meu intuito era observar aquela reunião e, **depois com a minha técnica, que eu lido diretamente, eu tirava minhas dúvidas,** meus questionamentos. Gosto que me deixe livre, mas também que exija [...]. **Continuo com as minhas dúvidas até hoje,** está aqui marcado. Eu queria saber de tudo: computador, o aluno que não sei como lidar e já fiz de tudo. Porque a gente tem que ter humildade [...]. As meninas que estão até hoje [no departamento]. Todas me acolheram muito bem, com muita educação e humildade. [...]. Eu não tenho o que reclamar dessa vida de Educação Especial, acho boa, por ser Alagoas, Nordeste, essa coisa toda.

A narrativa demonstra a importância do acompanhamento técnico no seu processo formativo, como forma de aprimoramento da prática profissional. Este trabalho considerado por ela como importante, teve sentidos diferentes ao longo da sua trajetória profissional. Num primeiro momento, quando era uma professora iniciante na Educação Especial, a visita das técnicas servia como modelo a ser seguido, uma espécie de orientação personalizada ou treinamento em serviço.

Imbernón (2010, p. 19) nos lembra que “neste modelo, o formador ou o administrador na ocasião é quem seleciona as atividades formadoras, supostas como as que deverão ajudar os professores a alcançar os resultados esperados”.

Depois de um tempo, estas visitas tiveram o caráter de supervisionar e auxiliar nas dificuldades ou dúvidas da professora. A ação da técnica se deu em direção da solução dos problemas práticos, respondendo às necessidades da professora. A resposta a estes problemas assume o caráter de gerar confiança e manutenção das ações desenvolvidas sob a égide de desenvolvimento e melhoria. A espera do respaldo técnico do trabalho desenvolvido e a confirmação das certezas desvela o processo de construção da identidade profissional da professora Magali, manifestada na relação entre o auto reconhecimento e na aceitação e reconhecimento pelos outros.

A professora Magali a medida que ganha confiança no seu trabalho e respaldo profissional, passa a ter mais autonomia na gestão de sua própria atuação. Não obstante, cabe a observação que nos momentos de acompanhamento não há menção aos estudos teóricos e reflexões de práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRM, que permitirem integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar e de compreender o processo educacional inclusivo. Nesse sentido, é possível que os problemas relacionados à manutenção de um modelo de acompanhamento técnico e de nível cultural excessivamente baixo decorrem do contexto situacional descrito por Araújo e Fumes (2014, p. 13, acréscimo nosso):

De uma forma geral, a formação desses profissionais [técnicos do DEE] não diferia significativamente dos professores das SRM e não havia uma preocupação dos gestores municipais com a formação continuada desses formadores, ficando essa sobre a responsabilidade e interesse de cada um deles.

Sem a reconstrução da cultura escolar e a discussão da natureza político-pedagógica da ação docente do professor de Educação Especial, a professora Magali continua a trabalhar em paralelo com a sala de aula comum. Diferentemente disso, Imbernón (2010), Mendes (2012) e Jesus (2015) defendem a necessidade de centrar-se em um trabalho colaborativo, para assim entender a complexidade do trabalho educativo e superar resistências e isolamentos. No caso em discussão, parece que os momentos de acompanhamento nas escolas não provocaram

avanços significativos à transformação crítica de sua atuação e na luta contra à desprofissionalização docente.

No âmbito da identidade profissional docente, Tardif (2014) defende que o saber dos professores provém de várias fontes e de diferentes momentos da sua história de vida e carreira profissional e, que os saberes oriundos da experiência profissional instituem a base da própria prática profissional. Nessa perspectiva, a professora Magali narra sua atuação como professora na SR de uma escola pública municipal de Maceió, em que começou a trabalhar em 2003.

Nessa época, eu tinha pouco tempo na escola. Se não me engano, foi logo no início tinha uns três ou dois anos e meio que eu estava na sala de recursos [...]. **A gente tem que ter todo esse cuidado ao lidar com a criança, porque às vezes ela chega de mau humor, com aquela raiva. Muitas crianças chegam assim e, antes eu ficava irritada porque elas tinham chegado assim, mas agora não. Agora chego na criança e pergunto o que é que houve. Se ela tiver alguma coisa, eu passo uma atividade que dá para ela fazer com tranquilidade. Se ela não quiser fazer eu espero**, quando eu percebo que ela não está bem. A gente tem que respeitar [...]. Tudo é aprendizagem, mas, não pense que é sempre assim. **É uma luta diária**, uma aprendizagem diária.

A narrativa mostra uma professora que aprendeu a acreditar que as questões de aprendizagem seriam resolvidas no campo psicológico. Por isso, é necessário o acolhimento aos estudantes que apresentam agressividade. Kassar (2009) ao investigar as imagens que os professores de Educação Especial têm a respeito dos estudantes atendidos nas classes especiais mostra que a caracterização das crianças com atributos de deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem descendem dos manuais de Psicologia.

A agressividade é um problema pessoal que tem influência da fome, da miséria ou do ambiente familiar e, é a partir dessa imagem que o professor se posicionará e organizará seu programa e conteúdo (KASSAR, 2009). Diante disso, Kassar (2013) conceitua o estudante como indivíduo que apresenta um estigma impregnado da percepção das relações que se dão dentro e fora da escola. A professora Magali ao relatar sua atuação na SR com estudantes estigmatizados, reflete como aconteceu o próprio processo de desenvolvimento profissional.

Se você **trabalhar na sala de recursos** e pensa: “Atendi esse menino, ele progrediu, **esse menino evoluiu e agora eu já estou sabedora disso**”. Não é assim, chega outra criança que vai forçar você a aprender mais, saber lidar. Sempre é um começo. Quando veio o outro ano, outra criança com outra história completamente diferente uma da outra e **você vai trabalhar em cima disso**. Em cima do que você pode **ajudar essa criança [...]. A cada ano, a gente muda o atendimento, com a maturidade, com as experiências** que a gente tem do primeiro aluno e com os de agora. Você vai mudando, tem que ser assim ou me mandaram fazer assim, que é o certo na deficiência intelectual, física, no autismo [...]. Se vai melhorar, você pode fazer assim.

A narrativa da professora Magali representa o processo de construção da identidade profissional do professor de Educação Especial, constituída pelo conjunto de experiências vivenciadas e fundamentais para a melhoria do processo educativo. Ao descrever sobre a identidade profissional docente, Pimenta (2002) defende que sua construção resulta dos significados sociais da profissão, da reafirmação de práticas educativas e do contexto sócio-político-histórico em que está inserido.

Com os desafios impostos diante da entrada de novos estudantes ou grupos de características do público alvo, a professora Magali sente-se desafiada a aprender mais para dar conta da nova demanda, tornando-se responsável pela inclusão destas crianças no sistema, bem como pelo seu fracasso ou sucesso. O caráter de multidisciplinaridade assumido pela SR redimensiona o fazer profissional desta professora e, resulta numa reconversão docente que reforça o desequilíbrio entre o AEE, a natureza pedagógica da docência e a escolarização formal. Ela trabalha no sentido de atender as diferenças dos sujeitos e dos grupos a serem atendidos, tendo em vista suas dificuldades e as novas atribuições que devem nortear seu trabalho na SRM e na escola.

Em seguida, esclarece que um dos maiores desafios do seu trabalho consiste no trabalho com os professores de sala comum, que não estão preparados para ensinar estudantes com deficiências.

Observando nas áreas, no contato com a professora de sala, fui ver que ele podia não ter avançado no que eu queria, mas avançou socialmente, no trabalho em grupo e em outras coisas ele estava avançando. Então, ficava muito preocupada, sempre fui uma professora muito preocupada com o avanço dos meus alunos.

O caráter de associar o avanço do estudante na escola regular a sua capacidade de socializar-se é um dos aspectos utilizados pelo professor da

Educação Especial no processo avaliativo dos estudantes com deficiência. Como esse estudante não consegue avançar nos objetivos preestabelecidos pela escola, acompanhar o que é definido à determinada turma, a única forma de garantir a progressão na escolarização é considerar no processo avaliativo dos estudantes com deficiências aspectos diferenciados e especiais.

Este olhar diferenciado sobre o processo de aprendizagem e avaliativo do estudante com deficiência deveria trazer uma reflexão da prática pedagógica utilizada em sala de aula comum. Na verdade, a escola ainda procura justificativas na deficiência e no próprio estudante para o não avanço; desconsidera o pensamento que no processo de Educação Inclusiva não é o estudante que deve se adequar a escola e sim, a escola que deve atender as necessidades dos estudantes.

Há uma repetição dos problemas oriundos da falta de conhecimentos para lidar com à singularidade de cada diagnóstico, desde do conhecimento de como este estudante aprende até a definição da metodologia e avaliação a ser implantada. Para tal, a professora Magali constrói novos saberes que a permitam atuar como professora de Educação Especial.

Com o tempo, a gente vai se acalmando um pouquinho e percebendo que eles têm o tempo deles, que a gente tem que respeitar o tempo de cada um [...]. **Eu ficava assim, porque não queria ficar estacionada. Tipo assim, se ele aprende devagar, eu também. Se eu ficar assim, vou parar.** A minha preocupação era essa, sempre instiguei coisas novas [...]. Então, **me classifico como mais ousada.**

Tardif (2000) defende que o saber docente é pessoal e está relacionado com sua própria identidade, experiência de vida e história profissional. Com isso, a professora Magali relaciona sua identidade profissional ao conjunto de saberes oriundos da sua formação em Psicologia, demonstrando uma supervalorização dos aspectos psicológicos sobre os pedagógicos e de si própria como uma profissional que busca ter autonomia.

As escolhas realizadas ao longo da sua trajetória profissional acabam sendo referendadas pela vertente psicológica, algo muito semelhante a própria história da Educação Especial, que sempre manteve uma estreita relação com a área clínica-psicológica. A Educação Especial estabelece uma forte inter-relação com a Psicologia, configurando-se como uma vertente epistemológica ao longo da história, ao apresentar uma combinação de métodos e comportamentos aceitáveis ou

desviantes; ou, então, a preocupação com o fenômeno da aprendizagem, como testes pedagógicos, mentais e de aptidão. Ao relatar como atua junto aos estudantes com deficiência intelectual a professora Magali explica:

Temos que nos trabalhar como professora da sala de recursos, porque senão você vai dar o melhor e o aluno não vai avançar [...] é uma luta diária, uma aprendizagem diária com as crianças [...] Eu acho que na sala de recursos, você é o início, meio e fim [...] A gente tem que olhar porque, às vezes, **vai se culpar achando que não está fazendo nada** [...]. Quantas vezes, eu liguei para a técnica [...]. Ela dizia: “Então tenha calma, tenha paciência que ele vai avançar” [...].

De acordo com Carneiro (2015, p. 141), o atraso no desenvolvimento cognitivo é visto pelo professor de Educação Especial, como característica própria do estudante, que desencadeará lentidão ou incapacidade para a aprendizagem. “São estes prognósticos que acabou definindo e consolidando o desenvolvimento ‘deficiente’ destes indivíduos”. Se o foco do problema é o estudante, consolida-se o atraso cognitivo como característica individual e a baixa expectativa de aprendizagem.

A professora Magali destacou que tinha que trabalhar como professora da SR, sentia-se obrigada a valorizar as diversas formas de aprendizagem dos estudantes com deficiências e atuava conforme as atribuições predispostas nos documentos legais e disseminadas nos cursos de formação. Considerava que os estudantes eram capazes de desenvolver as habilidades de aprendizagem, ainda que isto ocorresse fora do ritmo-padrão, mas a seu tempo. Havia um sentimento de responsabilização pelo sucesso e fracasso deste estudante que novamente era reforçado, quase de onipotência. Para os estudantes com deficiência a SR tinha sido a única alternativa de ascensão nos estudos, desvelando um cenário de inclusão excludente, vivenciado pela maioria das crianças e jovens com deficiências que por força de lei estavam sendo matriculados em sala regulares. Este contexto, reforça o pensamento de quanto o sistema inclusivo está longe de ser realmente includente, e o quanto o professor de Educação Especial sente-se responsabilizado pela implantação e implementação da inclusão escolar.

Diante disso, anseia que uma formação na área lhe forneça respostas as dificuldades vivenciadas e, ainda sim lhe permitiria aprender mais.

Fiz um curso de especialização [em AEE] e nunca disse: “Ah! Eu sei”. Eu sempre tinha dúvidas [...]. Eu acho que preciso estudar mais. Eu sempre tive dúvidas: “Por que aquele aluno com 14 anos não consegue aprender todo o conteúdo escolar?” Sempre foi a minha dúvida [...], por que com deficiência intelectual, eles vão caminhando e não tem um único caminho [...]. Eu penso: “Deve ter um caminho, só que eu ainda não encontrei”.

A exigência de qualificação profissional tem sido uma das demandas impostas à Educação pela sociedade contemporânea, ainda que o modelo de formação propagado pelo MEC considere os professores como uma tábula rasa (ANJO; MELO; SOUZA, 2016). Enseja-se um professor capaz de exercer a docência em correspondência com as novas realidades, mas não leva em consideração seus conhecimentos prévios e as experiências na atuação em SRM. Com isso, espera-se que o professor de Educação Especial deixe de ser um especialista e obtenha conhecimento em todas as outras que compõem o universo do público alvo da Educação Especial. Essa exigência interfere de maneira decisiva na identidade profissional da professora Magali que a faz buscar em vários cursos uma forma de ampliar seus conhecimentos.

A minha praia era ficar só, algum tempo aqui, para não me distanciar da Psicologia Forense, mas fui me apaixonando por essa área e, depois que fiz outra especialização adorei mesmo e estou muito satisfeita [...]. Tenho inúmeros certificados de tudo e, teve a especialização pela Universidade Federal do Ceará que foi maravilhosa, muito boa. Eu fiz a do Ceará e fiz uma de Minas Gerais. Tudo o que tinha de formações que eles ofertavam eu fiz [...]. **Um curso excelente, muito bom aprendi muito [...]. Fiz até Libras.** Só que Libras foi um curso, **foi o único que não consegui muito progresso [...].** Quando fui fazer o curso eu chamei a minha filha [...] Eu não tenho aluno que necessite de Libras mas, vou fazer porque quanto mais eu souber melhor, porque está dentro do meu trabalho” [...]. **Fiz o curso de braile** também. Não tenho aluno com baixa visão, nem cego. Foi muito bom. Teve uma **experiência lá na SEMED, que a gente colocou uma venda para sair ali pelo estacionamento**, foi fantástico aquilo ali. A gente sentiu na pele, as dificuldades [...]. Foi um curso, assim, que eu adorei.

A aspiração de ser consagrada e se consagrar como professora da Educação Especial provocou a necessidade de buscar atualização e formações na área. Na formação buscou apoio ao trabalho que desenvolvia, além de respaldo dos pares para continuar a exercê-lo. É um momento que, segundo Tardfi (2014), representa a confiança do professor em si mesmo e dos outros agentes nele. O domínio de recursos, softwares e instrumentos de acessibilidade manifesta um novo perfil

profissional e o domínio e uso deles torna a professora Magali referência para os professores iniciantes, como foi o caso da formação que ministrou para os demais professores sobre o uso do software *Coelho Sabido*.

De acordo com os estudos de Huberman²² (2007), a professora Magali, com onze anos de atuação na Educação Especial, pode estar vivenciando a fase de diversificação. Considerada como uma fase de experimentação, ela lança-se numa pequena série de experiências pessoais: fazer curso de Libras e Braille, ainda que nunca tenha chegado a atender estudantes com surdez ou cego. Huberman²³ (2007) descreve que “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas”. Esta postura reflete a necessidade reconhecimento e autoridade no grupo de professores, a valorização pelos órgãos administrativos e, a adequação às novas realidades. Corroborando com Tardif (2014), elucidamos que nesta fase decorre dos acontecimentos que marcam a trajetória profissional do professor de Educação Especial, incluindo as condições de exercício da profissão.

O processo de investimento na profissão a fez buscar novos cursos, inclusive relacionados a estudantes que nunca realizaram atendimento, como reflexo da implementação de um sistema educacional inclusivo e a preparação para a transformação das SR em SRM. O professor de Educação Especial passa a cumprir a exigência de formação multidisciplinar, ou seja, tinha que ser preparado para atender estudantes com deficiências visual, auditiva, física, intelectual, múltiplas, TGD e altas habilidades ou superdotação. De acordo com estudos realizados, Michels (2011b) comprova que nas formações há a preponderância de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia a concepção médico-psicológico, sinalizando que a proposta de inclusão em curso não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos estudantes supracitados, nem a discussão desta por parte dos professores especializados.

Essa concepção deve estar aliada a crítica apontada por Nóvoa (1997) ao deixar claro que, sendo a formação continuada uma necessidade pessoal e uma exigência da sociedade contemporânea, ela não pode ser compreendida como uma

²² HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 31-61.

²³ HUBERMAN, op. cit., p. 42.

coletânea de certificados. Reitera-se que ela tem peso significativo na construção de uma educação de qualidade (GARCIA, 2005).

A professora Magali, partindo do princípio de que a identidade profissional é construída no âmbito do trabalho, nas relações estabelecidas nesse contexto e na capacidade de realizar suas atribuições, narra algumas das suas práticas como professora da Educação Especial. E, as começa lembrando do trabalho com uma criança com Síndrome de Down, sujeito da pesquisa do TCC do Curso de Especialização em AEE, ofertado pela SEMED em parceria com a UFC/SECADI/MEC.

Meu tema de TCC foi em relação à Síndrome de Down. Está ali, eu até esqueci o tema, mas foi em relação à aprendizagem [...] **Trabalhei em cima de uma aluna [...], que tem Síndrome de Down** e não foi estimulada quando nasceu [...]. A criança com Síndrome de Down se for estimulada logo cedo, como qualquer outra deficiência, apresenta melhoria futuramente. **No início, entrei em conflito e ficava assim quando o aluno não avançava [...].** Ela não foi estimulada, mas avaliando como ela chegou aqui e como ela está agora percebemos um avanço muito grande [...]. **Na deficiência intelectual, os passinhos são bem longos, é tudo muito devagar.** Enquanto que, um menino em seis meses realiza uma coisa, o nosso aluno passa um ano para aprender e a gente se culpa [...]. **É aí que eu trabalho, é um trabalho que precisa ter paciência, precisa ter tolerância,** porque você vai fazer aqui e quando chega ali, se você voltar o menino não sabe mais. Você não pode ficar frustrada, às vezes quando eu volto e ele erra, eu baixo a cabeça e fico, ele diz: “O que é tia? Vamos começar tudo de novo, tudo de novo”. É um trabalho que se você for aquela pessoa que quer resultados imediatos, você vai se frustrar.

Borowsky (2011) e Bridi (2012), ao analisarem alguns cursos de formação continuada de professores de Educação Especial²⁴ descrevem que eles foram sendo constituídos como a principal opção para formação de professores que atuam com os estudantes da Educação Especial, principalmente, no município de Maceió. Na implementação da política de inclusão escolar, o professor era capacitado para trabalhar no AEE com as diversas deficiências: física, visual, mental e da pessoa com surdez, a partir de um viés médico-pedagógico e psicopedagógico e da teoria construtivista.

O pragmatismo presente nas propostas desses cursos reforça a ausência de uma discussão de base teórica e conceitual capaz de fundamentar as práticas

²⁴ Destaca-se o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE, ofertado em 2007 e o Curso de Especialização para Professores para o AEE, ofertado em 2010.

pedagógicas a serem desenvolvidas com estudantes da Educação Especial, à medida que reforça a desarticulação com a proposta pedagógica do ensino comum. O anúncio de novos referenciais pedagógicos à inclusão não modificou o modelo de formação de professores, que ainda mantém suas bases em antigas compreensões sobre deficiências (BRIDI, 2012).

As novas atribuições de professor inclusivo e multifuncional têm causado mudanças aos saberes que os professores julgam ser necessários à profissão docente. Ao lecionar crianças com Síndrome de Down, a professora Magali sentiu-se desprovida de saberes pedagógicos e específicos, passando a se sentir culpada, incompetente e despreparada para atuar em consonância com as novas exigências profissionais. Respalhada pelo aprendizado no curso, acabou por reforçar a visão psicológica e privilegiando os determinantes da deficiência intelectual em bases organicistas e funcionalistas.

A preponderância da visão tradicionalista de Educação Especial, com raízes na concepção clínica e terapêutica, não subsidia os professores acerca dos diferentes modos como os estudantes com deficiência intelectual aprendem; nem assume a pretensão de transformar as atividades em sala de aula comum, por meio da implementação de novas estratégias que visam favorecer a compreensão e aprendizagem destes (GLAT, 2009). Essa postura ratifica a resistência ao discurso crítico de insuficiência da dimensão pedagógica no AEE.

Para Tardif (2014, p. 129) a primeira característica do objeto de trabalho docente é a individualidade e heterogeneidade dos estudantes. “Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos”. Rotular que todas as crianças com deficiência intelectual “apresentam ritmos de aprendizagem mais lentos e a capacidade de abstração e generalização podem também apresentarem-se mais limitadas” (TOLEDO, 2013, p. 58) não trouxe mudanças ao saber-fazer do professor especializado, uma vez que focalizar as ações na deficiência negligencia-se a capacidade pessoal e as possibilidades sociais dos estudantes com deficiências, muito menos criar estereótipos, pois o professor de Educação Especial deveria entender que estudantes com deficiência intelectual, autismo e outros são muito diferentes entre si.

As formas de atividade individualizada e atividade coletiva se intercalam também no AEE, embora a professora Magali costumava-se assumir-se uma

tendência pela atividade individualizada, mesmo nas situações de jogos pedagógicos. Nesse momento, ela narra um outro caso vivenciado na SR durante o atendimento a três estudantes com deficiência.

Teve um caso interessante, no início era condicionamento [...], os meninos estavam meio desmotivados, de baixa autoestima. Sempre fazia a semana toda de atividades e, na última aula do atendimento, eu fazia tipo um bingo ou uma coisa para poder ganhar um brinde [...]. Fazia o bingo e eles iam ganhando. Um dia, teve um menino que ganhou um chaveiro que eu trouxe de casa. Eu fiquei tão contente que ele ganhou um chaveirinho, mas ele não demonstrou contentamento [...]. Eu fiquei intrigada [...] Ele me disse que não ia servir para nada, porque sua casa não tinha porta. Eu pensei: “Meu Deus do céu, a gente tem que conhecer mais o ambiente que ele mora, porque às vezes a gente pensa que todos têm sanitário, uma casa normal” [...]. Depois, conversei com a mãe dele e a casa era uma tenda de plástico preto [...]. Eu retirei o chaveiro e dei outra coisa para ele. Lembrei que tinha um estojo e um lápis que ia servir muito mais.

Para Tardif (2014), os professores utilizam conhecimentos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, suas técnicas também decorrem de uma grande diversidade de teorias educacionais. Os saberes oriundos das Ciências da Educação veiculados pelas instituições de formação tentam fornecer estratégias de ação e conferir inteligibilidade à atividade educativa. A utilização de bingos no processo educativo foi configurada como uma prática educativa que auxilia no processo de aprendizagem dos estudantes em geral (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010; MANZINI; SANTOS, 2002; BRASIL, 2006). Entretanto, o destino feito pela professora Magali desta ferramenta não parece provir de uma teoria, mas sim da cultura cotidiana e do mundo vivido.

Bingo de palavras e letras [...] é utilizado como alternativa para escrita quando o objetivo é a fixação de símbolos gráficos. O dispêndio de energia para o bingo é menor do que para o ato de escrever que, muitas vezes, provoca o cansaço do aluno com paralisia cerebral (MANZINI; SANTOS, 2002, p. 40).

A necessidade de que o professor conheça a realidade social e econômica na qual vive seu estudante representa o caráter do trabalho moral da profissão docente, o qual recai como uma carga ética na Magali. Ao se confrontar diariamente com crianças marginalizadas e excluídas socialmente essa professora desenvolve um estilo próprio de ensino, confirmando o pensamento de Tardif (2014, p. 145), “todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa”.

Já teve crianças que me dava vontade de levar para casa, mas estava errado e depois foi que eu descobrir que não é assim. Que eu não vim aqui para pegar qualquer criança com deficiência, tomar para mim aquela bandeira e solucionar a vida dela [...]. Só depois de muito tempo, acho que uns dois ou três anos, é que pelo menos descobrir que não é assim [...]. Aprendi e quando aprendi foi ótimo, porque eu carregava os problemas de cada um [...]. Eu fazia o que dizia respeito, se era **relacionamento da criança com a mãe**, eu chamava a mãe. Ou se o **problema era de higiene** eu dava uma escova de dente ou de cabelo, ou uma roupa [...]. Elogio a roupa que vem, quando chega algum sem tomar banho direito, **com problema de cheiro de odor**, eu converso. Mando me abraçar, me cheirar e converso [...]. Trabalho sempre com isso. **Os dentes é a minha preocupação**, sempre estou distribuindo escova de dente.

A preocupação com a higiene e o relacionamento familiar demonstra um dos equívocos no trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor de Educação Especial. Na narrativa da professora Magali há uma constante: a relação entre deficiência e pobreza, ainda que ela nunca tenha se questionado sobre tal.

De acordo com a Cartilha do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013), ao descrever a atuação dos psicólogos na educação básica, compete ao psicólogo analisar a partir de condições histórico-sociais determinadas os diferentes aspectos que interferem no processo de escolarização dos estudantes em geral: relações familiares, grupos de amigos, práticas institucionais e contexto social e econômico. A escuta dos familiares em relação às dificuldades em lidar com as crianças e suas limitações são atribuições a serem orientadas pelo psicólogo. Contudo, com a falta deste profissional na rede pública municipal de ensino alguns professores de Educação Especial têm desempenhado este papel.

Porém, quando a professora Magali esclarece que uma das suas maiores preocupações é com relação à higiene e à saúde odontológica de seus estudantes regride-se ao período no qual a Educação Especial tinha o caráter substitutivo à escola regular. O currículo trabalhado pelo professor especializado priorizava as Atividades da Vida Diária (AVD), conforme lembra Batista e Mantoan (2007, p. 20) “A Educação Especial [...], para fundamentar/organizar o trabalho educacional especializado limitaram-se unicamente a treinar seus alunos [...] visando à inserção familiar e social [...] se resumia à atividades de vida diária estereotipadas, repetitivas e descontextualizadas”. Atualmente, é orientado que o professor de Educação Especial teve trabalhar no seu currículo questões relativas às necessidades

específicas de aprendizagem, para que seus estudantes possam acompanhar e ter acesso a todas as atividades desenvolvidas na sala de aula comum.

A Educação Especial tem um papel importante na formação, socialização e escolarização das pessoas com deficiências, ao mesmo tempo em que frequentam a sala de aula comum. Essas pessoas têm o direito ao AEE, em turno contrário a sala de aula comum. Em cumprimento a esta orientação a professora Magali esclarece:

Aqui eu atendo todos em horário contrário, com exceção do que usa cadeiras de rodas porque a mãe justifica que é difícil [...]. Tenho muitos alunos e pais que sempre tive nesses onze anos de trabalho. Eles sempre vêm, confiam muito em mim. [...]. **Em relação a consciência dos pais de que as crianças especiais são crianças iguais a qualquer outra e tem que estudar, eu acho que melhorou muito** [...]. Tem umas que chegam angustiadas e eu digo: “Olhe, a gente não sabe realmente se a criança vai aprender ou não. A gente tem uma ideia pelos estudos, mas você tem que trazê-lo, a gente tem que tentar”. Se o menino não conseguiu ser alfabetizado vamos ver o que ele tem de talento, habilidade [...]. **Com relação aos atendimentos o que eu não gosto é quando eles faltam**. Eu sinto, quando às vezes eu preciso trabalhar aquela criança, eu sei que vai ser bom para ele e, eu vejo que não veio. Eu ligo e a mãe diz que vem [...]. Depois ele para novamente de vir. **Às vezes, eles dizem que a mãe não quer trazer** ou que a mãe está dormindo [...]. As mães que vêm há anos aqui com as crianças. Muitas delas que tiveram êxito, se alfabetizaram e melhoraram.

Pletsch (2014) afirma que após a PNEE-EI/2008 a legislação enfatiza o caráter de que o AEE passa a ser considerado como suporte especializado que deve ocorrer no contra turno, de forma complementar ou suplementar aos estudantes público alvo da Educação Especial. Apesar dos avanços legais das últimas décadas, estes não foram suficientes à concretização de práticas educacionais que garantam o processo ensino e aprendizagem transformando a estrutura e a cultura escolar. Os estudantes com deficiências também têm o direito a recursos e a instrumentos para facilitar e garantir o aprendizado do currículo escolar (PLETSCH, 2014) e a professora Magali busca nos jogos pedagógicos formas para ensinar, de modo que seja possível o aprendizado dos estudantes.

Eu precisava de um **Ábaco para trabalhar com as continhas**, porque tem um menino que não consegue nem contar assim: 1, 2. [...]. Eu já estudei e vi que tinha outras soluções. Eu peguei bolinhas de gude [...]. **Eles adoraram as bolinhas para trabalhar, porque tem cores** [...]. Eu disse: “Bote cinco bolinhas aqui, bote cinco bolinhas em cima e cinco embaixo. Pronto, agora some as duas”. Ele não sabe e ele fica, fica, fica. E eu fico pensando: “Meu Deus, está

vendo a dificuldade” [...]. Até os meninos com autismo eu estava trabalhando com as bolinhas [...]. Faço uma **atividade de cachorro e gato**. Elas dizem: “Ah, eu tenho um gato”, eu procuro saber o nome e, começo a **trabalhar** em cima disso. A gente olha logo a **comunicação, a oralidade, a quantidade de palavras, a riqueza de vocabulário**. A partir disso, eu já faço uma análise [...]. Adoro esse bate papo antes do atendimento e não sou muito rígida não. **Coloco atividades, seguindo o plano [de atendimento educacional especializado], com opções** [...]. Não fico só no computador. Antes, **eu trabalhava só com computador e na outra semana, eu trabalhava jogos; na outra atividade escrita ou alguma coisa. Agora eu estou fazendo uma mesclagem**. Isto é muito bom para não ficar quarenta, cinquenta minutou ou uma hora no computador. Divido o tempo deles com atividades e no computador. Tudo em direção ao objetivo e a necessidade deles.

A intervenção lúdico-educacional preconiza que a aprendizagem dos estudantes promovida por um professor de Educação Especial e foca no desenvolvimento e na capacidade do estudante sair de uma posição passiva, diante do conhecimento. Pletsch (2014) descreve que, apesar das inúmeras produções na área, ainda falta clareza sobre como efetivar de maneira pedagógica o plano de AEE e aconselha “um bom começo talvez seja refletirmos sobre que conhecimento ensinar na escola e para que aprendê-lo”. Esta posição dialoga com a apresentada por Tardif (2014, p. 138) ao defender que “a missão da escola e a tarefa dos professores são manter os alunos fisicamente fechados na escola e na sala de aula, durante muitos anos, para submetê-los a programas de ação que eles não escolheram”.

Dessa forma, é papel do professor de Educação Especial a atuação direta no apoio às salas de aula comum e, não apenas no conjunto de serviços complementares, disponibilizados de forma única a todos os estudantes com deficiência, independente da faixa etária. Para Mendes e Malheiro (2012, p. 363), “o AEE separado da classe comum é uma visão conservadora”, que resulta num processo de inclusão excludente. Segundo Escribano e Martínez (2013), a Educação Inclusiva tem como orientação a participação, a presença e a aprendizagem dos estudantes na escola como um todo. Trata-se de uma barreira à inclusão a manutenção do caráter especial e de práticas de ensino que insistem em manter sob a responsabilidade dos professores de Educação Especial a escolarização desses estudantes.

Esta perspectiva não é percebida pela professora Magali, que planeja suas atividades, seleciona recurso e material didático com foco na deficiência e, não em

função dos objetivos de aprendizagem para a etapa ou modalidade de ensino que está matriculado. O importante no trabalho desenvolvido é seguir as orientações da SEMED, organizando suas atividades em relatórios mensais e anuais, sem a preocupação em estabelecer uma inter-relação com as atividades realizadas na sala de aula comum. A professora Magali considera que os registros são instrumentos significativos para a compreensão do processo de aprendizagem dos estudantes.

Eu preparo assim, a gente tem um **relatório** que é entregue para as professoras. Nele, elas dizem como eles estão na sala regular. Isso **serve para a gente poder fazer o nosso plano**. Eu modifico, porque eu acho que tem que ter mais alguma coisa. Eu elaboro, modifico, mecho na avaliação, só não mecho na anamnese. **Através da anamnese**, a gente conhece a vida do aluno [...]. Mesmo assim, às vezes, eu tenho vontade. Modifico tudo o que vem pré-estabelecido, como ordem [...]. **Gosto de acrescentar mais alguma coisa, porque a minha experiência é a experiência do dia-a-dia, da prática**. Às vezes, quem elaborou tem muitos conhecimentos teóricos, que são ótimos, válidos e até ajuda, mas só quem está na prática sabe melhor. A gente descobre outro caminho para o aluno aprender. Acho que vale a pena quando a gente procura outros caminhos para o aluno aprender.

Dentre as atribuições do professor de Educação Especial estão a de avaliar os estudantes, elaborar e executar o Plano de AEE, de acordo com as características do contexto (BRASIL, 2009). Considerando que a avaliação não é apenas como a análise do resultado de uma atividade proposta, mas sim a realização de uma observação criteriosa do processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante a partir procedimentos previamente definidos, a professora Magali, numa tentativa de trabalhar de forma colaborativa com a professora da sala de aula comum, lhe entrega um modelo de relatório que deve ser preenchido, sem que haja análise, reflexões ou reformulações sobre o processo educativo.

Hummel e Silva (2013), ao discutirem a prática do professor especialista, esclarecem que nesta parceria é esperado que o professor de Educação Especial tenha um amplo conhecimento sobre as peculiaridades da deficiência, a fim de garantir que o plano de AEE esteja adequado às necessidades do estudante e o acesso aos conhecimentos escolares ensinados na sala de aula comum. Partindo da premissa que o plano de AEE não considera, apenas, o planejamento de estratégias diferenciadas ensinada pelo professor de Educação Especial, mas, sobretudo, transformações no planejamento e atuação do professor da sala de aula comum,

esta parceria auxilia na busca de alternativas para atender as necessidades de cada estudante.

A professora Magali descreve uma de suas atribuições: orientação as famílias dos estudantes com deficiência.

Ao procurar a unidade escolar os pais de crianças com necessidades especiais são encaminhados para a sala de recurso, onde passam por entrevista e avaliações psicopedagógicas, procurando traçar o perfil individual do aluno, por meio de um estudo de caso. Nessas entrevistas, conhecida como anamnese, os profissionais buscam conhecer um pouco da história de vida da criança, desde a concepção até os dias atuais como comportamento, alimentação, medicação, podendo a partir de então realizar outros encaminhamentos clínicos. Em seguida a criança passa por uma avaliação onde é observado vários aspectos. Conforme o diagnóstico do profissional, a partir da realização dos dois instrumentos de análises é feito um plano de atendimento educacional especializado dependendo da necessidade de cada criança.

A anamnese, segundo orientações da Maceió (2014), é parte inicial e importante do trabalho a ser desenvolvidos pelo professor de Educação Especial. Ela é uma prática muito antiga na Educação Especial, advinda da Medicina e da Psicologia. Barros (2004, p. 7), ao escrever sobre a história clínica da anamnese, explica que, no caso de pacientes com deficiências, a orientação é colher o histórico familiar de um acompanhante ou responsável. E acrescenta, “uma anamnese tipo ‘receita de bolo’ negligencia as características peculiares de cada paciente; a entrevista deve sempre ser mais arte do que ciência”. Ao invés disso, a professora Magali não modifica o modelo enviado pela SEMED.

Destacamos a pseudoautonomia que a professora diz ter, sob a égide de um discurso de não aceitar o pré-estabelecido ou do distanciamento entre teoria e prática. A valorização da gama de experiência que possui não a autoriza modificar o relatório, apenas acrescenta mais algumas questões. E, apesar da formação em Psicologia não se permite modificar a anamnese, confirmando a análise feita por Hypolito (1999, p. 86) em suas pesquisas: “o trabalho docente tem sido submetido a formas de controle e proletarização que reduzem sua autonomia pedagógica”. Com isso, assume o caráter imposto pelo sistema de semiprofissional da Educação Especial, ao não alterar ou questionar a natureza dos tipos de documentos determinados pela rede de ensino. Não se trata de desqualificar os conhecimentos

técnicos, mas de considerar que os saberes docentes implicam consciência, compreensão e flexibilidade (VEIGA; CUNHA, 1999).

A professora Magali continua sua narrativa destacando uma das maiores dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola, a tentativa de estabelecer uma atuação colaborativa com o professor da sala de aula comum.

Em relação aos professores, têm professores que a gente vai lá e parece que o trabalho já está feito. Chego lá e eles já estão fazendo o que eu ia orientar. Eu elogio. **Tem outros que eu entrego o material e jogam fora.** Até imprimo para ajudar [...]. O aluno tem deficiência intelectual, eu digo “Vamos aprender” [...], porque **o professor que recebe um aluno tem que ir a fundo para conhecer qual é o problema daquele aluno, qual é a deficiência, o que é que acontece, como é que ele aprende.** Tem que saber [...]. **Imprimo e dou o material. Bato de porta em porta nas salas e, vou entregando o material.** Uns adoram, outros guardam, outros não leem e tem uns que nem precisam desse material porque já sabe lidar, parece que já está dentro dele. Esse é um excelente professor [...]. Aquele que pega qualquer aluno para melhorar [...]. Tem uns que não sabem, não querem, não recebem e tem raiva de mim, porque eu vou lá. Eu insisto e, eu falo alguma coisa de aluno [...]. Também tem isso. **Fico magoada** [...]. Uma vez eu tive que entrar na sala de uma professora e, eu via que o tratamento era diferente porque ele era especial. Ela passando uma tarefa para todo mundo e aquele meu aluno está ali do lado. Vou lá, depois, em particular e, falo direitinho com a professora. Ela tem que tratar o meu aluno como trata os outros entendeu. Quando um outro aluno normal está com dificuldade ela não fica uns minutos. A queixa sempre é: “Tenho trinta alunos e não tenho tempo para me dedicar a esse aluno”. Sei que não é fácil.

Há uma tentativa da professora Magali de exercer um trabalho em conjunto com os professores da sala de aula comum. Ela entrega à professora da sala de aula comum uma tarefa fotocopiada para ser aplicada para o estudante com deficiência, sob o argumento de que vai ensinar ou orientar a professora de sala de aula comum como ensinar a esse estudante. Entretanto para León Guerrero (2012) isto só será possível se houver um reexame dos papéis desses profissionais na conjuntura de uma escola inclusiva. A falta de um planejamento conjunto do professor da sala de aula comum e da Educação Especial mantém distante a melhoria da relação professor/aluno, a qualidade da avaliação de aprendizagem e a resposta às necessidades educativas especiais.

León Guerrero (2012) afirma que a relação entre o professor de Educação Especial e o professor de sala de aula comum é um dos aspectos que tornam a inclusão possível. A coordenação entre eles deve se dar com relação ao conteúdo

ou currículo sobre o qual deve ser desenvolvida a escolarização dos estudantes, a fim de evitar situações de divergência. Sem desistir de estabelecer um diálogo ou parceria com o professor da sala de aula comum, a professora Magali insiste em observar, visitar essa sala e conversar com o professor sobre a forma como o estudante com deficiência encontra-se inserido.

Notei que houve mudança da professora, mas não foi uma mudança como gostaria. Ela já olhou ele com outros olhos, talvez por medo de alguma coisa que a gente não está livre de nada nesse mundo. A gente mesmo pode ter um AVC e ficar precisando dos outros [...]. Notei que houve uma melhora até como ela estava vendo aquela criança e as outras crianças que poderiam entrar. **Converso com as professoras, gosto muito de conversar.** Algumas só se interessam em eu dá material e passar vídeo. Tem outras que não querem nem saber [...] **Como eu entregava as folhas e, muitas, jogavam fora, eu agora mando por e-mail, com cópia para a direção da escola.** É para a direção saber que eu estou **mandando um material muito interessante. Foi a mãe de um autista me deu. Os pais sabem até mais do que eu conviver com aquilo.** Então, ela me deu o material. Recebi e mandei por e-mail para todo mundo. Claro, que tem aqueles que vão abrir, imprimir e ler, mas também têm aqueles que não. Ainda assim, vou lá na sala e digo que **mandei um e-mail interessante, falando exatamente como trabalhar com o autista na inclusão da sala regular. O material tem tudo: como ele é, as características e como você deve fazer, até exemplos.** Tudo numa linguagem ótima. Não tem nada que a pessoa que vai ler e não vai entender.

Ferreira (2004, p. 23) esclarece que “o movimento pelas escolas inclusivas tem como principal objetivo romper com as práticas didático-pedagógicas autoritárias e alienantes, que não reconhecem o papel fundamental do estudante no processo ensino-aprendizagem”. A professora Magali até busca com a sua ação criar igualdade de oportunidades respeitando a diferença do estudante, entretanto sua atuação profissional encontra-se baseada numa visão psicológica e num diagnóstico clínico, que serve de parâmetro nos momentos em que orienta os demais professores sobre o método e as atividades a serem utilizados em sala de aula comum.

Omote (1994) alerta que os conhecimentos sobre determinada deficiência devem ser vistos em decorrência do modo de funcionamento deste no próprio grupo social. Portanto, ao enfatizar a reprodução em sala de aula comum do material enviado pela família, a professora Magali acaba reforçando a dificuldade da escola

em atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, construindo o seu currículo, PPP e planejamento de forma colaborativa.

Mendes (2006) descreve que a Educação Especial tem suas origens em modelos externos ao sistema escolar, proposta dentro de um modelo de saúde referendado por discurso que remetem às práticas pedagógicas, porém em seu exercício se explicitava uma prática cultural de tratamento à deficiência. Fato que explica a visão da professora Magali sobre a seleção de material a ser entregue aos professores que deveria ter uma linguagem acessível, descrição da deficiência, a etiologia, as características e o modo de trabalho, de preferência com exemplos.

Entretanto, como explicam Padilha e Freitas (2005), a perspectiva da Educação Inclusiva sugere a revisão de práticas pedagógicas tradicionais e a reformulação de todo o sistema de ensino. O professor de Educação Especial nesta circunstância assume o desafio de ressignificar a prática educacional, à medida que auxilia a escola e os demais professores a discutirem o currículo, o planejamento e a avaliação sob a ótica da educação para todos, valorização da diversidade e respeito à diferença. A necessidade de revisão das práticas pedagógicas é apontada pela professora Magali como necessária, não porque na escola chegou um estudante com autismo ou com deficiência intelectual, mas sim porque a concretização da inclusão deve pensar na educação como direito de todos.

Acho assim, **para as professoras eu achava que tinha que ter um pouco mais de boa vontade de dedicação e interesse**. Ela deve entender que não tem só aqueles que não são especiais, mas tem também aquele outro aluno [...]. É isso que eu sinto em algumas professoras. Aqui, na escola é uma exceção [...], a maioria das professoras que trabalham aqui são muito boas. **Tem umas que chegam aqui na sala e, eu oriento como deve ser a prova do menino de 14 anos que está com uma deficiência intelectual**. Ela não pode ser aquele texto que o menino não saiba ler. Se ela vai aplicar uma prova de História com uma folha e meia de texto, eu peço para fazer com o mesmo assunto uma menor, dizendo tudo, mas com um textinho com a letra maior, poucas linhas, num nível de conteúdo igual, com o mesmo assunto. Falo isso com elas, mas algumas ainda chegam para esse menino com um texto grande, uma vez tive que ler uma página e meia.

Ao longo desta narrativa, percebemos que a construção da identidade, mais do que um processo biográfico de construção do Eu, é vista como um processo relacional entre o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a história da comunidade, numa dinâmica de internalização e externalização. A professora Magali descreve a

situação de orientação do processo de avaliação como uma experiência significativa na (re)construção da sua identidade profissional, por provocar mudanças na visão de docência construída no julgamento feito sobre si própria e das atribuições designadas pelas outras pessoas. A falta de conhecimento gerou o preconceito e o estereótipo de que professores da sala comum são resistentes e desinteressados. Para superar esta situação, assumiu em paralelo ao trabalho realizado na SR a sala de aula comum.

Na **experiência que tive em 2008 aqui na sala**, estava trabalhando aqui e, acho que é tudo uma experiência. **Entre numa sala de aula e foi tão bom** para eu poder entender o que algumas professoras reclamavam, eu pude sentir na pele. Era uma turma de segundo ano [...]. **Eu já tinha cinco anos aqui, quando fui para dentro de uma sala de aula num período e, no outro continuava na sala de recursos.** Entendi o peso, o medo e a insegurança que elas têm [...]. Com a minha experiência peguei todos os alunos, tinha cinco especiais na minha sala. Coloquei todos os especiais para sentarem na frente, foi tão bom, porque eu dava a minha aula, contanto que eles estivessem acompanhando, até os outros reclamavam comigo [...]. **Talvez, eu não tenha sido uma boa professora de sala regular, mas eu estava querendo incluir os meus alunos.** Eles diziam: “Tia vamos, eu já terminei”. E eu dizia: “Ainda não, vamos esperar o colega aqui, um minutinho”. **Dividia o quadro,** tinha alunos, que serviam não só para os especiais, mas também para aquele aluno que não sabia fazer letra cursiva. **Fazia atividade em bastão e cursiva,** a mesma atividade para os dois, porque aí não ia incluir só os cinco que eram especiais, mas também, os outros que estavam com dificuldade.

Desempenhar o papel de professora responsável pelo AEE, sem a vivência de uma sala de aula inclusiva foi um ponto de discussão e reflexão do trabalho realizado na escola. A professora Magali, na busca de compreender as dificuldades e resistências dos professores das salas de aulas comuns, encara o desafio de desmitificar a crença de que para ensinar aos estudantes com deficiência é importante o conhecimento das tipologias, conceituação e características das deficiências. Esta situação representa uma tentativa de reconstituição da identidade profissional do professor de Educação Especial, considerado historicamente como o especialista no atendimento a uma deficiência, que deve ter conhecimento de didática, metodologia e avaliação para apoiar os demais professores no desenvolvimento de culturas, valores e práticas inclusivas. Instaura-se uma nova lógica organizacional, na qual o planejamento, o currículo e as atividades destinadas aos estudantes com deficiência não se limitam aos avanços cognitivos. O confronto

desse ideário com as limitações teóricas e práticas no processo de alfabetização e letramento, vivenciadas pela professora Magali, contribuiu para o abandono da sala de aula comum e a manutenção de uma prática de AEE de natureza psicopedagógica. Num paralelo com os estudos de Mendes, Cia e Rodrigues (2014), esta situação reforça que um dos principais problemas na oferta do AEE está no reforço a diferença, centrado na deficiência, e na desarticulado com o trabalho educacional.

Nesse sentido, as atribuições exigidas ao professor de Educação Especial estabelecem que é sua competência promover a “articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009b, p. 3). Com este propósito, a professora Magali busca fortalecer o relacionamento interpessoal e o reconhecimento profissional com os demais profissionais da escola, exercendo uma ação técnica-gestora de assessoria ao processo educativo.

Para as professoras sempre faço, no início do ano, uma exposição, uma apresentação do meu trabalho [...]. Digo o que é a sala de recursos, o que é que eu trabalho, passo slides [...]. Sempre explico que, aqui não é sala de reforço [...]. Muitos ainda insistem em dizer que é sala de reforço e, que eu sou psicóloga da escola. Eu digo: “Eu não sou, sou professora da sala de recursos, entendeu?” Falo tudo, explico e depois ainda tem professor que me diz que não entendeu [...]. Fico muito triste, porque algumas parecem não entender e outras parecem não querer entender, outros não querem valorizar, por mais que eu tente manter contato [...]. Gosto que tenham respeito, não quero que o professor goste de mim, quero que ele respeite o meu trabalho e atenda o meu aluno [...]. As professoras parecem não gostar muito; não de mim professora da sala de recursos, mas porque eu trabalho numa sala com ar condicionado, atendendo individualmente os alunos. Elas acham que eu não faço nada. Elas nem pensam que o trabalho é mais difícil porque elas dão aula e os meninos aprende no outro dia, mas a gente fica aqui anos, e anos tentando ensinar [...]. Faço todo tipo de jogos, interajo, tem textos e tudo. No outro dia, o menino já esqueceu. Você tem que começar do zero de novo, mudar o caminho, procurar ver até onde vai conseguir alguma coisa dele.

Ao provocar a interação entre a professora Magali e os demais professores da escola, a intenção é demarcar a natureza do atendimento e a finalidade da SR na escola. Nesse cenário, pela primeira vez na sua narrativa, a professora Magali se identifica como professora da Educação Especial, ainda que tenha sido como

“professora da sala de recurso”, que embasa muitas das suas práticas em conhecimentos e técnicas psicológicos. Pimenta (2009) destaca que o movimento de constituição da identidade docente emerge como resposta às demandas da sociedade e da rede de relações estabelecida com outros professores na mesma escola. Os saberes de sua experiência como psicóloga e como professora da Educação Especial estão inter-relacionados, ainda que a professora Magali não perceba isto com clareza.

A concepção de aliar o trabalho da SR às antigas Classes Especiais causou frustrações na professora Magali, mesmo defendendo que a natureza do seu trabalho era pedagógica. Esta defesa era construída a partir das experiências vivenciadas nos atendimentos aos estudantes com deficiência e no exercício da profissão de professora da sala de ala comum.

Nisso, entendi as professoras. Elas têm razão, quando dizem: “Eu não sei se pode”. E eu dizia: “Pode sim fazer”. E no final, eu ainda fiquei com questionamentos: “Será que pode fazer? Será que eu estou fazendo porque eu tenho a experiência que elas não têm?” Não posso condená-las assim, também, porque eu fiquei. Eu não estou fazendo isso, porque eu fiz um curso. Eu sei como é que faz para incluir, sei que dá sim para incluir. Agora, quando as meninas perguntam: “Magali como é que eu faço?” Jogando a bola para mim. Eu digo não: “Minha filha, imagine você pegar um tetraplégico que só se movimenta com o olhar. Como é que você vai dar aula para ele?”. Você está pegando um menino que interage e responde e, você acha que ele está com dificuldade. Imagine se você pegar um menino desse tipo, o que é que você vai fazer? E eu vou logo dizendo: “Se preparem que vai entrar autistas”. **A demanda de autistas nas escolas é muito grande, por causa desse problema das instituições e, a gente vai ter que acolher esses alunos. A gente vai ter que saber como lidar e, o que fazer com esses alunos, como trabalhar com eles.**

Apesar disso, a professora Magali declara sentir necessidade de uma maior fundamentação teórica, ter mais conhecimentos para que possa ter uma base de conhecimentos e um aprimoramento profissional que lhe permita desempenhar melhor sua profissão.

Acho que o que falta é, nas disciplinas de Pedagogia ou mesmo depois que a professora se forma, uma formação de Educação Especial, voltada para os professores de sala regular. Isso teve há alguns anos atrás. Eu acho que uns três, quatro anos atrás disponibilizavam na SEMED esse curso para a formação de professoras. Na época **eu chamei todas as professoras daqui para participar, achei que era importante. Algumas disseram que não**

queriam e que não interessava; outras disseram que queriam, mas não podiam ser liberadas porque era um horário de sala de aula. E, entrou nesse impasse.

A professora Magali traz à tona a questão referente à necessidade de uma formação docente adequada para atender a criação de uma escola inclusiva. León Guerrero (2012, p. 49) destaca que “um dos principais problemas com que a escola inclusiva se depara é a formação recebida pelos professores, inseridas num enfoque categorizado e excessivamente baseada nas matérias a serem ensinadas e não na formação de valores, habilidades e atitudes”. Para superar este obstáculo Stainback, S. e Stainback, W. (1999) defendem que a formação dos professores comuns e da Educação Especial será realizada por meio de cursos cujos conteúdos, valores e habilidades contribuam para a implantação e implementação de uma escola inclusiva.

Lembrando a importância do acompanhamento e da formação ofertado pela SEMED, a professora Magali fez um desabafo com relação à possibilidade de extinção do DEE.

Olhe eu vou dizer: **“Eu fiquei muito arrasada quando soube que o Departamento ia acabar”**, porque quando o departamento é bom e funciona, a gente realmente sente. **Aquele Departamento era tipo assim uma mãe para gente, me sentia muito segura, sabia que em qualquer dificuldade eles tinham uma resposta para mim.** Quando acabou disse: “Pronto, vou contar o tempo para me aposentar, não eu não quero mais trabalhar, eu estou me sentindo sozinha” [...]. Depois que eu soube fiquei arrasada, é como se tivesse subindo uma montanha e tivesse despencando lá de cima. **Acho que isso abalou o trabalho da gente. Não acabou com o trabalho, porque a gente é muito profissional, mas deu um desestímulo.** Agora que eu já comecei a digerir, não tem jeito, tem que tocar a vida [...]. Chorei, fiquei arrasada, mas assim, vou continuar porque não podemos perder um trabalho de uma vida toda [...]. Só sei que eu vou continuar e brigar pelas coisas que eu aprendi a vida toda.

Percebe-se na fala da professora Magali uma desmotivação e uma falta de esperança de que dias melhores virão, por estar vivendo um momento de transição em relação aos caminhos da Educação Especial no município de Maceió. As angústias e tristezas demonstram que, apesar das circunstâncias e dificuldades, essa professora encontrava-se comprometida com o seu papel profissional.

Eu tenho tristezas de ver, que o aluno não está sendo valorizado e incluído. **E tenho alegria** quando um aluno que é especial entra na escola. Eu amo, amo esse trabalho. **Já passei fases que eu dizia:**

“Meu Deus, eu não aguento mais não. O menino não aprende, como é que eu vou fazer. Sou péssima, eu não estou fazendo direito”. Então, **eu leio um livro**. Ali está cheio de livros e coisas que eu faço. **Comprei livros espíritas para me aprofundar**. Queria saber também desse lado. Eu não sou espírita, sou católica, mas como gosto muito de ler e sou curiosa, eu disse: “Eu vou ler”. Meu marido comprou um livro para mim, ele sempre me dá apoio e me ajuda e comprou um livro que o título é alguma coisa assim: Porque Eu Sou Assim? Eu tenho ele lá em casa. Li e achei muito interessante, é sobre a parte espiritual da deficiência. **Compro tudo para melhorar e quando vejo uma prática, a prática que é o principal**. Fico inventando coisas [...]. Depois, fico me trabalhando para não me cobrar tanto [...]. **Não me arrependo de ter entrado. Acho que se eu tivesse ido para a Psicologia Forense, não ia ser tão feliz como eu sou aqui**. É uma coisa que me satisfaz, que me faz senti bem. **Sou muito feliz trabalhando aqui com essas crianças**. A felicidade melhor é com elas, depois com as mães na escola também. Na escola tem muitas coisinhas que eu acho que tem em todo lugar, por isso não preciso nem falar, mas eu sou muito feliz no meu trabalho, muito mesmo.

As lembranças descritas pela professora não representam um movimento de reviver o passado, mas sim, um refazer das experiências com imagens e ideias de hoje (BOSI, 2003). Ao narrar sua história de vida profissional, a professora despontava vitalidade e ânimo, emanados das suas experiências. Situação que para Placco et. al. (2012) estaria mais próxima do trabalho de reconstrução da formação identitária do que da simples evocação do passado. Assim, a identidade profissional da professora é vista como um construto revestido de várias faces identitárias, algumas vezes contraditórias (psicóloga X professora), mas que ao longo da sua história manteve certa coerência e estabilidade (identificação de professor de Educação Especial). Nesses confrontos, contradições e consensos, a professora deixou transparecer em seus discursos que a política de formação continuada assumida pelo governo federal e municipal, não correspondia às exigências da complexidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor de Educação Especial. Concordamos com Aguiar (2004), ao firmar que a professora busca o reconhecimento e a valorização, à medida que necessita pertencer ao contexto que está inserida.

Outra coisa que acho interessante é, **os meninos que saem daqui depois vêm de novo. A gente aprende, aprendo muito com eles, aprendo demais com eles**. Às vezes, **a gente vem trabalhar preocupada com alguma coisa, quando chega aqui que olha aqueles olhinhos. Olha que ele está precisando de mim, para eu ajudar a melhorar[...]. Eles me ensinam muito, são muito**

sinceros, conhecem a gente. Eles são especiais, mas eles conhecem a gente [...]. Converso muito com eles, porque quando eles chegam eu sempre procuro conversar, principalmente, na segunda-feira, quero saber como foi o final de semana [...]. Quero que eles me deem um relatório [...]. Aqui eu sempre fiz isso com eles. Sempre gosto muito de saber o que está acontecendo.

As alegrias ou vantagens de continuar professora têm como eixo central a relação que estabelece com seus estudantes, que segundo a professora Magali, eram constitutivas para a aprendizagem destes. A ênfase na dimensão afetiva, representada na narrativa, é fruto de um relacionamento mais próximo com os estudantes.

Sua formação primária em instituição religiosa rendeu uma certa disciplina na atuação como professora: estudiosa, comprometida e cumpridora de deveres. Ao longo do texto, a professora Magali mobilizou conhecimentos profissionais sobre a Psicologia, conhecimentos sobre o contexto de seus alunos e conhecimentos de sua própria vivência para construir seu jeito de ser professora e sua identidade profissional. Sua identidade profissional está basicamente alicerçada em sua formação acadêmica (superior) e sua prática cotidiana que dão os subsídios necessários à sua atuação na SRM.

A formação em Psicologia foi responsável em grande parte pela maneira como tem atuado na Educação Especial demonstrando, algumas vezes, uma postura de superioridade: quando comparou o trabalho desenvolvido por ela com o trabalho desenvolvido pelas outras professoras de Educação Especial; ou nas visitas às turmas regulares para orientar o professor de sala de aula comum como ensinar ao estudante com deficiência; ou ao levar coisas prontas para ser aplicada durante às aulas nessas turmas; ou, simplesmente, ao se referir a cada estudante com deficiência atendido na SRM como “seu aluno”, responsabilidade sua. A auto responsabilização imposta pelo sistema educacional à professora Magali gerou uma quase supremacia profissional.

Demonstrou, também, a necessidade de ser reconhecida como professora da Educação Especial, de satisfazer suas dúvidas e de participar de vários momentos de formação que lhe proporcionou a criação de um modelo de referência, o qual tem servido de suporte à construção da sua identidade profissional.

A falta de um posicionamento crítico com relação ao modelo formativo e as mudanças decorrentes da transformação de SR para SRM, imposto pelas políticas

educacionais resultaram em uma postura profissional de conformismo e aceitação das políticas vigentes. A necessidade pessoal de fazer vários cursos, de se sentir preparada para o que lhe for imposto, e as formações recebidas não possibilitaram uma reflexão ou transformação no seu fazer profissional, nem responderam as inquietações e angustias vivenciadas, fragilizando sua atuação e autonomia profissional.

6.3 A história da Margarida (P 3)

A personagem da nossa terceira narrativa é a professora Margarida, que atua na Educação Especial, em SRM de uma escola pública municipal de Maceió. Durante a infância, Margarida acompanhou a luta da mãe, professora da Educação Especial na rede estadual, para melhorar sua prática profissional e concluir o Curso de Especialização com filhos pequenos. Este foi um momento de ausência materna que a marcou muito, oportunizando saberes que contribuíram para sua formação pessoal e profissional, entre eles: tornar-se mais responsável, enfrentar os próprios medos e superar as dificuldades. Na adolescência decidiu cursar a Escola Normal, talvez, para seguir os passos da mãe. O sonho de seguir os estudos e fazer uma licenciatura na área foi interrompido. Desiludida com o Magistério, ao ver a mãe angustiada e triste por trabalhar num Estado em que a educação pública era sucateada, desvalorizada e os professores tem seus salários retidos, mudou os planos e decidiu cursar a graduação em Serviço Social. A escolha por este curso foi por ser da área das Ciências Humanas, pouco concorrido e ofertado em instituição pública. No momento em que iniciava a graduação surgiu um convite para lecionar em sala de aula de Educação Infantil, e essa foi sua primeira experiência como professora. Ao término do curso, abandonou a docência, foi morar com a família em outro Estado e conseguiu emprego numa ONG, como assistente social, atendendo pessoas com deficiência. Retornou a Maceió, passou na seleção para monitora na rede pública estadual e na rede pública municipal de ensino, assumindo turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental. Resolveu fazer o Curso de Especialização em Psicopedagogia e ao terminá-lo, conseguiu uma permuta da escola que trabalhava para a que hoje atua. Foi convidada a assumir a SMR e segue atuando exclusivamente como professora da Educação Especial.

A professora Margarida iniciou sua narrativa lembrando que sua infância foi marcada pela superação do medo de enfrentar os desafios, como aprender a andar de bicicleta. Ao ganhar este brinquedo de aniversário, o medo a impedia de aprender a guiar, permitindo que o irmão e outros colegas se divertissem e estragassem seu brinquedo. Um dia, ela tomou a decisão de enfrentar esses medos e sozinha aprendeu a andar de bicicleta. Este fato marcou profundamente sua história de vida.

A minha infância foi assim, não tem muita novidade. Sempre fui assim, muito medrosa para enfrentar as coisas da vida. Uma coisa que **marcou a minha infância, foi a questão de andar de bicicleta** [...]. Eu aprendi sozinha, tentei e fui aprendendo sozinha e, assim sempre foram as coisas da minha vida. Isso foi a coisa que sempre me marcou. Minha mãe sempre criou a gente de uma forma assim [...]., então, **eu sempre fui assim tinha medo de peitar os meus medos, tive que descobrir que não podia mais ficar me escondendo atrás de medos.**

A forma como a mãe a ensinou a lidar com seus medos e enfrentar os desafios foram constitutivos na sua história de vida. Entendendo que, a identidade se constitui nas diferentes socializações vividas no cotidiano, pode-se afirmar que o contexto familiar adquire grande importância como espaço de criação da identidade profissional.

Tardif e Lessard (2008), ao descreverem que as experiências pessoais são significativas na escolha da profissão, afirmam que os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais no contexto de sua profissão. Para a professora Margarida a experiência de ter uma mãe professora a levou para docência.

Minha mãe também era da Educação Especial do Estado e, a gente sempre escutava [...], não tinha convívio, mas tinha a escuta dela ter feito especialização e tudo mais. Era uma época de muita correria, ela vivia na Ufal, eu e meu irmão ficávamos muito sozinhos. De toda forma, a gente via as discussões dos grupos que ia estudar lá em casa.

A narrativa da professora Margarida leva a compreender que nos momentos de observação, em casa, da mãe concentrada em tarefas ligadas ao ensino dos estudantes com deficiências, possivelmente, despertou-lhe a sensibilidade e a admiração pela aprendizagem da pessoa com deficiência. Várias pesquisas sobre a história de vida de professores de Educação básica que atuam em salas de aula

inclusivas (BARROS, 2009; FRANCISQUINI, 2016), como a professora Margarida, fazem referência ao processo de escolarização ou ao ambiente familiar a convivência com pessoas com deficiência, lembrada no aspecto relacionado à escolha de ser professora comum ou especializada dos estudantes com deficiência. Durante o processo de escolarização no Ensino Fundamental, a professora Margarida lembrou da dedicação de uma professora com uma estudante que tinha deficiência física.

Eu estudei com uma menina que era cadeirante, a deficiência dela era física. Ela era a aluna destaque da sala, era altamente inteligente, e eu achava aquilo o máximo. Quando eu comecei a estudar com ela. Ela era cadeirante, depois ela conseguiu ter uma mobilidade maior e começou a caminhar de muletas. **Ela era um exemplo de superação** para todo mundo que tivesse ao seu lado.

A escola e as relações pessoais aparecem como fatos marcantes e que são incorporados pela professora Margarida, levando-a a escolha profissional de trabalhar em SRM. Josso (2004) explica que a busca do *si* e do *nós* dar-se pelas diferentes escolhas que o professor faz no transcurso da vida, compreendendo que a reflexão sobre si mesmo, além de dar sentido, ajuda-o a descobrir e a compreender a origem do que se é.

Um conjunto de valores e crenças é formado ao longo do processo identitário e a professora Margarida, baseada no discurso de superação, comum na área da Educação Especial, difunde a ideia de que algumas pessoas com deficiência não se restringem à própria incapacidade ou limitação física. A sociedade capitalista reforça a ideia de que as barreiras física, comunicacional, social e atitudinais, só podem ser superadas por pessoas capazes. Essa sociedade, para Mendonça (2013, p. 7), “ao mesmo tempo em que formula normas para amenizar as diferenças, também faz a estigmatização que determinado grupo não pertence às normas sociais vigentes”. Martins (2006) alerta que persiste na sociedade a concepção de que ser uma pessoa com deficiência é tornar-se um exemplo de superação. A sociedade, por diferentes razões, marca e estigmatiza os considerados diferentes, criando a falsa visão de que a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso é da pessoa com deficiência, por isso cabe a ela lutar e superar os entraves. Oliveira (2009) e Siems (2010), em pesquisa realizada com professores de Educação Básica, verificaram que as informações sobre pessoas com deficiências descendem do círculo social (família, convívio social e atividades profissional), influenciando-os mais tarde para a

entrada desses profissionais na área da Educação Especial. Entretanto, devido à ausência de curso de formação inicial na área, a professora Margarida optou pela formação inicial no magistério das séries iniciais.

Eu sempre soube o que eu queria. **Eu quero ser professora**, então eu vou estudar para ser isso [...]. Eu queria ser professora, sempre foi por esse caminho [...]. Depois já na fase adulta foi a questão de enfrentar o andar de ônibus só. Eu morava no Poço e **estudava numa escola que preparava para o Magistério**. Eram dois transportes e eu saía muito cedo.

Frequentou, na sua juventude, o curso de Magistério que a habilitou para lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As aprendizagens realizadas no curso de Magistério tiveram como função fornecer aos futuros professores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios à docência. Esta formação é compreendida por Pimenta (2006) como uma formação prática, voltada para ajudar o professor a se familiarizar com seu ambiente de trabalho e assimilar conhecimentos necessários a realização de suas tarefas.

As experiências referentes ao processo de escolarização não são menos importantes do que o fato de ter parentes próximos [a mãe] na área da Educação Especial. Tardif (2014, p. 69) esclarece que “os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes”, empregados no exercício do magistério. Desse modo, as experiências pré-profissionais são consideradas por Tardif (2014) e Dubar (1997a) elementos importantes na construção da identidade pessoal e social. Pesquisas realizadas por Tardif e Lessard, (2007) apontam a origem infantil da opção/paixão pelo ofício de professor, para esses pesquisadores o fato de ter uma mãe professora representa um recrutamento ligado à tradição oral. Nos estudos desses autores, muitos professores remetem a socialização familiar o desejo de se tornarem professoras, por isso a ideia de cursar o Magistério no nível médio profissionalizante, por ser uma profissão predominantemente feminina (VEIGA; CUNHA, 1999) ou porque descende de uma família de professores, como narrou a professora Margarida ao lembrar de sua mãe.

O saber docente provém de vários momentos da história de vida e da carreira profissional. As experiências formadoras vividas no seio familiar e nas brincadeiras infantis foram determinantes para a professora Margarida decidir cursar o Magistério.

As lembranças dessas experiências educativas marcam a construção do Eu profissional, sendo mobilizadas e utilizadas em seguida no próprio exercício da docência.

Tardif (2014) esclarece que lidar com condicionantes e situações adversas tem uma ação formadora, pois são estas circunstâncias que permitem ao docente desenvolver certas disposições adquiridas, as quais permitem a professora Margarida enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Ela volta a encara seus medos com a mesma determinação e coragem que teve na infância para aprender a andar de bicicleta assume o desejo de tornar-se professora.

Posteriormente, ingressou na Educação Superior, no curso de Ciências Sociais, ainda que a sua opção inicial fosse cursar Psicologia. A escolha pela Psicologia era um sonho antigo, mas que por problemas financeiros não pôde cursar e, por isso, teve que buscar um curso mais acessível.

No meio do caminho eu fui para o Serviço Social, mas não me arrependo. Só que no meio do caminho, foi um período que teve uma greve muito pesada na época do Suruagy e, eu vi que a minha mãe passava **uma situação financeira muito difícil** [...] Eu sabia que ia ficar muito caro e decidi por **Serviço Social que tinha na pública**. Eu fiz o vestibular e passei, não me arrependo. **Foi um curso muito bom.**

A princípio, a decisão de cursar Serviço Social foi uma escolha financeira e a única opção de fazer um curso superior, entretanto ao longo do curso a professora Margarida foi se identificando com o trabalho do assistente social. Como afirma Souza (2005, p. 44), “o assistente social poderá diagnosticar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam a problemática social no campo educacional e, conseqüentemente, trabalhar com um método preventivo destes, no intuito de evitar que o ciclo se repita novamente”. No campo educacional, esse profissional assume o papel de assessorar professores, pedagogos e psicólogos, a professora Margarida terminou o curso, agregando outros saberes a sua formação profissional anterior.

Pimenta (2009) defende que o primeiro passo no processo de construção da identidade docente é a mobilização de saberes, enfatizando que os saberes pré-profissionais sozinhos não permitem representar o saber profissional. Ao longo da trajetória profissional, a professora Margarida cogitou abandonar o desejo de ser

professora devido à desvalorização social e financeira da profissão, reflexo da situação vivenciada pela própria mãe enquanto funcionária pública estadual.

A desvalorização social e financeira, para Veiga e Cunha (1999), resulta em uma das facetas referentes à desprofissionalização docente – o processo de proletarianização. Os professores, sem as devidas condições de trabalho e formação, perdem o controle dos meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho, agravando o processo de desqualificação docente. Rêses (2012, p. 433) complementa este argumento afirmando que “reforço da proletarianização do docente e a consequente precarização das condições de trabalho é o nível salarial da categoria”.

O cenário de desvalorização profissional da mãe, professora de Educação Especial na rede estadual, levou a professora Margarida a abandonar o desejo de ser professora e migrar para o Serviço Social. Entretanto, para ajudar em casa financeiramente a professora Margarida aceitou a oferta de emprego em uma escola particular de Educação Infantil para lecionar para crianças de 2 a 3 anos.

Logo que eu passei no vestibular uma professora da época do Magistério me indicou para **trabalhar numa escola particular. Trabalhei lá de três a quatro anos com crianças do maternalzinho. É a fase que mais me identifico [...].** Gostei demais foi uma experiência em tanto. Depois chegou o período do estágio, como os horários do curso e do trabalho chocavam eu tive que parar de trabalhar para terminar a faculdade.

Conforme Aguiar (2006, p. 158) “o conceito de identidade profissional relaciona-se ao mundo ocupacional do profissional”. Ao concentrar-se no processo de adaptação profissional ao meio profissional a professora Margarida associava o magistério a um quadro de identidade possíveis, uma vez que continuava a cursar Serviço Social.

A identificação com a docência na Educação Infantil se deu no ato de sua aceitação do caminho profissional apresentado, ainda que esta escolha não tenha partido de uma iniciativa própria ou identificação prévia, entendida por Siems (2010) como escolha vocacional. Assim, os elementos do contexto social e profissional passaram a direcionar e consolidar a opção profissional da professora Margarida. Em meados de 2000, a referida professora assumiu, em caráter temporário, à docência em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual de ensino. Em 2001, foi aprovada no concurso para Professor da Prefeitura

de Maceió, passando a integrar também o quadro do funcionalismo público da rede municipal de ensino de Maceió, momento relatado em sua narrativa:

Depois veio o concurso, eu fiz e assumi com monitora numa outra escola. Mas, tudo me levou a vir trabalhar aqui, **minha mãe já era daqui** [...]. Eu já morava aqui próximo. **Enquanto eu era monitora, fiz um concurso e me efetivei, foi o concurso de 2001.** Passei e no final do ano meu marido foi transferido, eu tive que tirar licença e ficar quatro anos afastada.

Para Huberman (2007), o desenvolvimento de uma carreira profissional é um processo linear ou com rupturas e a identidade profissional é um constructo que ao longo da vida reveste-se de várias facetas identitárias. A necessidade financeira e a estabilidade de um concurso público também conduziram professora Margarida mais a fundo para a docência, configurando o discurso de Aguiar (2006, p. 162) “ verifica-se, ainda, nessa classe, que a concepção de magistério aparece como profissão de ‘rendimentos certos’”. Não são poucos os professores que iniciam sua carreira na docência por necessidades financeiras.

Sob essa conjuntura, não esquecemos que historicamente o Magistério é visto como uma atividade que garante a emancipação feminina. Hypolito (1999) e Cunha (1999) admitem que de uma forma histórica e sistemática, as mulheres tendem a seguir cursos impregnados de conteúdos humanísticos, entre elas o magistério. A crescente feminização do mercado de trabalho foi vista como uma concessão dado por uma sociedade fundada em valores preponderantemente masculinos. O processo de desprofissionalização do magistério anda lado a lado com a feminização e o encargo doméstico que muitas mulheres tem assumido ao longo dos anos demonstram que a profissionalização da mulher tem valor menor do que a profissão assumida pelos homens, já que em muitos casos a mulher tende a abandonar sua carreira para seguir o marido. Situação observada na narrativa da professora Margarida que decidiu abandonar a docência para seguir com a família para outro Estado. A tradição patriarcal de submissão feminina tem contribuído para a desigualdade salarial entre homens e mulheres, bem como para o abandono da profissão pela educação dos filhos ou para se dedicar ao casamento. Lembramos que, a professora Magali também passou pela mesma situação quando abandonou o trabalho numa instituição privada para acompanhar o marido que buscava uma nova oportunidade de trabalho.

Outro aspecto que chama a atenção, é quando Siems (2010) descreve que no processo de construção da identidade profissional há uma relação direta com o cotidiano e a conjuntura sócio histórica. O desemprego e a oportunidade de trabalho para área de Serviço Social contribuíram para a professora Margarida se manter empregada, ainda que não fosse no magistério, e resultaram em uma nova oportunidade à construção de saberes: o atendimento às pessoas com deficiência.

Eu morei de M. e **passei um período desempregada, depois arrumei um emprego** [...] trabalhei também numa instituição para jovens carentes e lá desenvolvi o papel de assistente social, apesar de nunca ter trabalhado na área. **Conheci uma pessoa que trabalhava numa instituição de pessoas com necessidades especiais e, ela também me indicou** [...]. Eu comecei na instituição tipo a ADEFAL. Foi um período muito curto que eu fiquei lá.

Diante da nova realidade, a professora Margarida começou a atuar como assistente social e após o trabalho em algumas instituições conseguiu emprego numa instituição que atendia pessoas com deficiências. A referência a essa experiência traz à tona o desafio, citado pela professora, de trabalhar com pessoas com deficiência, ainda que como assistente social. A reação inicial foi de receio, por nunca ter atuado na área, mesclada com o interesse pelo novo. Essa foi uma situação apontada como importante experiência inicial, na qual essa professora se viu impotente e desafiada diante de uma determinada situação.

A tensão entre continuar atuando como assistente social e retomar a profissão docente aponta para a dificuldade da professora Margarida realizar ou abdicar o sonho/desejo de ser professora. Essa situação foi resolvida pela transferência do marido para Maceió, quando retomou o concurso para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, abandonando a assistência social e se dedicando à docência definitivamente.

O magistério passa então a ser associado à escolha profissional e a trajetória social resgata a valorização, o respeito e a dignidade de exercer um ofício, conforme relata ao descrever o processo de retomada do cargo público.

Quando eu voltei para Maceió retomei o meu concurso. **Eu era professora da Educação Infantil** e, quando eu voltei assumi uma sala de 1º ano. E começaram a aparecer os desafios que me levaram para a área de Educação Especial.

Nesse trecho chama a atenção a forma como a professor Margarida se auto intitula profissionalmente: “Eu era professora da Educação infantil”. Esta é uma fala que representa uma tentativa de auto valorização (FERREIRA, 2016). A valorização de si e do trabalho apela para o lugar social da profissionalidade docente, ou seja, enquanto profissional preparado e capacitado que presta um serviço a um determinado público, baseado em conhecimentos, atitudes e valores constitutivos do ser professor. Para Cunha (1999) trata-se de um sujeito histórico que exerce uma tarefa e/ou uma profissão.

Ao retomar a atividade de professora da Educação Básica na rede municipal de ensino, a professora Margarida se depara com uma nova realidade: as crianças que agora frequentavam as salas comuns com garantia do AEE como complementação ao seu processo de escolarização. Prieto (2010) esclarece que estas mudanças defendem a sala de aula comum como espaço de atendimento escolar incondicional a todos estudantes, bem como um outro modelo de professor.

Ao assumir a inclusão de todos os estudantes com deficiência nas escolas regulares o município de Maceió atribuiu a todos os professores que atuavam na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Educação Superior a missão de ser um professor inclusivo. O professor de salas de aula comum nos moldes dessa perspectiva é considerado um professor capaz de promover a aprendizagem e participação dos estudantes na sala de aula comum (VITALIANO, 2010). A todos os estudantes é assegurado o direito à escolarização, para tal a escola que buscava a homogeneidade e exclusão do diferente, deve agora valorizar a diversidade e um modelo de escola que atenda as diferenças. Isto requer a presença de professores capazes de romper com modelos segregados.

Vale ressaltar que, o princípio básico norteador das ações educacionais de uma escola inclusiva é a preparação dessa para atender todos os estudantes, por isso Caiado (2011) defende que cabe a escola proporcionar condições necessária para aprendizagem e escolarização, em todos os níveis de ensino. Em concordância com Oliveira (2009), defendemos que a escola deve ser modificada para receber o estudante com deficiência e, que a questão da diferença deve ser problematizada no ambiente educacional, sendo o professor de Educação Especial peça fundamental para que a ação educativa tenha uma margem razoável de sucesso. A concretização dessa proposta, ressalta a necessidade de repensar as práticas educacionais referentes a inclusão desses sujeitos nos diversos espaços da escola.

Assim, a professora Margarida assumiu seu ofício respeitando a diversidade e a diferença, comprometida com a luta das famílias de estudantes com deficiências e com o processo de inclusão deste no ambiente escolar. O primeiro desafio foi o estudante Eduardo, uma experiência significativa que a levou no ano seguinte a assumir a SRM nesta escola.

Quando eu **assumi essa turma do 1º ano** teve um aluno chamado Eduardo que até hoje ainda está aqui na escola. A mãe dele chegou e me disse que ele tinha um histórico de uma rejeição muito grande da escola, pois tinha apresentando comportamentos inadequados [...]. O Eduardo era uma criança com uma deficiência mental acentuada, severa. A deficiência dele prejudicou a fala, mas ele ainda emite alguns sons. **Eu não tinha nenhuma experiência, assim aprofundada**, de como deveria lidar com aquela criança [...]. O Eduardo **foi o maior estímulo para eu estar aqui hoje**, porque eu vi que assim a gente **descobre como vai lidar com aquele aluno**.

A transformação de uma escola segregada e excludente em uma escola diversificada e inclusiva é um processo pedagógico, que envolve todos da comunidade escolar e não tem sido fácil, principalmente, para professores como Margarida sem experiência e formação suficientes na Educação Especial. A professora Margarida tinha prazer em ajudar os estudantes com deficiência no processo educativo e contribuir para a implementação de um sistema educacional inclusivo. Entretanto, apenas a disposição ou o desejo não são suficientes para que um professor exerça sua prática profissional de forma competente. Sem formação e experiência na Educação Especial, o caminho tomado foi semelhante a outros professores da rede, pegos de surpresa com esta nova realidade, aceitar o desafio e construir a partir de um conjunto de experiências outras maneiras de ensinar.

Pimenta (2009) e Tardif (2014) consideram os saberes da experiência como os provenientes da prática cotidiana e, numa característica bem peculiar dos professores de Educação Especial do município de Maceió, têm sido o principal orientador da ação docente. Os saberes produzidos no “chão” da escola no caso destes professores não são uma escolha de negação do saber enciclopédico ou curricular, mas a única alternativa inicial de organizar o trabalho pedagógico. Borges (2004) afirma que em função de um contato muito elementar com os saberes da formação profissional, os professores buscam na prática cotidiana outras fontes de referência para a sua ação docente. Para Tardif (2014), esses saberes fornecem certezas relativas de modo a facilitar sua atuação profissional. A experiência de

professora numa sala de aula inclusiva traz, à professora Margarida, certezas que permitiram aceitar o desafio de atuar na Educação Especial.

Em 2008 eu assumi a sala de recursos, porque aqui na escola já existia essa sala. O **Eduardo passou** de meu aluno da sala regular **para a sala de recursos [...]**. A única coisa que **eu percebia no Eduardo é que ele tinha uma angústia porque não conseguia falar. Então, comecei já no primeiro contato buscar entender tudo o que ele queria**. Consegui entender quando ele sinalizava: água, banheiro e quando ele não estava satisfeito com alguma coisa. A questão dele era muita insegurança [...]. Então, a gente foi superando [...]. O **desafio inicial** de quando eu cheguei foi: **“Como é que eu vou dar conta disso, eu não tenho experiência? Eu não me sinto nem com capacidade para”**.

A professora Margarida entendia que a criança com deficiência deveria estar na sala de aula comum e adaptar-se as atividades desta no que fosse possível, para tal estabelecer a comunicação ou uma relação interpessoal foi sua prioridade. Segundo Gil (2005), a escola deve respeitar e valorizar todos os estudantes e, cada um com a sua característica individual. Na perspectiva de Educação Inclusiva, é a escola que deve eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, garantindo sua permanência na sala de aula comum com propostas concretas de aprendizagem, e o AEE no contra turno de forma complementar ou suplementar.

Diante disso, a professora Margarida foi provocada a enfrentar um novo desafio: atuar junto aos demais estudantes com deficiência matriculados nesta escola, por meio do AEE. Mesmo com quinze anos de experiência em sala de aula comum, ela considerou essa uma fase profissional muito difícil. Algumas características desse momento se assemelham a “Fase de Questionamento”, descrita por Huberman (2007), caracterizada pelo choque com a complexidade da profissão, bagagem teórica insuficiente à realidade enfrentada e falta de preparo prático.

Silva (2008) ao investigar sobre o choque inicial de alguns professores no(s) primeiro(s) ano(s) de docência, afirma que a entrada numa carreira docente pode provocar uma crise de identidade, não saber a quem pedir ajuda, nem como pautar seus procedimentos são situações que geram angústias por perceber que não estar preparado. Numa relação analógica com o momento vivenciado pela professora Margarida a fase de questionamento traz à tona a situação descrita por Silva (2008),

com a diferença que os anos de experiência profissional servem de base inicial para o enfrentamento deste novo desafio.

O choque do real e as dúvidas emergentes (“Será que estou à altura?”, “Como é que eu vou dar conta disso, eu não tenho experiência?”) traduzem a distância entre os saberes construídos nos cursos de formação e a realidade concreta. A experiência de ser professora de educação regular em turmas de estudantes com e sem deficiências, não trouxe a segurança necessária para a professora Margarida atuar como professora da Educação Especial.

O preceito de que a experiência se assume como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência docente não se sustenta. Oliveira e Mendes (2016) denunciam que o Brasil enfrenta sérios desafios, que se originam na própria história de formação inicial e nas escassas propostas de formação para professores de Educação Especial. Situação que de acordo com Mendes, Cia e Cabral (2015) é representada por uma lacuna teórica e prática que gera insegurança e angústia, agravada pela ausência de formação inicial na área. A partir disso, Bello (2002, p. 163) defende que “os cursos de licenciatura deveriam se preocupar mais com a formação prática do professor”, fato que pode ser interpretado pelo anseio da professora Margarida em não se sentir preparada para assumir a SRM da própria escola.

É vislumbrado, então como alternativa para a solução da insegurança e angústias manifesta pela professora Margarida a participação em formação continuada.

Fui para a formação e saí assim: “Eu não vou dar conta disso, não”. **Cheguei para minha mãe e disse: “Eu não vou querer mais,** porque acham que a gente não faz nada e a exigência é muito grande” [...]. **São relatos muito individualizado, tratamento individualizado. Planejamento,** não é um planejamento que você faz para uma sala de aula, é um planejamento **que você faz para um aluno. Não tenho conhecimento necessário para isso.**

Esta narrativa representa que dentre as primeiras inquietações da entrada na carreira de professora da Educação Especial está a falta de preparo para lidar com a educação de estudantes com deficiência, resultado do déficit acadêmico e profissional (CAIADO, 2011).

O modelo de formação assumido pela SEMED se encontra baseado na identificação das deficiências, ainda que não seja necessário apresentar uma base

teórica sólida e coerente sobre o processo pedagógico. As discussões realizadas encontram-se calcadas em diversas teorias que enfatizam um modelo médico-pedagógico ou psicopedagógico, e apresenta uma perspectiva paradoxal: centraliza suas ações num modelo de professor especializado que desenvolve suas ações de acordo com cada tipologia de deficiência, ou enfatiza que a proposta de atuação profissional deve desenvolver o processo de escolarização em articulação com a sala de aula comum.

A perspectiva de formação assumida pela SEMED não rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área: a preocupação com a indicação do trabalho a ser desenvolvido com os estudantes com deficiência, e desconsiderava os saberes construídos pela professora no exercício da prática docente em sala de aula comum (o currículo, a avaliação, as metodologias e as estratégias de ensino) e as práticas pedagógicas “inclusivas” em curso na escola.

A decisão da professora Margarida para aprender a gerir os novos dilemas, sem que se torne uma fonte de frustração, ansiedade ou desmotivação profissional, foi a busca de apoio no exemplo da professora Stephanie²⁵.

Quando entrei **quem coordenava o departamento era a Stephanie** Depois eu me encantei, **me apaixonei pela Stephanie [...]. Ela sempre foi muito de reconhecer o trabalho da gente, de elogiar, de ver que ela lia o que a gente fazia**, porque os registros estavam lá. Então, eu disse assim: “Se tem uma pessoa tão **competente que está valorizando** o que a gente está fazendo, então tenho condição”. É só querer e ir buscar.

A identificação com o trabalho da professora Stephanie nos momentos de formação continuada, corresponde a determinação de que, na institucionalização da carreira docente, os papéis a serem desempenhados pela professora da Educação Especial devem respeitar as normas (qualificação, atitudes e comportamentos) designadas pela SEMED. A partir disso, a professora Margarida foi instrumentalizada a observar, identificar e trabalhar com os estudantes com suspeita ou diagnóstico de deficiências ou transtornos, como exemplo, descreve o trabalho desenvolvido com um estudante com deficiência intelectual.

A mãe dele sempre teve a consciência que **a gente não tem como assegurar a questão do conhecimento acadêmico** que o Eduardo vai adquirir. O Eduardo adquiriu experiência de vida, maturidade.

²⁵ O verdadeiro nome da professora foi modificado para preservar sua integridade física,

Hoje, ele já está um jovem. Ele era uma criança altamente indefesa, medrosa e **hoje, ele brinca no recreio de igual para igual, se faz entender [...]**. Para mim, se ele está ali e não quer vir comigo é porque aquilo está sendo interessante para ele. Eu acho que não vai ter efeito, tirar ele de um lugar onde demonstra interesse e trazer, se **eu posso remanejar o horário dele**.

No entanto, a realidade descrita se contrapõe a orientação legal, ao determinar que o AEE deve ser ofertado no contra turno ao turno no qual o estudante encontra-se matriculado. O estudante Eduardo é retirado da sala de aula comum com duração, em média, de uma hora, duas vezes na semana, as atividades na sala de aula regular para se dirigir a SRM e obter o AEE.

De acordo com a PNEE-EI/2008 (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), estudantes que necessitam de AEE devem frequentar as SRM no contra turno à sala de aula comum, entendendo que as atividades desenvolvidas no AEE são complementares ou suplementares à escolarização e tem como objetivo desenvolver a autonomia dos estudantes na escola e fora dela.

Glat e Nogueira (2002) defendem que a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino não consiste apenas em garantir a permanência e socialização junto aos demais estudantes. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, na revisão de concepções e tendências educacionais possibilitando o desenvolvimento cognitivo, cultural e social, em respeito às diferenças e atendimento as necessidades destes estudantes.

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi implementada como diretriz nacional a partir de 2008, período que a professora Margarida assumiu a SRM da escola. Para Oliveira (2009, p. 39), esse foi um movimento lento de afinamento e consolidação de sua base legal, mas de muitos conflitos no ambiente escolar. “De invisíveis passaram a ser visíveis [...], evidenciando não a inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização”.

Com a aprovação do Decreto nº 6.949/2009, a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com deficiência nas salas de aula comum garantiu o cumprimento do direito ao acesso à escola e, sobretudo, instigou as escolas a refletirem sobre a permanência e o avanço deles no sistema de ensino regular. Para a professora Margarida, o movimento de inclusão nas escolas municipais trouxe consigo a

necessidade de identificação dos estudantes quanto as necessidades educacionais especiais, na contramão de redimensionar o público alvo da SRM.

Depois que a inclusão tomou essa dimensão que hoje ela tem. A gente viu muito tudo ser uma patologia, quando na verdade não é. Todo menino passou a ser hiperativo, quando não é. A questão que foi muito complicada, e focou o debate: “Se este menino tinha qualquer probleminha, ele é de sala de recursos”, chegava aqui e eu via que não era. Mas, eu tinha que explicar porquê.

Os estudantes enviados à SRM representavam a incapacidade da escola de lidar com a diversidade. A professora Margarida enfrentava o desafio de delinear quem eram os estudantes que deveriam ser considerados público-alvo desse apoio. A nova conjuntura de SRM como espaço de atendimento aos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação não impossibilitou que os professores de Educação Especial da rede municipal de ensino continuassem a direcionar seu trabalho para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Na compreensão de Christofari (2014, p. 161), “tais crianças são produzidas por discursos que direcionam para elas a explicação da necessidade de um apoio especializado”. Os comportamentos dos estudantes em sala de aula comum eram evidenciados, muitas vezes, como justificativas para o encaminhamento à SRM, tomando-a como espaço de disciplinamento para aqueles que escapavam, fugiam ou enfrentavam as normas escolares.

O caso do estudante Mario pode ser considerado um exemplo desta conduta:

Um aluno que marcou muito, também, foi o Mario. Ele tinha um diagnóstico de **hiperatividade**. Às vezes, ele tinha como um surto de agressividade. **Ele ficava lá em cima e só acalmava quando eu chegava lá e conversava com ele.** Ficava até quando eu conseguir tirar ele de lá, do lugar que ele tivesse. **Eu vinha com ele para cá, para a sala e ia conversar, até ele mudar,** porque como **era uma questão de como essa intervenção acontecia.** Às vezes acontecia quando eu pegava ele pelo braço. Era piti, ele estava dando um piti. Não queria entender o lado dele. Eu achei interessante que quando ele saiu daqui ele deixou tanto... Era ele e a irmã.

Para a professora Margarida, o problema do estudante Mario decorria da hiperatividade, o olhar clínico, continuava a responsabilizar a criança ou o distúrbio pelo comportamento inadequado. Nesse sentido, a intervenção é considerada o dispositivo ideal para solucionar esse problema. Christofari (2014, p. 22-23) destaca que os discursos produzidos no campo da Medicina, Psiquiatria e Psicologia têm

servido de base para os modos de ser e fazer discente. “O modo como o sujeito se expressa na escola, se apresenta, fala, olha, se veste, se comporta; o seu processo de aprendizagem, como constrói relações, o ritmo na resolução das atividades são ações que se tornam alvo da patologização”. Esse fenômeno tem contribuído para que as intervenções docentes sejam direcionadas à busca de acompanhamento, orientação e controle do comportamento ou da “doença”, acreditando que, o saber docente é construído a partir das consequências de suas ações, atitudes e tentativas de lidar com estudantes com deficiências e transtornos em momentos de crise, circunstâncias difíceis, resolução de conflitos e no desafio de superar o fracasso escolar.

Um outro caso relatado pela professora Margarida foi justamente o da irmã do estudante Mario, no qual a prática utilizada fugia aos pressupostos de uma conduta terapêutica.

A irmã vinha para aqui porque ela tinha um déficit muito grande de aprendizagem. Ela escreveu uma carta para mim, que eu fui a melhor professora dela, que **eu ajudei ela a aprender a ler.** São coisas que você não se percebe, porque você está num processo que, às vezes, você não dá nem conta. Ele assim, eu fiquei eu disse: “Meu Deus, como é que tanta gente já foi lá e não conseguiu?” Quando eu chegava, eu conseguia. Se tivesse algum dia que ele desse um pit e eu não estivesse, a escola ficava pirada. Quando eu estava, eles já sabiam que comigo ele ia se ajustar [...]. A gente sabe que **a sala de recursos não tem a função de alfabetizar e nem de transmissão de conhecimentos,** mas chega assim. **Tem meninos que eles gritam por aprender a ler** e, não tem como você não mostrar coisas da base alfabética, como letras, sílabas. Porque a gente sabe que o interesse está partindo do aluno. Eu sempre procuro trabalhar assim, mesmo quando não for o horário deles, **eles precisarem ser escutados [...].**

O lugar do AEE não é o de habilitação/reabilitação ou do ensino de Atividades da Vida Diária (AVDs). Baptista (2013) esclarece que o AEE não está centrado em um sujeito a ser corrigido, mas no conjunto de relações que garantam suporte aos estudantes do público alvo da Educação Especial para a frequência e aprendizagem no ensino comum. O autor alerta que, “difícilmente haverá uma ação em rede se o trabalho desse educador estiver centrado e concentrado no atendimento exclusivo ao aluno com deficiência” (BAPTISTA, 2013, p. 48), pois a prática dirigida a estes estudantes ainda tem sido a especializada e desenvolvida

A tensão demonstrada pela professora Margarida quanto ao que deve ser ensinado na SRM resulta da mudança das funções da Educação Especial com a

publicação da PNEE-EI/2008. Ao extinguir o caráter de apoio e substituição à educação comum surge a necessidade de discussão da atuação docente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas regulares.

As práticas de reforço escolar são duramente criticadas, por não garantir ao professor de Educação Especial a compreensão da estrutura mais ampla da escolarização e o rompimento a uma prática orientada pelas causas e consequências da deficiência como responsáveis pelo fracasso escolar. Ropoli et. al. (2010, 23) esclarecem que o professor de Educação Especial tem funções próprias, “as quais não se destinam a substituir o ensino comum, e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, as avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar”.

A professora Margarida explicitou o dilema enfrentado por um novo professor que se constrói, sob a perspectiva de uma Educação Especial, que deixa de ser vista como a educação destinada a um tipo de estudante e passa a ser considerada como um conjunto de recursos e serviços colocados à disposição do sistema educacional para atender às necessidades educacionais de determinados estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades (GONZÁLEZ, 2007)

O interesse em garantir o acesso à escola regular e o aprendizado de técnicas adaptadas para a deficiência provocou a necessidade de uma ação conjunta nas atividades exercidas na SRM e sala de aula comum. Vaz (2013) afirma que nos documentos legais decorrentes da PNEE-EI/2008 (BRASIL, 2008) ao construir um ideal de professor, o descaracteriza da sua real função, o ensino.

Segundo a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), o AEE deve ser ofertado no turno inverso à escolarização e com a natureza de complementar ou suplementar esta escolaridade. É necessário que o professor de Educação Especial guie suas ações a partir de um Plano de Desenvolvimento Individual para o AEE, que “deve estar fundamentado nas habilidades e competências do estudante, considerando sua condição específica para realizar determinadas tarefas” (POKER, 2013, p. 11). Nesse sentido, a professora Margarida orientava seu trabalho conhecendo o estudante e suas condições de inserção e participação na escola e na família.

Os meninos eles têm o horário deles aqui. Tem uns que eu consigo fazer, até porque os que são muito inibidos se eu colocar em grupo ele não funciona, então tem que ser realmente individual. A

gente tem uma aluna, da mesma época do Eduardo. Ela era uma menina com distúrbio de comportamento terrível, de jogar pedras em colegas, de mexer em lixo. **Depois que a menina fez uma avaliação clínica e descobriu a patologia: deficiência intelectual com hiperatividade, as coisas foram mudando. A menina começou a ser medicada. Ela foi mudando,** tinha um dia para trabalhar ela só e no outro dia em grupo, por causa da dispersão que era muito alta. Ela também precisava aprender a interagir, já que tinha uma dificuldade muito grande no social. O início do trabalho com ela foi assim. Depois, já **conseguiu trabalhar com ela só em grupo e não precisava mais ficar tanto individualizado.**

A professora Margarida tinha a preocupação de criar condições para que seus estudantes superassem a situação atual vivenciada no contexto escolar e pelas condições orgânicas e intelectuais ou transtornos provocados pela deficiência. Entretanto, a medicalização da Educação Especial ainda é vista como a garantia de civilizar o paciente (LUNARDI, 2002) ou como tentativa de encontrar as causas e soluções para os problemas que não são médicos, mas que são eminentemente de caráter social (CHRISTOFARI, 2014). Os saberes médicos na educação têm funcionado como verdades que fortalecem o discurso da importância de um diagnóstico, que desenha um quadro estático das potencialidades dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Christofari (2014) afirma, ainda, que a medicalização no interior da escola é construída com base na racionalidade médica, ou seja, é considerada como dispositivo capaz de transformar a diversidade humana e os modos de ser considerados problemáticos. Os discursos médicos, apreendidos nos cursos de formação, se entrelaçam às práticas pedagógicas construindo saberes que consideram os estudantes da Educação Especial como responsáveis pelo desequilíbrio o cotidiano escolar.

Na Educação Especial, caracterizada pelo atendimento as crianças com necessidades educacionais especiais, sob a égide da Educação Inclusiva, a escola passa a atender estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. Entretanto, na escola da professora Margarida continuava o atendimento apenas aos estudantes com hiperatividade e deficiência intelectual.

Tinha uma mãe que dizia: “Essa menina ela é especial”. E quando ela veio para cá, **eu fiz uma avaliação e percebi que a menina não tinha nenhuma questão neurológica.** E comecei a conversar com ela e vi que ela tinha um histórico de vida meio complicado [...]. Ela não tinha déficit de aprendizagem e a professora não fazia queixa de comportamento. A queixa vinha só da família. Eu

tento **sempre fazer um paralelo: a fala da família com a fala da escola e da sala regular com essa sala aqui [...].** Eu sei que **a menina fazia um tratamento clínico com medicação** e, depois disso, não usou mais medicação [...]. Eu **sempre procurei sentir o lado deles.** A gente sabe que muito dos **desajustes do menino não tem origem numa patologia neurológica.** Eles têm um desajuste muito grande no campo emocional e, está fazendo com que ele se desequilibre totalmente. Ele tinha uma história muito triste de rejeição, que eu até questionava: “Meu Deus, será que esse distúrbio de comportamento tem a ver?” Eu fiquei muito assustada, quando eu encaminhei, por causa dos distúrbios de comportamento [...]. **O diagnóstico foi fechado de uma forma muito imediata.** Na primeira consulta que ele foi já **receitaram ritalina.**

Conhecer o funcionamento familiar, sua cultura e dinâmica ajudou a professora Margarida na triagem entre os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial e os demais atendidos pela escola. Resgatar a história de vida desses estudantes para Christofari (2014, p. 148) “seria uma maneira de respeitar suas experiências externas ao ambiente escolar”. Compreender as causas das dificuldades de aprendizagem ou da deficiência é uma prática que consiste em esvaziar e desfocar as discussões pedagógicas e suas respectivas práticas. A busca por esses elementos, muitas vezes, funciona como uma tentativa de explicação para os problemas de comportamento dos estudantes, criando hipóteses que não chegam a questionar a própria organização escolar ou aceitam determinados comportamentos.

Os professores constroem seus saberes experienciais sem discutir os modos de ensinar e aprender adotados na escola. Muitas vezes, é prática comum entre os professores que as informações coletadas sirvam para responsabilizar as famílias e os estudantes pelo fracasso escolar, desresponsabilizando a escola do processo educacional. O laudo médico é um exemplo, configura-se como documento utilizado para justificar o não aprendizado do estudante ou desobrigar o professor de utilizar métodos e instrumentos diferenciados no processo educacional. Ainda que, as orientações do MEC (BRASIL, 2016b) indiquem que o laudo médico seja um documento complementar do Plano de AEE, que não tem o poder de cercear ao estudante com deficiência o acesso à Escola e ao AEE.

Nesse sentido, a orientação legal (BRASIL, 2009b) dada ao professor de Educação Especial é que este assuma como atribuição do professor especializado a orientação às famílias “sobre o uso dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, utilizados pelo aluno, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua

autonomia e participação” (BRASIL, 2016, p. 30), com o sentido de provocar um trabalho pedagógico baseado na diversidade de estratégias e recursos que levem em consideração as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. A relação com as famílias era motivo de tensão para a professora Margarida, que a citava a família como um dos grandes desafios da atuação profissional.

A grande questão é a família. A gente faz os encaminhamentos, mas as orientações não são respeitadas. Então, cada ano vai passando e a questão vai se acentuando [...] Já teve duas mães que vieram aqui: “Professora, me der um encaminhamento para eu internar ele”. E eu disse: “Não, que **eu não sou médica**”. Eu não digo nem que o seu filho é deficiente. **Eu lhe dou um encaminhamento para você ir ao médico.** É ele quem dá o diagnóstico. **Professor não dá diagnóstico, ele apenas detecta as dificuldades** [...]. Essa questão também, dessa **orientação das famílias**, muitos não sabem das questões dos direitos e outros, que querem fazer das crianças deficientes, porque tem muito conhecimento com relação ao direito da questão financeira.

O suposto papel do professor de Educação Especial de médico ou terapeuta, ficava mais evidente quando relacionado a forma como os pais demonstram desconhecer as atribuições do professor dessa modalidade de ensino. A concepção de como o professor de Educação Especial atuava de acordo com a professora Margarida, sofria influência de uma visão psicopedagógica de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Para fundamentar essa discussão Almeida Junior (2012) esclarece que a ação psicopedagógica no ambiente educacional inclusivo encontra-se configurado no estudo das causas e intervenções (tratamento e prevenção) dos problemas de aprendizagem.

A questão de orientação às famílias é uma das atribuições do professor de Educação Especial prevista na Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009). Para Cia e Rodrigues (2014, p. 96) é desejável que esse professor fortaleça a ação de colaboração entre escola e família, rompendo com a visão de consulta a um especialista que concebe “a família como meros aprendizes, ignorando todo o conhecimento que possuem sobre seus filhos”. Amparado no discurso de Mendes (2010b), as autoras defendem que a participação da família deve ocorrer por engajamento e numa mesma direção, considerando suas especificidades e interesses. Por isso, seria importante que a professora Margarida participasse das reuniões pedagógicas e estabelecesse contato direto com os responsáveis, a fim de que pudesse informá-los e discutir as mudanças e as adaptações necessárias.

Destacamos a necessidade de que cada família e os demais profissionais da escola conhecessem a importância do serviço realizado pela professora Margarida aos estudantes do público-alvo da Educação Especial. É muito importante fazer com que os professores de Educação Especial possam se sentir acolhidos e valorizados na escola. Ao relatar as angústias de ser professora da Educação Especial numa escola pública, a professora Margarida não se sentia valorizada ou tinha o seu trabalho reconhecido pelos demais professores da escola.

Eles, ainda diz: “O professor da sala de recursos não faz nada”. Eu tenho um colega aqui que uma vez ele chegou, veio saber de um aluno, e eu disse: “Espere aí deixe eu pegar o meu caderno”. Quando eu comecei a ler, ela disse: “Ôxe, como é que é a coisa”. E eu disse: “Vem cá, você pensa que eu estou aqui sem fazer nada é?” **Se você me encaminhar e perguntar do fulano. Você pode ter certeza que eu vou saber lhe dizer. Eu vou saber lhe dizer se o pai veio ou se não veio.**

Atualmente, é competência do professor de Educação Especial na SRM criar condições que proporcionem e favoreçam a aprendizagem superando as barreiras existentes. A conversa da professora Margarida com professores de sala de aula comum tem o caráter de esclarecer que seu trabalho é detalhadamente planejado e constitui-se como um suporte fundamental para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiências (POKER, 2013).

Contudo, a orientação legal (BRASIL, 2009) é que o professor de Educação Especial tenha entre suas atribuições a função de elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE; programar, acompanhar e avaliar os recursos pedagógicos e de acessibilidade na SRM, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; entre outras, além da articulação com os professores da sala de aula comum e familiares orientando-os sobre os recursos pedagógicos. Essa amplitude e multifuncionalidade profissional tem gerado discussões, pela ausência de transformações nas dimensões curriculares, metodológicas e avaliativas do trabalho educativo.

O que se tem avançado na proposição de documentos normativos, não tem ocorrido na mesma proporção em termos de práticas escolares. Fullan e Hargreaves (2000, p. 30) destacam que “uma mudança educacional que não envolva os professores e que não tenha seu apoio costuma terminar como uma mudança para a pior ou para nada”. O professor é o elemento-chave na transformação e

aperfeiçoamento do processo educativo, por isso este profissional deve ter uma ação pedagógica e não servir de substituto de psicólogo ou assistente social na escola (SANCHES, 1996).

A professora Margarida assumia que o trabalho desenvolvido na SRM mantinha o viés pedagógico devido ao uso de jogos, pois trabalhava:

Sempre com a questão pedagógica com jogos. Tinha um menino com uma dificuldade muito grande de se concentrar, por causa da **hiperatividade, eu trabalhei muito com jogos para desenvolver a atenção, concentração e memória.** Eu achava que ele ia demorar para o despertar da leitura e, ele saiu daqui lendo [...]. Eu sempre procuro está assim com os que tem uma dificuldade maior e busco muito o auxílio dos jogos [...]. Essa sala é muito rica em jogos. **Trabalho com jogos diversificados.**

A diversidade dos jogos citados provém dos distribuídos pelo MEC nos kits do Programa de Implantação das SRM (BRASIL, 2007), constituídas por jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, o raciocínio, a criatividade e o pensamento lógico. Jogos relacionados à atividade motora também são encontrados nesses kits. Em geral, as orientações de trabalho com esse material encontram-se baseada na ideia de aprendizagem por pré-requisitos, ou seja, a partir da incorporação de competências mínimas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiências. Eles surgem como instrumentos básicos para desenvolver o AEE, defendendo que o trabalho a ser desenvolvido na SRM não pode estar centrado no repasse de conteúdos e sim, nas estratégias pedagógicas que valorizam como os estudantes aprendem e evoluem na superação dos chamados conceitos cotidianos ou saberes espontâneos em direção à apropriação de conceitos científicos.

Entretanto, Mendes e Malheiro (2012) esclarecem que o modelo tamanho único das SRM é representado também pelo material que a compõe. Os jogos disponibilizados, por exemplo, não são selecionados e distribuídos de acordo com a faixa etária dos estudantes matriculados nas escolas, ou seja, tanto as escolas de educação infantil quanto as de ensino médio recebem os mesmos jogos.

Ao contrário, de alguns estudantes que conseguiram ser alfabetizados com jogos, outros passaram anos e anos na escola sem serem alfabetizados, como é o caso do André, um menino com deficiência intelectual que cursava o 3º ano do Ensino Fundamental.

Era um menino especial, tipo o Eduardo que hoje está no 5º ano, [...] Eu disse: “Professora, eu não concordo que o fulano seja reprovado de novo”. Essa é a minha visão, porque ele não aprendeu a ler, mas ele já está no período de dois anos na mesma série, não é mais para ficar. Ele não tem obrigação de andar igual aos outros, porque a lei diz que ele não pode permanecer muito tempo numa única série, ele não tem a obrigação de aprender, mas tem o direito de frequentar todo o ciclo. Ele não tem a obrigação de aprender as questões acadêmicas. A gente tem que favorecer esse processo, tem como garantir isso.

A professora Margarida indagava a professora da sala de aula comum sobre o tempo que esse estudante ficava retido em cada ano de escolarização. Tal posicionamento abre para a reflexão acerca do processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na escola regular. Zelar pela garantia do acesso e permanência dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino é atribuição do professor de Educação Especial, no entanto, a garantia da aprendizagem ainda tem sido um grande desafio. De acordo com Lopes e Dal’Igma (2007, p. 14) “hoje a inclusão está mais presente, seja para nos amedrontar, seja para nos desafiar em nosso trabalho e dia-a-dia”. A cultura escolar reforça os preceitos de um sistema integrador, ao responsabilizar o estudante e sua deficiência pelo insucesso no seu processo de aprendizagem, ainda que sua intenção seja proclamar a inclusão.

O distanciamento e a segregação que existe entre o trabalho desenvolvido na SRM e na sala de aula comum reflete um modelo de escola que tem um currículo padronizado e pré-determinado que não dialoga com as necessidades e interesses da comunidade escolar. A escola, de forma geral, é planejada para um modelo de estudante ideal, muito diferente do atendido. O professor da sala de aula comum não consegue ensinar ao estudante com deficiência e, por outro lado, a professora Margarida não conseguia repensar o currículo da escola, as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas em sala de aula comum e, muito menos, estabelecer um trabalho colaborativo com a professora da sala de aula comum.

Recorrendo a Tardif (2014, p. 82), encontramos a seguinte consideração: “os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino”. Os cinco primeiros anos de trabalho na SRM configuram a fase de estabilização, na qual a professora Margarida, investindo na profissão tem o reconhecimento das suas capacidades. A marca do tempo do processo de

escolarização do Eduardo na escola representa os anos de atuação, da referida professora, no AEE. Agora mais confiante e com domínio do seu labor, confirma sua identidade de professora da Educação Especial por meio da prática e da experiência adquirida nos últimos anos, possibilitando assim intervir no trabalho desenvolvido pelo professor da sala de aula comum. Nessa relação, a professora Margarida lembra no processo de implementação da inclusão escolar, o diálogo que teve com a professora Jussara:

Tinha uma professora, ela não está mais aqui. Assim, que a inclusão que foi implantada, ela dizia assim: “Eu me recuso a participar de qualquer formação de Educação Especial, porque quando chegar um aluno especial, **eu digo: Eu não tenho conhecimento. Eu não vou receber**”. E, eu disse a ela: “Não é assim não viu. **É a lei**, se você não receber você vai responder. A escola tem a obrigação de receber”. **Como ela vai trabalhar depois, ela vai descobrir. Ela vai adaptar o que não está certo e, assim, vai ensinar.** Ela tem a obrigação [...]. Isso é uma questão que hoje em dia já melhorou muito, porque antes era uma coisa de todo aluno especial só vai ficar em sala especial.

A narrativa mostra que o professor de Educação Especial, entendido como aquele profissional que deve ocupar-se especificamente do estudante com deficiência, deve ajudar o professor da sala de aula comum na redução de conflitos decorrente da presença desse estudante. Desta forma, os estudantes com deficiências continuam a serem descritos como “da educação especial”, apesar de estarem matriculados na sala de aula comum. Para Anjos, Andrade e Pereira (2009) o rótulo de “aluno especial” não o abandona e continua a marcar que ele é de outro território.

Entendendo que uma das funções do professor de Educação Especial, atuante em SRM, é a de estabelecer articulação com o professor da sala de aula comum (MENDES, 2006), a professora Margarida assumia que essa articulação é um dos maiores desafios na atuação profissional. A promoção à participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares, passava pela formação continuada e as estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade que visassem a inclusão escolar.

O primeiro conflito desta articulação estava justamente no cumprimento da determinação legal da inclusão de todos os estudantes do público alvo da Educação Especial em sala de aula comum e a resistência de alguns professores, a partir argumentos de falta de conhecimentos técnicos ou formativos. Oliveira (2009) e

Tartuci e Vieira (2011) em suas pesquisas, semelhante ao que ocorre na escola da professora Margarida, verificaram que o procedimento da política inclusiva de determinar autoritariamente a inclusão desses estudantes na sua sala de aula é considerado por muitos um afronto aos “atores das escolas”, aspecto que tem gerado rejeição ou resistência por parte dos professores ou apenas a prática de prezar apenas pela socialização, como uma ação vinculada a relações sociais de entretenimento, ao invés de estar vinculada ao processo de ensino e aprendizagem.

O segundo conflito resulta, justamente, da dificuldade que a professora Margarida tinha de planejar, em conjunto com a de sala comum, as estratégias de aprendizagem e os recursos pedagógicos e de acessibilidade para cada estudante, de acordo com as suas necessidades e as determinações do currículo escolar. Oliveira (2009) descreve em seus estudos que, o que geralmente tem ocorrido nas escolas, é um despreparo dos atores educacionais. Para Baptista (2013), o trabalho do professor especializado é de amparar o professor da sala de aula comum no processo educativo dos estudantes com deficiência.

Nessa concepção, a construção da identidade profissional da professora Margarida dar-se-á nos momentos de troca, interações, encontros e desencontros, confirmando o pensamento de Martin (2007, p. 202):

A identidade é definida pela relação da pessoa com os outros que estão a sua volta [...] podendo-se dizer que sua construção ocorre na medida em que o indivíduo [...] tem a possibilidade de se ver como pessoa que participa de um grupo com características próprias, que procura neste grupo uma identidade enquanto ser social, mas que também constrói sua individualidade como ser único.

A participação nos momentos de coletividade - festas, estudos e planejamento - são considerados como espaços para a criação/recriação de identidades, por isso a professora Margarida os citava como elementos constitutivos da prática profissional.

Como professora, **eu procuro estar sempre nos planejamentos**. É até complicado dividir, como são três coordenadoras, são três grupos que eu preciso estar junto. E eu sempre **estou procurando saber dos meninos, como é que está sendo; orientando as atividades. Uma dificuldade é fazer eles seguir [as orientações dadas], porque mesmo você dando pronta é complicado**. O professor, você orienta assim: “Fulano, você sabe que o trabalho com ele tem que ser atividades diferenciadas” [...] Mas, o profissional não quer seguir essa linha de trabalho, porque dá muito trabalho. Você planejar uma atividade diferenciada [...] na totalidade não funciona. **A**

gente sabe que mesmo sendo orientado, o professor não quer seguir, porque a gente vê [...]. São coisas da gente dizer assim: “Faz **adaptação do teu conteúdo** para o que ele consegue fazer. Não vai adiantar você propor uma coisa que ele não vai te dar um resultado” [...] Mas, **ainda é muito difícil a chegada no professor**.

A participação da professora Margarida nos momentos de planejamento demonstra a necessidade de inibir algumas das barreiras à inclusão e avançar na compreensão da importância do trabalho coletivo na escola em prol da construção de um ambiente inclusivo. Manzini (2013) defende que por fazer parte da equipe educacional da escola é necessário que exista um contato permanente entre o professor de Educação Especial e os professores das salas de aula comum. Em compensação, a visão do processo pedagógico que constitui fator preponderante na inclusão escolar ainda tem sido motivo de impasse educacional. O convívio social e educacional deveria possibilitar aos estudantes com deficiência a aquisição de conhecimentos e a provocação de mudanças de atitudes, valores e posturas.

Barreto e Gonçalves (2014) compreendem os momentos de planejamento pedagógico como um espaço que permite um contato permanente de troca de informações, com sugestões de adaptações para o professor da sala de aula comum, disponibilização de material didático e planejamento, em conjunto, das atividades escolares. Não podemos negar a importância de espaços como este na escola para vencer, de acordo com Mendes (2010c), a resistência de alguns professores em mudar suas práticas. Aspecto que sinaliza a falta de uma formação mais direcionada às suas necessidades e, a pouca contribuição que o professor especializado tem dado no ensino regular, muitas vezes, resultante da ausência de uma formação continuada que o prepare para atuar em parceria com os professores das salas de aula comum.

A forma como a professora Margarida tem participado dos momentos de planejamento revelava que havia uma barreira que precisava ser transposta. Mendes (2010c) e Cia e Rodrigues (2014) nos apontam que, muitas vezes, a falta de aceitação por parte de alguns professores das sugestões e/ou orientações do professor especializado pode estar relacionada, também, ao desconhecimento sobre os estudantes com deficiência; a não compreensão de como promover a aprendizagem destes, a partir dos conteúdos e conhecimentos a serem apreendidos; ou, então, como essa relação se desenvolve.

Para minimizar este problema, a professora Margarida se esforçava para encontrar estratégias que visassem diminuir a distância entre a SRM e a sala de aula comum.

Todo mundo tem dificuldade de aprendizagem, então **procurei as estratégias para facilitar** isso, porque os meninos não são especiais para a turma. Você pode ter até mais de um na turma, mas não uma turma inteira [...]. **Eu explico aos professores que no horário que os seus alunos estiverem na aula de educação física, eles podem me procurar para tirar dúvidas, buscar uma orientação de atividade ou sugestão.** Ficou muito mais fácil, eles sabem aonde estou, ao invés, de que eu sair procurando um e outro.

Ainda que a estratégia de estar à disposição aos professores da escola seja uma ideia importante, na prática a professora Margarida não deixou de ser vista como uma especialista na área, que deve ser consultada sempre que os professores não saibam como trabalhar com a criança com deficiência. A fragmentação das ações pedagógicas mais a ausência de uma discussão conjunta entre os professores da sala de aula comum e da Educação Especial têm reforçado contradições entre as atribuições do professor do AEE (BRASIL, 2009) e o real lugar da professora da Educação Especial na escola inclusiva.

Compreendendo que a identidade profissional é determinada pelo espaço que o professor de Educação Especial ocupa na escola e entre seus pares, a professora Margarida, assim como tanto outros que tomaram sob sua responsabilidade a condução das SRM (ANJOS; MELO; SOUZA, 2016), se percebe como aquele que além de ensinar ao estudante, deve ser o mediador junto aos professores das atividades didáticas, assumindo o papel de orientador da aprendizagem.

A intenção de trabalhar colaborativamente ainda é um desafio que precisa ser resolvido nas escolas brasileiras. Assis, Mendes e Almeida (2011) enfatizam que o trabalho educacional especializado deve preservar o caráter pedagógico da atuação docente, ou seja, cabe ao professor de Educação Especial participar da aula e trabalhar as estratégias pedagógicas especializadas no próprio contexto da sala de aula, assumindo a perspectiva de ensino colaborativo (JESUS, 2009; MENDES; ALMEIDA, 2012; NUNES, 2002).

Com relação à parceria com instituições especializadas, essa só acontecia, muitas vezes, pelo bom relacionamento que a professora Margarida tinha com as famílias.

Para mim é outra queixa, **se as instituições especializadas pedem os relatórios**, a gente manda o relatório. Elas pedem o relatório para ontem. E elas pedem de novo, a gente faz o relatório e manda. E eu sempre solicito uma devolutiva, mas essa devolutiva nunca chega [...]. Por isso, eu cheguei até ir na AAPEE, mentira não foi na AAPPE fui na G. Fui na SEMED uma vez e de lá fui na G., quando cheguei lá não tinha ninguém para me atender. Eu não tive nenhum retorno nesse dia, porque a pessoa que era responsável, a assistente social não estava {...}. **Pelo relato das mães, só pelo relato das mães eu sabia como estava o atendimento da criança.**

O envolvimento da família nas atividades desenvolvidas pela professora Margarida garantia um canal de confiança e participação para a melhoria no desenvolvimento do estudante. As pesquisas realizadas por Cia e Rodrigues (2014) demonstram que são poucos os professores de Educação Especial que mantêm o contato com as instituições parceiras. As autoras destacam, ainda, a necessidade de esta parceria seja mais presente na escola, informando-lhe não apenas as dificuldades dos estudantes, mas os avanços que eles têm alcançado. Até mesmo para que a família dê continuidade e, junto com o professor de Educação Especial, contribua no processo de estimulação precoce ou intervenção que é oferecido ao estudante.

Ressaltando um pouco mais sobre o seu saber-fazer, a professora Margarida descreveu algumas das peculiaridades da sua atuação profissional, compreendida como “competências particulares”²⁶.

Aqui é o momento, ele nem sempre se abrem na primeira hora, na primeira intervenção, porque ele não me conhece, não tem nenhum vínculo comigo. **Mas ao longo do trabalho, eles vão soltando coisas que a gente fica assim:** “Meu Deus do céu, por isso que essa criança está desse jeito. Olha onde é que está a dificuldade dele”. Ele não tem nenhuma questão neurológica. Se o menino está cheio de **conceitos negativos** [...]. Eu sempre digo: “Quando ele fizer alguma coisa que você viu, que ele alcançou o que você queria, então elogie”. Porque o **conceito positivo** faz mudar muita coisa. Nós somos movidos a conceitos positivos. A gente se transforma através disso [...] você procura elogiar: “Que bom! Hoje você conseguiu fazer o cabeçalho. Você conseguiu concluir o nome da escola”. Amanhã ele vai tentar fazer a data e vai conseguir fazer duas linhas [...]. **É isso que eu digo, eu acho que o primeiro trabalho é o da conquista. A questão é você criar um vínculo com essas pessoas**, se não eles não vão te dar espaço para mostrar o que é que eles precisam.

²⁶ O termo “competências particulares”, é descrito por Popokewitz (1994) como os modos que os professores pensam e refletem sobre suas práticas na sala de aula, confirmando suas credenciais profissionais.

Do ponto da profissionalidade docente, o contexto profissional ao produzir um saber técnico que legitima as práticas docente, sob a égide da Educação Inclusiva, demanda uma nova configuração da ação docente. A prática docente para atender aos princípios inclusivos assume um modelo de escola que garante a valorização do saber e tem como diretriz o sucesso de todos os seus estudantes (FÁVERO et. al., 2009).

Assumindo-se como profissional nessa perspectiva, a professora Margarida orientava os outros professores que estudantes vítimas dos estigmas sociais tinham uma dificuldade maior de conviver com as críticas. Eles precisavam ser valorizados e ouvidos, por isso cabia aos professores estimar e valorizar suas potencialidades.

Recorrendo a Nóvoa (2007, p. 17), lembramos que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercermos o ensino”. Assim, para a professora Margarida era impossível separar o eu profissional do eu pessoal, a importância da valorização ao estudante era uma ação cotidiana realizada na SRM, que deveria ser extensiva aos outros ambientes da escola.

Como a identidade é um processo, o contato com o universo da Educação Especial exigia da professora Margarida novos posicionamentos e reflexões com relação ao processo avaliativo aplicado na escola.

Outra coisa, é **a forma de avaliar**. Se a gente diz: “Minha gente, se os meninos às vezes não conseguem a aquisição da leitura e da escrita, então avaliamos eles oralmente, e vocês vão ver se eles estão conseguindo assimilar o conhecimento”. Isso é aprender também. Tinha um com distúrbios que não conseguia ainda superar a questão da aquisição de leitura e escrita. Mas, já conseguia escrever pouca coisa. **Ele tinha momentos que não estava disponível para me responder nada por escrito, e no verbal ele dava um banho**. Então, o professor teve um olhar diferente para ele e dizia: “Margarida, ele é muito inteligente”. E **eu disse: “Então, você vai trabalhar com ele sempre conceitos positivos, vai estimular**. Claro que você não vai deixar de lado, se sabe que ele consegue escrever você não vai deixar ele sem escrever o tempo inteiro, mas vai trabalhar ele estimulando, já que ele gosta tanto de você”. E ele conseguiu concluir aqui sem ter grandes problemas como a gente pensou.

A professora Margarida relata que era constantemente desafiada a repensar suas práticas pedagógicas. Tinha como pressuposto que uma boa professora era atenta as potencialidades dos estudantes e modificava a forma de avaliar em prol dessas potencialidades. Entrava em conflito consigo e com alguns professores

quanto à necessidade de ensinar a ler e escrever e aplicar a prova escrita de forma tradicional. Resolveu então “fazer do seu jeito”, incentivar o professor a valorizar as potencialidades dos estudantes e, à medida que conseguia conquistá-lo, deveria buscar alfabetizá-lo.

Entendendo que, a reconversão docente resulta na adaptação do trabalho docente às novas demandas, cabe ao professor de Educação Especial vincular a sua ação ao repasse de informações e técnicas voltadas a como a criança com deficiência deve ser trabalhada ou avaliada. O predomínio de uma ação instrumental sobre o pedagógico é reforçado por uma formação que lhe foi ofertada baseada em pressupostos associados ao atendimento clínico, distantes dos estudos relacionados a dimensão pedagógica e do processo de escolarização aos estudantes incluídos.

Os saberes docentes construídos, possivelmente nos momentos de formação continuada na SEMED, aparentam provir da Teoria da Inteligência Emocional descrita por Gardner (1994). Compreendendo a influência das emoções no processo de desenvolvimento dos estudantes, a professora Margarida chamava a atenção para o fato de que as escolas não deveria se preocupar apenas com a inteligência de cada estudante, mas também com o desenvolvimento da sua capacidade de se relacionar consigo mesmos e com os outros.

Junto a concepção de inteligência, a SEMED discutiu a concepção de avaliação como processo que valoriza a diversidade e favorece a participação discente. A avaliação na Educação especial é definida por Silva (2010) como um processo contínuo com a finalidade de identificar as necessidades educacionais especiais, a partir de um conjunto de habilidades, planejamento de intervenções, monitoramento do progresso do estudante nas intervenções realizadas. Com isso, a avaliação é feita com base em acompanhamentos diário, com a possibilidade de refletir sobre o processo educacional tendo como base o plano educacional individualizado do AEE.

Há um estado de “naturalização” de que educação especial é diferente de educação regular. O predomínio no caráter de que cabe a professora da educação especial a orientar como a professora em sala de aula deve avaliar o estudante com deficiência, demarca esta dicotomia e avigora o fosso entre estes dois sistemas, e não é a perspectiva de Educação Inclusiva que irá aproximá-los.

A professora Margarida descreve acerca dos roteiros de aprendizagem – modelo antigo e modelo novo - que focava no diagnóstico clínico em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Outra coisa que eu não gosto é trabalhar um aluno a partir de um roteiro, porque a gente tem um roteiro para fazer um relatório. Eu não suporto isso, registrar um aluno seguindo um roteiro, o aluno pode me dar muito mais do que aquilo que está sendo solicitado nesse roteiro ou até menos. E agora vou ter que **fazer por esse roteiro porque é a exigência**, mas eu não concordo com isso. **Eu sempre fazia destacando** as coisas que eu tinha que pontuar, vendo como é que se ele está evoluindo, o que é que ele conseguiu absorver até aqui [...]. **Os pontos que eu achava significante**, eram: **a questão da família, a questão da escola e como eles se colocavam, porque tem menino que funciona na sala regular de um jeito e na sala de recursos de outro [...]**, a questão de menino que tinha diagnóstico já confirmado e, os outros que estavam em processo de avaliação [...]. Eu não acho que, para mim, seguir o roteiro seja o caminho. No roteiro tem questões assim: se ele gosta da escola, se ele vem na escola porque quer, se ele é assíduo se não é. Até a gente coloca isso sem precisar de roteiro. Agora elas mudaram esse formato de portfólio [...]. **Eu sempre procurei sistematizar o meu trabalho do jeito que eu achava adequado** e, como os meus colegas, os com quem eu estou trabalhando diretamente [...]. **Esse roteiro é um roteiro para ajudar no relato do caso**, que é o que a gente coloca nas pastas. **Nele é visto como é que o aluno está na escola, se ele interage e tudo mais**. Agora eu não sei se a supervisão vai cobrar que a gente **não faça esses relatos minuciosos** [...]. Eu nunca tive muita dificuldade para redigir os meus relatórios [...]. Os meus relatórios não eram pequenos [...]. **Eu não consigo registrar um aluno em um parágrafo**.

O trabalho pedagógico na SRM exige dos professores diferentes formas de registrar os avanços e transformações no processo educativo. Ao longo do tempo, a professora Margarida elaborou um relatório das dificuldades e avanços de cada estudante acompanhado, levando em consideração o estudante, sua relação com a família, na escola, com os professores e colegas e na SRM. Sem negar, a importância de registrar e acompanhar o processo de aprendizagem desses estudantes faz severas crítica a forma como a SEMED busca padroniza este processo.

Ela já percebe que há uma desconsideração ao trabalho realizado e a forma como processo educativo é compreendido e avaliado, mas deve seguir as orientações da SEMED, sob as quais defende a importância de observar apenas as questões relacionadas ao acesso e a permanência desse estudante na escola, a

partir de um roteiro pré-estabelecido que deve ser rigorosamente preenchido pelo professor de Educação Especial. A padronização e sistematização do trabalho educativo tem tensionado a ação docente da professora Margarida, na medida em que retira dela a autonomia e a valorização enquanto profissional responsável pelo planejamento e avaliação do processo educativo.

A professora Margarida em seu relato corroborava com a análise de Valadão (2010) ao pontuar que a inexistência de um planejamento baseado nas necessidades dos estudantes e na reflexão do trabalho realizado constitui uma barreira à inclusão escolar. Aliado a isto, traz um questionamento com relação ao papel da supervisão. Alarcão (2003) destaca que é papel do supervisor de ensino ter conhecimento da escola, seus membros, do fenômeno da aprendizagem, das metodologias de ação e das formas de avaliações. Isto implica dizer, que sua atuação é meramente pedagógica e não burocrática, promovendo a reflexão e transformação das ações pedagógicas. A preocupação da professora revela uma situação em que o supervisor educacional que receber os relatórios que não seguem o roteiro prévio da SEMED, mas descreve o estudante na escola e na família a partir do olhar e do trabalho realizado pelo professor de Educação Especial, será considerado.

De fato, desde o plano educacional individualizado, o plano de atendimento educacional e a culminância deste em relatório é primordial a identificação das barreiras que estejam dificultando o processo educativo dos estudantes com deficiência, em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2001). Glat e Pletsch (2012) destacam a importância do professor ter um instrumento que organize os registros e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem de cada estudante e que pode facilitar a tomada de decisão sobre os recursos e adaptações necessárias.

O relatório descreve as diferentes estratégias utilizadas para favorecer o trabalho desenvolvido nas SRM em articulação com os outros professores da escola. Em linhas gerais, esse documento deve ser periodicamente discutido, avaliado e revisado, indicando a priorização de tarefas e atividades que auxiliem no atendimento as suas necessidades. A falta de reflexão das atividades e situações descritas tem contribuído para a dificuldade do professor de Educação Especial desenvolver uma proposta educacional voltada para o desenvolvimento e aprendizagem plena de cada um dos estudantes atendidos e do redimensionamento

da proposta pedagógica da escola, transformando numa escola que atenda a todos e ao estudante que dela faz parte.

A professora Margarida entendendo que as professoras conferem sentido ao ser professor, a partir de um fazer docente que descende do envolvimento pessoal, do ser desafiada ou da angústia com a falta de formação específica, Margarida expôs o que é ser professora da Educação Especial:

Ser professor da Sala de Recursos é um desafio constante, porque você está sempre em busca de descobrir como é que aquele teu aluno pode sinalizar os caminhos que você vai percorrer com ele para facilitar o aprendizado dele. Para mim é uma busca constante, é um desafio, **porque mesmo que tenha mais de um menino com o mesmo CID, eles funcionam diferentes.** Então, um vai ter habilidade nisso, outro vai ter uma habilidade diferente. [...]. **Tem deficientes que a gente não tinha tanto conhecimento e que começaram a aparecer dentro das escolas, como os autistas,** que era um grupo que não estava tão dentro das escolas e que, agora são muitos.

Partindo do princípio de que o processo identitário é constituído pela identificação dada pelo social que o define como tal e pela percepção subjetiva que o sujeito tem da sua individualidade (NÓVOA, 2007), o fato da professora Margarida se identificar como professora da SR e não como professora da Educação Especial decorre da reconversão docente desse profissional. Visto como técnico, que tem como atribuição o ensino de um recurso ou serviço, o professor de Educação Especial perde a natureza pedagógica da sua atuação profissional.

De acordo com Michels (2011b, p. 224), a tese da reconversão docente encontra-se baseada “na ‘lógica’ de que se o que se quer é formar uma ‘nova’ mentalidade, para uma ‘nova’ sociedade [...], o professor é elemento importante e este deve ser reconvertido, ou seja, ter sua própria função adaptada as atuais condições e necessidades”. Com a implantação das SRM, a transformação das SR aconteceu mediante a definição um profissional polivalente, com um espectro de atuação amplo e a centralidade das ações dos professores nos recursos e instrumentos disponibilizados pelo MEC para compor estas salas.

As atribuições e o modelo formativo assumido pela SEESP/MEC que enfatiza o uso de técnicas e o ensino dos recursos especializados sem a preocupação com a articulação com o planejamento da classe comum e a discussão pedagógica do fazer educacional. Michels (2011b, p. 226) nos ajuda a compreender que esta situação “pode estar relacionada à perspectiva psicopedagógica, em sua versão

comportamental, que indica a necessidade de técnicas centradas na deficiência dos alunos e recursos diretamente vinculados a cada tipologia de deficiência”. Conforme pôde ser visto na narrativa da professora Margarida ao descrever que mesmo considerando as diferenças individuais o direcionamento do seu trabalho resultava da identificação do tipo de deficiência que o estudante apresentasse.

Garcia e Michels (2014) esclarecem que, com a mudança na ação do professor de Educação Especial, este profissional que realizava prioritariamente um atendimento restrito e especializado apenas à estudantes que apresentam características comuns a um tipo de deficiência; passa a realizar uma atuação mais abrangente, a qual atuar ao mesmo tempo com todos os estudantes que compõem o público alvo da Educação Especial, matriculados em todas as etapas e modalidade de ensino.

Este novo perfil de professor de Educação Especial tem gerado polêmicas, e diante disso provocamos as seguintes reflexões:

- a) É possível um único professor conhecer e intervir em todos os tipos de deficiência, considerando suas diversas formas de manifestação?
- b) Qual o tipo de formação inicial garantirá ao professor de Educação Especial conhecer e atuar de forma colaborativa em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino?
- c) Apenas o conhecimento etiológico da deficiência garante uma atuação educacional do professor de Educação Especial?
- d) O modelo formativo de 360 horas garante conhecimentos teóricos e práticos suficientes ao professor de Educação Especial que permitam a este atuar em toda a sua abrangência, incluindo o AEE?

Essas questões problematizam o novo modelo de professor de Educação Especial, considerando um profissional multifuncional, em referência ao tipo de sala que atua. Michels (2011a) e Garcia e Michels (2014) apontam que diante da necessidade de dar conta de tamanha abrangência, a formação continuada não deve ser direcionada para a identificação das características básicas de cada deficiência, desarticulada na relação AEE e a sala de aula comum, sem conhecimento aprofundado de base teórica e desprovido de conhecimento pedagógico. A falta de reflexões das questões acima e dos aspectos apontados

pelos autores supracitados em suas pesquisas têm contribuído para a reprodução em massa da péssima qualidade de formação destinada ao professor de Educação Especial.

Com a carência de uma formação inicial na área no município de Maceió, a formação continuada é a única estratégia utilizada para formar os professores que atuam diretamente com os estudantes com deficiência. Assim, como vimos, havia muito tempo que o DEE/SEMED tinha assumido a formação dos professores de Educação Especial nas escolas e instituições especializadas. Em relação a esta formação, a professora Margarida narra que:

Antes tinha períodos que o departamento estava dando **formações. Todo mês eu ia para formação que, aliás, não eram nem mensais, eram quinzenais [...]** a gente nunca deixou de ter formação em serviço [...]. Tinha sempre **as semanas de formação, faziam eventos em hotéis. Era tudo muito bem organizado com palestrantes que vinham de fora, isso contribuiu muito para a minha formação.** Como a minha formação era da área do Serviço Social, então quando eu entrei tudo era muito novo para mim [...]. **Teve um período que na formação da gente, começamos a questionar o aluno que era avaliado em determinada instituição tinha praticamente uma receita única e o mesmo diagnóstico.** Alunos que você percebia um comportamento diferenciado. Eles tinham comportamentos diferentes, diferentes patologias, o que nos levava a crer que não era a mesma coisa, assim sim **os laudos vinham desse jeito.**

A crítica lançada a este modelo formativo dar-se, primeiramente, por considerar o professor de Educação Especial como uma tábula rasa (ANJOS; MELO; SOUZA, 2016), ele tende a desconsiderar que muitos professores de Educação Especial, a exemplo da professora Margarida, era professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo tido conhecimentos sobre a docência. Mas, ao assumir um modelo de formação baseado na vertente biológica e psicológica como explicação para o fracasso escolar (BOROWSKY, 2010; MICHELS, 2011a) a SEMED e muitos professores passam a priorizar no fazer profissional o atendimento especializado.

Corroborando para este cenário a diversidade de palestras com temas fragmentados que buscavam definir as patologias, confundindo-as com deficiências. É um modelo formativo que tem favorecido a dicotomia de perspectivas teóricas, muitas vezes imperceptível ao professor especializado, e a desintelectualização deste professor, seja pela baixa qualidade teórica dos textos estudados ou pela

reprodução de conceitos propagados em textos prontos. Entretanto, mesmo com a crítica que apontamos ao modelo aplicado pela SEMED, este não chegou a ser criticado pela professora Margarida, representando o conformismo e a fragilidade da sua atuação profissional.

O professor, nessa perspectiva, é considerado um professor-instrumento (TRICHES, 2010), responsável pelo ensino e uso dos recursos oriundo de um modelo centrado na operacionalização e na prática. Segundo Vaz (2014, p. 128),

a política de formação desses professores não é algo independente dos interesses da burguesia; ao contrário, faz parte do projeto de manutenção do sistema vigente. Assim, pensar a formação de professores de forma aligeirada e acrítica é algo intencionalmente produzido pelas OMS como uma de suas determinações e, também, das políticas nacionais.

Ao narrar sobre o apoio recebido pelo DEE/SEMED, principalmente, no início da carreira de professora da Educação Especial, a professora Margarida não deixa de considerar a importância no sistema de ensino de um setor responsável pela Educação Especial (BRASIL, 2001). Tanto na formação, quanto no acompanhamento às ações desenvolvidas nas escolas a preocupação é com a modelagem de um professor competente tecnicamente, que sabe fazer análise de casos clínicos e elaborar e executar o plano de AEE, mas incapaz de articular pedagogicamente o seu trabalho com o professor da sala de aula comum.

O modelo formativo assumido pela SEMED ainda centrado nas especificidades de cada deficiência encontra-se distante de transformar os espaços escolares num ambiente de culturas e práticas inclusivas. Apesar de que, para a professora Margarida este tinha se configurado como um suporte importante no seu aprendizado e na condução de suas práticas.

Eu sou muito grata a SEMED porque a **equipe do Departamento de Educação Especial** é uma equipe altamente qualificada e comprometida. Não tem assim, a questão de ter uma necessidade e eles não buscarem algo para ajudar a gente. Isso foi desde que eu entrei. Quando eu entrei foi na gestão da Stephanie e nunca me faltou apoio. E por aí, foram as outras gestões. Das **meninas que ficam coordenando a gente sempre teve o apoio total**, de virem aqui, de olhar o material, de ver como as coisas estavam acontecendo, de olharem as dificuldades [...]. Elas estão sempre procurando auxiliar a gente nisso, dando formação e muitas orientações [...]. **A gente nunca ficou sem resposta**, mesmo quando elas diziam que iam anotar ou procurar por fulano. Eu sempre tinha a resposta.

A narrativa da professora Margarida demonstra a construção de uma identidade profissional fundada em saberes experienciais desprovidos de uma análise reflexiva. Em Maceió, a adesão ao modelo formativo da UNESCO, através do MEC, especificamente do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cuja finalidade consiste na formação de gestores e professores responsáveis para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (MEC, 2005), resultou na desestabilização da identidade profissional ao defender mudanças nas condições de trabalho e na vida dos professores de Educação Especial. Este modelo de curso também tem contribuído para o processo de reconversão docente, ao basear suas ações na redução teórica, no alargamento de funções e na flexibilização do trabalho docente.

Mendes (2010c), Borowsky (2011) e Vaz (2013) analisam que se o foco é a SRM e a oferta de um único serviço, o AEE, a formação e acompanhamento do professor de Educação Especial têm o caráter de reconvertê-lo em profissional à serviço do AEE. Este semiprofissional, executor de programas e ações, quase não realiza críticas condizentes ao sistema de formação e acompanhamento de professores assumido pela SEMED, capazes de provocar melhorias ou transformações no sistema de ensino.

As ações de monitoramento realizadas pelo DEE/SEMED reforçam a desestabilização da identidade profissional docente, por enfatizar ações voltadas ao ensino e uso de recursos especializados e atendimento aos familiares, situação na qual o professor de Educação Especial perde a essência da ação docente.

Eu procuro e, sempre procurei sentir o lado deles [alunos com deficiência]: “Como é a família?” A gente sabe que **muito dos desajustes do menino não tem origem numa patologia neurológica. Eles têm um desajuste muito grande no campo emocional** [...] A questão de observar a sensibilidade, eu acho que a maternidade ajuda muito a gente nesse sentido [...] **eu sempre trabalhei muito a questão afetiva** independentemente de estar na sala de recursos [...] quando você constrói um vínculo com seu aluno, você tem assim, muito mais chances de descobrir o que ele está sinalizando.

O aspecto afetivo é considerado como um dos fatores importante na relação professor e estudante. Na visão da Psicologia da Educação, este é fator preponderante para a aprendizagem. Fernández (1991) afirma que é no decorrer do

desenvolvimento que os vínculos afetivos vão se ampliando na figura do professor, que assume o papel de mediador, facilitador do conhecimento.

Entretanto, na Educação Especial a relação emoção e atividade intelectual não tem sido guiada a partir da preocupação com o conhecimento escolar ou a escolarização. Para Prieto, Andrade e Raimundo (2013), o ingresso do estudante com deficiência no ensino regular não deve ser feito porque é bom para ele, mas sim porque é um direito e um dever do Estado e da Instituição. Com isso, o aspecto afetivo deve ser garantido como uma das dimensões do desenvolvimento integral do estudante e não, como justificativa para diagnóstico de sofrimento psíquico.

O olhar materno assumido na Educação Especial tem raízes no caráter assistencialista. Doentes e incapazes, bebês e crianças sempre estiveram em situação de tutela ou desvantagem, ocupando no imaginário de muitas professoras a posição de alvos da caridade e da assistência. Na construção identidade profissional da professora Margarida, os saberes de professora da Educação infantil se cruzam com as concepções maternas e constroem sua atuação profissional. Nuemberg (2008) afirma que é comum a falta de expectativa no potencial das pessoas com deficiência, aspecto que resulta na ausência de proposições de situações que visam superar as dificuldades existentes. A professora Margarida entende que não pode continuar a ver seu trabalho como um assistencialismo, por isso tenta transformar sua prática à medida em que constrói sua identidade profissional.

O fato de não ter formação na área da Pedagogia é compreendido por ela como uma lacuna que precisa ser superada com estudos, acompanhamento e formação.

Uma coisa que **me marcava muito era o medo do enfrentamento**, até porque a **minha formação não tinha sido na área de Pedagogia**, “Meu Deus, eu estou dentro de uma área que não foi a minha formação”. Eu sempre tive muito interesse. Até pela minha formação inicial de magistério e por ter tido a experiência de trabalhar na escola particular. A gente sabe que na escola particular o negócio é pesado. A gente também aprende muito. E como as coisas foram se desenrolando, porque **não era o que eu queria inicialmente, mas, foi tudo acontecendo**. Os meus medos que eu sabia era possível superar e **a minha sensação de não está preparada, não ter competência para, tudo isso sempre me fez querer buscar**.

Os saberes pessoais trazidos para o âmbito profissional tem ajudado a professora Margarida a lidar com as adversidades da profissão. Conforme Silva

(2008) a superação dos dilemas propicia ao professor o desenvolvimento do autoconhecimento, o aumento da autoestima e a abertura à mudança, conduzindo-o ao desenvolvimento profissional.

Ao ingressar na Educação Superior, a professora Margarida já tinha desistido do sonho de ser professora por questões financeiras. E pelo mesmo motivo tornou-se professora na Educação Infantil. Com a oportunidade de atuar na Educação Especial, precisou superar o medo de atuar sem formação na área, mas com a experiência em turma inclusiva resolve aceitar o convite. Ao assumir a Educação Especial, a professora Margarida lembra que foi um grande desafio e por sentir-se mal preparada precisava superar a dificuldade, principalmente, do ponto de vista do atendimento às diversas deficiências e transtornos. De acordo com Glat e Nogueira (2002), o despreparo do professor especializado tem sido, sem dúvida, uma das principais barreiras que impedem a aprendizagem efetivados estudantes com deficiência.

Compreendido como dilema relacionado ao controle do ato educativo (SILVA, 2008), a professora Margarida precisou fazer escolhas ao longo da sua atuação profissional. Sem amparo na formação inicial e com uma formação continuada centrada nas estratégias de funcionamento da SRM, no cotidiano profissional passa a assumir o papel de organizar e reorganizar o ensino e uso de tecnologias e recursos de acessibilidade. A redução da docência a uma atividade técnica, remete a reconversão docente e estabelecimento da identidade profissional com condições de trabalho adversas e precárias.

Desse modo, Baptista (2013) defende que a formação tem a pretensão de construir competências para o exercício da profissão, ainda que para a maioria dos professores de Educação Especial algumas dessas competências lhe pareçam estranhas. A natureza pedagógica da Educação Especial tem se configurado como um grande desafio para a maioria dos professores especializados, não sendo diferente para a professora Margarida, que na época tinha apenas o curso de Magistério e o bacharelado em Serviço Social.

No cotidiano escolar, ao ser confrontada com situações de difícil resolução a professora Margarida opta em cursar especialização em Psicopedagogia e em AEE. No entanto, a visão de AEE assumida encontra-se focada no atendimento terapêutico-educacional e resulta desses cursos de pós-graduação, que apresentam

limitações curriculares e o total afastamento do conhecimento pedagógico (MICHELS; LEHMKUHL, 2013; BAPTISTA, 2013.).

Considerando que a natureza da ação dirigida aos estudantes com deficiência é pedagógica, as atribuições do professor especializado não podem ser configuradas em um trabalho estritamente técnico focado nas deficiências, por meio do ensino e uso de recursos, instrumentos e linguagens específicas. Baptista (2013) recomenda que o professor de Educação Especial, pelas características da sua ação, atue em diferentes frentes: no co-ensino em uma mesma sala de aula, na articulação e colaboração com o professor regente de classe, na interlocução com a família e equipes externas à escola e no AEE como sinônimo de ação pedagógica desenvolvida para além da SRM.

Aprender a gerir os dilemas próprios da atividade profissional transformou-se numa fonte de desenvolvimento profissional e pessoal para a professora Margarida. Para Silva (2008), é necessário que o professor busque o próprio projeto de formação continuada e encontre apoio no seio da própria escola para transformar e melhorar sua prática. O receio e as várias tentativas de superação da professora Margarida demonstram que a própria ideia de preparação prévia para a inclusão é falha, pois evidencia a crença de que os cursos de formação fornecem informações necessárias para lidar com todas as tipologias. E, que as mudanças estruturais e pedagógicas na Educação Especial independem do contato com as pessoas e suas histórias.

O maior desafio para a professora Margarida não deve ser o julgamento, o olhar do outro, a necessidade de comprovar sua capacidade, mas sim a relação entre o trabalho que desenvolve e o realizado pelo professor da sala de aula comum, visando o desenvolvimento integral, a autonomia e a aprendizagem do estudante com deficiência no âmbito pessoal e social.

A pesquisa realizada por Alves (1997) em Bragança/Portugal descreve que o professor compelido a realizar sua ação dentro de condições de trabalho precárias e deficiente sente-se insatisfeito. Este aspecto tem comprometido sua ascensão e valorização profissional e gerado o sentimento de estresse e abandono. Igualmente, em Maceió a professora Margarida tem passado pelo mesmo sentimento com o cumprimento da Lei Delegada nº 01/2014 (MACEIÓ, 2014), que decreta a extinção do DEE/SEMED e suas ações.

A preocupação agora é, com essa extinção desse departamento [...] Eu acho isso um retrocesso absurdo [...]. Agora que teve todas essas conquistas de se montar salas de recursos, muito bem estruturada com material de ponta, muitos jogos e com tudo que ajude a desenvolver um trabalho, agora retrocede desse jeito [...]. Disse que teve uma lei que deu autonomia para o prefeito mexer nas secretarias que ele quisesse, administração e educação. Inclusive que podiam extinguir alguns departamentos [...]. **Agora está assim, quem vai tomar conta disso é a supervisão. Antes, as meninas do departamento, vinham e falavam com a gente diretamente.** A gente conversava com elas, faziam todos os registros e depois elas iam para a direção para saber se o que eu falava estava de acordo. **Tinha ainda a questão de professores da sala de recursos que estavam atuando como se fosse um doutor,** ia lá dava a sua horinha, fazia sua intervenção e ia embora. Não ia todos os dias. Então **elas tinham que está sempre muito atenta em relação a isso** [...]. Só que na última formação a formadora disse que o Ministério Público estava em cima dessa questão, espero que ainda consigam derrubar essa determinação, que foi terrível.

A professora Margarida sentindo-se insatisfeita e abandonada com a decisão administrativa-política tomada pelo governo municipal, representa o sentimento de todos os professores de Educação Especial na época. O impacto dessa decisão resulta na desconstrução da profissionalidade docente, pois segundo Hypolito (1999, p. 91-92) “a profissionalização não se resume à formação profissional, mas envolve prerrogativas que garantam melhores condições de trabalho e respeitem as práticas docentes construídas ao longo da experiência profissional”. Decisões políticas que desvalorizam o poder docente e inibem a reflexão/transformação de suas práticas contribuem para a perda da identidade profissional e a negação da autonomia docente.

Ao mesmo tempo que, se discute a necessidade de uma identidade docente no professor de Educação Especial, muitos profissionais que trabalham nas SRM da rede municipal têm assumido no AEE um perfil profissional de psicopedagogo ou psicólogo. Com horário marcado e atendimento individualizado, alguns professores têm realizado sessões de intervenção ou tratamento aos estudantes atendidos.

Pinel (2009) ao pesquisar sobre o lugar-tempo da clínica na Educação Especial, descreve que ao frequentar o AEE o estudante com deficiência é visto pelo profissional especializado como alguém que sofre, por isso sua prática profissional destina-se a fornece-lhe cuidados. Os professores de Educação Especial do município de Maceió foram orientados a fazerem uso de anamnese, diagnósticos,

intervenções, entre outros, prática reconhecida e fortalecida nos momentos de formação continuada.

O ato de ser a favor ou contra provoca uma certa inquietação na professora Margarida. O discurso atual tende a afastar a prática de clinicalização da escola, por um lado, busca-se romper com um modelo “educacional” especializado que valoriza o diagnóstico classificatório, o procedimento sistemático e as listas de sintomas e causas (PINEL, 2009). Por outro lado, assume-se atividades de escuta e uma atitude pedagógica de envolvimento sócio afetivo com o estudante, resultando na melhoria do processo educativo.

Logo, há uma tensão entre a clínica e o ensino no AEE, já que sua ação visa minimizar as barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes, com a oferta de tecnologia assistiva, enriquecimento curricular, produção de matérias e recursos pedagógicos. Tal situação tem provocado discussões quanto a identidade profissional do professor de Educação Especial. Corroborando com Baptista (2013) ponderamos que a ideia clínica-terapêutica do AEE não está necessariamente no modelo formativo, ela pode estar centrada na dimensão corretiva da intervenção e no empobrecimento de um espaço poderoso de aprendizagem e garantia de direitos.

A professora Margarida provoca a memória ao lembrar dentre os casos vivenciados durante sua trajetória de professor de Educação Especial, um em especial.

Uma das **vitórias** foi com um **aluno**. Esse que eu te disse que me fez chorar, porque a professora batia na mesma tecla dizendo que ele era especial e **eu provei para ela por A mais B que ele não era especial**. E se ela mudasse a conduta e escutasse a história dele, tentando chegar mais perto como, trabalhar mais a questão afetiva, ela iria conseguir muita coisa [...]. Temos mania de taxar o outro como especial. Não se sabe o momento da vida que ele está passando, os traumas ele está vivendo ou já viveu. Não se procura investigar.

Tardif (2014) defende que o saber do professor se constrói a partir da iniciação no conjunto de normas aprendidas no âmbito da socialização profissional, nos momentos de formação, no contato diretos com os demais professores da área e com a experiência de trabalho. A vitória descrita pela professora Margarida consiste exatamente no reconhecimento por parte da professora de sala de aula comum que o referido estudante não tinha deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação.

O tensionamento descrito em sua narrativa desvela a necessidade da professora Margarida ser reconhecida como profissional pela competência de “identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas [...] que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 6). Os conhecimentos, habilidades e atitudes descritas pelas Diretrizes da Educação Especial, delineia um modelo de profissional a ser almejado pela professora Margarida. Certificado por técnicos da SEMED, nos momentos de acompanhamento do trabalho desenvolvido na escola, esses requisitos profissionais delineiam a profissionalidade de professor especializado.

A profissionalidade, segundo Libâneo (2013), é conquistada mediante a profissionalização e o profissionalismo. Ao longo da sua carreira profissional, a professora Margarida descreve as condições de formação e de exercício profissional (profissionalização), sem desconsiderar o desempenho competente e comprometido com os estudantes que tem ensinado (profissionalismo). A dedicação ao que faz, o respeito à cultura e à realidade do estudante e o compromisso na condução dos atendimentos tem contribuído para a construção da sua identidade pessoal e profissional.

Não se trata, simplesmente, de lidar com estas noções de forma tranquila. Atualmente, o professor de Educação Especial tem construído sua identidade na tensão entre uma atuação psicopedagógica ou pedagógica; uma formação generalista ou especialista; e o comprimento a um conjunto de atribuições/competências de natureza técnica ou didática-pedagógica. Conforme Pimenta (2006, p. 158, grifo da autora) “o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais depara, com base nas quais constrói saberes na ação [...]. Para isso, é necessário mobilizar a *reflexão sobre a reflexão na ação*”.

Por isso, mais do que um procedimento de pesquisa a professora Margarida ao narrar sobre sua carreira profissional reconstrói sua identidade profissional. Reconhecido por Nóvoa (1997, p. 24) como a possibilidade e produção de conhecimentos distinto do saber enciclopédico ou curricular, a narrativa docente é a possibilidade de reconhecimento profissional e pessoal na história que conta a si mesmo sobre si própria.

A professora Margarida apesar da experiência de quase vinte e um anos de professora da sala de aula comum encontra-se apenas há seis na Educação Especial. Para vários pesquisadores da carreira docente (NÓVOA, 2003, 2007; HUBERMAN, 2007; TARDIF, 2014) este é o momento crucial para a consolidação da identidade profissional. Recém-saída do processo exploração a professora Margarida constrói seus saberes na busca da estabilização. Nóvoa (2003, 2007) descreve que nos primeiros cinco anos o professor transita entre o conhecimento específico e a complexidade da ação docente com a pretensão do exercício profissional autônomo. Após este período tem início a fase da estabilização, com o caráter de consolidar uma trajetória profissional e as condições de exercício da profissão.

A narrativa da professora Margarida aponta para uma construção profissional docente proveniente do seu saber-fazer experiencial, adquirido nas relações estabelecida na convivência social e profissional com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais e nas observações realizadas ao longo da sua vida profissional e pessoal.

Apresentou uma visão mais crítica com relação a política de Educação Especial assumida pelo município de Maceió, ao questionar o processo de avaliação, diagnóstico e encaminhamento dos estudantes para a SRM. Sua visão sociológica da escola e quase 21 anos de professora de sala de aula comum a tornaram mais consciente do processo de exclusão escolar, buscando estratégias diferenciadas para combatê-la. Ainda que, na sua prática profissional vivencie a tensão de identificação e atendimento especializado aos estudantes com deficiência e não com o trabalho docente voltado a garantia do direito de aprender.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este processo de discussões conclusivas, retomamos à temática: Identidades do professor de Educação Especial. Durante este estudo, fomos compondo, recompondo e construindo novos sentidos acerca da identidade docente, considerando as possíveis tensões produzidas pelo processo de formação inicial e continuada e o exercício da docência, no contexto histórico, político e educacional do município de Maceió, com o intuito de responder como a identidade profissional do professor de Educação Especial é constituída, a partir dos saberes mobilizados no e pelo trabalho, tendo em vista as tensões provocadas pelo processo de formação e o exercício da docência no contexto histórico-político-educacional do município de Maceió.

As tensões apresentadas nas narrativas docentes desvelam um olhar peculiar sobre como os professores de Educação Especial constituem sua identidade profissional, via processo formativo e de atuação profissional no contexto histórico-educacional do município de Maceió. As professoras de Educação Especial são tomadas como agentes reprodutores de conhecimentos pré-determinados e executores de políticas públicas filiadas aos ideais das políticas econômicas internacionais, que hegemonicamente desprofissionalizaram o professor de Educação Especial em professor do AEE, conformado e auto responsabilizado a assumir várias funções e atender os diversos tipos de deficiências, TGD e altas habilidades.

As narrativas orais, trabalhadas neste estudo, desvelam o movimento de constituição da identidade profissional das professoras de Educação Especial forjadas pelas tensões vivenciadas decorrentes das exigências de reconversão docente de implantação e implementação de um sistema educacional inclusivo, que contribuem para sua desprofissionalização.

A importância de reolhar a formação de professores demandou a necessidade de investigar o processo de constituição da identidade profissional e os saberes mobilizados pelas professoras de Educação Especial no e pelo trabalho docente. A formação de professores é uma questão cerne para a área da Educação Especial, principalmente, porque em muitos estados brasileiros, como em Alagoas, os

professores que atuam nessa modalidade não têm formação inicial na área e os saberes da formação continuada não os tem preparado para atuar de forma pedagógica, nem colaborativa no atendimento aos estudantes público alvo da Educação Especial.

As narrativas demonstraram que a ausência de uma formação inicial específica, abriu espaço para contratação de professoras de Educação Especial com diferentes carreiras; além de gerar lacunas difíceis de serem superadas, mesmo com a variedade de cursos de pós-graduação realizados por estas professoras e de cursos ou encontros de formação continuada e extensão ofertados pela Secretaria de Educação e IES. As professoras narradoras reconheceram e valorizaram a necessidade de participar de vários momentos de formação continuada, com temas diversos, ainda sim afirmaram não se sentirem preparadas ou aptas para exercer a profissão.

Ao longo das duas últimas décadas, as mudanças decorrentes da necessidade de formação inicial especializada para uma formação de base mais genérica contribuíram para a desprofissionalização docente, à medida que foram preparados para ensinar estudantes idealizados. Ao participarem de cursos aligeirados, de curta duração, se pretendia que estivessem aptos para atuar nas SRM, com estudantes do público alvo da Educação Especial. Além disso, por determinação legal, o professor especializado é substituído por qualquer professor que tenha o Magistério nível médio ou superior ou licenciatura, ficando a cargo dos programas e cursos de formação continuada a formação do professor de Educação Especial.

Instituições formadoras passam a promover formação continuada com características mais operacional/técnica do que profissional, por meio de um modelo formativo fundado numa perspectiva centrada nas causas física-neurológicas-mentais do sujeito com deficiência e na procura de respostas em teorias médicas e psicopedagógicas, ou seja, num modelo focado no AEE e no uso e ensino de técnicas e recursos especializados. O processo de reconversão do professor de Educação Especial em professor do AEE, via formação e forma de atuação, vem a reforçar sua desprofissionalização.

O descaso com a profissionalização docente do professor de Educação Especial é agravado, no município de Maceió, pela ação governamental de não realizar novos concursos para o cargo específico de professor de Educação

Especial. Ainda que não haja ainda a nível Norte-Nordeste cursos de formação inicial na área, a iniciativa de realizar concurso para especialistas na área é uma ação que pode minimizar os efeitos da política educacional assumida pelo município de Maceió de remoção/remanejamento de professores de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental para atuarem nas SRM, apenas com graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas. Não esquecendo, que no estado a legislação permite que professoras entrem com o Magistério e graduação em cursos de bacharelado, sem formação docente.

Nestes casos, vemos um desrespeito a profissão, primeiro porque este cargo deve ser ocupado por um especialista na área. Na rede pública municipal, ele é ocupado por graduados ou especialista em outros cursos e apenas, quando assumem o AEE é que cursam uma pós-graduação em Educação Especial ou em áreas afins, até mesmo para se manterem no cargo. São professores que passam por cursos de aperfeiçoamento ou especialização oferecidos pelo MEC (AEE, Tecnologias Assistivas, Educação Inclusiva e Diversidade) ou por IES privadas (Psicopedagogia Clínica e Institucional), conforme vimos no capítulo que descreve o contexto da formação docente no município de Maceió e nas narrativas das professoras.

Em segundo lugar, o município de Maceió oferece apenas como opção de valorização profissional a ascensão por titulação ou por tempo de serviço. Não há um programa de valorização do magistério, em especial para o professor de Educação Especial. As narrativas das professoras descrevem que o que há de melhor no seu labor é o convívio com os estudantes, a possibilidade de acompanhar seu desenvolvimento e a aprendizagem. É importante que a SEMED invista na valorização docente, por meio do aprimoramento da formação continuada, a atualização do plano de cargos e carreira e do Estatuto do Magistério e, principalmente, que haja melhorias nas condições do trabalho docente. Ao professor tem que se dar chance de progredir e, para isso, não precisa expulsá-lo da docência. Não podemos permitir que professores de Educação Especial abandonem as SRM para assumir postos de gestão apenas por causa da gratificação, como se esta fosse a única chance de ascensão na carreira para quem já alcançou a titulação esperada.

Com o remanejamento de professores para a Educação Especial, a jornada de trabalho também tem sido um elemento que precisa ser discutido. Por exemplo,

consta na rede professores de Educação Especial com 20 horas que precisam entrar com um processo administrativo para ter direito ao aumento de 5 horas e, assim, garantir o AEE durante a semana toda na escola, além de poder participar dos momentos de formação continuada da SEMED.

Aliado ao cenário de desprofissionalização docente, temos o fato de que professores convidados a assumir o AEE, em geral, não participam do processo de elaboração ou reformulação das decisões da ação educativa. Os professores são tratados como executores ou multiplicadores das políticas educacionais e, quando chamados a refletir sobre suas práticas, se limitam a divulgar as experiências.

Em torno destas questões, resulta a perda da identidade profissional e da natureza pedagógica dos professores de Educação Especial da rede municipal pública de Maceió. A dimensão pedagógica do trabalho desenvolvido por esses professores necessita de um processo formativo que integre conhecimentos políticos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e educacionais interligados aos estudos e reflexões sobre as especificidades dos estudantes com deficiências. Não deixando de considerar, também, a compreensão da profissão e do trabalho docente, em função do seu pertencimento como ser humano e dos vínculos e inserção na sociedade.

As narrativas mostram que as professoras não entram na Educação Especial por se sentirem pertencentes a ela, mas porque ao longo do processo de atividade docente foram se definindo professora da Educação Especial. O sentimento de pertencimento ao grupo configura a identidade profissional dessas professoras, levando-as a agir como tal. Se no início da carreira profissional as narradoras escolheram a docência por se envolverem pessoalmente com a profissão, pela preocupação em entender o estudante ou por um sentimento de identificação com a profissão da mãe, os relatos acerca das raízes familiares, experiências escolares e o contexto sócio econômico foram determinantes para que elas se mantivessem no Magistério.

Na trajetória de vida da professora Mafalda, a socialização pré-profissional, que compreende as experiências familiares e escolares, parece não contemplar exemplos significativos para a construção da sua prática profissional na sala de aula comum. O ponto de aproximação entre as lembranças do tempo de infância e o modo como se posicionava nas relações sociais mobilizaram esses saberes que fizeram parte da sua bagagem social e cultural. Ela construiu sua identidade

profissional no âmbito da carreira, ou seja, na dicotomia entre o ser professora numa escola pública que baseia sua metodologia em jogos, música, dramatizações, histórias, etc. e, as aulas de reforço dada na infância, junto com a primeira experiência de professora numa escola particular.

Ao nos contar como escolheu a docência, a professora Magali resgatou sua história de luta e aprendizado, seus conhecimentos e as primeiras experiências profissionais. Quase não houve relatos com relação às socializações escolares e familiares significativas que fossem determinantes para a construção da sua identidade profissional de professor. As circunstâncias sociais a levaram para a docência ao assumir a experiência de professora alfabetizadora na escola que havia terminado os estudos, submergindo o sonho de cursar Psicologia.

Numa perspectiva única e diferente das demais, a professora Margarida tem na família, um dos primeiros núcleos de processo de socialização humana, seu agente formativo de crenças, costumes, valores e práticas pedagógicas. Os saberes produzidos pelas experiências familiares e escolares foram determinantes na maneira como ela tem constituído sua identidade profissional, confirmando a premissa que pode ocorrer mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais. Ter o exemplo em casa de uma mãe professora da Educação Especial e na memória a experiência de ter estudado com uma pessoa com deficiência lhe permitiu interiorizar alguns conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e as relações na escola, com os professores da sala de aula comum e, especialmente, com os estudantes com deficiência. Desse ponto de vista, os saberes experienciais decorrem das concepções de ensino e aprendizagem herdadas da história familiar e escolar. Suas primeiras experiências como professora da sala de aula comum encontraram na escuta e preocupação por entender os estudantes o norte do trabalho a ser desenvolvido.

Entretanto, a escolha e as práticas como professoras de sala de aula comum parecem não ter ajudado muito essas professoras no exercício da docência em Educação Especial, uma vez que os saberes da formação inicial quase não dialogaram com as experiências de docente da sala de aula comum. Foi no cotidiano da docência em classe especial, SR ou SRM e a identificação com o trabalho de um professor de Educação Especial mais experiente ou o envolvimento com os estudantes com deficiência ou o sentimento de ser desafiada e sentir-se

capaz, os propulsores da identidade profissional de professora da Educação Especial para as três professoras que participaram deste estudo. Elas constituíram sua identidade profissional de docente da Educação Especial, basicamente, pelos saberes experienciais e os construídos ao longo da formação continuada.

A entrada da professora Mafalda na Educação Especial não foi uma escolha, ao contrário, foi uma imposição que a mesma considerou depois como o momento de ser desafiada e provar sua competência. Constituir-se professora e depois, reconstituir-se professora da Educação Especial foi um desafio que necessitou de estudo e prática, um trabalho muitas vezes diferente do realizado no ensino regular que levou a professora para um ensino especializado, centrado na deficiência e com pouco impacto no processo educacional. Não há diretrizes pedagógicas precisas que garantam ao estudante com deficiência avançar com qualidade nos seus estudos e, com isso, a professora enfrenta vários problemas para nortear o processo avaliativo dos estudantes com deficiência e elaborar um planejamento colaborativo com o professor da sala de aula comum.

Apesar de não ter sido preparada para trabalhar na Educação Especial, a professora Magali escolheu esta modalidade de ensino pela semelhança com a atuação de um psicólogo. Para atuar na SR resgatou o conjunto de saberes de formação profissional influenciados pelos estudos da Psicologia. Ela é a professora que resgata os saberes da formação profissional no movimento de constituição da identidade profissional de professora da Educação Especial. Com a limitação de saberes pedagógicos referentes à construção de métodos e técnicas de ensino, sua atuação profissional foi baseada em diagnósticos e intervenções psicopedagógicas.

A formação e a atuação como assistente social exercem na professora Margarida uma influência significativa na sua prática profissional. A preocupação com a família e o bem-estar dos estudantes é uma característica bastante presente na narrativa, que mesmo não sendo diretamente ensinada na formação continuada, era respaldada pelas atribuições do professor do AEE. A identidade profissional foi constituída pelas vivências e experiências trilhadas no período que está à frente da SRM, atuando com estudantes com diferentes deficiências. Identifica-se muito mais como professora da Educação Especial, à medida em que fundamenta suas práticas no tipo de deficiência, nos relatórios médico, na orientação as famílias e os professores da sala de aula comum.

Independente das fases do ciclo de vida profissional que se encontram, as professoras desta pesquisa, demonstraram que os saberes experienciais são os constitutivos da sua identidade e atuação como professoras da Educação Especial, estando ligada à experiência de trabalho acumulada nos anos que está nesta modalidade de ensino mais do que os saberes veiculados nos momentos de formação. A prática profissional dessas professoras constituída dos saberes práticos necessários ao exercício da profissão, resultaram das primeiras experiências formadoras, justamente, por estabelecerem uma visão de mundo, de interação, de compreensão da condição humana e de intervenção pessoal a ser desenvolvida no exercício da docência em sala de aula comum e na Educação Especial. As experiências proporcionaram às professoras, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho e o exercício profissional, possibilitando assim sua integração no ambiente profissional, o reconhecimento de seus pares e a construção gradativa da sua identidade profissional.

Nesse sentido, as professoras narradoras conferem sentido a sua identidade profissional de professora da Educação Especial, a partir de um fazer docente que implicou na tomada de decisão, no sentimento de pertença decorrente do reconhecimento dos pares, nas inseguranças e no desafio de buscar e participar de formações, a fim de suprir a falta de formação inicial na área. Ainda que o processo de constituição dessa identidade tenha como elemento inicial o fato de que são professoras que não escolheram ser professoras da Educação Especial, mas que por circunstâncias adversas foram escolhidas para essa função.

As professoras demonstraram, também, em suas narrativas que havia uma tensão entre as atribuições que legalmente lhes eram conferidas e as ações desempenhadas na escola, junto aos demais professores, ou seja, o professor de Educação Especial não era visto como um docente que deve desenvolver seu trabalho articulado com os professores da sala de aula comum, discutindo e propondo mudanças nas orientações e diretrizes da educação regular, associando ao ensino o aprendizado de recursos e instrumentos de acessibilidade e o planejamento conjunto de práticas pedagógicas que respeite as especificidades dos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação.

Para se chegar a uma visão que rediscute os campos de atuação do professor de Educação Especial na escola e fora dela, sem limitar seu “domínio” ao espaço físico da SRM e centralizar seu fazer pedagógico num sujeito a ser

“corrigido”, é importante que o AEE seja compreendido como uma ação educativa que ocorre na e pela escola. É empobrecedor concebê-lo como conjunto de recursos e serviços adequado a um modelo tamanho único de SRM e, mais limitante ainda é converter o professor de Educação Especial a professor do AEE ou da SRM.

A ideia de reconversão docente, que leva o professor a atender as novas demandas definidas legalmente para a constituição de um sistema educacional inclusivo, impôs as professoras Mafalda e Magali um redirecionamento no cotidiano de sua atuação e no modelo formativo imposto. Para a professora Margarida a nova realidade de ser uma professora multifuncional veio numa percepção de que uma vez assumindo esta sala, passa a se ver como professora dela. Isto pode ser percebido desde o momento como se identificam como professoras desta modalidade de ensino ou professora deste serviço. As professoras Mafalda e Margarida, após um longo processo de atuação e construção de uma gama de saberes experienciais no atendimento aos diversos tipos de estudantes com deficiências assumem a identidade de professoras da Educação Especial. A professora Margarida assume a SRM como o lócus de atuação e a diversidade de estudantes atendidos como um fenômeno constitutivo desta, nesse sentido constitui sua identidade profissional a partir das atribuições técnicas e gestoras designadas para o professora do AEE. A multifuncionalidade imposta pelas novas competências relacionadas às novas demandas da implantação de SRM passa a ser sentida pelas professoras apenas como a diversidade no atendimento dos tipos de deficiências e TGD atendidos nessas salas.

A reconversão docente não se dá apenas pela mudança no público alvo a ser atendido ou num novo conjunto de atribuições que são impostos, o redimensionamento no processo formativo é primordial na constituição de uma outra identidade profissional. A inclusão de temas relacionados a outras deficiências e síndromes, diferentes das usualmente tratadas: deficiência auditiva, intelectual e física; a ênfase no uso dos recursos de acessibilidade que compõem o kit das SRM; a formação para atuar em uma Educação Inclusiva, instituindo-a como organização institucional, assume um posicionamento de desconsideração as necessidades pedagógicas e de conhecimentos específicos da docência na Educação Especial, reforçando a ideia de que com as novas adaptações o problema da escolaridade dos estudantes com deficiência estaria resolvido e escola constituiria de fato um ambiente inclusivo.

É uma perspectiva perigosa, na medida em que reforça a prática de formar professores para atender um modelo instituído pela política educacional vigente. A disposição para orientar uma educação familiar, realizar a articulação com os outros profissionais da educação e da saúde, trabalhar em parceria com os pais e participar na organização da escolar foram narradas pelas professoras como suas atribuições. Elas as assumem acreditando que este é o papel da docência e adotam a condição de responsabilidade direta no desenvolvimento de uma Educação Inclusiva.

Os professores de Educação Especial pelas políticas educacionais vigentes, são considerados semiprofissionais, justamente, por terem pouquíssima autonomia, menos status social, uma formação mais curta e um corpo de conhecimentos superficial e precário. É preciso entender que, aliado a estas circunstâncias, a ampliação de funções e público atendido não trouxe para as professoras mais tempo e retorno financeiro, nem maior prestígio social e valorização profissional, ao contrário, assumiram atribuições de técnicas e gestoras responsável pelo sucesso na implementação de uma escola inclusiva. A relação entre as exigências crescentes e as precárias condições de trabalho e de formação têm gerado sofrimentos as professoras da Educação Especial.

As narrativas desvelaram que os momentos de tensões decorrentes das transformações de classes especiais para SR e depois para SRM, amparada pelo discurso da inclusão escolar, têm contribuído para a desprofissionalização docente. No âmbito da trajetória profissional das três professoras narradoras verificamos que as tensões eram decorrentes:

- das políticas públicas, resultando em conformismo e auto responsabilização. As professoras não se sentiram autorizadas a criticar o modelo de Educação Especial proposto e as atribuições impostas. Despolitizadas reforçaram o sentimento de serem inteiramente responsáveis pelo sucesso dos estudantes com deficiência tomados, muitas vezes, como “seus alunos” e não da escola. Há uma quase onipotência profissional, desvelada pela supremacia das suas ações, avaliação e encaminhamentos;
- da precarização da formação, das condições de trabalho e dos limitados recursos e materiais didáticos disponíveis. A ausência de cursos de formação inicial na área resultou na implantação de uma política de remanejamento e contratação outros profissionais e na divulgação da ideia de que qualquer um pode ser professor de Educação Especial. A impossibilidade de progressão na carreira por titulação na

área, decorrente da problemática que no estado não há programas de mestrado e doutorado na área ou na linha de Educação Especial, fez com que as professoras tivessem apenas especialização. No ambiente escolar, elas não se sentiam valorizadas social e profissionalmente já que, por muitas vezes, trabalhavam de forma isolada;

- da formação, com a ausência de cursos de graduação em Educação Especial o modelo de formação continuada tinha a finalidade de prepará-las profissionalmente e suprir as lacunas da formação inicial. As diferentes formações eram buscadas com tanta expectativa pelas professoras, que as mesmas recebiam sem questionar ou avaliar. Aconteciam de forma aligeirada, não respondiam as suas inquietações e pouco contribuíam para romper com a perspectiva de formar um semiprofissional, técnico especializado e gestor dos recursos de acessibilidade;

- da prática profissional, com o dilema entre as atribuições conferidas e as implicadas pelas políticas públicas. A inquietação entre manter os mecanismos de educação especializada e assegurar o direito à educação decorre da dicotomia entre uma prática profissional de SR e a desenvolvida em parceria com a sala de aula comum. São professoras que atuavam em SR ou SRM compostas de materiais desvinculados com a faixa geracional atendida, escassos ou distantes da necessidade escolar. O serviço de AEE foi imposto às escolas, assim como a inclusão dos estudantes com deficiência e os professores especializados. Vistos como profissionais voltados exclusivamente ao atendimento a estes desenvolviam suas ações em horário concomitante ou contrário, sempre isolado, com práticas desprovidas da natureza pedagógica, sentindo-se na obrigação de orientar o professor de sala de aula comum como ensinar ao estudante com deficiência ou ao levar coisas prontas para ser aplicada durante às aulas. Reforçavam os “habitus” – práticas baseadas na reabilitação, trabalho clínico, individualizado e compensatório.

A concepção de inclusão escolar revelada nessas narrativas se apresenta como algo semelhante ao modelo da integração escolar, oposto a exclusão, restrito às adaptações arquitetônicas ou como um conjunto de práticas que conduzem um olhar diferenciado para estudantes que são diferentes. É importante destacar que independente do entendimento de inclusão, as práticas de AEE devem deixar de ser vista como educação de deficiências ou práticas para deficientes. A tônica está não na correção ou normalização, mas na mudança cultural e prática que constitui uma atitude de inclusão.

Neste cenário, as professoras narradoras passam por dois dilemas: a necessidade de renovação da prática profissional, devido ao atendimento a outros grupos de público alvo da Educação Especial que começam chegar à escola ou passam a ser temas de formação continuada e sobre os quais deve estar preparado para recepcioná-los; vivenciar a redução do status de professor especializado que atuava exclusivamente na Classe Especial ou na SR reduzido a um professor de AEE que atua nos corredores da escola, quando a instituição ainda não foi contemplada com recursos do MEC para implantação das SRM. Acreditamos que, fazer inclusão escolar apenas com universalização do acesso e envio de equipamentos e instrumentos às escolas para implantação de SRM, sem recursos humanos necessários, formação de qualidade, condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo e colaborativo e, sem autonomia educativa não é Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

As narrativas apontam também que sem uma formação inicial na área, a identidade profissional de professor de Educação Especial é falha e as mudanças vivenciadas, ao longo dos últimos anos, implicaram em novas demandas e novo campo de atuação, sem que fosse proposto a constituição e/ou o fortalecimento da identidade profissional.

O modelo formativo assumido pela SEMED apesar de ser considerado significativo e fundante, pouco tem transformado o exercício profissional das professoras Mafalda, Magali e Margarida, que continuavam influenciadas por concepções clínicas, terapêuticas e assistencialistas ao planejarem e executarem as ações de AEE. Demonstra que as práticas de ensino destinadas às pessoas com deficiências continuam as mesmas, independente do lócus que se manifesta, seja na escola especial, classe especial, SR ou SRM. É um modelo que perpetua o conhecimento hegemônico de “educação do deficiente” associado a carência de um debate pedagógico com discussões acerca do processo educativo, ao basear suas ações na redução teórica na flexibilização do trabalho docente e no alargamento das funções do professor de Educação Especial. Ao longo dos momentos de formação, a identidade profissional das professoras narradoras também foram sendo constituídas, ainda que nesse processo não tenha garantido a constituição de uma identidade coletiva que as fortaleça como categoria profissional. Essa formação não rompe com a perspectiva médica-psicológica, dando orientações de como deve se organizar o AEE e na execução de um trabalho colaborativo entre ensino comum e

ensino especial. Na verdade, a SEMED insiste num modelo formativo, esvaziado de base teórica, tamanho único para todos os professores de Educação Especial, independentemente do tempo de experiência profissional, de participação nas formações e do grupo de estudantes que atende. A formação continuada, apresentada como mecanismo de aperfeiçoamento institucional, reforça o conceito de técnico ou gestor ao nortear sua formação para estudo e aplicação da política educacional do MEC pós-2008.

A profissionalização docente da Educação Especial precisa incluir na formação e no exercício da profissão o senso político de considerar as diversas realidades culturais, sociais e individuais nas quais se circunscreve a ação educativa. O isolamento mencionado pelas professoras no ambiente escolar não era fruto apenas de uma estrutura escolar, mas reproduzida por um modelo formativo assumido pela rede municipal de ensino por meio de encontros entre os pares, distante da escola e do contexto em que ocorrem os problemas. Aliado a esta situação, havia ainda a ênfase em projetos e ações de interesse individual. Nas narrativas não havia relato de construção ou participação de planos educacionais individualizados ou de projeto político pedagógico que organizam a escola para atender as especificidades dos estudantes público alvo da Educação Especial.

O processo formativo e o exercício docente desconsideraram a natureza pedagógica da atividade profissional do professor de Educação Especial, atuando com os diversos níveis, etapas e modalidades de ensino e com os diferentes tipos de deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, de modo que as professoras exerciam precariamente seu trabalho. A mudança de SR para SRM e a restrição de Educação Especial ao serviço de AEE, juntamente, com o modelo formativo assumido, resultou na desestabilização da identidade profissional docente e a necessidade de um outro modelo de formação inicial e continuada.

A necessidade de buscar novos conhecimentos e trabalhar em conjunto com os demais profissionais da escola, levando a escola a entender que o estudante é da escola e não da professora Mafalda, Magali ou Margarida, ainda é um desafio a ser superado na rede municipal de Maceió. Talvez, uma forma de começar a superá-lo passa pela compreensão da visão de inclusão presente nas narrativas apresentadas.

As narrativas demonstraram que a modificação de Classe Especial para SR foi mais significativa e repercutiu na necessidade de uma nova organização escolar;

já a transformação de SR para SRM não atendeu ao esperado – promover a inclusão plena e com qualidade dos estudantes com deficiência – implicando apenas em mudanças de infraestrutura no ambiente escolar e, nas temáticas de formação com a pretensão de adequar estes profissionais as novas demandas da Educação Inclusiva.

A riqueza das narrativas está na diversidade de saberes mobilizados pelas professoras no e pelo trabalho nas SRM, a fim de constituir sua identidade profissional de professora da Educação Especial. Percebemos que, o que une e define essas professoras como professoras da Educação Especial não é o fato de todas terem como formação inicial o Magistério ou, em algum momento, exercerem docência de sala de aula comum; ao contrário, elas se reconhecem como professoras da Educação Especial porque ao atuarem diretamente com estudantes com deficiência nas SRM experimentam dificuldades e angustias comuns. Sentem-se isoladas, são auto responsabilizadas e assumem uma postura de conformismo ou a-criticidade, diante do ideia de normalização imposta pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva. Nesse sentido, realizam um grande investimento pessoal a fim de ser identificadas como professoras de Educação Especial.

Ao longo das narrativas apresentadas neste estudo, constatamos que a ideia limitante de AEE à SRM não está apenas em atendimento a PNEE-EI/2008, mas na maneira como as professoras se percebiam e atuavam no ambiente escolar, com um trabalho focado:

- no atendimento terapêutico-educacional de natureza técnica voltada às deficiências dos estudantes atendidos;
- no domínio de técnicas, recursos, instrumentos e linguagem específica desvinculada do cotidiano da sala de aula comum;
- na assessoria aos professores da sala de aula comum, limitado na produção de material a ser trabalhado com o estudante com deficiência e sem o investimento na constituição de redes de interação desenvolvidas pelo co-ensino e o ensino colaborativo.

Considerando a riqueza de dados apresentados nos diferentes percursos biográficos, destacamos que este estudo não representa uma conclusão final sobre a temática abordada, ao contrário, são reflexões e questionamentos iniciais que provocam outras perguntas e horizontes compreensivos acerca dos processos

formativos do professor de Educação Especial. Refletir sobre o processo biográfico leva a possibilidade de professores transformarem suas práticas e modos de pensar, modificando a forma como se relacionam com os estudantes e constroem espaços necessários para aprender com o outro. É igualmente fundamental que as pesquisas que partem de narrativas docentes reflitam sobre o PPP, o currículo, a avaliação e o sentido da formação docente quando se investem em propostas colaborativas.

Este estudo chamou a atenção para uma realidade que controla e limita o trabalho do professor de Educação Especial. São reflexões que devem atuar como pano de fundo na compreensão e construção da identidade profissional do professor de Educação Especial. Os diferentes elementos da profissão docente discutidos ao longo da análise são um alerta no sentido de que o discurso da identidade docente, deslocado da análise contextual do trabalho docente pode ser visto como uma forma de escamotear as intenções do trabalho a ser desenvolvido pelo professor de Educação Especial e que as agências formadoras, como executoras das políticas educacionais neoliberais, mantêm ações excludentes justificadas por práticas e discursos inclusivos. Não deixamos de considerar que os professores devem entender que Educação Inclusiva é um pleonasma, já que toda educação por si só é diversa e atende a todos estudantes, independente da raça, gênero, cor, condição social, credo religioso e condição de deficiência.

Na perspectiva de constituição a identidade profissional de professores de Educação Especial, a partir das próprias narrativas, há uma diversidade de temas ainda a serem explorados em estudos que procuram considerar os modelos culturais postos. As temáticas a serem desbravadas envolvem desde as condições de trabalho e valorização profissional, passando pelas políticas educacionais, além do trabalho docente do professor de Educação Especial. Nessa, destacamos as investigações de como este profissional concebe o planejamento, o currículo e a avaliação do processo educativo dos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, permitindo desvelar como estes profissionais constituem suas práticas e se constituem como professores de Educação Especial.

Além de uma série de questões suscitadas, relacionadas a própria relação entre Educação Especial e Educação Regular ou como o professor de Educação Especial compreende a Educação Inclusiva para além do discurso político de garantia do acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola regular ou até mesmo se há clareza de como o AEE deve ser organizado

no âmbito do sistema de ensino e nas diretrizes pedagógicas da Educação Básica, para pensá-lo também nos Projeto Político Pedagógicos das escolas. Além de implicações sociais voltada a um repensar e redirecionamento dos cursos de formação de professores inicial e continuada ou na luta por uma política que garanta a estes profissionais no âmbito nacional e estadual a implantação de Cursos de Graduação em Educação Especial capazes, garantir uma formação adequada ao profissional que se predispõe formar e, discutir o formato e a qualidade destes cursos, no aspecto que não é possível que uma formação superficial, ofertada em caráter quase emergencial possam garantir a formação de profissionais que insistentemente tem sido responsabilizados pelas mazelas de uma Educação dita Inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria C. **A Formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. 367 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2004.

_____. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Rev. Psic. Educ.**, São Paulo, n. 23, p. 155-173, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a08.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALMEIDA, Maria A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 24, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/r2.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

ALMEIDA JUNIOR, Claudovil B. O psicopedagogo na educação especial. **Estação Científica**, Macapá, v. 2, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/220>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

ALVES, Denise O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2006.

ALVES, Francisco C. A (In) satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 81-105.

ANJOS, Hildete P.; ANDRADE, Emanuelle P.; PEREIRA, Mírian R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____; MELO, Luciana B.; SOUZA, Nelinho C. Identidade docente e pesquisa-formação: narrativas de docentes como conteúdo formativo. In: MIRANDA, Theresinha G. **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: Edufba, 2016. p. 89-106.

ARAÚJO, Layana R.; FUMES, Neiza L. F. A formação profissional da equipe técnica da diretoria de educação especial da SEMED/ Maceió/AL. In: SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA; ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 7., 2014, Maceió. **Anais...**, Maceió 2014. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12581894-Issn-1981-3031-a-formacao-profissional-da-equipe-tecnica-da-diretoria-de-educacao-especial-da-semed-maceio-al.html>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

ASSIS, Caroline P.; MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 6, n. 11, p. 1-15, jan./jun. 2011.

BAPTISTA, Claudio. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidades do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-62.

BARRETO, Carla A. O. T.; GONÇALVES, Adriana G. Atuação de professores da Sala de Recursos Multifuncionais em um município do interior do estado do Tocantins. In: MARQUEZINE, Maria C. et. al. (Org.). **Formação de professores e atuação de pais na educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014. p. 61-77.

BARROS, Ivan C. **A história clínica**. 2004. Disponível em: <<http://www.saudedireta.com.br/docsupload/1332097453Anamnese.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BARROS, Jaqueline L. V. **A Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió**. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, 2010.

BARROS, Marcia L. N. L. **Inclusão e formação docente**: histórias de vida de professores da rede pública municipal de Maceió. 2009.135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, 2009.

BATISTA, Cristina A. M.; MANTOAN, Maria T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, Adriana L. L. et. al. **Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007. p. 13-39.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELLO, Isabel M. **Formação, profissionalidade e prática docente**: relato de vida de professores. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donald B.; MARTINS, Angela M. (Org.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014, p. 29-54.

BORGES, Cecília M. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2004.

BOROWSKY, Fabíola. Formação continuada de professores: algumas perspectivas teóricas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. Disponível em: <http://www.portal.anpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/06_46_03_FORMACAO_CONTINUADA_DE_PROFESSORES_ALGUMAS_PERSPECTIVAS_TEORICAS.PDF>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Política de educação inclusiva e formação de professores: fundamentos teóricos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NOVA ALMEIDA, 6., Vitória, 2011. **Anais...** Vitória: UFES, 2011. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/04/politica-de-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-e-forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/Fabiola Borowsky-ComunicacaoOral-int.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/Fabiola%20Borowsky-ComunicacaoOral-int.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. Parecer nº 295, de 1969. Dá nova redação ao artigo 22 da LDBEN. **Docuenta**, n 101, p. 120-122, 1969.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 ago., 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 out. 2015.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1986. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. MEC. Resolução CNE/CEB nº 2, de 18 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. MEC. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 2009b. Disponível em: <http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota técnica nº 11/2010. In: _____. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/content/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação do programa de implantação de sala de recursos multifuncional**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 out. 2015.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

_____. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. **Salas de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educação especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Sandrastos/sala-de-recursos-multifuncionais-16974231>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

Brasil. MEC. Secretaria de Educação Especial. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais". Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. **Política nacional da educação especial na perspectiva de educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

BRIDI, Fabiane R. S. A formação continuada em educação especial para o atendimento educacional especializado. **Poiésis**, Santa Catarina, v. 4, n. 7, p. 187-199, 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/655>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. A formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. In: ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane T. **Educação inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 49-62.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

_____. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01241.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BUENO, José G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, out./dez. 1993. p. 25-36.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialista? **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Piracicaba, v. 3, n. 5, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista5.htm>. Acesso em: 30 maio 2015

_____. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do estudante diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: Educ, 2004.

_____. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EducPuc, 2011.

_____. Políticas de escolarização de estudantes com deficiência. In: MELETTI, Sílvia M. F; BUENO, José G. S. **Políticas públicas, escolarização de estudantes com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2013. p. 25-38.

CAIADO, Katia R. M. **Concepções sobre deficiência mental reveladas por alunos concluintes do curso de pedagogia deficiência mental: habilitação deficiência mental**. 1993. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

_____; LAPLANE, Adriana. L. F. Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município polo. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 35, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200006>. Acesso em: 13 out. 2015.

CAIADO, Katia R. M. et. al. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2.

CALHEIROS, David S; SILVA, Francly K. R; FUMES, Neiza, L. F. O Atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Maceió-AL: formação e atuação profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012. CD-ROM.

CARNEIRO, Maria S. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA Claudio (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 137-152.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto, 1997, p. 23- 50.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHRISTOFARI, Ana C. **Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível?** 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CIA, Fabiana; RODRIGUES, Roberta K. G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 81-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2891/2573>>. Acesso em: 13 maio 2016.

CIAMPA, Antonio C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2001b

_____. Identidade. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social: o homem em momento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001a, p. 58-75.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Determina currículo mínimo para o Curso de Pedagogia. **Documenta**, n. 100, p. 101-139, 1969.

_____. **Resolução nº 7**, de 1972. Fixa os conteúdos mínimos a serem observados na habilitação específica em educação de deficientes da áudio-comunicação, no Curso de Pedagogia. Mimeo.

_____. Parecer nº 295, de 1969. Dá nova redação ao artigo 22 da LDBEN. **Documenta**, n 101, p. 120-122, 1969.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 7**, de 1972. Fixa os conteúdos mínimos a serem observados na habilitação específica em educação de deficientes da áudio-comunicação, no Curso de Pedagogia. Mimeo.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. São Paulo: Global, 2001.

CORSI, Adriana M.; LIMA, Emília F. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professores de séries iniciais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REELI, Aline M. M. R. **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 163-184.

COSTA, Eliane S. As “ticas” de “matema” de um povo africano: um exercício para sala de aula brasileira. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 1, n. 2. p. 27-50. 2008.

COSTA, Valdelúcia A. C. Formação de professores: narrativas e experiências instituintes ‘na’ e ‘para’ a escola inclusiva. **Cad. Ens. Pesq.** Niterói, n 11, p. 232-243, set. 2006.

_____. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In: MIRANDA, Theresinha G.; GALVÃO FILHO, Teófilo A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: UFBA, 2012, p. 89-110.

_____. et. al. **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.

CUNHA, Viviane G. P.; MARCONDES, Maria I.; LEITE, Vania F. A. Formação da identidade do professor no cenário das políticas locais de centralização curricular: limites e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 683-710, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25198>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

DELGADO, Lucília A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, v. 6, p. 9-25. jan./jul. 2003. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=62>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

_____. **História oral**: memória, tempo e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DENARI, Fátima E. et. al. Conhecimento versus acolhimento: dilemas da inclusão da Educação Básica frente às diretrizes para a formação em Pedagogia. GT3- Educação Especial. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2005. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2022_1312.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2016.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesq.**, v. 42, n. 145, p. 351-367. maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574201200020003>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui. **Formação e situação de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997b, p. 45-52.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997a.

_____. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.** Campinas, v. 19, n. 62, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 27 fev. 2015.

ENQUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESCRIBANO GONZÁLEZ, Alicia; MARTÍNEZ CANO, Amparo. **Inclusión educativa y profesorado inclusivo**: aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid: Narcea, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Almas em disputa : reconversão do docente pela resignificação da educação. In: CNPq. **Relatório de Pesquisa**: bolsa CNPq. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/evangelista-reconversao-docente.html>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

_____. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 39-51.

_____; SHIROMA, Eneida. O Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

_____; MICHELS, Maria H.; SHIROMA, Eneida. O. Quatro teses sobre política de formação de professores. In: GENTIL, Heloisa S.; MICHELS, Maria H. (Org.). **Práticas pedagógicas**: política, currículo e espaço escolar. Araraquara: Junqueira & Marín, 2011. p. 21-40.

EVANGELISTA, Olinda; MICHELS, Maria H.; SHIROMA, Eneida. O. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre F.; CONCEIÇÃO, Gilmar H. (Org.). **Política, educação e cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008. p. 33-54.

FARIAS, Isabel M. S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber, 2006.

_____. et. al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FÁVERO, Osmar. et. al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Gilmar R. O profissional da educação na Constituição Brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 189-199, jan./jun. 2016

FERREIRA, Julio R. Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 101-106, 1992.

_____. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, Sadão (Org.). **Inclusão**: intenção e Realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 11-36.

_____; Júlio R.; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, Donald B.; FARIA, Lia C. M. (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

FERREIRA, Marieta M; AMADO, Janaina (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FORMOSINHO, João. Especialização docente e administração das escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. **Educ., Soc. Cult.**, n. 13, p. 7-42, 2000.

FRANCISQUINI, Rozana F. **Identidade docente e educação especial**: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.

FREITAS, Fernanda L. **A identidade do professor**: da teoria à prática. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 mar. 2015.

FREITAS, Sônia M. **História oral**: procedimentos e possibilidades. São Paulo: USP; Imprensa Oficial do Estado, 2002b. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/sonia-freitas-historia-oral-procedimentos-e-possibilidades-pdf.html>>. Acesso em: 13 out. 2015.

FREITAS, Soraia N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise M. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 221-228.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FUMES, Neiza L. F. Os desafios da formação de professores em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Maceió: In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., 2006, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL/ PPGE, 2006.

_____; OLIVEIRA, Claudeson V. Diagnóstico das salas de recursos multifuncionais da rede municipal de educação de Maceió/AL. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012. CD-ROM.

_____. et. al. A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71-87, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24404>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

GARCIA, Rosalba M. C. Educação Inclusiva: reflexões a partir das políticas educacionais recentes. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 3, p. 343-351, 2005. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/832>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero27.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na Política Educacional Brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010-32622014000200157&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 out. 2015.

GARCIA, Rosalba M. C.; MICHELS, Maria H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 educação especial da ANPEd. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 105-124, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400009&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 out. 2015.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, p.1355-1379, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

_____. et. al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

GIESTA, Nágila C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

GIL, Marta (Coord.) **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://livraria.imprensaoficial.com.br/media/ebooks/12.0.813.161.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____. **“Não somos diferentes das outras pessoas”**: a vida cotidiana de mulheres com deficiência mental contada por elas mesmas. 1988. 253 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Fundação Getúlio Vargas, Instituto Superior de Estudos e pesquisas Psicossociais, Rio de Janeiro, 1988.

_____; BLANCO, Leila M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: _____. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

_____; FERNANDES, Edicléia. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

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

_____; PLETSCHE, Marcia D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____; BLANCO, Leila M. V.; REDIG, Annie. O papel das instituições filantrópicas especializadas na educação especial brasileira: novas demandas e desafios. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria A. (Org.). **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 99-110.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, Natalia A. **Crêterios utilizados por trabalhadores para a inclusão de adolescentes em serviços pùblicos de saùde mental**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Saùde Pùblica) – Faculdade de Saùde Pùblica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GONZÀLEZ, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUAJARDO RAMOS, Eliseo. La desprofesionalización docente en educación especial. **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**, Santiago de Chile, v. 4, n. 1, p. 105-126, 2012. Disponível em: <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

HASS, Clarissa. A história oral como itinerário de pesquisa na educação especial: construindo narrativas de 'aceitação do outro como legítimo outro'. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012, Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/312/683>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p.31-61.

HUMMEL, Eromi I.; SILVA, Michele O. Prática do professor especialista: avaliação e procedimentos pedagógicos no ensino do aluno com deficiência. In: MANZINI, Eduardo J. **Educação especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE: 2013. p. 75-88.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma. P. A; CUNHA, Maria I. da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-100.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

_____. **La formación del profesorado**. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso: 12 out. 2015.

_____. **Censo escolar 2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso: 12 out. 2015.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JEDLICKI, Leonora R.; PINO, Mauricio. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=400>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

JESUS, Denise M. Atendimento educacional especializado e seus sentimentos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidades do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 127-150.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Claudio R. et. al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 141-162.

_____. et. al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta M.; FERNANDES, Tania M.; ALBERTI, Verena (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 31-45.

KASSAR, Mônica C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

KASSAR, Mônica C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

_____. Uma breve história da educação nas pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, Silvia M. F.; KASSAR, Mônica C. M. (Org.) **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33- 72.

_____. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes.**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200207&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 30 jun. 2015.

LEÓN GUERRERO, Maria J. Da integração escolar à escola inclusiva ou escola para todos. In: LOU ROYO, Maria Á.; LÓPEZ URQUÍZAR, Natividad. **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 31-56.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Iara M. C. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.

LOPES, Janine R.; ABREU, Maria C., M.; MATTOS, Maria C. E. M. **Caderno do educador: alfabetização e letramento**. 2. ed. Brasília: MEC, Secadi, 2010. v. 1.

LOPES, Maura C.; DAL'IGNA, Maria C. (Org.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007.

LOZANO, Jorge E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-26.

LUNARDI, Ana M. Medicalização, reabilitação, normalização: uma Política de Educação Especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2002. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwizx56hiprPAhXEx5AKHdxyAbMQFggnMAE&url=http%3A%2F%2F25reuniao.anped.org.br%2Fmarcialiselunardit15.rtf&usq=AFQjCNG0p-IEVSg4Nmy3Sj4eOMVsr_2XSg&sig2=mVZw3dQ8EnYWqvx0sQvIwQ&bvm=bv.133178914,d.Y2l>. Acesso em: 30 jun. 2014.

LYKOUROPOULOS, Cristiana B. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió-AL**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p.7-29, jul./dez. 2000.

MACEDO, Elizabeth. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores de Educação Básica. In: LISITA, Verbena M. S. S.; SOUSA, Luciana F. E. C. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 39-54.

MACEIÓ (AL). Decreto Legislativo nº 557, 27 de dezembro de 2013. Delega ao Prefeito do Município de Maceió Atribuição para elaborar Leis destinadas a alterar a Estrutura da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo Municipal, nos termos que Menciona. **Diário Oficial do Município**. Maceió, 30 dez. 2013. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2013/12/Diario_Oficial_30_12_13_PDF.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Edital nº 01/2006 – SEMARHP / SEMED: concurso público. **Diário Oficial do Município**. Maceió, 8 fev. 2006. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwji1aiA7aLIAhXE1x4KHYJIC2k&url=http%3A%2F%2Fstat.correioweb.com.br%2Fconcursos%2Farquivos%2Fedital_maceio.doc&usg=AFQjCNE7jAl7Uc9tuGE8bOixPKfs4Qa9lg&sig2=F7UFGeqzpx1XvKg3fd_IJQ&bvm=bv.104317490,d.dmo>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Lei Delegada nº 1, de 26 de junho de 2014. Reorganiza a estrutura administrativa dos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta integrantes do poder executivo do município de Maceió e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Maceió, 27 jun. 2014. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2014/06/Diario_Oficial_27_06_14_PDF.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Lei Orgânica do Município nº 4.167, de 2 de abril de 1990. Atualizada e revisada, nos termos legais e regimentais em 14 de dezembro de 2012. **Diário Oficial do Município**. Maceió, 14 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.camarademaceio.al.gov.br/downloads/lei-organica-de-maceio.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Lei Municipal nº 4.167 de 11 de janeiro de 1993. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Municipal. **Diário Oficial do Município**. Maceió, 12 jan. 1993.

_____. Lei Municipal nº 4.519, de 13 de junho de 1996. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Sistema Municipal de Educação. 1998. **Diário Oficial do Município**. Maceió, 14 de jun. 1998.

_____. Lei Municipal nº 4.731, de 02 de julho de 1998. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Sistema Municipal de Educação. 1998. **Diário Oficial do Município**. Maceió, 2 jul. 1998.

MACEIÓ (AL). Lei Municipal nº 4.940, de 06 de janeiro de 2000. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Maceió e dá outras providências. 2000. **Diário Oficial do Município**. Maceió, 21 jul. 2000. Disponível em: <http://www.camarademaceio.al.gov.br/legislacao/4956_anexo.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Lei Municipal nº 5.637, de 27 de setembro de 2007. Cria novos cargos para o Quadro de Funcionários Efetivos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Maceió, 28 set. 2007. Disponível em: <http://www.camarademaceio.al.gov.br/legislacao/5651_anexo.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2016

_____. Lei Municipal nº 6.109, de 1 de fevereiro de 2012. Aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2011 a 2021, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Maceió, 2 fev. 2012.

_____. Portaria nº 51, de 9 de julho de 2014. Dispõe sobre o convênio de cooperação técnica, pedagógica e financeira, da oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e com vistas ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Rede Municipal de Ensino de Maceió com as instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias. **Diário Oficial do Município**. Maceió, 21 jul. 2014. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2014/07/Diario_Oficial_11_07_14_PDF.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

Maceió (AL). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Cartilha educação para cidadania**: a pessoa portadora de deficiência e sua inclusão na sociedade. Maceió, 1996.

_____. **Plano de ação da DIGEN**. Maceió, 1999.

_____. **Plano de trabalho anual de educação especial**. Maceió, 2001.

_____. **Plano de trabalho anual de educação especial**. Maceió, 2008.

_____. **Plano de trabalho anual de educação especial**. Maceió, 2010.

_____. **Plano de trabalho anual de educação especial**. Maceió, 2011.

_____. **Relatório do Plano de trabalho anual de educação especial**. Maceió, 2000.

_____. **Relatório de ações do departamento de educação especial**. Maceió, 2002.

_____. **Relatório de ações do departamento de educação especial**. Maceió, 2003.

_____. **Relatório de ações do departamento de educação especial**. Maceió, 2005.

MACEIÓ (AL). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de ações do departamento de educação especial**. Maceió, 2007.

_____. **Relatório de ações do departamento de educação especial**. Maceió, 2009.

Maceió (AL). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de ações do departamento de educação especial**. Maceió, 2013.

_____. **Relatório de ações do departamento de educação especial**. Maceió, 2014.

_____. **Relatório de ações do departamento de educação especial**. Maceió, 2015b.

_____. **Reunião discute novo organograma após Lei Delegada**. Maceió, 2015a. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/noticias/reuniao-na-semmed-discute-novo-organograma-apos-lei-delegada/>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Coordenação de Estruturação de Medidas Urgentes (COMED). Resolução nº 1, de 07 de julho de 2004. Estabelece normas para Credenciamento de instituições de Ensino Fundamental. Autorização para funcionamento de seus cursos e regula procedimentos correlatos. **Revista COMED**, Maceió, n. 1, p. 50-60, out. 2011.

MACIEL, Kellyman P. P.; OLIVEIRA, Silmara S. Diretrizes e desafios na formação do professor em atendimento educacional especializado (AEE): alguns aportes. In: LIMA, Ângela M. S. et. al. **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 133-141.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org.). **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber, 2011.

MANTOAN, Maria T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006^a. p. 15-30.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006b.

MANZINI, Eduardo J. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. In: JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 151-176.

_____; SANTOS, Maria Carmem F. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC/SEESP, 2002. fasc 1.

MARTINS, Lucia A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lucia A. R. et. al. (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17-26.

MARTINS, Lucia A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusivas. In: MIRANDA, Theresinha G.; GALVÃO FILHO, Teófilo A. **O professor e a Educação Inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012. p. 25-38.

MATOS, Selma N.; MENDES, Enicéia G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/2571>>. Acesso em: 13 out. 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MEIHY, José. C. S. B. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Memória, história oral e diferenças**. São Paulo: SESC, 2009. Vídeo. Palestra proferida nos Encontros SESC Memória em 30 jul. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QvPyJ-OjsuM>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

_____; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MELLO, Guiomar N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012>. Acesso em: 13 out. 2015.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Colombia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago. 2010a. Disponível em: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revista_eyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria A.; HAYASHI Maria C. P. I. **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 92-122.

_____. Desafios atuais na formação do professor de Educação Especial. **Revista Integração**, Brasília, ano 14, n. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, Enicéia G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2, p. 131-146.

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010b.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11, n. 33, p. 387-404, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____; ALMEIDA, Maria A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2012.

_____; CIA, Fabiana (Org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2014.

_____; MALHEIRO, Cícera A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço 'tamanho único' de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha G.; GALVÃO FILHO, Teófilo A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**. Salvador: UFBA, 2012. p. 349-366.

_____; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo. **Inclusão Escolar e os Desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos; Marília: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

_____. et. al. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, Enicéia G; ALMEIDA, Maria A. **Das margens ao centro: perspectivas para as apolíticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010c. p. 123-139.

_____. et al. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação especial**. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/pp_licEdEspecial_scarlos.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

MENDONÇA, Ana A. S. Escola inclusiva: barreiras e desafio. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013.

MERCADO, Elisangela L. O.; BARBOSA, Marily O.; FUMES, Neiza L. F. Desvelando e dando vozes às professoras das salas de recursos multifuncionais: a formação continuada em debate. In: ENCONTRO LUSO BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO: PONTES PARA A MUDANÇA, 2., 2013, Porto. **Anais eletrônicos...** Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto, 2013. p. 4453 – 4462. Disponível em: <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3065/5/Representacoes%20de%20professores%20sobre%20o%20trabalho%20com%20alunos%20do%20programa%20Oportunidade%20I%202013.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2015.

MICHELS, Maria H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso: 13 maio 2015.

_____. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011b, p. 79-90.

_____. Paradoxo da formação docente na educação inclusiva do estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, Claudio R.; JESUS, Denise M. **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 139-152.

_____. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Rev. Educ. Esp.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011a. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/o-que-ha-de-novo-na-formacao-de-professores-para-a-educacao-especial-2/>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____; LEHMKUHL, Marcia S. A política de professores do ensino fundamental para atender os alunos da educação especial. In: ENCONTRO LUSO BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO: PONTES PARA A MUDANÇA, 2., 2013, Porto, **Anais eletrônicos...** Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto, 2013. p. 2163-2174. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/assets/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_I.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

MIRANDA, Theresinha G. **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: Edufba, 2016.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, Lúcia M. B. P. Corcundas e constitucionais: cultura e política (1820-1823). Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Quixote, 1997. p. 15-34.

_____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Lisboa, n. 350. p. 203-218, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. et. al. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. et. al. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NOZU, Washington C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2013.

_____; BRUNO, Marilda M. G. Política de (con)formação de professores para o atendimento educacional especializado: estratégias de governamentalidade neoliberal. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2013. p. 1129-1240. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-026.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

NUEMBERG, A. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

NUNES, João B. Aprendendo a ser professor antes da formação inicial: o poder da escolarização prévia na construção do professor. In: CAVALCANTE, Maria M.; NUNES, João B.; FARIAS, Isabel M. (Org.). **Pesquisa em educação na UECE**: um caminho em construção. Fortaleza: D. Rocha; EdUECE, 2002. p. 63-85.

NUNES, Leila R. D. P. et. al. **Pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

PRIMEIRA Jornada Municipal de Educação Especial, 1. **O Jornal**, Maceió, 22 dez. 1996.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso: 13 out. 2015.

_____. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 33, p. 29-39, jun./dez. 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS, Denise M. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 32-41.

_____; SANTOS, Tania R. L. Formação continuada e inclusão: o que pensam os professores. In: RIBEIRO, Sonia M.; CORDEIRO, Aliciene F. M. **Pesquisas sobre trabalho e formação docente**: aspectos teóricos e metodológicos. Joinville: Univille, 2014. p. 225-244.

OLIVEIRA, Patrícia S; MENDES, Enicéia G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educ. Pesq.**, São Paulo, p. 1-17, maio 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201605145723.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

PADILHA, Sandra A.; FREITAS, Soraia N. A instituição especializada no cenário da educação inclusiva: o contexto brasileiro. In: RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia N. (Org.). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 13-43.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Álvaro de Campos**: obra poética IV. Porto Alegre: L & PM Pocket, 2007.

PIMENTA, Selma G. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O pedagogo na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTEL, Suzana C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha G.; GALVÃO FILHO, Teófilo A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012. p. 139-158.

PINEL, Hiran. Diagnóstico psicopedagógico & escolarização: um estudo acerca das (im)possibilidades. In: BAPTISTA, Claudio R.; JESUS, Denise M. **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 27-42.

PIZZI, Laura C. V; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Identidades docentes e reestruturação educacional: construindo novas subjetividades profissionais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: UNIVALI, 2008. Disponível em: <http://www.portalanped.sul.com.br/admin/uploads/2008/Curriculo_e_Saberes/Trabalho/12_48_16_Identidade_s_Docentes_e_Reestruturacao_Educacional__construin.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

PLACCO, Vera M. S; SOUZA, Vera L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. et. al. Movimentos identitários de professores em serviço: um estudo sobre atribuições e pertencas. In: PIZZI, Laura C. V. et. al. **Trabalho docente: tensões e perspectivas**. Maceió: Edufal, 2012. p. 167-188.

PLETSCH, Marcia D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2014.

_____.; DAMASCENO, Allan. **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2011.

POKER, Rosimar B. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capraro/memoria_e_identidade_social.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

POPOKEWITZ, Thomas S. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. **Revista de Educación**, n. 305, p. 103-137, 1994.

PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTE, Valéria A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PRIETO, Rosângela G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos / velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria A, A. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectiva para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

_____; ANDRADE, Simone G.; RAIMUNDO, Elaine A. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: JESUS, Denise M; BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Kátia R. M. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 105-126.

RAMALHO, Betânia L.; NÚÑEZ, Isaura B. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.

RÊSES, Erlando S. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na educação básica. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão**, Santa Maria, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008.

ROPOLI, Edilene A. et. al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. UFC: MEC/SEESP, 2010.

ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane T. **Educação inclusiva**: políticas, pesquisa e formação. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012.

SANCHES, Isabel R. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no cotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 1996.

SANTOS, Frederico B.; CUNHA, Rúbia M. S. L. As interfaces da formação normal das Sacramentinas ao Instituto Senhor do Bonfim de Jacobina: memória, história e identidade docente. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFP, 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9115483-As-interfaces-da-formacao-normal-das-sacramentinas-ao-instituto-senhor-do-bonfim-de-jacobina-memoria-historia-e-identidade-docente.html>>. Acesso em: 10 jul. 2015

SANTOS, Rosiane M. B.; PIZZI, Laura. C. V. A polivalência do trabalho docente hoje. In: PINTO, Anamelea C.; COSTA, Cleide J. S. A.; HADDAD, Lenira (Org.). **Formação do pesquisador em educação**: questões contemporâneas. Maceió: Edufal, 2007. p.161-174.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHAFFEL, Léa S. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera M. **Reinventar a escola**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 102-167.

SIEMS, Maria E. Educação especial em tempos de educação inclusiva: a identidade docente em questão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 209-226, jun./dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1532>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. **Educação especial em tempo de educação inclusiva**: identidade docente em questão. São Carlos: Pedro & João, 2010.

SILVA, Aline M. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Andréia F.; SOUZA, Antônio L. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 772-787, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2016.

SILVA, Francy K. R.; SANTOS, Soraya D. G; FUMES, Neiza, L. F. **Formação continuada de professores do atendimento educacional especializado no estado de Alagoas/Brasil**. In: ENCONTRO LUSO BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO: PONTES PARA A MUDANÇA, 2., 2013, Porto, **Anais eletrônicos...** Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto, 2013. p. 4472-4480. Disponível em: <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3065/5/Representacoes%20de%20professores%20sobre%20o%20trabalho%20com%20alunos%20do%20programa%20Oportunidade%20I%20202013.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2015.

SILVA, Sérgio C. **Educação Especial**: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Mato Grosso, 2008.

SOARES, Maria A. L; CARVALHO, Maria F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Marisa. A formação da identidade docente no ensino superior. **Cad. Educ.**, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 120-132, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/5073/4276>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si**: estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador: Uneb, 2006.

SOUZA, Iris L. Serviço social e educação: uma questão em debate. **Interface**, Natal, v. 2, n. 1, p. 27-41, jan./jun. 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUASSUNA, Ariano. **O auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. _____. **O ofício do professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000

TARTUCI, Dulcéria; VIEIRA, Samara S. As práticas educativas de professores de educação infantil envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2011. p. 322-333. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/proc_esso_inclusivo/031-2011.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. et al. Salas de recursos multifuncionais em Goiás: formação docente, organização do trabalho pedagógico e tecnologia assistiva. In: ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UFSCar/USP, 2013.

THOMPSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 65-91.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOKARNIA, Mariana. Quase 40% dos professores no Brasil não têm formação adequada. **Agência Brasil**, 28 mar. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>>. Acesso em: 30 jul. 2016

TOLEDO, Elizabete H. Deficiência intelectual: caracterização, diagnóstico e atendimento educacional. In: LIMA, Ângela M. S. et. al. **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: UEL, 2013. p. 53-62.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta M; AMADO, Janaina (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 233-245.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Jomtien, 1998a.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Salamanca, 1998b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Centro de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Maceió, 2006b. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#newwindow=1&q=ppc+ufal+pedagogia>>. Acesso em: 13 abr. 2015

_____. NEEDI. **Base de dados**: entrevista com gestores da Educação Especial do município de Maceió. Maceió, 2006a. cd-rom.

VALADÃO, Gabriela T. **Planejamento educacional individualizado na educação especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 130 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VAZ, Kamille. O professor de educação especial na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1123/650>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

VEIGA, Ilma. P. A; CUNHA, Maria I. da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

VITALIANO, Celia R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

YARZA DE LOS RÍOS, Alexander et. al. Reformas, relatos de vida e identidades profesionales en educación especial: una aproximación a partir de las voces de educadores especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 325-340, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300002>. Acesso em: 27 jun. 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 466/12-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: IDENTIDADES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE MACEIÓ/ALAGOAS, recebi da Prof^a. Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, professora do Curso de Educação Física do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, e de Elisangela Leal de Oliveira Mercado, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, na Linha de Pesquisa Processos Educativos, responsáveis pelo projeto de pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar a constituição identitária do professor do atendimento educacional especializado, a partir do processo de formação docente. Buscando com isso, analisar os seguintes aspectos:
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para o aperfeiçoamento e o repensar da identidade, formação e atuação dos professores do AEE e o construto de um referencial teórico voltado para a compreensão dos aspectos e fatores envolvidos na construção de um novo paradigma de professores/educadores das SRM.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) Contextualizar a natureza e a especificidade do Atendimento Educacional Especializado no trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais, a partir dos modelos formativos; b) Discutir a importância do professor do Atendimento Educacional Especializado compreender os discursos políticos associados à exclusão, constituída no discurso da educação especial inclusiva como parte do seu processo identitário; c) Identificar os elementos constitutivos do processo identitário e formativo do professor do Atendimento Educacional Especializado; d) Descrever o percurso de construção das narrativas autobiográficas dos professores do Atendimento Educacional Especializado da rede pública de ensino municipal de Maceió; e) Caracterizar a forma como os professores do Atendimento Educacional Especializado se compreendem e expressam processo de formação e trajetórias profissional no decurso da vida; f) Analisar e compreender pelas narrativas colhidas os efeitos das formações docentes no construto do processo identitário do professor do Atendimento Educacional Especializado.
- Que esse estudo terá início em outubro de 2014 e terminará em março de 2015;

- Que o estudo será feito a partir da participação dos professores do atendimento educacional especializado que atuam em salas de recursos multifuncionais de escola públicas municipais do município de Maceió;
- Que eu participarei de entrevistas e conversas informais, quando necessário.
- Que eu terei minha entrevista filmada e acesso ao produto da análise realizado, a partir da entrevista, antes da publicação do trabalho.
- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inicialmente poderei ficar inibido(a) diante de um observador, constrangido pelo fato de estar sendo observado ao relatar minhas experiências de vida, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, eu me sentir incomodado (a) ou constrangido (a) com a exposição de dados ou quebra de sigilo. Caso isto aconteça, terei a liberdade total de ser removido (a) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade;;
- Que poderei desistir de participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;
- Que não contarei com nenhuma assistência. Porém, a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderei refletir sobre minha prática docente; b) a partir dessa reflexão poderei modificar certos aspectos dessa prática; e, c) estarei contribuindo para a compreensão da atual situação da inclusão dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema de ensino da rede pública do município de Maceió;
- Que a minha participação será acompanhada pelo entrevistador, que ficará livre para fazer perguntas, com o caráter de clarificar ou aprofundar pontos mais diretamente ligados ao objeto de estudo. Não trazendo à tona nenhum tema que não tenha sido mencionado por mim.
- Que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, e também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas por intermédio da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.

- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência:

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas

Endereço Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Bloco: /Nº: /Complemento: Educação Física/CEDU/UFAL

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, 57087-970, Maceió – AL.

Telefones p/contato: 3214-1873.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C., Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, ____ de _____ de _____

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica da voluntária ou responsável legal. (Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura das responsáveis pelo estudo. (Rubricar as demais folhas)</p>
--	--

	<p>Neiza de Lourdes Frederico Fumes</p> <hr/> <p>Elisangela Leal de Oliveira Mercado</p>
--	--

APÊNDICE B – Aprovação do Comitê

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: IDENTIDADES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE MACEIÓ/ALAGOAS

Pesquisador: Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50768214.5.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER Número do Parecer: 1.520.548

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 28 de Abril de 2016

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

APÊNDICE C – Ficha de acompanhamento e controle do projeto**FICHA DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE DO PROJETO****I. Dados do projeto**

Nome do Projeto: **IDENTIDADES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE MACEIÓ/ALAGOAS**

Prof. Responsável: Prof. Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Nº do processo Comitê de Ética:

Entrevistadora/ Pesquisadora: **Elisangela Leal de Oliveira Mercado**

Tipo de Entrevista (Gênero): História oral Temática

Caderno de campo nº:

II. Dados do Narrador:

Nome:

Endereço:

Bairro:

Cidade/Estado:

Telefone:

Profissão:

Local de Trabalho:

Endereço:

Bairro:

Cidade/Estado:

Telefone:

Formação inicial:

Local:

Graduação:

Pós-graduação:

Tempo de atuação no AEE:

III. Dados dos contatos e da entrevista

Indicação do Contato: SEMED

Data do contato:

Data de apresentação do projeto:

Forma do contato: presencial no próprio local de trabalho

Data da entrevista:

Local da entrevista:

Duração da entrevista:

IV. Dados do andamento e análise da pesquisa e do preparo do documento final

Data da Transcrição:

Data da Textualização:

Data da Transcrição:

Data da Conferência:

Data da Assinatura do TCLE:

Data da carta convite de publicação e agradecimento ao narrador:

APÊNDICE D – Ficha de Identificação Pessoal**FICHA PESSOAL DO PROFESSOR DO AEE****1. IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ Data de nascimento: _____

E-mail: _____

Cargo: _____ Matrícula: _____

Instituição que trabalha: _____

Carga Horária: _____ Horário de trabalho: _____

2. FORMAÇÃO

Tem Magistério ou Curso Normal? _____ Em que ano terminou? _____

Tem graduação em qual (is) curso (s)? E em que ano terminou? Quais IES?

Tem especialização em qual (is) curso (s)? E em que ano terminou? Quais IES?

Tem mestrado em qual (is) curso (s)? E em que ano terminou? Quais IES?

Tem doutorado em qual curso? E em que ano terminou? Quais IES?

3. ATUAÇÃO

Em que ano você começou a ensinar? _____

Em que local foi sua primeira experiência como professor? _____ E em que (ais) turma (s)? _____

Em que ano você entrou na rede municipal de ensino de Maceió? _____

Qual foi sua primeira função na rede municipal de ensino de Maceió? _____

Em que ano você assumiu o AEE? _____

Já tinha experiência com Educação Especial? _____ Em que local?

Participa das atividades de formação continuada da SEMED? _____ Com que frequência? _____ Desde de que ano? _____

Participa de outras ações que podem ser consideradas com de formação continuada? _____ Qual? _____

Em que local? _____ Com que frequência? _____

Maceió/AL, _____ de _____ de _____.