



Constituição da identidade docente no Atendimento Educacional Especializado: uma análise autobiográfica

Constitution of teacher identity in Atendimento Educacional Especializado: an autobiographic analysis

Constitución de la identidad docente en Atendimento Educacional Especializado: un análisis autobiográfico

1

Thiago Falcão Solon¹
Giovana Maria Belém Falcão²

Resumo: Este escrito objetiva investigar a constituição da identidade de professores do Atendimento Educacional Especializado, partindo das vivências, memórias e concepções produzidas antes e durante a docência. O estudo, de natureza qualitativa, realizou uma pesquisa autobiográfica com uma professora atuante na Rede Municipal de ensino de Caucaia – Ceará. Os resultados demonstram que a identidade da professora pesquisada tem íntima relação com o processo de socialização profissional, pois o modo como ela se vê e é vista foi fruto, predominantemente, de suas vivências sociais e profissionais.

Palavras-chave: Identidade docente. Atendimento Educacional Especializado. Socialização. Inclusão.

Abstract: The text aims at investigating the constitution of Atendimento Educacional Especializado teacher's identity supported by the experiences, memories, and conceptions produced before and during the teaching process. The qualitative research is autobiographical and has as its subject a teacher who works in a public school in Caucaia - Ceará. The results demonstrate that the teacher's identity is imbricated in the process of professional socialization since her perception of herself and how she is perceived was predominantly the outcome of her social and professional experiences.

Keywords: Teaching identity. Atendimento Educacional Especializado. Socialization. Inclusion.

Resumen: Este escrito objetiva investigar la constitución de la identidad de maestros involucrados en Atendimento Educacional Especializado a partir de las vivencias, recuerdos y concepciones producidas antes y durante el proceso de enseñanza. Se trata de una investigación de carácter cualitativo y autobiográfica que tiene como sujeto una docente que actúa en una escuela pública de Caucaia - Ceará. Los resultados demuestran que la identidad de esa maestra queda imbricada en el proceso de socialización profesional, ya que la forma en que ella se ve y es vista fue predominantemente consecuencia de sus experiencias sociales y profesionales.

Palabras clave: Identidad docente. Atendimento Educacional Especializado. Socialización. Inclusión.

Submetido 06/07/2023

Aceito 27/09/2023

Publicado 29/09/2023

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo da Rede de ensino Municipal de Caucaia, atuando no Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SME/Caucaia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3662-1306>. E-mail: thiago22falcao@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>. E-mail: giovana.falcao@uece.br.

Introdução

Quando tratamos de identidade, é comum que o leitor logo se pergunte: o que é identidade? Como a identidade de alguém é constituída? Muitas pessoas, talvez, afirmem que identidade corresponde às características imediatas de alguém, seu nome, idade, profissão, envolvendo assim a forma como nos definimos no mundo. Do mesmo modo, falar de identidade docente pode remeter apenas à dimensão pessoal do professor, ou seja, as experiências que o levaram à docência, ou como ele se constitui em seu exercício profissional.

Apesar de ser um termo expresso em nosso cotidiano, e das muitas pressuposições sobre o conceito, falar em identidade provoca inquietações, caracterizando-se pela complexidade, pois estamos nos referindo a uma propensão humana que não é estática, predeterminada e imutável, mas que se constitui a todo momento e sob múltiplas dimensões, de forma dinâmica e levando em consideração o conjunto das diferentes características e vivências dos sujeitos (MELO, 2021). Além disso, o termo identidade pode ser entendido de maneiras diferentes pelas múltiplas áreas do conhecimento e perspectivas teóricas, não existindo, pois, um consenso acerca dele.

No campo da identidade docente, os diversos estudos na área (NÓVOA, 1992; GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2010) assinalam que essa temática corresponde a uma das mais importantes dimensões do ser professor, pois diz respeito à forma como o docente se vê e é visto na profissão, além das vivências produzidas antes e durante a docência, mediadas pelo processo de socialização profissional. No entanto, tratar da constituição da identidade docente não é tarefa simples, pela própria complexidade desse processo, sua heterogeneidade, as crenças do professor, as condições objetivas e subjetivas de trabalho, a formação inicial e continuada, bem como as relações identitárias estabelecidas ao longo da carreira. Portanto, a identidade vai além de um processo dinâmico e multifatorial, pois ela implica também negociações identitárias que erigem com a inserção do homem no mundo (DUBAR, 2005).

Assim como os diversos segmentos da docência, a constituição identitária no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), importante serviço da Educação Especial no Brasil, também apresenta características próprias, vivências e modos particulares de ser e estar na docência. Isso porque a identidade dos professores desse segmento interage com os modos como se veem e são vistos na profissão, suas funções, bem como as relações

estabelecidas com outros professores, com estudantes com deficiência e com os demais sujeitos presentes no cotidiano escolar (BORGES, 2019). O conjunto desses fatores torna a identidade do professor do AEE um ponto importante de discussão, em razão das especificidades desse profissional, possuindo vivências e concepções próprias, ao mesmo tempo que se constitui na relação com o outro e com os elementos da profissão docente no AEE.

Para Mercado (2016), investigar a constituição da identidade dos professores do AEE é uma tarefa complexa, pois exige um olhar profundo acerca dos pormenores da profissão. A própria perspectiva da educação inclusiva, que orienta a atuação no AEE, precisa ser lembrada, além de ser entendida aqui como um processo de oferta de condições de inclusão para todos na escola (MANTOAN, 2006). A formação do professor do AEE, por sua vez, também merece atenção, haja vista as mudanças históricas de paradigmas perante a Educação Especial, implicando ressignificações constantes no papel e no sentido dado à profissão. Ademais, investigar as concepções, as memórias, os condicionantes educacionais, dentre outras questões, configura-se como elemento-chave para a compreensão de como o professor do AEE constitui sua identidade nesse segmento docente, diante das atribuições e da ideia de um professor multifuncional (MENDES, 2010; SILVA; VELANGA, 2015).

Com base nos pressupostos até aqui explicitados, o estudo parte do seguinte questionamento: como o professor do AEE vem constituindo sua identidade docente em face das mudanças históricas vividas pela profissão e da atual perspectiva da educação inclusiva? Buscando responder a essa pergunta, este escrito objetiva investigar a constituição da identidade de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), partindo das vivências, memórias e concepções produzidas antes e durante a docência. Nesse sentido, utilizamo-nos da pesquisa autobiográfica, tendo como instrumento de produção de dados uma entrevista narrativa realizada com uma professora do AEE atuante na Rede Municipal de Ensino de Caucaia - Ceará.

A partir da realização do estudo, acreditamos que a pesquisa se faz relevante para o campo da educação e da Educação Especial em particular, pois, apesar dos anos, ainda são poucos os estudos na área da identidade dos professores do AEE. Tal aspecto significa dizer que, embora existam algumas pesquisas, as discussões relativas a essa temática precisam ser ampliadas, considerando ser o docente do AEE um profissional de extrema importância nos

últimos anos, atuando no apoio ao processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas. Por sua vez, cremos que o estudo traz contribuições para entendermos melhor quem é o professor do AEE, o que sente, o que pensa, como dá sentido à profissão, que vivências e concepções trazem consigo ao longo da sua trajetória, elementos que constituem a identidade do professor do AEE, mesmo que de forma diferente em cada docente.

Dessa maneira, o texto está estruturado da seguinte forma. Além desta introdução, apresentamos, nas duas próximas seções, alguns pressupostos teóricos acerca da identidade docente e, em seguida, os aspectos e elementos que perpassam a constituição identitária no contexto dos professores do Atendimento Educacional Especializado. Posteriormente, serão explicados os aspectos metodológicos do estudo, sob o enfoque da pesquisa autobiográfica e da entrevista narrativa. Em seguida, serão trazidos os dados e as análises realizadas a partir da pesquisa com a professora do AEE. Finalmente, serão apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas.

Identidade docente: características e implicações para o eu professor

A identidade docente, em linhas gerais, vem constituindo-se como uma temática de estudo na área educacional, desde a segunda metade do século XX. De acordo com Melo (2021), o interesse em estudar a identidade de professores surge em contraposição às ideias técnico-conteudistas que viam no docente um sujeito automatizado, com papel predefinido, ou mesmo secundarizado, em sua capacidade subjetiva. Com o avanço das pesquisas, as mudanças provocadas levaram ao distanciamento da concepção do docente como um mero reproduzidor de tarefas para outra compreensão na qual a pessoa se faz professor, sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

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 do que seria essa propensão humana. Para Dubar (2005), a identidade de alguém é constituída pelas negociações identitárias ocorridas 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, as características e os comportamentos que julga possuir, com as ideias que outros sujeitos lhe atribuem, sendo aderidas ou recusadas em sua identidade. O mesmo aplica-se às identidades

profissionais, que serão constituídas pelas negociações identitárias estabelecidas antes ou durante a 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 por outros sujeitos, pelas instituições e pela sociedade.

De acordo com Melo, Silva e Falcão (2021), a 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, implica dizer que o professor, antes mesmo de se inserir na docência, já traz consigo uma identidade pessoal e social, as quais irão interagir e ser ressignificadas mediante a vivência na profissão, produzindo os modos como se vê e é visto por outros sujeitos. Nesse processo, “o professor irá confrontar suas vivências com as vivências de outros professores, 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 direção, Garcia (2009) advoga que são diversos os fatores e influências que participam da constituição do eu professor, mas que partem, sobretudo, do processo de socialização profissional. 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 professores, com sindicatos e com outros agrupamentos. Ademais, os valores do professor, seus modos de ser e situar-se no mundo, sua história de vida, as representações, os saberes, as angústias e anseios, enfim, são elementos que não podem ser desconsiderados (PIMENTA, 1999).

Com a vivência na docência e o processo de socialização profissional, também são elementos importantes a formação inicial e continuada, a iniciação na docência e o desenvolvimento profissional do professor, aspectos determinantes para a constituição da identidade docente (MELO; SILVA; FALCÃO, 2021). Ao ingressar no mundo do trabalho educativo, perpassado pela formação, o professor vai produzindo concepções e aprendizagens que o fazem crescer na profissão, confrontando suas vivências e crenças com novas concepções sobre a figura docente, o ensino, a educação, novos vocabulários, códigos de conduta,

expectativas e realidades que fazem parte da identidade em processo constante de construção e reconstrução.

Também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino (TARDIF, 2014, p. 108).

6

Não obstante a característica dinâmica e interrelacional da identidade docente, a importância da dimensão biográfica nesse processo também parece evidente, envolvendo, necessariamente, as vivências subjetivas, as concepções e as reflexões produzidas antes mesmo de ser professor. 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 de tais experiências e motivações que levaram à escolha da docência, por exemplo, não é possível determinar a identidade do professor, mas isso pode ajudar a compreender as demais influências que participam da sua constituição identitária, em especial, pelo processo de socialização profissional.

Em suma, a constituição da identidade docente vai ser atravessada por diferentes elementos, os quais, em interação, perpassam as concepções, as reflexões e as ressignificações das vivências do professor, antes e durante a docência. O mesmo pode ser dito com relação aos professores do Atendimento Educacional Especializado, que constituem suas identidades ao serem envolvidos pelo conjunto de reflexões e vivências produzidas ao longo de suas vidas, bem como pelos elementos próprios desse segmento docente. Vejamos, na próxima seção, como todo esse processo é constituído e que aspectos interferem na constituição identitária dos professores do AEE.

Atendimento Educacional Especializado: constituindo uma identidade docente

No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a constituição da identidade docente também é atravessada por diversos fatores que, direta ou indiretamente, perpassam a inserção e a vivência na Educação Especial. Mercado (2016), ao se debruçar sobre a temática, afirma que a identidade dos professores do AEE relaciona-se com as influências político-normativas, as mudanças de paradigmas sociais e educacionais para com a Educação

Especial, as vivências pessoais e profissionais com estudantes com deficiência, as famílias, as redes de ensino, as atribuições da profissão, entre outros fatores. Em processo de socialização profissional, o professor do AEE passa a conhecer e compartilhar os códigos, características, comportamentos, e, mais especificamente, o papel atribuído ao AEE dentro e fora da escola, como um serviço da Educação Especial³.

Em primeiro lugar, devemos considerar os fatores político-normativos e sociais atuantes na constituição identitária dos professores do AEE, pois dizem muito sobre as características atribuídas a esses profissionais. Mercado (2016) assevera que a atual perspectiva da educação inclusiva, que norteia a Educação Especial no Brasil e a atuação do professor do AEE, representa um importante elemento na constituição da identidade docente. Os conhecimentos e o papel definido aos professores, de apoiarem e terem que contribuir com a inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial⁴, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)⁵ (BRASIL, 2008, 2009), vão exercer forte influência nos modos como esses professores se veem e são vistos na profissão. Contudo, é mister destacar que esse processo é histórico e não linear, visto que cada professor do AEE possui suas próprias vivências e características, além da vigência de outros paradigmas educacionais anteriores à perspectiva inclusiva, como a segregação e a integração escolar, que influenciaram e ainda influenciam os modos de ser e agir dos professores da Educação Especial (MENDES, 2010).

Para tanto, Kassar (2011) nos lembra que a vigência da perspectiva da educação inclusiva nos direcionamentos do AEE ocorre por meio de um conjunto de documentos legais-normativos, os quais organizam e definem diretrizes para o funcionamento do serviço. Muitos desses documentos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), entre outros, relacionam-se com os modos de ser e

³ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), “a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”.

⁴ Os estudantes público da Educação Especial são definidos como estudantes com deficiência (física, intelectual e sensorial), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação ((BRASIL, 2008).

⁵ As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) correspondem ao espaço de funcionamento do AEE na escola comum.

agir dos professores do AEE na profissão, sendo incorporados de alguma forma por esses na constituição de suas identidades docentes. Ao instituírem as atribuições dos professores do AEE em contexto de inclusão, a formação desses profissionais também aparece como outro elemento importante, principalmente por assegurar os conhecimentos necessários e o perfil esperado para a função.

Quanto à formação, “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). Além disso, o documento também destaca que a formação do professor do AEE possibilita o aprofundamento do caráter interativo e interdisciplinar da atuação entre diferentes espaços,

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 documento prevê ainda em suas diretrizes que

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

Dessa maneira, a formação dos professores do AEE, em contexto de inclusão educacional, mostra-se como um elemento decisivo para a atuação desse profissional e na compreensão de seu papel docente. A formação continuada, mais especificamente, que habilita a atuação do professor no AEE, fornecendo-lhe os conhecimentos específicos da área, participa diretamente da constituição da identidade desse profissional, ao assegurar o perfil esperado para a função. Outrossim, vale ressaltar que a formação, inicial ou continuada, será confrontada e compartilhada com as vivências, concepções e reflexões de todos os professores do AEE ao

longo da carreira, perpassando ainda as motivações que levam esse profissional a escolher a Educação Especial, dentre outros aspectos indispensáveis à identidade docente.

Considerando as características até aqui apontadas, em relação à identidade dos professores do AEE, constatamos que muitas são as variantes que, de forma particular ou coletiva, estão envoltas nesse processo. A complexidade desse segmento docente, com suas características e dinâmicas próprias, revelam um campo fértil de reflexões sobre que vivências, concepções e memórias, antes e durante a docência, são mais preponderantes na constituição identitária dos professores do AEE, aspectos estes que se expressam, sobretudo, pela via da pesquisa autobiográfica. Na próxima seção, serão explicitados os caminhos metodológicos empregados nesta investigação, destacando como se deu o processo de pesquisa, bem como a produção e análise dos dados.

Metodologia

O estudo em questão ancora-se na abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, o pesquisador preocupa-se em evidenciar, descobrir ou compreender melhor determinado problema da realidade, de forma profunda e analítica. No campo educacional, por exemplo, ela proporciona uma maior aproximação do pesquisador e seu objeto de estudo, levando-o a uma interpretação mais completa e profunda do conteúdo pesquisado. Na presente investigação, a abordagem qualitativa foi adotada com o objetivo de melhor compreender a constituição identitária dos professores do AEE, bem como o conjunto de vivências, memórias, concepções e elementos envolvidos nesse processo.

Como tipo de pesquisa, tomamos os contributos da pesquisa autobiográfica, por configurar-se como um importante procedimento de resgate das vivências, memórias e aprendizagens produzidas pelo professor antes e durante o exercício profissional, subsidiando assim a compreensão da constituição de sua identidade docente. Para Passeggi, Vicentini e Souza (2013), esse tipo de pesquisa trata-se de promover a reflexão autobiográfica para propiciar processos e dispositivos de formação, seja mediante a construção de histórias de vida, seja por meio da elaboração de memórias de formação, possibilitados por diferentes estratégias discursivas, em especial pelas narrativas autobiográficas. Na modalidade oral, adotada para esse

estudo, as narrativas do professor representam os significados produzidos a partir de sua história de vida, levando à reflexão tanto do pesquisador como do pesquisado.

Na mesma direção, Passeggi, Oliveira e Cunha (2018) afirmam que a atividade biográfica pode compreender três processos: “a biografização, a ação de biografar a vida de outrem; a autobiografização, a ação de biografar a própria vida, e a heterobiografização, ou seja, biografar-se ouvindo ou lendo a narrativa do outro” (p. 3). Para este estudo, optamos pela primeira tipologia, a biografização, na qual investigamos a história de vida de uma professora do AEE, atuante na Rede Municipal de Ensino de Caucaia - Ceará⁶. Também utilizamos, como instrumento para produção de dados, a modalidade da entrevista narrativa, em que o entrevistador traz pautas sobre a história de vida do professor, suas vivências e crenças, e o entrevistado as narra com a condução do entrevistador. Assim, podemos evidenciar ainda que

As narrativas docentes, recolhidas mediante a realização de entrevistas narrativas, ao destacarem a complexidade das vivências espaço-temporais, sinalizam desafios e enfrentamentos de dilemas e tensões, bem como as especificidades e os modos singulares de exercer a profissão em diferentes contextos (PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013, p. 23).

Para a análise dos dados, optamos pela técnica da análise de conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bardin (2016). Segundo a autora, a primeira etapa é a pré-análise, momento em que acontece a organização dos dados que constituirão o corpus de análise da pesquisa; o segundo momento é a exploração do material, em que o corpus de análise é tomado e o pesquisador terá a tarefa de ler atentamente os dados, a fim de codificar, classificar e categorizar as informações contidas no material pesquisado; e, por fim, o tratamento dos resultados, que exige a avaliação das categorias quanto à sua abrangência e delimitação. Para esta investigação, o conteúdo a ser codificado e categorizado foram as narrativas da professora participante da pesquisa, permitindo, assim, uma melhor sistematização das narrativas e a análise das vivências, concepções, memórias e fatores atuantes no seu processo de constituição identitária.

⁶ O Município de Caucaia está situado na região metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará. É considerada a segunda maior cidade do estado, com extensão territorial de 1.223.246 km² (2020) e população estimada em 368.918 habitantes (2020).

Desse modo, as categorias estabelecidas após as etapas da análise de conteúdo, com base nas narrativas da professora do AEE entrevistada, foram: constituição da identidade docente diante das vivências pessoais e formativas; constituição da identidade docente diante dos processos de vivência na docência e de socialização profissional; e, por fim, constituição da identidade docente diante dos documentos legais-normativos na perspectiva inclusiva. Tais categorias emergiram das pautas tratadas na entrevista, a saber: motivações para a escolha da docência e do AEE; o eu professor e as vivências formativas; vivência na docência; relações sociais e profissionais; e, por fim, influências das políticas inclusivas.

O processo de realização da entrevista ocorreu via plataforma Google Meet⁷, em outubro de 2022, levando em consideração apenas os critérios de ser um(a) professor(a) efetivo(a) da rede, com mais de dez anos na profissão, o que poderia indicar múltiplas vivências produzidas ao longo da carreira no AEE. Ressaltamos ainda que, antes da realização da pesquisa, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE)⁸, de modo que a professora, ao aceitar participar da pesquisa, também assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o seu anonimato. A seguir, destacamos os dados produzidos e as análises tecidas a partir desses dados.

O eu professor do AEE: desvelando a identidade por diferentes olhares

A professora entrevistada chama-se Rosa de Oliveira⁹, possui 55 anos de idade e 19 anos como professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Caucaia (CE), ingressando no ano de 2002. É graduada em Pedagogia por uma universidade pública do estado do Ceará, possui especialização em Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializado, assim como diversos outros cursos de formação continuada nas mesmas áreas. Atua como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde que ingressou no município, quando o serviço ainda era denominado Salas de Apoio Pedagógico.

⁷ O Google Meet é uma plataforma de videochamada, utilizada com frequência, atualmente, para a realização de reuniões, aulas e processos de pesquisa. Neste estudo, a opção pelo Google Meet se deu pelo fato da entrevista ter ocorrido ainda em período de pandemia de Covid-19, quando seu uso era frequente e mais apropriado.

⁸ Número do parecer: 5.601.151

⁹ O nome da professora, conforme orientam os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, foi apresentado de forma fictícia.

Conforme antecipamos, as narrativas da professora foram analisadas a partir de três categorias, a saber: constituição da identidade docente diante das vivências pessoais e formativas, constituição da identidade docente diante dos processos de vivência na docência e de socialização profissional, e constituição da identidade docente diante dos documentos legais-normativos na perspectiva inclusiva. Essas categorias foram construídas tomando por base a proximidade, diferenças e semelhanças entre as pautas e os conteúdos produzidos com a entrevista. Na primeira categoria, foram considerados como conteúdos a escolha da professora pela docência e pelo AEE, sua visão sobre a docência, além de suas vivências de formação continuada. Posteriormente, a segunda categoria fundamentou-se na inserção da participante na Educação Especial, bem como na influência das suas vivências sociais e profissionais no AEE. Por fim, na terceira e última categoria, foram abordadas a visão da professora acerca das mudanças ocorridas na Educação Especial, a legislação e o atual perfil multifuncional do professor do AEE. A seguir, iniciamos as discussões com a primeira categoria.

Constituição da identidade docente diante das vivências pessoais e formativas

Com relação à primeira categoria aqui levantada, constatamos um largo conjunto de conhecimentos e de vivências por parte da professora, ajudando-a a constituir sua identidade docente, muito embora, conforme suas palavras, a docência não fosse sua primeira opção. A professora assim se manifesta: “Eu digo que caí de paraquedas na educação. Foi algo por acaso mesmo, nunca pensei em ser professora, na verdade eu fazia Economia numa instituição privada e, como não podia mais pagar, escolhi um curso numa universidade pública, e foi a pedagogia”. A participante ainda complementa:

Eu entrei na Educação Especial quando fiz o concurso para Caucaia, tinha vagas para a Educação Especial, eu achei interessante porque descobri que a gente ia trabalhar com atendimento e não precisava falar em público, eu nunca gostei disso, aí busquei fazer alguns cursos na área, e, quando fiz o concurso, passei em quarto lugar.

Dessa forma, podemos dizer que a docência, para a professora, foi uma descoberta, algo que surgiu por circunstâncias de sua vida, porém, mesmo não tendo sido relatado por ela, algum fator a fez escolher o curso de Pedagogia dentre os demais, atrelando-se à constituição da sua identidade docente. Para Formosinho (2009), as motivações que levam o professor à docência

são diversas, nem sempre recordadas ou ressignificadas com clareza. O mesmo pode ser dito quanto à opção da professora pela Educação Especial, que, embora pareça uma escolha também aleatória e casual, subscreve a existência de algum elemento anterior ao seu ingresso nesse segmento, como a vivência com pessoas com deficiência na família, amigos etc. (MERCADO, 2016). O medo de falar em público, na realidade, foi o motivo alegado por ela, revelando o seu total desconhecimento acerca da profissão, inclusive da função de articulação do professor do AEE com diferentes parceiros, que exige comunicação e diálogo.

Assim sendo, a concepção da participante acerca de sua função docente também foi um aspecto que chamou atenção. “Hoje, ser professora pra mim é poder servir e ajudar no desenvolvimento das crianças que eu atendo”, narrou a professora. Formosinho (2009), ao destacar as concepções sobre a docência, assevera que essa visão da docência como uma missão, um ofício de caráter mais apostólico do que profissional, é uma das concepções mais presentes entre professores. Essa compreensão também demonstra muito de como a participante e outros professores do AEE se veem e são vistos na profissão, como pessoas com um chamamento e uma missão a ser cumprida com dedicação e zelo, o que precisa ser discutido. “A ideia de vocação, o espírito de serviço, devem dar lugar a uma concepção na qual a atividade docente corresponda a uma ação profissional organizada, em que a responsabilidade e a função social da profissão sejam o foco do ofício de ensinar” (FORMOSINHO, 2009, p. 71).

Por outro lado, as vivências formativas narradas pela professora pareceram ter um significado importante na constituição da sua identidade docente, reafirmando ou mesmo produzindo as concepções atuais que tem de si e sobre a docência no AEE. A participante assim explicitou: “Como eu disse, eu não tinha a intenção de ser professora, mas quando vi que ia ser professora, a primeira coisa que eu fiz foi me qualificar, eu busquei muita formação, e cada formação eu buscava absorver o máximo possível pra que eu pudesse aplicar em sala de aula”.

Portanto, conforme as palavras da professora, a finalidade prática da sua formação, ou seja, a aquisição de conhecimentos para a utilização na prática pedagógica, foi o motor que impulsionou sua formação e de certo modo seu desenvolvimento profissional. A esse respeito, vale ressaltar que a qualidade do trabalho docente, a autoeficácia, os resultados escolares, dentre outros fatores, são essenciais em processos formativos e para o desenvolvimento profissional

docente; porém, evoluir na profissão vai além da dimensão prática do professor, pois envolve a relação do sujeito com a docência em sua amplitude (IMBERNÓN, 2010).

De acordo com Garcia (2009, p. 10), o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) refere-se “a um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente, para promover o crescimento e o desenvolvimento do docente”. O autor considera, ainda, que a dimensão prática do professor é apenas um elemento para esse desenvolvimento, sendo este, na realidade, o produto de todos os determinantes ao longo da docência. Ainda que a professora tenha destacado, em sua fala, apenas o aspecto prático da formação, podemos dizer que o objetivo de contribuir com sua prática a levou a desenvolver-se profissionalmente, pelos conhecimentos vivenciados e pelo novo modo de compreender a Educação Especial e o AEE, até então concebidos de forma ingênua e rebaixada.

Além disso, ao desenvolver-se na profissão, a identidade da professora também foi impulsionada, na medida em que são processos interdependentes e multifatoriais, influenciados por diferentes elementos, como a escola, as reformas e contextos políticos, o conhecimento das matérias que ensina e como as ensina (GARCIA, 2009). Em ambos os processos - desenvolvimento e identidade docente -, as vivências formativas, seja na formação inicial ou continuada, também irão influenciar sobremaneira o sentido dado pelo professor à profissão docente, como a própria relação teoria e prática, lembrada pela participante.

Para evidenciar ainda mais os últimos apontamentos, vejamos a seguinte fala da professora:

As formações que eu fiz até hoje contribuíram muito para a professora que eu sou, mas, se você não se esforçar, se for esperar apenas por aquilo que eles dão no curso... Você precisa pesquisar e tentar colocar a teoria na prática, porque se não essa teoria não vai ter funcionalidade.

A fala da participante reafirma a relevância da formação para a sua identidade docente, muito embora se restrinja novamente ao aspecto prático dessa formação. Ademais, traz outro elemento importante e que não tinha sido citado por ela até então, a saber: o ato da pesquisa na prática docente e vice-versa. Essa postura por parte do professor é considerada fundamental não

apenas para a práxis docente (FREIRE, 1997), mas para a produção de conhecimentos que favoreçam seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a constituição da sua identidade docente.

Por outro lado, a narrativa da professora nos faz refletir como muitas vezes, ao longo da carreira docente, a formação do professor denota uma busca pessoal, solitária e que, não raras vezes, parece sem sentido, dissociada da prática. Para Santos e Falcão (2020), o professor traz consigo as diversas expectativas pessoais e até mesmo sociais com relação à docência, as quais determinam os conhecimentos necessários para a profissão, mas que, ao mesmo tempo, não são ressignificadas pelo professor em sua prática docente. Consideramos ainda que, ao instituir-se um processo geral de formação a todos os professores, desagua-se num processo individualizado de formação, no qual cada professor direciona à sua maneira sua formação e é por ela responsabilizado pela qualidade ou não do seu trabalho. É preciso superar a visão instrucional da formação, oriunda de reformas político-educacionais, por uma visão crítica, transformadora e classista da profissão docente, em que os professores se sintam ativos e cointencionados no ofício de ensinar.

Constituição da identidade docente diante dos processos de vivência na docência e de socialização profissional

No que diz respeito à segunda categoria, percebemos que as relações sociais e profissionais estabelecidas pela participante atuaram de forma muito particular em sua constituição identitária, em especial no modo como conduz sua vivência na docência. As dimensões biográfica e estrutural atuantes na identidade (DUBAR, 2005), por exemplo, também ficaram bastante visíveis, embora com a predominância estritamente das vivências produzidas durante a docência, já que, como narrou a professora, ela não teve quaisquer vivências pessoais prévias com a área.

Iniciamos essas discussões com a seguinte fala da participante, que ilustra a influência das vivências sociais e profissionais em sua identidade, desde o próprio processo de inserção na Educação Especial. Ela assim se posiciona:

Quando eu comecei a atender as crianças foi bem difícil, porque funcionava assim, quem chegava agora pegava os alunos mais difíceis, os mais comprometidos... Pra mim foi um desafio muito grande, mas ao mesmo tempo foi muito enriquecedor, eu aprendi bastante, principalmente com as crianças.

Nessa direção, ela ainda complementa afirmando: “No início eu só tinha apoio mesmo nas formações que eu fiz, eu não tinha quem me explicasse, nem tive como observar uma Sala de Apoio, que era como chamava na época, tudo que eu aprendi foi na marra mesmo”.

Com base nas narrativas da professora, duas questões podem ser levantadas. A primeira diz respeito aos códigos da profissão vivenciados pela participante já no início de sua docência, notadamente, o fato de os professores recém-chegados atenderem os alunos com maior comprometimento. Como nos lembra Pimenta (1999), os códigos da profissão docente referem-se a toda e qualquer atitude, crenças ou comportamentos compartilhados entre os próprios professores ou pelas instituições escolares, estando diretamente relacionados com a constituição da identidade docente, uma vez que determinam o modo de ser e agir na profissão. Não necessariamente, esses códigos serão positivos e bem aceitos pelos professores, mas podem ser transformados ou ressignificados, como foi o caso da professora, quando diz que foi um período enriquecedor e de intensas aprendizagens. Isso se deve, ainda, à capacidade reflexiva do docente, que permite reelaborar sua identidade a partir das vivências ao longo da vida, ou seja, o que fomos no passado e o que hoje somos (IMBERNÓN, 2010).

Outro aspecto observado foi a inserção difícil e pouco acolhedora da professora na Educação Especial. Como ela mesma relata, não havia qualquer apoio nessa importante fase da carreira docente, seja por professores mais experientes ou por programas de indução profissional. Segundo Mercado (2016), é comum que os professores da Educação Especial abandonem a profissão no início da carreira, pelos inúmeros desafios encontrados, as angústias, a falta de recursos, as complexas atribuições conferidas ao AEE, levando a um intenso processo de desmotivação. A indução profissional, portanto, apesar das suas reconhecidas contribuições ao envolver o acompanhamento do professor em início de carreira, continua sendo um grande gargalo dos programas e políticas educacionais; não por acaso, ainda é exponencial o abandono da profissão por parte dos docentes (MIRA; ROMANOWSKI, 2015).

Mesmo com as dificuldades observadas no processo de inserção profissional da professora, constatamos que essas vivências também influenciaram a sua constituição identitária, na medida em que ela as ressignificou, servindo inclusive como motor para a busca de conhecimentos. Do mesmo modo, tal ressignificação é transplantada para as relações sociais e profissionais estabelecidas por ela em sua carreira docente, juntamente à própria personalidade e modo de agir da professora. “Eu sou muito flexível, me dou bem com todo mundo, procuro ter um bom relacionamento com os professores da sala comum, com a gestão, com a equipe e principalmente com as famílias, que é quem mais reconhece nosso trabalho”, narrou a professora.

Dessa forma, o processo de socialização profissional da participante pode ser considerado como um fator afirmativo na constituição de sua identidade docente, uma vez que o papel social exercido e atribuído a ela é reconhecido por outrem, no caso, os demais agentes da escola. Há de se considerar, ainda, a seguinte fala: “Eu aprendo muito com os outros professores do AEE, eu consigo conhecer melhor os alunos, a gente compartilha muito livros, cursos e as experiências de cada um”. A partir desse relato, advoga-se também que a relação com os outros professores contribui para a constituição identitária da professora e dos demais professores do AEE, como um processo individual e coletivo, estabelecendo negociações identitárias (DUBAR, 2005) que fortalecem o papel social atribuído a todos os profissionais.

De modo semelhante, a inferência feita sobre a constituição identitária dos professores do AEE é reforçada em Ciampa (2005), assinalando que a relação com outros sujeitos é determinante para o reconhecimento da identidade, ainda que assumam um mesmo papel ou personagem. Na concepção desse autor, a identidade sofre um processo constante de metamorfose, em razão dos diversos personagens que assumimos ao longo da vida, mas que pode manter-se num estágio de mesmice, quando a pessoa, em suas relações, mantém uma mesma identidade. Em se tratando dos professores do AEE, o papel exercido por esses leva à atribuição de identidades que, embora contribuam para o aperfeiçoamento de todos na profissão, podem levar à condição de mesmice quando não refletidas, mas apenas incorporadas passivamente, tanto do ponto de vista coletivo como individual.

Constituição da identidade docente diante dos documentos legais-normativos na perspectiva inclusiva

A terceira e última categoria revelou quão grande é a influência dos documentos legais na formação, atuação e na própria identidade dos professores do AEE. Cumpre ressaltar, porém, que a atual perspectiva da educação inclusiva, como dito anteriormente, direciona e orienta o funcionamento do AEE no Brasil, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e outras normativas. Trata-se de um construto social e educacional consagrado na década de 1990, por meio de documentos internacionais dos quais o Brasil foi signatário (KASSAR, 2011). Desse processo de reelaboração das políticas educacionais, desaguando também na Educação Especial, diversas mudanças foram percebidas ao longo do tempo, redirecionando a formação e a atuação dos professores da Educação Especial ao AEE e, mais especificamente, as Salas de Recursos Multifuncionais. Nessa perspectiva, destacamos a seguinte fala da professora:

Aconteceu (sic) muitas mudanças de quando eu entrei pra cá. Naquela época era Sala de Apoio Pedagógico, então todo aluno com alguma dificuldade era mandado pra lá... Com essas leis, a gente viu uma organização, uma centralização dos atendimentos para os alunos com deficiência, mas até hoje a gente ainda encontra gestor querendo que a gente atenda todo tipo de aluno.

A narrativa da professora é bastante representativa quanto às mudanças ocorridas ao longo do tempo na Educação Especial, que não se resumem apenas à passagem de orientação para a educação inclusiva, mas que já ocorriam anteriormente com outros paradigmas educacionais vividos pela Educação Especial, como a segregação e a integração escolar. Ainda assim, um novo sentido e papel social passam a ser atribuídos ao professor desse segmento, resultando também em um outro processo de negociação identitária entre a identidade que o professor tem de si e a identidade atribuída a ele por uma nova perspectiva social (DUBAR, 2005).

Nessa direção, Mercado (2016) assevera que o professor da Educação Especial, atualmente representado pelo AEE, viveu um intenso processo de reconversão identitária ao longo do tempo, ou seja, sua formação, atuação e atribuições tiveram que se adequar a cada paradigma social e educacional vigente. O AEE, portanto, é não mais que uma síntese das

contradições e mudanças históricas vividas pela Educação Especial, tendo como exemplos, inclusive, os papéis e funções sociais ainda atribuídos aos professores desse segmento docente, mesmo com a vigência do paradigma da educação inclusiva. Essa constatação é vista na própria postura do gestor da escola da participante, que, como foi dito por ela, ainda atribui ao AEE funcionalidades anteriores, embora o relato da professora nos leve a pensar que ela recusa esses papéis em sua identidade docente.

Outro tensionamento comumente observado nas discussões atuais sobre o AEE e a perspectiva inclusiva é levantado na seguinte fala da professora:

A lei organizou muito as coisas, mas eu ainda acho muito difícil, porque a gente tem que atender todas as deficiências, você tem que saber como lidar com um aluno cego, com um aluno surdo, você tem que tá preparado pra tudo, do DI¹⁰ às Altas Habilidades.

Ao destacar os desafios encontrados em sua atuação como docente no AEE, envolvendo o próprio público de estudantes atendidos pelo serviço, a professora ainda complementa:

Se eu pudesse escolher, eu escolhia atender só os alunos com Paralisia Cerebral, eu me identifico muito, porque desde que eu cheguei sempre me colocam pra atender esses alunos, que muita gente acha que não consegue aprender, e eu fui me identificando, quando vejo que consigo fazer com que eles aprendam, é muito gratificante.

A narrativa da professora nos faz refletir sobre um sério questionamento quanto à formação e atuação dos professores do AEE e, por conseguinte, a constituição de suas identidades: o perfil multifuncional dessa profissão. De acordo com Silva e Velanga (2015), o AEE é intimamente marcado pelo perfil profissional esperado em contexto de inclusão, ou seja, em conformidade com as exigências de um professor multifuncional, dotado de conhecimentos diversos e principal articulador para o processo de inclusão. O conjunto de atribuições, papéis e ações conferidas ao profissional do AEE, descritas em documentos legais (BRASIL, 2008,

¹⁰ DI é uma abreviação para Deficiência Intelectual.

2009), denota a complexidade da formação e atuação nesse serviço, além de produzir, paralelamente, múltiplas identidades ao profissional do AEE, dentro e fora da escola. Além disso, esse processo se agudiza com a socialização profissional, na medida em que essas identidades são aderidas por diferentes fatores pelos professores do AEE com a vivência na docência, sendo ainda obscurecidas ou tipificadas (DUBAR, 2005) pela instância político-normativa vigente no Brasil.

Na mesma direção, Lunardi-Lazzarin e Machado (2009), ao se debruçarem de forma ainda mais enfática sobre o assunto, destacam as características dos professores do AEE com a atual perspectiva inclusiva: polivalentes, generalistas e tolerantes. Tal constatação vem a calhar com as análises tecidas anteriormente, em que é instituído aos professores do AEE o papel de especialistas em todas as deficiências e demais necessidades específicas atendidas pelo serviço, além de ser concentrada em si, muitas vezes, a responsabilidade pela oferta ou não de condições de inclusão na escola. Portanto, os modos de ser e agir do professor do AEE na profissão podem refletir, em grande medida, as concepções e os papéis sociais atribuídos a esse profissional, reverberando ainda em sua constituição identitária, muito embora, como vimos, esse processo seja amplo e não esteja dissociado das vivências do professor em sua trajetória pessoal e profissional.

Considerações finais

Investigar a constituição da identidade docente, em quaisquer dos diferentes segmentos da docência, é sempre uma tarefa desafiadora, pela complexidade de cada contexto, suas determinações, características e relações. Do mesmo modo, o estudo da identidade docente na realidade do Atendimento Educacional Especializado demonstrou as particularidades que envolvem esse campo, ao mesmo tempo que revelou as diferentes possibilidades de processos identitários, a partir da análise do contexto da participante da pesquisa. Foi possível constatar que, aliada a essas particularidades, os fatores sociais de fato influenciam a formação das identidades docentes, estabelecendo vivências e papéis sociais que interagem com as outras vivências do professor, em um processo sempre dinâmico e constante.

As narrativas da professora participante revelaram que o decurso de sua constituição identitária tem íntima relação com o processo de socialização profissional, pois a identidade

que ela tem de si foi fruto predominantemente de suas vivências sociais e profissionais. As relações estabelecidas com os outros professores e com as famílias, em especial, produziram negociações identitárias que constituíram o modo como a professora se vê e é vista na profissão. Por outro lado, a identidade atribuída pela perspectiva da educação inclusiva, na forma de documentos normativos, ainda demonstra os desafios enfrentados pelo professor do AEE e que precisam ser analisados com maior atenção. As constantes reconversões identitárias provocadas pelas mudanças de direcionamentos tipificam a identidade do professor do AEE para si e para outrem, desta feita, na forma atual do professor multifuncional.

As categorias aqui discutidas representaram uma tentativa de sistematizar as narrativas da professora e a análise das mesmas, permitindo um olhar amplo perante os conteúdos produzidos. Além disso, possibilitaram melhor compreender os elementos que envolvem a constituição da identidade dos professores do AEE, mesmo partindo da realidade de uma única professora, em um dado contexto de atuação, pois entendemos que, ao contar sua história, a professora participante revela aspectos vivenciados por outros professores. Não buscamos, também, esgotar essa discussão, pois entendemos que o processo de se constituir docente é complexo e singular em cada sujeito.

O estudo trouxe como principal limitação o formato virtual adotado, ao inviabilizar um maior contato com a participante, a análise das suas reações, gestos, o que fora inevitável devido o contexto pandêmico vivenciado naquele momento. Não obstante esse desafio, acreditamos que a pesquisa contribuiu para a ampliação das discussões em torno do que constitui a identidade de um professor do AEE, suscitando a realização de novos estudos que possam aprofundar e adensar as reflexões em torno desse campo, como vimos, ainda pouco explorado.

Por fim, destacamos as contribuições da pesquisa autobiográfica para a investigação de uma temática tão ampla e complexa, que envolve a relação entre múltiplos fatores na constituição identitária do professor. Embora não seja o único tipo de pesquisa a proporcionar tais reflexões, foi possível constatar que a pesquisa autobiográfica oferece uma grande capacidade de reflexão sobre como o professor do AEE se constitui e se vê enquanto profissional, ao permitir um exame retrospectivo das vivências, memórias e concepções produzidas antes e durante a carreira docente. O sentido retrospectivo, aqui, não deve ser entendido apenas como uma observação passiva da história de vida do docente, mas como um

resgate sistemático, minucioso e crítico das memórias do professor, o que poderia ser um fator complicador em outros tipos de pesquisa.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 4**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados de Caucaia**. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

CIAMPA, A. da. 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**. Portugal, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 16 mar. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KASSAR, M. de. C. M. Percurso da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1. 2011. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt>. Acesso: Acesso em: 16 mar. 2023.

LUNARDI-LAZZARIN M. L.; MACHADO, F. C. **Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva.** In: 32º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2009. Disponível: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5418--Int.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo. Moderna. 2006.

MELO, C. I. B. de. **Constituição da identidade profissional de professores de matemática sob a ótica dos formadores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/11/Dissertacao_CARLOS-IAN-BEZERRA-DE-MELO.pdf. Acesso: Acesso: Acesso em: 16 mar. 2023.

MELO, C. I. B.; PIMENTEL SILVA, S.; BELÉM FALCÃO, G. M. Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4146>. Acesso em: 6 jun. 2023

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-110, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/adela/Downloads/jotalvaromosquera,+9842-Texto+del+art_culo-28490-2-10-20110810_compressed%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/adela/Downloads/jotalvaromosquera,+9842-Texto+del+art_culo-28490-2-10-20110810_compressed%20(3).pdf). Acesso em: 6 abr. 2023.

MERCADO, E. L. de. **O. Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió – Alagoas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1593>. Acesso em: 6 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**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 85–98, 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/124>. Acesso em: 6 jun. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PASSEGGI, M. da C.; OLIVEIRA, R. C.; CUNHA, L. M. da. **Constituição de fontes para a pesquisa qualitativa em educação: grupo reflexivo de mediação biográfica e quadro de escuta.** 2018.

PASSEGGI, M. da. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. **Pesquisa autobiográfica: narrativas de si e formação.** Curitiba: CRV, 2013.

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

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. **Formação de professores e inclusão escolar**: uma tarefa em construção. *In*: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Educação Especial Inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas. Fortaleza: Appris, 2020. p. 6-17.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.