

Identidade docente no contexto do Atendimento Educacional Especializado: constituição e idiosincrasias

Teaching identity into Atendimento Educacional Especializado context: constitution and idiosyncrasies

Identidad docente en el contexto del Atendimento Educacional Especializado: constitución e idiosincrasias

Thiago Falcão Solon¹
Giovana Maria Belém Falcão¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v28i64.1834>

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a constituição da identidade de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando os aspectos e idiosincrasias participantes desse processo. O texto, no formato de ensaio teórico, discute o conceito de identidade docente, bem como as características e especificidades relativas à constituição identitária no contexto do AEE. Como resultados, conclui-se que tratar da identidade dos professores do AEE é refletir sobre a complexidade de fatores que envolvem a constituição desses sujeitos, perpassando aspectos sociais, pessoais e profissionais. O trabalho dos docentes do AEE também merece atenção, uma vez que eles são vistos como os responsáveis por contribuir com a inclusão de estudantes com deficiência na escola. Esse processo tem sido desafiador e, sobretudo, histórico, dado o risco de uma adesão passiva ao modo como o professor do AEE foi sendo definido ao longo do tempo. Desse modo, faz-se necessária a ampliação dessas discussões, para que se pense uma identidade docente no contexto do AEE mais autônoma, crítica e emancipada.

Palavras-chave: identidade docente; Atendimento Educacional Especializado; inclusão.

Abstract: The paper aims at reflecting on the constitution of Atendimento Educacional Especializado (AEE) teachers' identity, highlighting aspects and idiosyncrasies intertwined in this process. The text, in the format of a theoretical essay, discusses the concept of teaching identity, as well as the characteristics and specificities relating to identity constitution in the context of AEE. Results allowed to conclude that dealing with AEE teachers' identity means reflecting on the complexity

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.

of factors that involve the constitution of these subjects, encompassing social, personal, and professional aspects. AEE teacher's work deserves some attention as well, once they are perceived as the ones responsible for contributing to the inclusion of students with disabilities at school. It has been challenging and, above all, a historical process since there is a risk of passive adherence into the way AEE teacher was defined over the time. Therefore, expanding this debate is fundamental so that a more autonomous, critical, and emancipated teaching identity in the context of AEE can be considered.

Keywords: teaching identity; Atendimento Educacional Especializado; inclusion.

Resumen: El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la constitución de la identidad de maestros que actúan en el Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando aspectos e idiosincrasias entrelazados en este proceso. El texto, en formato de ensayo teórico, discute el concepto de enseñanza de la identidad, así como las características y especificidades relativas a la constitución de la identidad en el contexto de la AEE. Los resultados permitieron concluir que abordar la identidad de los maestros de AEE significa reflexionar sobre la complejidad de factores que involucran la constitución de estos sujetos, abarcando aspectos sociales, personales y profesionales. El trabajo de los docentes del AEE también merece atención, una vez que se les percibe como los responsables de contribuir a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la escuela. Ha sido un proceso desafiante y, sobre todo, histórico, ya que se corre el riesgo de una adhesión pasiva a la forma en que se definió al docente de AEE a lo largo del tiempo. Por lo tanto, ampliar este debate es fundamental para que se pueda considerar una identidad docente más autónoma, crítica y emancipada en el contexto del AEE.

Palabras clave: identidad docente; Atendimento Educacional Especializado; inclusión.

1 INTRODUÇÃO

Falar da identidade de professores, em linhas gerais, significa saber que este é um termo complexo, pois é possível entendê-lo por diversas perspectivas teóricas e conceituais. Além disso, ela se constitui em contexto histórico e cultural, envolvendo, portanto, as dimensões laboral, social e singular de cada sujeito. O referido conceito é compreendido neste escrito como aspecto do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), ou seja, constitui-se à medida que o professor evolui na profissão, a partir das vivências, aprendizagens e relações estabelecidas ao longo da carreira no magistério. Sendo assim, a identidade é entendida em sua dimensão dinâmica, não estática e em constante transformação, envolvendo múltiplos e variados aspectos, participantes da constituição do eu professor (Melo, 2021).

De acordo com Nóvoa (2019), a identidade docente diz respeito à vida do professor, em todos os momentos e etapas da profissão, compreendendo fatores internos e externos em sua constituição. Se, por um lado, tais aspectos da identidade são próprios e específicos do docente, por outro, também são produzidos

no coletivo profissional, isto é, nas relações estabelecidas pelo professor com outros sujeitos, com a escola e com a sociedade, definindo o modo como se vê e é visto na profissão. Esses elementos podem, em certa medida, representar ainda a constituição identitária em um determinado segmento docente, pelas idiosincrasias, funções e aspectos que diferenciam um grupo de professores dos demais (Melo; Silva; Falcão, 2021).

Nesse sentido, em se tratando dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), importante serviço da Educação Especial no Brasil, Borges (2019) assevera que a identidade docente é um campo de estudo ainda incipiente, requerendo análises profundas acerca das especificidades desse segmento de professores, dos determinantes e dos aspectos que atravessam sua constituição identitária. O estudo da temática incide, invariavelmente, sobre os fatores sociais, políticos, culturais, as vivências pessoais e profissionais antes e durante a docência, produzindo os modos de ser, sentir e estar dos professores do AEE na profissão. Outrossim, os elementos envolvidos nesse processo devem ser vistos em seu sentido amplo, analisando o papel e a razão de ser do professor do AEE no cenário da Educação Especial, marcado pelo atual paradigma da educação inclusiva (Mercado, 2016).

Para Dubar (2005), as influências sociais, manifestadas na forma de novos paradigmas ou reinterpretações da sociedade sobre um fenômeno, exercem papel determinante na forma como o sujeito se vê para si e para outrem, em se tratando de identidade. Ao tomarmos o paradigma da educação inclusiva, um construto social e educacional que tem fundamentado a Educação Especial nos últimos anos, muitas são as diretrizes, orientações e os objetivos provenientes dessa proposta de ensino, atravessando a constituição identitária no contexto do AEE. Consideramos, ainda, as reverberações dos documentos legal-normativos erigidos com a proposta de inclusão escolar, seja na formação dos professores do AEE, nas atribuições estipuladas a esses profissionais, seja na escola, onde se expressa a identidade docente em todas as suas dimensões.

Tomando por base tais pressupostos, partimos do seguinte questionamento: como os docentes do AEE constituem suas identidades diante do papel que é atribuído a esses profissionais em contexto de inclusão escolar? No intuito de responder a essa pergunta, este artigo tem por objetivo refletir sobre a constituição da identidade de professores do AEE, destacando os aspectos e idiosincrasias participantes desse processo.

O texto insere-se no formato de ensaio teórico, que, de acordo com Boava, Macêdo e Sette (2020), define-se pela reflexão sobre um determinado tema ou fenômeno da realidade, visando à ampliação das discussões em pesquisas posteriores. Esse tipo de estudo é realizado, essencialmente, mediante materiais como livros e artigos científicos, os quais subsidiam a explanação do assunto proposto. Nesse sentido, consultamos, em algumas bases de dados e catálogos bibliográficos, autores que muito têm contribuído nos últimos anos com a temática aqui abordada, resultando em uma seleção de livros, artigos, teses e dissertações. O estudo consistiu, então, na reflexão sobre o conceito de identidade docente, por meio das pesquisas de Ciampa (2005), Dubar (2005), Garcia (2009), Nóvoa (2019) e Melo, Silva e Falcão (2021), bem como nas características e especificidades relativas à constituição identitária no contexto do AEE, apoiando-se em Silva e Velanga (2015), Mercado (2016) e Borges (2019), entre outros autores.

Com a realização do estudo, acreditamos que a pesquisa se faz relevante para o campo da educação e da Educação Especial em particular, pois ainda são escassos os estudos que abordam a identidade dos professores do AEE. Tal aspecto significa dizer que, embora existam algumas pesquisas, as discussões relacionadas a essa temática precisam ser ampliadas, considerando ser o docente do AEE um profissional com papel importante na Educação Especial, atuando no apoio ao processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas. Outrossim, cremos que o estudo traz contribuições para compreendermos melhor o conceito de identidade docente, por vezes confuso e que ainda suscita dúvidas sobre o seu significado, bem como refletir sobre seus atravessamentos com as idiosincrasias da identidade no contexto do AEE, marcadamente complexas e multidimensionais.

Dessa maneira, o texto está organizado da seguinte forma. Além desta introdução, apresentamos, na seção seguinte, os pressupostos teóricos existentes a respeito do conceito de identidade docente, refletindo sobre os aspectos, os determinantes e os fatores presentes na constituição identitária dos professores. Em seguida, destacamos a identidade no contexto dos professores do AEE, as características da profissão e sua relação com o paradigma da educação inclusiva, problematizando tais elementos por meio do que orientam os documentos legais quanto à formação, à atuação e ao perfil docente estipulado aos docentes do AEE. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas.

2 IDENTIDADE DOCENTE: CONSTITUIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO EU PROFESSOR

Os investimentos teóricos e conceituais referentes ao campo da identidade docente se acentuaram, segundo muitos estudos (Pimenta, 1999; Nóvoa, 2019; Melo, 2021), a partir dos anos 1990, quando ocorreram mudanças significativas nas pesquisas sobre a formação de professores e no modo como o docente era visto até então. De acordo com Melo (2021), os discursos que vigoravam socialmente eram de um professor estritamente ligado ao trabalho docente, ao ofício de ensinar, às questões didático-pedagógicas, considerando esse profissional um mero reprodutor de tarefas. Com o avanço das pesquisas e as novas formas de encarar a docência, o professor foi paulatinamente sendo entendido como um profissional que se constitui para além da sala de aula, nas relações com outros sujeitos, no sentido que atribui ao seu trabalho, entre outras características que superavam o viés técnico-conteudista e burocrático da profissão docente.

Assim, os estudos sobre identidade docente também foram ganhando relevo no cenário educacional, ao considerarem essa dimensão como constituída a partir das vivências e relações estabelecidas pelo professor ao longo da carreira, num movimento constante de mudanças e ressignificações, além da sua forte vinculação ao DPD. A esse respeito, Garcia (2009, p. 11) assevera: “Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”. Portanto, a constituição da identidade do professor está intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento na profissão docente, como processos interdependentes e permanentes de reflexão do professor sobre como ele se vê e é visto pelos outros sujeitos.

É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento das matérias que se ensina e como as ensina, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Garcia, 2009, p. 11).

De modo mais amplo, o conceito de identidade tem sido visto por diferentes perspectivas teóricas nos últimos anos, demonstrando, pois, a pluralidade

de entendimentos acerca dessa categoria. Para Dubar (2005), numa abordagem sociológica da temática, a identidade de alguém é constituída pelas negociações identitárias produzidas ao longo da vida, entre a identidade que o sujeito tem para si e a identidade para o outro. Nessa visão, a pessoa confronta as concepções, os comportamentos que julga possuir, com as ideias que os outros sujeitos lhe atribuem, às quais pode aderir ou não. O mesmo se aplica às identidades profissionais, que também serão constituídas mediante as negociações identitárias ocorridas ao longo da carreira em determinada profissão, como a própria profissão docente, em que o professor estará em constante diálogo com as identidades/ideias atribuídas para si e as identidades/ideias atribuídas pelos outros sujeitos, pela sociedade e pelas instituições.

Dubar (2005) também destaca a possibilidade de a identidade ser constituída como decorrência do mecanismo de tipificação, que sugere a existência de modelos sociais significativos de identidade, atribuídos e/ou reivindicados ao/pelo sujeito. A tipificação, em realidade, tem direta relação com os papéis/funções estipulados por agentes externos, como a sociedade e as instituições, estabelecendo um modelo ideal e necessário de identidade aos sujeitos. Esses papéis, na medida em que definem a participação dos indivíduos, também podem ser aceitos ou recusados por estes, no entanto, são institucionalizados e legitimados pela ordem de valores vigente na sociedade (Dubar, 2005).

Em outra análise, porém de cunho mais psicológico, Ciampa (2005) defende a ideia de uma identidade constituída a partir do sintagma identidade – metamorfose – emancipação. Para esse autor, o sujeito possui múltiplas identidades, na medida em que assume diversos personagens ao longo da vida, como de pai/mãe, marido/esposa, ou até mesmo uma profissão, como a de professor. A metamorfose ocorre pela não estaticidade dessas identidades, sendo aceitas/repostas constantemente pelo sujeito, ou negadas, quando esse deixa de repor uma mesma identidade. Contudo, a recusa a uma identidade se dá a partir do momento em que a pessoa toma consciência de seu verdadeiro papel social e político, o que o autor chama de emancipação.

Na mesma perspectiva, Ciampa (2005) nomeia dois processos que ocorrem na constituição da identidade, impedindo ou favorecendo o alcance do estágio de emancipação. O primeiro é a condição de mesmice, que, segundo o autor, desenvolve-se quando sustentamos um/uma personagem que nos identifica ou

é em nós identificado/a, isto é, uma característica ou papel assumido por nós na sociedade, repondo-o constantemente. Esse processo pode ser decorrente de diversos fatores e determinantes, sejam pessoais, sejam profissionais, dificultando o estágio de mesmidade, quando o sujeito não mais repõe uma identidade e toma consciência de seu verdadeiro eu no mundo (Ciampa, 2005). Ainda que em condição de mesmice, o autor considera que, a todo momento, estamos nos modificando em nossa identidade, por meio das aprendizagens, relações ou vivências ocorridas ao longo da vida.

Diante do que asseveram os últimos autores, entendemos que a constituição da identidade de uma pessoa não é um aspecto consensual ou uniformizado, pois segue lógicas e epistemologias distintas; porém, todos concordam quanto à ideia de uma identidade dinâmica, mutável e multifatorial, que se produz como resultado, sobretudo, da identidade que a pessoa atribui a si mesma e da identidade atribuída pelos outros sujeitos. Os processos de adesão ou recusa às identidades, de alguma forma, irão se produzir na constituição do indivíduo, requerendo de si conhecimentos e reflexões que o auxiliem a superar as identidades impostas ou adquiridas passivamente por ele ao longo da vida, visando à possibilidade de consciência e alteridade da sua identidade.

Em se tratando da profissão docente, as perspectivas teóricas sobre identidade, embora distintas conceitual e epistemologicamente, também se aproximam quanto aos aspectos participantes da constituição identitária dos professores. Nesse sentido, as dinâmicas identitárias que ocorrem na relação do professor consigo mesmo e com os outros também serão vivenciadas, mas seguindo especificidades próprias.

Melo, Silva e Falcão (2021), por exemplo, destacam que o conceito de identidade docente diz respeito à “imersão do indivíduo, que possui uma identidade previamente estabelecida, nos processos de socialização da docência com todos os seus elementos e mecanismos de constituição identitária” (p. 7). Dessa forma, salientamos o entendimento de que a identidade é uma dimensão dinâmica e não imutável, na medida em que o professor, antes de se inserir na docência, já traz consigo uma identidade pessoal e social, as quais irão interagir e ser resignificadas mediante a vivência na profissão. Ao mesmo tempo, a construção dessas vivências pelo professor será perpassada pela interação “[...] com outros professores, com a escola, com os estudantes, na formação, inicial e continuada,

constituindo concepções e crenças de um ponto de vista externo à profissão sobre o papel social que passa a assumir” (Melo, 2021, p. 53).

Nessa mesma direção, Garcia (2009), Nóvoa (2019) e Melo (2021), entre outros autores, reiteram que, entre os fatores participantes da constituição identitária do professor, a socialização profissional assume um papel de destaque. Para Pimenta (1999), uma identidade docente se constrói pela significação social da docência, da revisão das tradições, dos códigos da profissão, bem como do confronto das teorias e das práticas, da relação do professor com a escola, com os colegas, com os sindicatos e outros agrupamentos. Ademais, os valores do professor, seus modos de ser e agir no mundo, suas histórias de vida, as representações, os saberes, as crenças, as angústias e os anseios, enfim, são aspectos que não podem ser desconsiderados (Pimenta, 1999).

Nesse contexto, depreendemos que o processo de socialização profissional dos professores exerce forte influência em suas constituições identitárias, pois é a partir dessas vivências que as aprendizagens, as crenças e os desafios são compartilhados com outros sujeitos. Contudo, ressaltamos aqui que a ressignificação desses aspectos por parte do professor também será um elemento decisivo, haja vista que o sujeito, de alguma forma, emprega sentidos às suas vivências, relações e funções, impulsionados e alavancados ainda pelo próprio processo de desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, a identidade do professor, como dimensão constituída ao longo do processo de desenvolvimento profissional, tem nas vivências formativas um importante elemento de constituição. Como nos lembra Nóvoa (2019), a formação do professor representa um momento fundamental no reconhecimento desse profissional como parte da categoria docente, com as dinâmicas e idiosincrasias que lhe são próprias. A formação continuada, por exemplo, pressupõe um momento intenso de revisões das teorias e das práticas, de compartilhamento de saberes e vivências, levando o docente a modificar-se frequentemente em sua constituição identitária. Contudo, a formação inicial, como a formação continuada, são apenas algumas dessas vivências, de modo que a identidade considera todos os momentos, experiências e etapas da carreira do professor, reverberando nos mais diferentes elementos da sua atuação.

Ao ingressar no mundo do trabalho educativo, o professor confronta-se com novas concepções que implicam em suas crenças (relacionadas à figura

docente, à escola, ao ensino, à Educação), novos vocabulários, códigos de condutas, expectativas e realidades, que aderem à sua identidade docente em constante processo de construção e reconstrução (Melo, 2021, p. 53).

Nesse sentido, destacamos a relação entre a constituição identitária do professor e os estágios de desenvolvimento profissional, como a iniciação na docência. Para Mira e Romanowski (2015), a inserção profissional do professor é uma das fases mais importantes do DPD, pois se, por um lado, ocorre um processo mais claro do aprender a ensinar, por outro, o DPD é permeado pelas angústias e pelos desafios próprios do início na profissão. As reflexões, as concepções e as relações, entre outros aspectos, serão decisivas para a superação desse momento, levando o docente a prosseguir na profissão. Simultaneamente, a identidade do professor vai sendo constituída inevitavelmente pelas aprendizagens e reflexões produzidas no início na carreira, com o suporte ou não de professores experientes e da escola, além de fatores externos que permearam e permeiam, a todo momento, a identidade docente.

Ao evidenciarmos os fatores externos atuantes na constituição identitária do professor, Imbernón (2010) afirma que a identidade docente vai ser impedida ou facilitada a depender das condições objetivas e subjetivas de trabalho, das melhorias salariais, da legislação educacional, dos movimentos sindicais, da progressão e ascensão funcional etc. Como elementos decisivos para o DPD do professor, o conjunto de todos esses fatores afetará a identidade docente, gerando mudanças de perspectivas do sujeito sobre a profissão, novas concepções, vivências e o reconhecimento de si como um profissional que faz parte de um todo e da coletividade da categoria docente, em todas as suas dimensões. Essas reinterpretações do professor sobre si e sobre a profissão, produzidas pelos fatores externos mencionados, serão consubstanciadas a outros fatores e idiosincrasias ao longo da carreira, haja vista que a identidade não se dá por acaso nem por um ou outro elemento isolado – ela resulta de um todo complexo, levando o docente a ressignificar-se a todo momento.

Outro aspecto a se considerar é que, para além da característica dinâmica e inter-relacional da identidade docente, a importância da dimensão autobiográfica nesse processo também parece evidente, envolvendo, necessariamente, todas as vivências do professor antes e durante a docência, sua subjetividade, bem como os sentidos e significados produzidos em interação com outros sujeitos e com o

mundo. Os estudos asseveram a forte presença, influência e indissociabilidade entre a pessoa e o professor que se é, visto que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 17). Somente por meio da compreensão de todas essas vivências e motivações, como a escolha pela docência, as influências pessoais e profissionais nesse processo e as próprias vivências e concepções produzidas no exercício profissional, será possível constituir uma identidade docente.

Com base nos pressupostos evidenciados até aqui, constatamos que a identidade docente é uma dimensão complexa do ser professor, constituindo-se a todo momento e sob diversos fatores, desde aspectos pessoais, profissionais e sociais, até aqueles das crenças do docente e das ressignificações de suas vivências antes e durante a profissão. Esse processo deverá ser atravessado por intensos mecanismos de reflexão do professor acerca da forma como ele se define a si mesmo e aos outros, provocando mudanças constantes em sua identidade. Contexto semelhante ocorre na identidade dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que também estarão interagindo com os processos identitários que ocorrem na profissão docente, porém, em interação com as especificidades próprias desse segmento. Vejamos, na seção seguinte, as características gerais acerca do AEE, bem como os aspectos e elementos que influenciam a identidade docente nesse contexto.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM SEGMENTO ESPECÍFICO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Ao tomarmos a identidade docente no contexto do AEE, devemos retomar, sobretudo, o pressuposto de que este representa um determinado segmento de professores, portanto se produz segundo características, idiosincrasias e fatores próprios. Nessa direção, Mercado (2016) assevera que a identidade dos professores do AEE constitui-se na socialização com diferentes agentes dentro da escola, como os estudantes que são público da Educação Especial², as famílias, as redes de ensino, os dispositivos legal-normativos, os gestores escolares, além de outros professores de AEE e de sala de aula comum. Todo esse conjunto de relações, perpassadas pelas vivências, aprendizagens e reflexões ocorridas antes

²Os estudantes que são público da Educação Especial são aqueles com deficiência (física, intelectual ou sensorial), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008).

e durante a docência, atuará na constituição identitária dos professores do AEE, em consonância com as características dessa profissão.

Nesse sentido, a dimensão autobiográfica do professor do AEE também vai exercer papel importante, pois, segundo Borges (2019), tal aspecto revela a escolha do docente pela Educação Especial e pelo AEE, as possíveis vivências pessoais e profissionais com pessoas com deficiência, entre outros fatores que participarão da sua constituição identitária. Em processo de socialização profissional, essas vivências serão compartilhadas e refletidas juntamente às vivências do professor na carreira, em face da relação entre a identidade para si e para o outro, produzida também pelo próprio DPD (Garcia, 2009). A função e os papéis assumidos pelos docentes do AEE também não devem ser desconsiderados, já que possuem intrínseca relação com o paradigma atual da educação inclusiva (Mantoan; Lanuti, 2022), muito embora os referidos papéis, historicamente, não tenham sido entendidos sempre por essa perspectiva.

Devemos considerar, então, as reconfigurações históricas, políticas, sociais e pedagógicas ocorridas no cenário da Educação Especial, redefinindo o papel e as influências na identidade dos professores ao longo do tempo. Nesse viés, o AEE tem sido concebido, nos últimos anos, como um serviço da Educação Especial no Brasil, cujos professores possuem funções e atribuições próprias, as quais são realizadas segundo as orientações da perspectiva inclusiva. Esse novo paradigma educacional, proclamado para o mundo a partir dos anos 1990, por meio de documentos internacionais³, trouxe outros direcionamentos para o segmento da Educação Especial, assim como novos processos identitários ao professor dessa modalidade de ensino.

De acordo com Dubar (2005), as reinterpretações, reelaborações e revisões sociais são constantes, atravessando e participando da constituição identitária dos sujeitos. Em se tratando da Educação Especial, Mendes (2010) destaca as mudanças de paradigmas sociais e educacionais nos direcionamentos desse segmento, como a segregação e a integração escolar, que viam a função e a atuação docente como dependentes da condição de deficiência dos estudantes. Nesses períodos, era comum que os professores da Educação Especial atuassem em instituições

³ Entre os documentos, podemos destacar: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999).

especializadas ou em classes especiais nas escolas regulares, não raras vezes sendo vistos como médicos, terapeutas ou psicólogos (Jannuzzi, 2012).

Com o advento do Atendimento Educacional Especializado, a partir da Constituição Federal de 1988⁴, e os entendimentos a favor da educação inclusiva, que se define pela oferta de condições de acesso e permanência para todos os estudantes no mesmo espaço escolar (Mantoan; Lanuti, 2022), o cenário da Educação Especial ganharia novos e decisivos contornos. Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Resolução CNE/CEB n. 4 (2009), entre outros documentos, os professores da Educação Especial passariam a atuar no AEE, diferenciando-se do papel exercido anteriormente, quando da vigência de outros paradigmas sociais e educacionais. A identidade do professor da Educação Especial seria então constituída sob outros determinantes, sob novas influências, centrando-se no AEE como expressão do novo papel docente a ser seguido em contexto de inclusão escolar (Mercado, 2016).

Dessa forma, cabe ressaltar algumas das funções e atribuições estabelecidas ao AEE pelos documentos normativos, reverberando no trabalho e na atuação do professor desse serviço. De acordo com Brasil (2008), o AEE tem como função identificar, elaborar, produzir e organizar estratégias, serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes na escola, considerando suas necessidades específicas. Além disso, o AEE atua de forma complementar e/ou suplementar ao ensino comum, no turno inverso da escolarização, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centros de AEE da rede pública ou de instituições conveniadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (sem fins lucrativos) (Brasil, 2009).

Com isso, constatamos que a identidade do professor do AEE é atravessada pelo novo papel de contribuir com a inclusão dos estudantes que são público da Educação Especial na escola comum, fomentando e complementando o trabalho desenvolvido em sala de aula. Essa importante função, definida nos documentos citados, confere ao professor do AEE a difícil tarefa de identificar e eliminar as

⁴ “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, inc. III).

barreiras que dificultam a plena participação dos estudantes na escola, reque-
rendo articulações e respostas às suas necessidades de aprendizagem e de de-
senvolvimento. Todas essas características produzem importantes implicações
na identidade dos professores do AEE, ao estabelecerem a razão de ser e de agir
desses docentes na escola, expressando-se, ainda, nas orientações legais quanto
à formação para a atuação no serviço.

No tocante aos últimos aspectos, “[...] para atuar no AEE, o professor deve
ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para
o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p.
17). Em nível de formação continuada, essa formação é realizada em cursos de
pós-graduação, relativos à área da Educação Especial e do AEE, bem como em
cursos de extensão, atualização ou aperfeiçoamento, com mínimo de 180 horas
(Brasil, 2010). Além disso, destaca-se que a formação do professor do AEE possi-
bilita o aprofundamento do caráter interativo e interdisciplinar da atuação entre
diferentes espaços:

[...] 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 da Educação Especial
(Brasil, 2008, p. 17-18).

Ao definir o sentido da formação docente e o lócus de atuação do professor
do AEE, estendendo-se a outros espaços e serviços para além da escola, o docu-
mento prevê ainda, em suas diretrizes, que

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educa-
cional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parcerias
com outras áreas, visando a acessibilidade arquitetônica, os atendimentos
de saúde, assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008, p. 18).

Dessa maneira, vemos que a formação e a atuação dos professores do AEE
se desenvolvem tendo como base a estipulação de um modelo docente calcado
nos objetivos da educação inclusiva, exigindo conhecimentos e a necessidade
de articulações que extrapolam a função de um professor. A identidade desses
profissionais é atravessada pela definição de atribuições e papéis específicos
a serem executados com atenção e que surgem como fruto de reelaborações
históricas acerca do sentido da Educação Especial. A complexidade de tarefas do

professor do AEE requer um perfil docente habilitado e formado para atuar junto à inclusão dos estudantes, conferindo a esse profissional “status de um professor multifuncional” (Silva; Velanga, 2015, p. 12).

Nesse sentido, o perfil multifuncional atribuído aos professores do AEE, como a própria SRM já sugere, deriva da tipificação da identidade com o atual paradigma da educação inclusiva. Como assinala Dubar (2005), a tipificação ocorre para atender a novas exigências sociais, que se apresentam a todo momento e instituem também aos sujeitos novas formas de agir, comportar-se e atuar na realidade. O professor do AEE, portanto, vivencia a tipificação de uma identidade mediante o novo perfil docente necessário ao contexto de inclusão, marcado pela multifuncionalidade, polivalência e ecletismo de tarefas, dentro e fora da escola. Esse perfil, instituído e exigido para a função, tem importantes implicações no modo como o docente do AEE se vê e é visto na profissão, sendo adquirido ou recusado por ele ao longo de sua constituição identitária.

Para melhor evidenciarmos os últimos aspectos, apoiamo-nos no que afirma Ciampa (2005), ao defender que a identidade assumida pelo sujeito, ou seja, um/uma personagem, vai ser reposta ou superada a depender da consciência produzida sobre seu verdadeiro papel social. No contexto do AEE, o perfil multifuncional é assimilado pelo docente, fazendo repor constantemente essa identidade no modo como se vê e é visto na profissão, ou recusado, produzindo uma nova concepção de si e do seu trabalho. Esse processo ocorre, também, na relação do professor consigo mesmo e com os demais sujeitos dentro da escola, a partir de negociações identitárias erigidas durante a vivência profissional (Dubar, 2005).

Devemos considerar, então, a possibilidade de superação das identidades/ideias atribuídas ao professor do AEE pela via da emancipação. E aqui retomamos esse conceito como sendo “[...] a assunção de uma identidade consciente, do ser para si, e não mais da reposição de identidades pressupostas, advindas de outrem” (Ciampa, 2005, p. 142). Com a emancipação, as atribuições, funções e perfis instituídos ao AEE são refletidos, discutidos e ressignificados, erigindo uma identidade na qual o professor assume e faz assumir, na visão dos outros sujeitos, o perfil de um profissional consciente, contribuindo, verdadeiramente, com o paradigma da educação inclusiva e na inclusão de estudantes com deficiência.

Não obstante a emancipação aqui apontada faça referência à ideia do perfil multifuncional na identidade do professor do AEE, salientamos ainda a

compreensão de que esse processo se dá em todos os sentidos da profissão, tendo em vista que o docente produz vivências, concepções e relações antes e durante a docência, muitas vezes repondo passivamente uma mesma identidade. Desse processo, de intensas revisões, reflexões e ressignificações, decorre a construção de novos entendimentos do professor do AEE sobre si, sobre os outros sujeitos, sobre a profissão e sobre o seu papel como docente. Ao socializar-se na profissão, “[...] o professor vai constituindo uma identidade ora estável, ora em movimento, no confronto do que fora no passado e o que hoje o é” (Melo; Silva; Falcão, 2021, p. 15).

Com isso, vemos que a identidade docente no contexto do AEE não é uma dimensão somente imposta, ou constituída naturalmente a partir das vivências na profissão e, menos ainda, de legislações e normativas. Ela é complexa, dinâmica e multifatorial, influenciada por inúmeros aspectos e determinantes da vida do docente, além dos fatores ligados aos entendimentos sociais, legais e educacionais da profissão, que irão atuar de forma contundente na constituição da identidade do professor do AEE. A reflexão e a ressignificação de todo esse conjunto de vivências serão importantes para nortear o professor que quer ser, que almeja ser, pois, como vimos, a identidade de alguém não é uma dimensão fixa e predeterminada, ela está em constante movimento, em constante mudança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui desenvolvido evidencia que são diversos os aspectos que envolvem a constituição da identidade docente, a amplitude do conceito, prevalecendo a ideia de uma identidade dinâmica, em constante metamorfose, não sendo fruto de um ou outro elemento isolado, mas de um conjunto de fatores. Refletir sobre o conceito de identidade permitiu não apenas entender melhor a constituição identitária do professor, um processo complexo e que suscita dúvidas ainda hoje, mas, sobretudo, compreender o contexto dos professores do AEE, dotado de idiosincrasias específicas, se comparadas às dos demais professores, os quais possuem formas próprias de se definirem e serem definidos na profissão.

Dessa forma, tratar a identidade dos professores do AEE é refletir sobre a complexidade de fatores que envolvem a constituição desses sujeitos, perpassando aspectos sociais, pessoais e profissionais. O trabalho do docente do AEE também merece atenção, ao atuar sob a responsabilidade de contribuir com a inclusão

de estudantes com deficiência na escola, um processo desafiador e sobretudo histórico, havendo, portanto, o risco de uma adesão passiva ao modo como o professor do AEE foi definido ao longo do tempo. E isso se evidencia até os dias de hoje, pois, a despeito dos fatores aqui mencionados como condicionantes da identidade docente, é produzida na escola a ideia de um professor do AEE multifuncional, que executa diferentes funções e possui múltiplas identidades, em razão do que orientam os atuais documentos legal-normativos na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, acreditamos que o presente estudo contribuiu para a ampliação das discussões sobre a identidade de professores do AEE, ainda pouco explorada em pesquisas nas áreas da formação docente e da Educação Especial. Ainda assim, faz-se necessário um maior investimento teórico acerca da temática, para pensarmos uma identidade docente no contexto do AEE mais autônoma, crítica e emancipada. Esse processo perpassa, principalmente, a tomada de consciência do professor do AEE em relação ao seu papel social, seu trabalho e sua razão de ser, para além das atribuições, diretrizes e dos conhecimentos exigidos pela proposta de inclusão escolar. É preciso, pois, superar os entendimentos vigentes na escola, vislumbrando um outro olhar perante esse profissional, contribuindo, assim, com a constituição de uma identidade do professor do AEE na perspectiva da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BOAVA, D. L. T.; MACÊDO, F. M. F.; SETTE, R. S. Contribuições do ensaio teórico para os estudos organizacionais. *Revista Administração em Diálogo*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 69-90, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/rad/article/view/41951>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BORGES, C. S. *Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores da Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. *Nota Técnica – SEESP/GAB/n. 11/2010*. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento

Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE; CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Especial [SEESP]. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CIAMPA, A. C. *A história do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Braziliense, 2005.

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

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

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

JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV, 2022.

MELO, C. I. B. *Constituição da identidade profissional de professores de Matemática sob a ótica dos formadores*. 2021. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/11/Dissertacao_CARLOS-IAN-BEZERRA-DE-MELO.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

MELO, C. I. B.; SILVA, S. P.; FALCÃO, G. M. B. Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações; Identity and professional development of teachers: dynamics and implications. *Revista Cocar*, Belém, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4146>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación & Pedagogia*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-110, 2010.

MERCADO, E. L. O. *Identidades do profissional de Educação Especial no contexto de Maceió – Alagoas*. 2016. 318f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1593>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 85-98, 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/124>. Acesso em: 17 jun. 2023.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SILVA, S. C. G. C.; VELANGA, C. T. Formação inicial e continuada de professores das Sala de Recurso Multifuncional: o desafio da inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Secretaria da Educação, 2015.

Sobre os autores:

Thiago Falcão Solon: Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Técnico pedagógico do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia. **E-mail:** thiago22falcao@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3662-1306>

Giovana Maria Belém Falcão: Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta da UECE e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). **E-mail:** giovana.falcao@uece.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>

Recebido em: 24/09/2023

Aprovado em: 16/10/2023