

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



FELIPE LISBOA LINHARES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE
SOBRE A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES QUE
ATUAM NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Belém/Pa
2016

FELIPE LISBOA LINHARES

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE SOBRE A
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA SALA DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará- UEPA, Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Belém/Pa
2016

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Linhares, Felipe Lisboa

Atendimento Educacional Especializado: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais. / Felipe Lisboa
Linhares. Belém, 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA.
Belém, 2016

Orientador: Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

1. Identidade 2. Atendimento Educacional Especializado 3. Fazer Docente I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (Orientador) II. Título.

Felipe Lisboa Linhares

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE SOBRE A
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA SALA DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará- UEPA, Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data da Defesa: 28/09/2016

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em Educação - PUC/SP – UNAM/UAM Iztapalapa México
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Interno

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Doutor em Educação Especial – UFSCAR/SP
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Externo

Prof^a Dra. Hildete Pereira dos Anjos
Doutora em Educação - UFBA
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Aos professores, sujeitos desta investigação, pela possibilidade de dialogar com as suas histórias de vida e identidade partilhadas no contexto do processo de inclusão escolar.

AGRADECIMENTOS

À Deus por todos os seus benefícios em minha vida, bem como as diretrizes e força necessárias que me direcionaram a concretização do objetivo de ser Mestre em Educação.

A minha família, especialmente a minha amada esposa Elijane que me incentivou, acreditou, e que por muitas vezes pagou o preço de sacrificar o tempo de lazer em família e da companhia para que alguns prazos fossem cumpridos na construção desta pesquisa. Destaco que este preço também foi pago pelos meus filhos Marcela e Daniel. Registro a homenagem feita a eles ao identificar os entrevistados na pesquisa com seus nomes, bem como o de minha mãe. A eles meus sinceros sentimento de gratidão.

Homenageio meus pais Paulo (*in memória*) e Ana Míriam que sempre investiram em meus estudos e me permitiram trilhar caminhos que culminam em mais esta etapa concluída.

A minha estimada orientadora Prof^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pessoa com a qual pude aprender não só em questões ligadas ao desenvolvimento deste trabalho, mas também tive a oportunidade de apreender com sua ética, respeito, fé no potencial humano e delicadeza, além de receber da sua parte conselhos e inspiração profissional. Sou muito agradecido por sua atenção, comprometimento e disponibilidade nos momentos de orientação.

A Universidade do Estado do Pará, em especial ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), onde pude iniciar a caminhada como pesquisador na área de Educação Inclusiva e Educação de Surdos, e que ora resultam nesta dissertação.

Aos professores Dra. Hildete dos Anjos e Dr. José Anchieta Bentes por participarem da qualificação e contribuírem nos encaminhamentos dados para o o desenvolvimento dessa pesquisa.

A Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, que por meio da Coordenadoria de Educação Especial - COEES, ora coordenada pela Prof^a Ms. Camila Valinoto, permitiu que pudéssemos desenvolver a pesquisa em um dos espaços por eles geridos. Estendemos também nosso agradecimento a direção e professores da escola que com tanta atenção e disponibilidade nos receberam.

Aos colegas da 10ª turma do Mestrado em Educação do PPGED-UEPA que comigo trilharam os caminhos da seleção, estudos, qualificação, pesquisa e defesa.

Aos amigos Flávio e Marisa Carvalho pela confiança e credibilidade; aos denominados "Galera do Júlia" pelo apoio constante; e aos companheiros de caminhada profissional Ana Paula Fernandes, Kátia Lima, Wiviane Madeira, pelas suas palavras de carinho e atenção. Agradeço por toda a contribuição através de suas experiências profissionais, bem como saberes da vida.

[...] continuem se transformando mediante
a renovação de sua mente [...]

Apóstolo Paulo

RESUMO

LINHARES, Felipe Lisboa. **Atendimento Educacional Especializado**: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2016.

Nesta pesquisa debatemos dois aspectos importantes a serem observados no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais: as demandas do Atendimento Educacional Especializado - que se refere mais as políticas e/ou programas implantados - e a Identidade do profissional especializado que atua neste espaço, e que nos remete a questionar: quem é este profissional? Diante disso, elencamos como problema do estudo: *como tais demandas afetam a construção da identidade docente desse profissional que atua no AEE em salas de recursos multifuncionais em escolas da rede estadual de ensino em Belém? Temos como objetivo geral analisar a construção identitária de professores do AEE que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais em escolas da rede estadual de ensino em Belém. E de modo específico: a) verificar especificidades da prática do professor do AEE em salas de recursos multifuncionais que o diferencia de outros professores; b) identificar por meio de suas trajetórias profissionais e memórias, elementos presentes na identidade docente do professor de AEE; c) analisar a identidade dos professores do AEE a partir do relato das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de recurso multifuncional. Tomamos por base documentos e autores que discutem e fundamentam estas questões, como, por exemplo, Miranda e Filho (2012), Soares e Carvalho (2012), Oliveira (2004), Jesus, Baptista e Caiado (2013), Mantoan (2003), Mendes e Malheiros (2012) sobre a política de educação inclusiva no contexto brasileiro, e autores como Ciampa (1977; 1983; 1984), Davis (2006) e Hall (2011), que estudam sobre identidade e relações sociais evidenciando uma constante transformação sobre os olhares a respeito do Eu. Realizamos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico, utilizando como técnica para coleta dos dados a Entrevista Livre, feitas através de um relato oral quase sem interferência do entrevistador, e Análise Conteúdo em Bardin (1977) para análise e a sistematização dos dados, por meio da construção de categorias analíticas e temáticas em Oliveira e Neto (2011). Percebemos que o ser professor da Educação Especial está estreitamente vinculado ao que se faz, pela vivência construída ao longo de sua jornada de vida. O que faz é o que deixa sua marca em cada fase, da infância à fase adulta. As falas dos professores evidenciaram que os mesmos se dedicam ao aperfeiçoamento para atuação em uma única área (Surdez, Deficiência Intelectual, etc.), por isso, defendemos a mudança de um modelo único no atendimento, para um trabalho mais particularizado, onde os profissionais possam se dedicar em determinadas áreas e desenvolver mais suas aptidões e, conseqüentemente, ampliar sua contribuição no processo educativo. Observamos, também, que algo pode ser feito através de planejamentos mais efetivos que levem em consideração a Identidade Docente no processo de organização e implementação do serviço especializado nas escolas.*

Palavras-chave: Identidade. Professores. Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

LINHARES, Felipe Lisboa. Specialized Educational Service: an analysis about the identity construction of teacher which act in the multifunction recourse room. Dissertation (Master of Education) - State University of Pará, Belém, Pará, 2016.

We bring on this research two important aspects to be observed in the context of the multifunction resource rooms: the demand of the Specialized Educational Service - which refers more to the politics and/or implanted programs - and the identity of the specializes professional which acts in this field, and lead us to question: who is this professional? In the light of the foregoing, we list as problem of the study: how such demands affect the construction of the docent identity of this professional which acts in the SES at multifunction resource rooms in public schools in Belém? We had as a principal target analyze the identity construction of SES teachers which works at the multifunction resource room in public schools in Belém. And in a very specific way: a) verify specificities of the SES teacher's practice in multifuncion resource rooms that differentiate it from the other teachers; b) identify through your professional trajectories and memories, elements in the docent identity of a SES teacher; c) analyze the identity SES teachers and from the reporting of pedagogical practices realized in the daily of the multifunctional resource room. We take as base documents and authors that discuss and underlie these questions, such as, Miranda and Filho (2012), Soares and Carvalho (2012), Oliveira (2004), Jesus, Baptista and Caiado (2013), Mantoan (2003), Mendes and Malheiros (2012) about the inclusive education policies in the Brazilian context, and authors like Ciampa (1977; 1983; 1984), Davis (2006) and Hall (2011), which study about identity and social relationships showing a constant transformation about the views about the Me. we realized a camp research of qualitative approach with phenomenological focusing, using as a technique to collect the data the Free Interview, made through an oral report almost without the interviewer interference, and Analysis Content in Bardin (1977) to the analysis and systematization of the data, through the construction of analytics categories and themes in Oliveira and Neto (2011). We observed that the be a teacher of Special Education is closely related to what is done, by experience constructed through your journey of life. What to do is what leaves your mark in each stage, since childhood to the adult stage. The teacher speech showed that they dedicated themselves to the improvement for acting in one single area (deafness, intellectual disability, etc.), that's why we defend the change of a one sized model in the service to a more particularized job, where we have professionals which dedicates themselves specifically in determinate areas and so on could develop more their skills and consequently enlarge their contribution in the educational process. We observed, also, that something cold be done through more effective planning that take into account the docent identity in the organization and implementation process of the specialized service in the schools.

Key-words: Identity. Teachers Multifunction Resource Room. Specialized Educational Service.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2. METODOLOGIA..... | 19 |
| 3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 35 |
| 4. A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOS PROFESSORES E O FAZER DOCENTE..... | 48 |
| 5. A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE BELÉM..... | 58 |
| 5.1. História de vida: infância, adolescência e juventude..... | 58 |
| 5.2. Trajetória profissional: fase adulta..... | 60 |
| 5.2.1. Escolha e início da vida profissional..... | 60 |
| 5.2.2. O ingresso na educação especial..... | 65 |
| 5.2.2.1. A chegada na sala de recursos multifuncionais e o trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado..... | 68 |
| 6. A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DO AEE NAS SRMs EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM: da identidade pressuposta à metamorfose..... | 80 |
| 6.1. O ser professor do AEE..... | 80 |
| 6.2. As mudanças na vida e perspectivas futuras..... | 87 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 90 |
| REFERÊNCIAS..... | 95 |
| APÊNDICES..... | 100 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES..... | 100 |
| APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 101 |

1. INTRODUÇÃO

Relatamos um pouco da nossa trajetória acadêmica e profissional, pois ambas fazem parte da construção de experiências que desencadearam minhas inquietações para realizar este estudo. Desde a graduação em Pedagogia, as especializações em Psicopedagogia e Gestão Escolar, o assunto sobre a inclusão escolar foi um ponto relevante e de certo destaque para reflexão, já que representava outra realidade não mais voltada simplesmente a uma questão social, racial, religiosa ou coisa semelhante, mas sim, como afirma Davis (2006), a uma imposição social sobre a limitação da pessoa com deficiência visando normalizar (estabelecer um padrão).

Em nosso primeiro emprego tivemos contato já como professor regente de classe, com uma aluna surda. Muitos desafios. Era tudo muito novo. Alguns anos depois, em outra escola, para nossa surpresa, novamente um aluno surdo na sala de aula em que atuava. Percebemos, então, que não poderia mais tratar o fato com desinteresse e passamos a nos dedicar ao estudo e ao trabalho com pessoas surdas no ambiente escolar, buscando inclusive formação específica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atualmente, temos vivenciado como professor, experiências nas Salas de Recursos Multifuncionais, além de desenvolver estudos sobre esta temática.

Além disso, ressaltamos a relevância de fazermos parte como pesquisador do Observatório Nacional de Educação Especial com um estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, vinculado à Universidade do Estado do Pará por meio do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, coordenado pela Prof^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no qual percebemos que no atual contexto da educação, em âmbito nacional e internacional, as práticas discursivas têm como um dos focos o processo de inclusão das pessoas com deficiência e o serviço pedagógico especializado compõe a gama de estruturas que visam garantir o acesso e a permanência dessas pessoas nas escolas de ensino comum.

Em termos da educação inclusiva é importante relatar que ao longo da história, vivenciamos questões paradigmáticas manifestas em mudanças teóricas - legais, conceituais, e terminológicas - como exemplo: a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); as Diretrizes

Nacionais Para Educação Básica - Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11/09/01; o Decreto Nº 7.611 de 17/11/11, e as mudanças nas práticas sociais e educacionais destinadas ao cumprimento dos direitos de todos os cidadãos, tal como estabelecido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Freire (2000) explica que pela situação de inconclusão humana, todos, como seres diferentes, se encontram e buscam saber mais, humanizando-se de acordo com suas capacidades e vivências. E é nas relações com o outro que se estabelece o respeito às diferenças e a coerência entre teoria e prática.

Mendes e Malheiros (2012) reafirmam o evidenciado acima, ao explicitarem que na política atual, os professores de Educação Especial assumem uma demanda excessiva nas Salas de Recursos Multifuncionais, dado que o AEE como recomendado abre um leque para o atendimento a alunos com diferentes tipos de deficiência, de diferentes níveis de escolaridade. As autoras ainda afirmam que na Sala de Recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos e questionam se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe.

Quando se refere aos aspectos da aprendizagem no Atendimento Especializado é notória a relevância da mediação do professor e a expectativa em relação ao trabalho que ele desenvolve, já que há desejo de avanço do educando por parte dos sujeitos - educando, família, professor, equipe técnica da escola: direção, coordenação - envolvidos no processo, bem como do sistema que normatiza sobre este serviço.

Entretanto, é importante destacar Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão tem provocado uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores. Esse contexto de crise envolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? O trabalho educacional realizado no AEE tem interferido na identidade do professor?

Segundo Ciampa (1984, p. 64) "o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas

normas, seus interesses, etc.". Para o autor não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo da sociedade, pois as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social.

Algumas pesquisas apontam a excessiva demanda nos espaços de atendimento, que se refere não somente ao quantitativo de alunos, mas aos diversos tipos de atendimento, que os mesmos precisam desenvolver, mesmo sem terem muitas vezes formação e experiência em determinadas áreas de atuação na Educação Especial. Existem relatos de professores que expressam o desprestígio, a discriminação e a "chacota" de alguns colegas de trabalho ao saberem que sua atuação profissional se dá na área da Educação especial. Sobre este aspecto, Oliveira (2004) destaca que:

As pessoas cegas, as pessoas surdas, as pessoas com Síndrome de Down ou com paralisia cerebral são referidas no âmbito social e escolar, como pessoas: "inválidas", "defeituosas", "deficientes", "incapazes", "excepcionais" e "portadoras de deficiências".

O olhar sobre essas pessoas no imaginário coletivo social e educacional é o de seres "diferentes" e "incapazes", por isso, não aceitos, não respeitados como cidadãos, rotulados e excluídos pela sociedade (p. 170).

Segundo a autora essa discriminação vem de uma construção histórica que perpassa por documentos legais e a Política Nacional de Educação Especial (1994), que os qualifica como "deficientes". Expressão depreciativa que os coloca a margem da sociedade e que reforça o tratamento recebido pelos professores.

De acordo com Pedro (2005) "pensar a identidade implica resgatar as atividades e o processo de consciência do indivíduo. Implica nas mudanças processadas em sua história pessoal e em suas relações". Nesta perspectiva, o autor afirma que se constataram as origens desta categoria denominada Identidade, que é um termo oriundo da Psicologia Social, entre os anos setenta e oitenta, em um momento de profundas reflexões teóricas e metodológicas, denominado "crise da psicologia social". Neste período, segundo ele, "questionava-se a práxis dos conhecimentos produzidos pela psicologia, diante da conjuntura sócio-histórica e política do Brasil e da América Latina, agregado às influências de estudos de Marx, dos vários marxistas e outros liberais".

Com isso, a Identidade tem seus primeiros estudos realizados no Brasil, através do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, graças a avanços teóricos e práticos na área da psicologia social. Estes estudos se deram particularmente na dissertação de mestrado do Prof. Antonio da Costa Ciampa (1977), ao pesquisar “A Identidade Social e suas relações com a ideologia”. Posteriormente na tese de doutoramento com o título “A Estória do Severino e A História da Severina - Um Ensaio de Psicologia Social” (1983), a categoria Identidade seria discutida na perspectiva das influências do materialismo histórico de Hegel, Marx e Habermas, apontando a sua complexidade. Para Pedro (2005), juntamente com as categorias Atividade e Consciência, a categoria Identidade firma-se como eixo central de estudos e pesquisas no contexto brasileiro dentro da Psicologia Social.

Em relação à problemática da construção de identidade dos professores faz-se necessário investigar as experiências vivenciadas nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais, desde o planejamento das atividades, passando pelo atendimento com os alunos, as avaliações das ações desenvolvidas e o retorno dado tanto à família quanto a própria escola, além de buscar em sua história de vida elementos que ajudem na percepção desta construção. É importante este tipo de acompanhamento, para que sejam coletados dados suficientes de suas rotinas como professores, bem como relatos orais, que possam servir para análise junto às diretrizes legais sobre o trabalho, que deve ser desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

No que se refere à história de vida que envolve todo esse contexto expresso e construído aqui, é notória na existência da humanidade, que muito do que se tem evidenciado hoje é fruto de registros relacionados a nossa existência. Histórias estas contadas das mais variadas formas. Nas lembranças, fotos, diários, consultas médicas, nas rodadas de amigos, em entrevistas de emprego, no currículo. De uma forma ou de outra a história de nossas vidas estão presentes. Mais especificamente sobre os professores, ainda é possível identificar expressos na obra "História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa" das autoras Vicentini e Lugli (2009), outros elementos mais específicos de sua categoria, como as lutas por conquistas e reconhecimento ao longo da História, na organização sindical, na mudança no próprio perfil dos que se dedicam a esta profissão e na sua valorização,

ao ponto de não identificarmos até que ponto isto envolve o indivíduo em si ou apenas a sua profissão, ou quem sabe os dois, já que estão intrínsecos no seu cotidiano.

Sendo assim, valho-me das ideias de Oliveira (2008, p. 7) quando afirma que "os objetos de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas e suas atividades". Para o autor "o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos".

Temos, então, dois aspectos importantes a serem observados no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais: as demandas do Atendimento Educacional Especializado - que se refere mais as políticas e/ou programas implantados - e a Identidade do profissional especializado que atua neste espaço, e que nos remete a questionar: quem é este profissional? Propomos, desta forma, somar estes aspectos ao trabalharmos nesta investigação o modo como estas demandas para atuação deste profissional afetam a construção de sua identidade enquanto docente.

Diante do exposto, elencamos como problema do estudo: *como as demandas do AEE afetam a construção da identidade docente do profissional que atua neste atendimento, em salas de recursos multifuncionais, em escolas da rede estadual de ensino em Belém?*

O objetivo geral é analisar a construção identitária de professores do AEE que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais em escolas da rede estadual de ensino em Belém. E de modo específico: a) verificar especificidades da prática do professor do AEE em salas de recursos multifuncionais que o diferencia de outros professores; b) identificar por meio de suas trajetórias profissionais e memórias, elementos presentes na identidade docente do professor de AEE; c) analisar a identidade dos professores do AEE a partir do relato das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de recurso multifuncional.

O texto desta dissertação está estruturado pelas seguintes seções: a *Introdução*, que apresenta nosso percurso acadêmico e profissional, além das inquietações e argumentações que expressam as motivações na realização desta pesquisa; a *Metodologia*, que nos remete a toda trajetória teórico-metodológica que fundamenta este trabalho e nos orienta na coleta, análise e sistematização dos

dados obtidos; duas seções, que se apresentam como base das discussões, uma intitulada: *O Atendimento Educacional Especializado – AEE na Política Educacional de Educação Inclusiva*, e a outra, *A Construção de Identidade dos Professores e o Fazer Docente*; mais duas seções onde tratamos da análise dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa e na escola pesquisada, uma sobre *A Construção Identitária dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs em Escola Pública Estadual de Belém*, e a outra, abordando a *Construção Identitária dos Professores do AEE nas SRMs em Escola Pública de Belém*, a partir do que Antônio da Costa Ciampa aponta como movimento na construção da identidade, partindo da pressuposta à metamorfose, e por fim, as Considerações Finais.

2. METODOLOGIA

Partimos das ideias de Triviños (1987, p. 14) de que a "função do pesquisador em educação, está baseada na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social", considerando que "não podemos prescindir, quando pesquisamos, da ideia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais."

Realizamos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa num enfoque fenomenológico (MINAYO, 2009, p. 27), por entender que a mesma perpassa por relatos de histórias e experiências vividas ao longo da existência dos sujeitos entrevistados. Meksenas (2002) afirma que a palavra fenomenologia é proveniente do verbo grego *phainomai*, que dentre alguns significados, remete-se a "eu apareço e/ou aquilo que aparece" (p. 89). Para este autor "a experiência pessoal com o mundo e a que é partilhada com os outros permitem, antes de pensar o mundo, ou simultaneamente a isso, sentir os fenômenos" (p. 90), entretanto, para que se consiga atingir de fato a essência do que ocorre no viver diário, se faz necessário conhecer as maneiras com que os fenômenos se manifestam.

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado (GIL, 2008, p. 15).

No que se refere a Fenomenologia, a mesma é definida por Triviños (1987) como:

[...] *o estudo das essências e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua "facticidade" (p. 43).*

Levando-se em consideração os cuidados metodológicos que são imprescindíveis na perspectiva da Fenomenologia, o primeiro passo a ser dado é o do "questionamento do conhecimento, o que significa a suspensão, a colocação entre parênteses das crenças e proposições sobre o mundo natural".

Colocar a atitude natural sob suspensão: dar-se conta de que este mundo afeta as pessoas cotidianamente. Assim, a questão do conhecimento apresenta-se ao fenomenólogo no momento em que ele é capaz de perguntar-se sobre como se dá esse afetar na consciência das pessoas. Inicia-se, então, um processo que permite ao fenomenólogo ir das aparências às essências dos fenômenos. Em síntese, toda filosofia e toda ciência decorrem do mundo vivido e da percepção que os seres humanos têm desse mundo. (MEKSENAS, 2002, p. 90)

Como segundo passo, "para determinar a possibilidade do conhecimento, precisa-se da redução fenomenológica" (TRIVIÑOS, 1987, p. 44), no caso, seria restringir o conhecimento ao fenômeno da experiência de consciência, com o objetivo de concentrar-se exclusivamente na experiência em foco.

Poupart et al (2012) se referem a redução fenomenológica como procedimento que tem por objetivo trazer precisão aos resultados das pesquisas, pois com as atitudes naturais que são adotadas na vida diária acabamos por não questionar a existência dos fatos. Sobre outros aspectos da redução fenomenológica, os autores afirmam que esta:

nos pede para excluir os conhecimentos passados relativos ao fenômeno pesquisado, a fim de estar inteiramente presente nele, tal como ele está na situação concreta em que é encontrado. Isso não significa que seja preciso esvaziar-se de todo conhecimento anterior. A operação decorre de um procedimento [...], de modo a lhe fornecer a oportunidade de se apresentar em sua totalidade no interior da situação. (POUPART et al, 2012, p. 392)

O entendimento destes passos é necessário para que os dados coletados sejam obtidos de forma íntegra, sem a interferência de concepções prévias, o que nos remete a um rigor e disciplina como pesquisadores de fenômenos sociais e ideológicos na área da educação. Esta postura nos permite ter como dados a essência do fenômeno e preparar para as classes de problemas que estaremos enfrentando, se essenciais ou secundários. Esses pontos vêm recebendo certo destaque no que se refere aos aspectos metodológicos.

Poupart et al (2012) também destacam a descrição com sendo um outro procedimento metodológico da fenomenologia. Nele, ocorre a comunicação, através da linguagem, dos objetos presentes na consciência nos quais se está envolvido,

exatamente da forma como eles se apresentam, isto é, descrever os objetos intencionais da consciência a partir da perspectiva da redução fenomenológica.

Sobre este aspecto é importante o destaque dado por Triviños (1987, p. 43), quando afirma que "a ideia fundamental, básica, da Fenomenologia, é a noção de *intencionalidade*". Para ele não é possível estudar um objeto sem sujeito, já que "esta intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto".

O *contexto* cultural onde se apresentam os fenômenos permite, através da interpretação deles, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade. Desta maneira, o conhecer depende do mundo cultural do sujeito.

A fenomenologia ressalta a ideia de "ser o mundo criado pela consciência". A realidade é construída socialmente. A educação era vista principalmente como agente da socialização; na fenomenologia, a própria socialização é considerada como uma relação recíproca (TRIVIÑOS, 1987, p. 48).

Realizamos a pesquisa na Escola da Rede Estadual de Ensino Jarbas Passarinho (Bairro: Marco), situada em Belém, cujos critérios foram: possuir Sala de Recursos Multifuncionais; ser considerada pela Coordenação de Educação Especial (COEES) uma escola que possua estrutura física, recursos didáticos e profissionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado e o aceite pelos professores em participar da pesquisa. Estes critérios servem para minimizar as questões estruturais como pontos críticos na realização do atendimento.

Foram feitas entrevistas com quatro professores da referida escola, elegendo-os de acordo com: o tempo de serviço, a formação Inicial (levando em consideração a formação interdisciplinar), a formação específica ou complementar para Educação Especial. Estes critérios auxiliaram na identificação ou não de possíveis variáveis presentes no processo de construção da identidade destes professores. Entre os entrevistados temos dois que já estão próximos da aposentadoria e dois com aproximadamente três anos de ingresso na rede através de concurso público.

Caracterizando o perfil dos professores entrevistados temos Eli com 43 anos (casada), Ana com 51 anos (viúva), Marcela com 38 anos (casada) e Daniel com 48 anos (casado). Ana e Daniel possuem mais de 10 anos de atuação na Educação Especial, enquanto que Eli e Marcela apenas 03 anos. Todos possuem como

primeira formação superior curso na área das licenciaturas (Pedagogia, Matemática ou Letras) com formação complementar em algum aspecto ligado a Educação Especial e Inclusiva (cursos de curta duração ou especialização), com exceção de Ana que possui a primeira formação em Magistério e só depois se formou em Letras. Daniel e o único que possui uma segunda graduação, já na área de Direito que está em andamento.

Os professores serão identificados pelos nomes fictícios acima descritos, como forma de preservar seus sigilos durante a análise das falas colhidas no relato de suas histórias de vida e que serão parcialmente transcritas e descritas nas seções de análise.

Ciampa (1984) comenta sobre as variáveis presentes neste contexto, que envolvem a construção identitária, e que se apresentam como categorias de análise neste estudo: a **identidade**, a **atividade** e a **consciência**, voltando-se para o caráter de totalidade da existência humana.

A respeito das técnicas que foram utilizadas na pesquisa, apontamos, inicialmente, as **entrevistas** por serem consideradas conversas com finalidades, além de se caracterizarem pela sua forma de organização e roteiro de questões a serem utilizadas:

Têm-se, por meio da Entrevista (relato oral), informações sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Portanto, a subjetividade entre entrevistador e entrevistado deve também ser levada em conta, pois poderá transformar-se em dados relevantes para os resultados e os objetivos a serem alcançados (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 23).

Ainda segundo as autoras, esta técnica pode, por exemplo, ser classificada em três tipos: estruturada, semiestruturada e livre. Minayo (2009, p. 64) explica que a semiestruturada, "combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem perder a indagação formulada", mas a pesar de encontrarmos possibilidades interessantes na utilização deste tipo de entrevista, optamos pela Entrevista Livre, que "são feitas através de um relato oral que coleta informações em que o interlocutor desenvolve suas ideias quase sem interferência do entrevistador" (FERNANDES 1991, *apud* ROSA;

ARNOLDI, 2008, p. 31). Neste sentido, temos apresentado uma narrativa que segue a sequência apresentada pelo sujeito segundo suas lembranças e seleções feitas dos acontecimentos, pessoas e dados que queira relatar.

Gil (2008) destaca que as técnicas de pesquisa mais utilizadas são de natureza qualitativa e que o objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito, o qual pode ser percebido através dos elementos expressos pelo sujeito através desta estratégia de coleta de informações.

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido estrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2009, p. 64).

Segundo Oliveira, Fonseca e Santos (2010) a entrevista é uma das técnicas importantes para este tipo de estudo, por considerar as memórias e o contexto da vida diária dos sujeitos da pesquisa. Propomos-nos a estudar os elementos colhidos que são ligados a vida profissional em uma investigação de caráter descritivo-analítico pela pesquisa de campo, que para Gil (2008) destina-se a estudar um único grupo no que se refere a sua estrutura social, ressaltando a interação de seus componentes, tendo uma abordagem qualitativa e análise de conteúdo para subsidiar a organização e tratamento dos dados construídos na mesma.

Rosa e Arnoldi (2008, p. 31) explicam que "a escolha, portanto, do tipo de estruturação dos roteiros para levar a efeito as entrevistas já permite identificar diferenças nos valores atribuídos à objetividade e à subjetividade". Neste caso, para a realização das entrevistas será utilizado um roteiro (APÊNDICE 1), com eixos temáticos que possibilitem aos professores expressarem tanto o trabalho pedagógico desenvolvidos nas Salas de Recursos Multifuncionais como a construção de suas identidades na prática docentes no Atendimento Educacional Especializado.

Outra técnica realizada na pesquisa é a revisão bibliográfica. Através dela é feito o levantamento do conhecimento disponível, identificando as teorias já

produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para melhor compreender ou explicar as inquietações da pesquisa, portanto, não deve ser confundida com estudos os teóricos. Este procedimento ressalta a importância e o cuidado de tomar como inédito algo já existente, repetir estudos já desenvolvidos ou bem como elaborar pesquisas sem a devida fundamentação teórica. "Não é que tudo já tenha sido pesquisado, mas quase tudo que o se queira pesquisar provavelmente esteja relacionado a um campo existente ou adjacente." (FLICK, 2009, p. 62).

Por isso, a importância de ações como o levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa. Flick (2009) ainda contribui afirmando que:

Diferente de um estudo quantitativo, o pesquisador não usa a literatura existente sobre seu tema com o objetivo de formular hipóteses a partir dessas leituras, para, então, basicamente testá-las. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto o conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos. Ou o pesquisador utiliza-o para compreender as diferenças em seu estudo antes e depois do processo inicial de descoberta. A revisão da literatura teórica em sua área de pesquisa pode ajudá-lo a encontrar respostas para perguntas como:

- O que já foi descoberto sobre esse ponto em particular, ou sobre esse campo de um modo geral?
- Quais as teorias utilizadas e discutidas nessa área?
- Que conceitos são utilizados ou contestados?
- Quais são as discussões ou as controvérsias teóricas ou metodológicas nesse campo?
- Quais são as questões ainda em aberto?
- O que ainda não foi estudado? (FLICK, 2009, p. 62)

Torna-se, então, imprescindível, antes de todo e qualquer trabalho científico, fazer uma intensa pesquisa bibliográfica sobre o tema que se pretende investigar. Através desta técnica pretende-se: fazer um histórico e atualização sobre o tema escolhido, levantar a existência ou não de contradições sobre o tema e evitar repetição de trabalhos já realizados.

Efetivamos o panorama das produções que articulassem as temáticas cerceadas pelo presente estudo na área de Identidade do Professor de AEE. Iniciamos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do

Estado do Pará, que iniciou suas defesas em 2007 e possui duas Linhas de Pesquisa: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Observamos que, dentre as produções disponíveis no site do PPGED³ da UEPA e os resumos no banco de dissertações deste Programa, existem sete trabalhos que versam sobre o tema Identidade. Como filtro nas buscas, delimitamos apenas àquelas que tratavam sobre Identidade voltada ao ambiente escolar ou a educação, e o resultado reduziu para seis pesquisas. Deste ponto em diante resolvemos estabelecer como parâmetro o fato de selecionar apenas os trabalhos referentes ao processo de Construção de Identidade Docente com algum tipo de relação com a Educação Especial. Então, foram selecionadas quatro dissertações, onde duas delas versam sobre Identidade dos Professores e outras duas sobre a Identidade num contexto que envolve direta ou indiretamente aspectos ligados a Educação Especial que serão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Produções sobre Identidade na UEPA

| Autor | Tema | Objeto de Estudo |
|---------------|--|---|
| Santos (2008) | Itinerâncias Formativas: o processo de construção da identidade docente | Estudo sobre a Formação de Professores abordando as trajetórias formativas e o processo de constituição da identidade docente a partir das narrativas dos sujeitos. |
| Costa (2009) | Construção da Identidade Profissional Docente: análise do processo formativo profissional de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental | Pesquisou como ocorrem os processos de construção das identidades profissionais docentes, acerca de suas concepções sobre o ser e estar na profissão de professora na contemporaneidade |
| Góes (2009) | Educação Popular em Ambiente Hospitalar: construção de identidades como processo de afirmação cultural | Investigou a problemática de como uma educanda-paciente do NEP, vítima de escalpelamento forma as representações de si |

³ Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/>> Acesso em: 17/08/ 2015.

| | | |
|---------------|--|---|
| Santos (2011) | Identidade como Metamorfose na Educação de Surdos em Belém | Pesquisa como se desenvolve o processo de construção das identidades surdas a partir da representação dos sujeitos surdos. Apesar de abordarem a temática, nenhuma trata especificamente da Identidade do Professor do AEE. |
|---------------|--|---|

Fonte: PPGED-UEPA (2015)

Ainda sobre o estado do conhecimento, fizemos também uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES⁴ e no Portal Domínio Público do Governo Federal⁵ (que funciona como uma biblioteca digital). Por se tratarem de ambientes que publicam pesquisas dos mais variados programas de pós-graduação, estabelecemos o primeiro critério de busca trabalhos que versassem sobre a Construção da Identidade Docente e encontramos 150 resultados no banco da CAPES, entre as quais constam as já indicadas no quadro 1 analisado anteriormente, e 17 no Portal Domínio Público. Ao filtrar esta temática para as que delimitaram a pesquisa sobre a Educação Especial, Salas de Recursos Multifuncionais ou Atendimento Educacional Especializado, apenas uma dissertação de Mestrado foi encontrada no Portal Domínio Público proveniente do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, descrita no quadro a seguir:

Quadro 2 – Produções sobre Identidade no Portal Domínio Público

| Autor | Tema | Objeto de Estudo |
|--------------|--|--|
| Siems (2008) | A Construção da Identidade Profissional do Professor de Educação Especial em Tempos de | Este estudo buscou compreender de que forma se deu a constituição identitária de |

⁴ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 17/08/2015.

⁵ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>> Acesso em 01/06/2015.

| | | |
|--|--------------------|--|
| | Educação Inclusiva | professoras que se tornaram; para seus pares; referências de conhecimento acerca da educação de pessoas com deficiência; os chamados Professores da Educação Especial; neste momento em que as discussões se focam na Educação Inclusiva |
|--|--------------------|--|

Fonte: Site Portal Domínio Público - Governo Federal (2015)

Notamos com esta busca a falta de pesquisas sobre esta temática, mas ao percorrer os caminhos metodológicos trilhados para os efeitos do estudo realizado por Siems (2008), identificamos que foram mapeados⁶ trabalhos produzidos a partir de 2001, ano em que foi publicada a Resolução CNE/MEC 02/2001 (BRASIL, 2004), que trata das questões da Educação Especial na Educação Básica. No levantamento bibliográfico realizado pela autora, foram examinadas dissertações de mestrado e teses de doutorado elaborados no período de 2001 a 2004, cuja temática se refere à Formação de Professores, com o foco na Educação Especial.

Consideramos, também, no processo de busca, as produções que se referiam à Educação Inclusiva, pois segundo a autora, esta era a terminologia mais frequente nos trabalhos produzidos neste período.

Em linhas gerais, os trabalhos encontrados tiveram como foco compreender a realidade existente nos processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como as concepções destes professores acerca da educação de pessoas com deficiência (SIEMS, 2008, p. 18).

A partir de então, este tema é aprofundado durante a pesquisa, buscando compreender os caminhos do processo constitutivo da identidade profissional desses professores que atuam na Educação Especial, procurando elementos ligados as suas histórias de vidas.

⁶ Quadro de mapeamento Anexo A p. 172.

Ao longo do processo de levantamento bibliográfico, não foram encontrados, pela referida autora, estudos que analisassem a Identidade Profissional do Professor que atua na Educação Especial nos materiais a que tivera acesso.

Na ocasião, isto fez deste, um trabalho inédito naquele estágio da pesquisa em Educação, entretanto, observamos que o foco maior da discussão presente na dissertação de Siems (2008) se dá na questão da formação dos professores e como a atual organização dos cursos universitários voltados à formação inicial tem influenciado na construção da identidade de professores que atuam na Educação Especial.

Como indicado anteriormente, todo o levantamento de teses e dissertações foi realizado inicialmente em 2014 e atualizado no ano de 2015, mas vale ressaltar que ainda em 2014 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lança o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) com uma nova ferramenta *online* para coletar informações, realizar análises, avaliações e servir como base de referência, a chamada Plataforma Sucupira, que passa a integrar uma série de sistemas internos da Capes (GeoCapes, Banco de Teses, Sistema de Acompanhamento de Concessões, entre outros).

No processo de implantação do sistema, algumas informações e ferramentas foram gradativamente disponibilizadas, o que nos permitiu, agora em 2016, encontrarmos mais dois trabalhos próximos a nossa área de interesse, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 - Produções sobre Identidade Banco de Teses Capes

| Autor | Tema | Objeto de Estudo |
|---------------------|--|--|
| Pedro (2008) | O Professor e a Educação Inclusiva: um estudo sobre identidade | Este estudo buscou compreender o processo de constituição da identidade do professor e suas repercussões na Educação Inclusiva. |
| Francisquini (2016) | Identidade Docente e Educação Especial: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de | Pesquisou os aspectos da identidade docente dos professores que atuam nas salas de AEE no ensino fundamental das escolas municipais do município de Itajubá/MG e |

| | | |
|--|---|---|
| | ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG | destacou quais desses aspectos contribuem para o trabalho com alunos com NEE. |
|--|---|---|

Fonte: Site <http://bancodeteses.capes.gov.br> - Acesso em Agosto de 2016

Apesar de Katia Eliza Ferreira Pedro (2008) abordar a questão da identidade na perspectiva da Psicologia Social de Ciampa, seu foco está no professor no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, o que indica que sua pesquisa não se deu com professores de Atendimento Educacional Especializados em Salas de Recursos Multifuncionais e, o mesmo concluiu, que no processo de constituição da identidade do sujeito, os chamados de "mestres-modelo", ocupam lugar de destaque, pois vão influenciar a desenvolver valores, costumes, sentimentos e o modo de agir no mundo.

Já Rozana de Fátima Francisquini (2016), desenvolve sua pesquisa sobre as características pessoais e formativas que estão presentes na construção da identidade docente dos professores do AEE que atendem alunos do ensino fundamental, além de identificar quais elementos dessa identidade contribuem para atuar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Apesar de buscar identificar elementos da identidade docente presentes nas narrativas da história de vida dos professores que trabalham com alunos com NEE nas salas de AEE, o foco ainda é na relação com o processo de formação e escolha profissional.

Nossa proposta é para estruturação de uma pesquisa no sentido de identificar, reconhecer e respeitar a identidade desses professores relacionada às suas histórias de vida, entendendo assim a sua formação como uma parte desse processo. Por isso, a importância de ter a oportunidade de conhecer mais a respeito e produzir discussões sobre este assunto, o que evidencia uma abordagem diferenciada diante do nosso objeto de estudo.

Consideramos que o **levantamento bibliográfico** e o **documental** são caminhos importantes a serem percorridos no âmbito da pesquisa sobre as políticas públicas para a Educação Especial. Tomamos por base documentos e autores que discutem e fundamentam estas questões, como, por exemplo, Miranda e Filho (2012), Soares e Carvalho (2012), Oliveira (2004), Jesus, Baptista e Caiado (2013), Mantoan (2003), Mendes e Malheiros (2012) sobre a política de educação inclusiva

no contexto brasileiro, e autores como Ciampa (1977; 1983; 1984), Davis (2006) e Hall (2011), que estudam sobre identidade e relações sociais evidenciando uma constante transformação sobre os olhares a respeito do Eu.

O levantamento documental em relação a Educação Inclusiva é importante, porque ela advém de um processo histórico em que o governo passa a adotar medidas para que todo o aluno público alvo da Educação Especial esteja incluído na Educação Básica em salas comuns. Os estudos relacionados a esta temática começaram a ser realizados no final dos anos de 1980 através da Constituição de 88, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9.394 (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

As diretrizes abordadas nesta política nacional caracterizam a Educação Especial como uma modalidade de ensino, portanto perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, sistematiza o atendimento especializado, oferece os serviços e recursos relacionados a esse atendimento, além de orientar alunos e professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2001, através da Resolução Nº 2/CNE/CEB, vemos no seu primeiro artigo instituída “as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”, reiterando a obrigatoriedade das escolas em matricular todos os alunos, além de ter que organizar-se para o atendimento especializado de todos os que apresentassem necessidades especiais de aprendizagem. Segundo Costa (2012), a referida Resolução:

entende a educação especial, modalidade da educação escolar, como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Para tanto, as escolas, municipais e estaduais, da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, dentre outros aspectos, a formação de professores para o atendimento à diversidade dos alunos. (COSTA, 2012, p. 100)

Neste ponto ressaltamos as caracterizações dadas ao Atendimento Educacional Especializado presentes no Decreto Nº 7.611/2011 que já foram

anteriormente citadas⁷. Costa (2012) ainda destaca que o AEE disponibiliza também "programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva". Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido pelo profissional no AEE deve sempre estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Desta forma, os documentos da política de educação especial, envolvendo resoluções, decretos, entre outros, constam do levantamento documental nesta pesquisa, ao tratarmos de aspectos políticos e históricos que envolvem a Educação Especial, além das histórias de vida compartilhadas pelos professores entrevistados. Para isso, autores como Poupart et al (2012) e Flick (2009) nos auxiliam nesta fundamentação.

As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (POUPART et al, 2012, p. 295)

A **análise e a sistematização dos dados** foram realizadas por meio da construção de categorias analíticas e temáticas, com base em técnicas da Análise de Conteúdo.

Em Bardin (1977, p.95), "a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação". A autora define a "pré-análise" como fase de organização, onde é feita a seleção de documentos, formulação de hipóteses e a preparação do material para análise (desde as diretrizes dadas pela fundamentação teórica aos dados coletados através das entrevistas). A "exploração do material" é definida como a fase de administrar sistematicamente as decisões tomadas na fase anterior envolvendo tarefas de codificação como o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de

⁷ Informação presente na Pág. 5

categoria), que a princípio, como expresso anteriormente, temos a indicação como categoria de análise a Identidade, a Atividade e a Consciência, podendo nesta etapa surgir outras e estas serem resignificadas. Na terceira fase o "tratamento dos dados, inferência e interpretação" objetivam tornar os dados válidos e significativos, valendo-se de procedimentos estatísticos.

Para Gil (2008), "à medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa". Triviños (1987, p. 13) ressalta um aspecto interessante a respeito do pesquisador quando afirma que por coerência e disciplina, o mesmo "deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção do mundo em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais".

Sobre o processo de categorização, sistematização e análise dos dados, Oliveira e Neto (2011) identificam a "construção de categorias analíticas e categorias temáticas". Por categorias analíticas os autores afirmam que são aquelas que surgem dos conceitos obsoletos dos referenciais teóricos que fundamentam o processo de análise e interpretação dos dados. Estas são consideradas categorias analíticas iniciais. Como a pesquisa ocorre num processo dinâmico, outros conceitos podem surgir no decorrer da mesma, tanto pelo fato de serem realizadas novas leituras, como também pelo fato de serem identificados através da coleta de dados, em entrevistas e outras técnicas. A estas, os autores classificam como categorias analíticas emergentes.

As categorias analíticas são conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e a interpretação dos dados. Possuem diversas funções: metodológica, no sentido de estabelecer caminhos e parâmetros para a produção, sistematização e análise dos dados; descritiva, por possibilitar que determinado fenômeno seja compreendido e tornado inteligível e, ainda, possui uma função crítica, já que as categorias devem levar os pesquisadores a perscrutar, explorar, problematizar analiticamente seu objeto de estudo. (OLIVEIRA; NETO, 2011, p. 164)

Em relação as categorias temáticas, Minayo (2009) explica que "como o próprio nome indica, o conceito central é o tema" e constituem "fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos

ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados" (OLIVEIRA; NETO, 2011, p. 164). Esses autores ainda destacam que "as categorias temáticas podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de ideias fundantes ou de temas que aglutinam determinadas informações" (p. 164, 165). Estas podem ser identificadas a partir das próximas sessões.

Entre as categorias analíticas já construídas estão Identidade, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado – AEE. A Identidade, enquanto categoria, ocupa hoje um lugar de certo destaque na psicologia social brasileira contemporânea. Em vários momentos do dia a dia, no viver das relações sociais, na própria consciência desenvolvida pelo indivíduo buscando informações sobre a questão central para quem pesquisa identidade, no caso o questionamento “quem sou eu?” Esta categoria acompanha o que é construído socialmente não somente sua trajetória individual, mas o movimento da realidade.

Pedro (2005) afirma que "a identidade é um processar contínuo da definição de si mesmo, das representações deste e de seu “estar” no mundo", sendo "portanto, movimento e dialética" (p.111). Este autor ainda afirma sobre a relação existente entre a atividade e a consciência como partes da construção da identidade dizendo que "pensar a identidade implica resgatar as atividades e o processo de consciência do indivíduo" e também "implica nas mudanças processadas em sua história pessoal e em suas relações" (p. 111). Com relação as categorias temáticas, as mesmas serão estabelecidas no desenvolver da pesquisa.

É importante também destacar a **ética** como um elemento presente no desenvolvimento desta pesquisa. Para Oliveira (2006), nas relações sociais, os indivíduos desenvolvem ações que produzem consequências a outros indivíduos, sendo assim, "a ética faz parte do existir humano em sociedade, envolvendo criticidade, opção e decisão dos indivíduos" (p.179).

Segundo Oliveira e Teixeira (2010) é importante que o pesquisador entenda seus deveres e focalize o respeito à pessoa-participante da pesquisa, que "envolve aproximação cautelosa, relação afetuosa, interação sigilosa". Isto envolve o respeito ao outro como pessoa e cidadão. Com base no Código de Ética de Nuremberg (2009), as autoras destacam do ponto de vista ético:

(a) a autonomia do informante da pesquisa em decidir, de forma livre, ser submetido à pesquisa, dando o seu consentimento; (b) a

pesquisa deve ser de relevância social, não se constituindo por ação casuística; (c) preservar a integridade da pessoa evitando o sofrimento físico e psicológico; (d) o pesquisador além de qualificado deve assumir eticamente a responsabilidade da pesquisa (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2010, p. 15).

Em 10 de outubro de 1996 foi publicada no Brasil a Resolução 196 que passou a delinear alguns procedimentos a serem adotados pelos pesquisadores como a apreciação da pesquisa a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para que a mesma possa receber um parecer de que atende aos cuidados éticos necessários (protocolo do projeto de pesquisa com a descrição da mesma e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸, que é a autorização dada pela pessoa-participante). Neste sentido, a referida resolução destaca que a eticidade da pesquisa implica em:

a) Respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; d) relevância social da pesquisa o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, 1996, p.04).

Por acreditarmos na relevância do que fundamenta estes procedimentos éticos na pesquisa é que assumimos o compromisso com os sujeitos que estarão presentes durante as etapas de realização da pesquisa. Registramos ainda a intenção de socializar a pesquisa, após finalizá-la, a fim de que os dados produzidos com os sujeitos envolvidos, os resultados encontrados, sistematizados e analisados possam corroborar e fomentar a discussão sobre a temática, bem como contribuir nas práticas educacionais estabelecidas nas instituições de ensino.

⁸ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado nesta pesquisa consta no apêndice 2.

3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na trajetória da política para a diversidade do Governo Federal, no Brasil, em 2008, é promulgado o Decreto nº 6.571⁹, que institui, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a dupla matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial, sendo uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 1, §1). Entre outras ações voltadas à oferta do AEE, o art. 3 do referido Decreto especifica que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a implementação de espaços de oferta deste atendimento nas escolas. São as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais, devendo ser dotadas de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos.

Ainda em 2008, o governo lança um documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, do Ministério da Educação (MEC), no qual consta que “no que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006” (BRASIL, 2008, p. 06). Essa política objetiva:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 08).

⁹ Posteriormente incorporado pelo Decreto Federal Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Em 2009, a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, expedida pelo Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e define no Artigo 4º que o público alvo deste tipo de atendimento são alunos com deficiência (aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial), alunos com transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras - incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância - psicoses - e transtornos invasivos sem outra especificação) e alunos com altas habilidades/superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade).

Essa mesma resolução define no Artigo 5º que o referido atendimento “é realizado prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”. De acordo com esse artigo, o atendimento pode ser também realizado “em Centro de Atendimento Educacional Especializado de Instituição Especializada de rede pública ou de Instituição Especializada, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”, desde que “conveniadas com as secretarias de educação ou órgãos equivalentes dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios”.

Dentre as diferentes atribuições e funções possíveis dos profissionais da Sala de Recursos destacam-se como referências as que são estabelecidas no Artigo 13º da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Na referida resolução é possível identificar uma variedade de atribuições que envolvem ações relacionadas mais diretamente ao fazer pedagógico dentro e fora da Sala de Recursos Multifuncionais como por exemplo a elaboração e confecção de materiais, uso de recursos de tecnologia assistiva e organização do atendimento, passando também pela elaboração e execução de um plano para o

atendimento dos alunos levando em consideração suas especificidades, além de dar suporte e orientação aos familiares e professores das salas comuns sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos. É perceptível que tais atribuições exigem uma compreensão bem mais ampla do que simplesmente conhecer ou dominar uma determinada área do conhecimento, pois além do recurso puramente pedagógico, é necessário conhecer e saber manusear equipamentos tecnológicos dos mais variados (devido a diversidade de especificidades atendidas no âmbito da Educação Especial), e somado a isso, conseguir organizar o espaço, os atendimentos e principalmente o tempo para dar conta de planejar e preparar tudo o que envolve o seu fazer docente para o atendimento, e ainda atender as demandas de familiares e professores, que geralmente necessitam de orientação sobre os aspectos que envolvem esta dinâmica do serviço especializado.

Sobre esta abordagem, o Decreto Federal Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 esclarece que este atendimento deve acontecer, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM (por serem ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos), por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos para os alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

No contexto paraense, no que se refere às diretrizes legais para o AEE, é possível encontrar uma publicação de 2010, do Conselho Estadual de Educação do Pará, chamada Cadernos Educamazônia - Volume 2, que reúne todas as legislações vigentes para a educação no Estado do Pará, cuja elaboração contou com a participação de alguns órgãos como a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e Instituições de Ensino Superior como a Universidade Federal do Pará - UFPA e a Universidade da Amazônia - UNAMA.

Nesta publicação encontra-se a Resolução 001 de 5 de janeiro de 2010, que nos artigos de 80 a 95 do Capítulo VIII versam sobre a Educação Especial e na Sessão II do Capítulo XIV sobre o Exercício da Docência na Educação Especial, ambos com redações semelhantes as encontradas nas diretrizes nacionais que direcionam as escolas e sistemas de ensino a responsabilidade de:

Art. 85. Para a consecução dos objetivos da educação especial na modalidade inclusiva, deverão as Instituições escolares do Sistema Estadual de Ensino do Pará manter:

I. Sala de apoio pedagógico específico, coordenado por professor especializado, visando trabalhar as necessidades específicas dos alunos relacionadas às habilidades cognitivas, sensoriais, motoras, afetivo-emocionais, sociais e outras que culminem com o progresso do educando em sua formação pessoal e cidadã.

II. Sala de Recursos Multifuncionais, espaço pedagógico para atendimento múltiplo, correlato com a natureza das necessidades educacionais especiais do alunado, complementando e/ou suplementando o processo de escolarização realizado em classes do ensino comum, devendo ser ofertado preferentemente em horário oposto ao da classe comum.

III. Professor itinerante, profissional especializado responsável pelo assessoramento pedagógico ao docente da classe comum e ao aluno com necessidade educacional especial, realizado em qualquer etapa ou modalidade de ensino, em caráter intra-itinerante, dentro da própria escola, ou inter-itinerante, com ações em diferentes escolas.

IV. Professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, professores especializados para apoiar alunos surdos, surdos cegos e cegos, na classe comum.

V. Guia-intérprete e instrutor mediador, profissionais que mediam a locomoção e a comunicação do aluno surdo cego. (PARÁ, 2010, p. 101)

Na compreensão do que se caracteriza o trabalho desenvolvido pelo professor da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é possível identificar que não se trata mais de uma classe especial com alguns poucos alunos agrupados pelas mesmas deficiências e um professor especificamente habilitado para o atendimento, como já ocorreu em outra época, mas de matrícula em classes comuns¹⁰ com um atendimento especializado no contraturno que por vezes ocorre de forma individualizada. O papel do professor torna-se mais abrangente ainda, envolvendo ações como:

Subsidiar a escola regular com os recursos necessários, para que possa cumprir o princípio democrático de atender a todas as pessoas, sem discriminação;

Esclarecer a comunidade escolar sobre a responsabilidade que lhe compete no processo educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais, para que esta não seja apenas do professor especializado;

Suporte aos avisos e aos trabalhos de forma que os alunos possam se apropriar dos mesmos;

¹⁰ A matrícula em classes comuns ocorre desde 2001, a partir da Resolução 02 CNE/CEB.

Assegurar a sua participação nas reuniões de planejamento pedagógico e em outros eventos que envolvam a participação do corpo docente;

Divulgar a realização de encontros, cursos, seminários e demais eventos que atinjam a educação especial;

Garantir a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes oportunidades de participação em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar, considerando as suas reais possibilidades para não ferir sua integridade e dignidade como pessoa;

Realizar sensibilização de toda a comunidade escolar por meio de palestras, vídeos, reuniões, distribuição de panfletos e murais, objetivando a eliminação de barreiras atitudinais e estruturais, de modo a garantir a pessoa especial, ser parte integrante do projeto educacional da escola;

Elaborar programações individualizadas adequadas às necessidades do educando, estabelecendo frequência de atendimento e quantidade de alunos. (PARÁ, 2009, p. 51)

Entendemos que o processo de escolarização está estreitamente ligado ao exercício da profissão docente, verifica-se então que o papel do professor especializado tem se confundido com o de quem exerce a reabilitação, mesmo com a criação de serviços de saúde voltados especificamente para este tipo de atendimento.

Iniciado ao final do século XVIII, com o propósito de "avaliar", "medir" a "normalidade" ou "anormalidade" da pessoa deficiente, já que as ciências psicológicas, neurológicas, fisiológicas, entre outras, pautavam seus achados nessa direção, chegou-se à ideia da construção de uma "pedagogia terapêutica" e, dessa forma, a atuação com crianças deficientes, pela escola, passou a ser regida por uma concepção que se pautava no "modelo médico". Neste, a deficiência era colocada como o centro do problema, mantendo uma dependência baseada nas estereotípias e que requeria atitudes paternalistas para o relacionamento social ou sua educação. (SARAIVA, 2008, p. 85)

Esta realidade aponta para um quadro de dificuldades no processo de escolarização, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos, já que os alunos público alvo da Educação Especial acabam vivenciando um processo de homogeneização dentro do ambiente de sala de aula.

Um ponto crítico a esta experiência se dá quando algo interfere no "sucesso" do processo, por exemplo, ao surgirem diferenças no contexto de sala de aula, sejam elas reveladas por alunos que se mostram num nível mais elevado de aprendizado ou pelos que apresentam mais dificuldade, pois atrapalham o que seria

a organização do trabalho didático planejado pelo professor. Isso revela uma "dissociação entre o processo de ensino e aprendizagem" (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 21). É como se no momento de serem feitas as escolhas didáticas, o olhar está voltado para o ensino, mas quando se precisa identificar as dificuldades presentes no processo, o foco passa a ser na aprendizagem.

Esta percepção sobre o olhar e procedimentos presentes no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar perpassa pela organização e estruturação dos aspectos formativos dos profissionais que atuam na educação, neste caso específico os que atuam na Educação Especial. Em relação a isto, é importante destacar que o assunto no Brasil começou a ser tratado de uma forma isolada na década de 1850, com o Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), ambos no Rio de Janeiro e ganhou uma abrangência nacional a partir de 1973 com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (BRASIL, 2008, p. 6).

Neste período percebeu-se a falta de informações e dados sobre a real condição da Educação Especial no Brasil, desde o quantitativo de alunos e as distintas deficiências até o que se possuía de recursos humanos e materiais, evidenciando uma total falta de articulação da política nacional sobre esta área da educação brasileira. Daí o surgimento do Projeto Prioritário Nº 35 (Educação Especial), presente no Plano Setorial de Educação e Cultura (1972/1974), que estabeleceu como prioridade a formação específica de professores para a Educação Especial (BRASIL, 2005, p. 41).

Para Soares e Carvalho (2012) não houve clareza neste processo de formação quando não se distinguiu qual seria a formação do docente (referindo-se as salas de aula comuns) da do professor especialista (que atuaria na educação especial), já que na perspectiva da Educação Inclusiva, tanto um quanto o outro receberiam alunos público alvo da Educação Especial, a diferença estaria apenas nas suas atribuições em relação ao processo educativo, pois a atuação dos mesmo se dá de uma forma diferenciada: o professor da classe comum atuaria na classe regular de ensino tendo que atender as diretrizes voltadas ao currículo, competências, habilidades e avaliações relacionadas as disciplinas e ao nível de ensino no qual atua, enquanto que o professor especializado atuaria no apoio

educacional a este professor do ensino regular ou na classe comum (através do serviço itinerante) ou na sala de recursos, tendo como diretriz a complementação e suplementação do trabalho realizado pelo professor não especialista.

Ainda segundo as autoras, na prática, esta falta de definição do processo formativo e clareza nas reais atribuições evidenciam como consequência um distanciamento da intenção integralizadora na atuação desses profissionais:

Verifica-se, portanto, duas distinções básicas, a primeira no que se refere ao trabalho docente especializado, calcado muito mais no processo de reabilitação do que no desenvolvimento do conteúdo escolar; a segunda, dela decorrente, uma defasagem em relação ao conteúdo escolar entre o que seria desenvolvido na classe especial e o que se desenvolvia, normalmente, na série correspondente do ensino regular. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 32)

E continuam suas ideias analisando a avaliação realizada pelos propositores da política sobre estes aspectos afirmando que:

Parte dessa avaliação se voltava à política educacional, como a oferta de vagas inferior à demanda, inadequação da rede física e insuficiência de recursos materiais, carência de técnicos para orientação e acompanhamento da programação pedagógica e falta de política consistente visando à integração desses alunos no sistema regular de ensino.

Outros aspectos incluídos nessa avaliação parecem englobar tanto os sistemas de ensino quanto a gestão escolar, como a falta de sistematização do processo de avaliação/ acompanhamento do alunado, a dificuldade em viabilizar a sua permanência na escola, a insuficiência de propostas inovadoras, a indefinição de critérios para o estabelecimento de terminalidade específica e as dificuldades de operacionalização da integração escolar.

Sobram, de todo esse rol, dois aspectos intrinsecamente ligados à formação e ao trabalho docente: de um lado, o despreparo do professor do ensino regular, fruto de formação inadequada e insuficiente; de outro, a inadequação do trabalho pedagógico realizado pelo professor especializado. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 33, 34)

Com a intenção de reverter este quadro, algumas ações foram tomadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, estabelecendo diretrizes voltadas não apenas a organização e funcionamento da educação no País, mas também visando garantir uma educação de qualidade contando com professores capacitados, tanto para atuar no ensino regular como também no especializado. Somado a isso, a Resolução Nº 2/2001 (CNE/CEB) vem estabelecer em seu Artigo 18 o perfil desses profissionais, afirmando que:

§ 1º São considerados Professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p. 5)

Além disso, por meio do documento intitulado "Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" publicado em 2008, o Ministério da Educação por intermédio da sua Secretaria de Educação Especial define a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como:

Educação Especial uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

No que se refere a Educação Especial, o Ministério da Educação por meio de suas secretarias especiais, publicaram materiais como os Cadernos Para

Formação Continuada de Professores (2007), com um material específico sobre o trabalho a ser desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado com alunos, surdos, cegos, com comprometimentos físicos e intelectuais, além de Fascículos de coleções que abordam as mais variadas deficiências e as orientações para o desenvolvimento do trabalho em cada área, como é o caso da Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2010), que apesar de todo um levantamento sobre o trabalho pedagógico nas mais variadas deficiências, de certa forma segue as diretrizes gerais já apresentadas pela política nacional.

Esse material contou com o apoio de professores pesquisadores de várias universidades do Brasil que procuraram apontar o panorama que envolve a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, perpassando pela necessidade de reinventar a forma de conceber a escola e suas práticas pedagógicas, e assim assumir o desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas na escola, rompendo com os modos lineares do pensar e agir no que se refere a escolarização. Para eles, isto é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças e em seus contextos de vida.

Neste sentido, o AEE na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento a necessidade educacional específica desses alunos é reconhecido e é assegurado por dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação plena em todo o processo educativo. As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos.

A prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum, que realizando pesquisas sobre o assunto a ser estudado, elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares. O professor de AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com estes alunos. A elaboração do Plano de AEE inicia-se com o estudo das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos, bem como das possibilidades e das barreiras que tais alunos encontram no processo de escolarização.

Sobre esta realidade encontrada na proposta do AEE nas mais variadas deficiências percebemos um contraponto, pois na busca por este rompimento linear do sistema e da organização educacional brasileira identificamos a rigidez estabelecida pelo próprio sistema quando apresenta em seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) as habilidades e competências esperadas para os alunos que cursam determinadas séries nos seus respectivos níveis de ensino nas mais variadas áreas do conhecimento presentes na matriz curricular da base nacional comum e diversificada.

Apresenta-se o desafio de garantir a qualidade deste atendimento e o sucesso ou avanço dos alunos público alvo da Educação Especial tendo diante de si a barreira que por vezes não é atitudinal, nem arquitetônica, mas política. A mesma que lhe assegura direitos acaba lhe tolindo, limitando até onde cada um pode ou não chegar neste sistema, já que existem deficiências que não comprometem a parte cognitiva como é o caso da deficiência física, ou que interferem apenas na percepção e comunicação (as chamadas sensoriais) como é o caso da deficiência auditiva, mas existem aquelas que apresentam uma limitação maior, como por exemplo a deficiência intelectual.

Esta questão nos remete a pensar no caráter asilar de algumas instituições especiais, pois seu atendimento terminava por caracterizar o confinamento dessa clientela: a criança permanecia na escola em "tratamento" por tempo indeterminado, até que fossem esgotadas as possibilidades de sua escolarização. (DINIZ, 2014, p. 271)

Agora como desenvolver isto se os mesmos documentos apresentam outros elementos que trazem certas controvérsias a este fazer docente no AEE? O destaque nestas definições, para o contexto que temos evidenciado neste percorrer histórico dos acontecimentos é o fato de que as atividades desenvolvidas no AEE, de acordo com o documento publicado em 2008 citado anteriormente, devem se distinguir das realizadas na sala de aula comum. Isso nos chama atenção levando em consideração que todas as demais ações ligadas a este atendimento não estão relacionadas diretamente ao aprendizado do conteúdo escolar. Entretanto, o mesmo documento destaca a formação inicial e continuada, o aspecto docente ligado a atuação do professor de forma interativa e interdisciplinar nas salas comuns:

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

Qual seria então o objetivo de o professor possuir esses conhecimentos sobre a docência se as ações desenvolvidas no AEE não podem ser confundidas com as das salas comuns? É como se quisesse um professor que não atue como professor para fazer um atendimento (como um processo de reabilitação) que não é reabilitação, pois não visa cura ou a solução de um problema das deficiências, mas sim uma superação das dificuldades ligadas a ela.

Encontramos na Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009 as diretrizes para a realização do AEE pelos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais, onde destaca-se, dentre as diferentes atribuições e funções possíveis, no artigo 13:

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

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

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

III - Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

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

V - Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3)

Filho e Miranda (2012, p. 262) destacam que a "Educação Inclusiva, como uma dimensão fundamental do projeto global da escola, gera um processo que deve envolver e responsabilizar a toda a comunidade escolar."

Se levarmos em consideração a extensa lista das atribuições do professor do AEE, observamos a necessidade de o professor saber operacionalizar determinados equipamentos e recursos pedagógicos. Além disso, a maneira como os documentos legais se expressam sobre qual deve ser a formação do mesmo e a ausência de uma definição distinta em relação as diferentes deficiências, pois não define suas especificidades, nos conduz à perguntar da real necessidade deste profissional existir. Será que a produção cultural desse personagem não seria um modo de criar uma perspectiva identitária impossível, de modo a culpabilizar permanentemente o professor? Não seria um perfil a ser desejado, mas nunca alcançado? Quem é o profissional capacitado e habilitado para dar conta de toda esta demanda?

Tendo em vista tudo o que já foi exposto até aqui, ainda somam-se a isto aspectos tão presentes hoje na profissão docente quando se trata dos que atuam na Educação Especial, a discriminação e a falta de prestígio, que se tornam agravantes no ambiente de trabalho com os demais colegas de profissão, além das más condições de trabalho, baixa remuneração e desvalorização do professor.

Vicentini e Lugli (2009) expressam em sua pesquisa sobre a história da profissão docente no Brasil aspectos ligados a luta pelo reconhecimento do fazer docente em meio a tantas adversidades de ordem política e social de épocas passadas, o que nos faz refletir a questão do desprestígio como uma discussão antiga, mas manifesta atualmente com novos aspectos agregados aos anteriores.

Auarek (2014) destaca a importância de considerar as realidades sócio-históricas e culturais que envolvem o contexto escolar nos dias atuais sobre a condição docente. Para o autor, "o contexto da sociedade contemporânea está a desafiar a estabilidade de velhas seguranças e certezas na docência provocando mudanças profundas no trabalho do professor, em sua imagem social e no valor que a sociedade atribui à própria educação e à docência. (p. 206)"

Dessa maneira, os elementos que constituem a condição docente e, ainda, a forma como ela vai configurando-se vão alterando as

construções identitárias dos professores (as) e, por consequência, eles e elas acabam se perguntando como é ser professor, o que os identifica ou não como professores. (AUAREK, 2014, p. 211)

Em meio a todo este contexto que também envolve a política nacional de inclusão de pessoas com necessidades educacionais nas escolas. Mantoan (2003) contribui afirmando que a inclusão tem provocado uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores, e é neste ponto que introduzimos em nossa discussão o assunto sobre a construção identitária dos professores que realizam o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais.

4. A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOS PROFESSORES E O FAZER DOCENTE

Quando nos referimos ao assunto identidade, é inevitável a associação deste termo a um determinado indivíduo. Faz parte do contexto da organização social, por exemplo, cada um ser identificado por registros que o qualifica e identifica com características próprias, como prova real de que se é o que se diz ser.

Somos levados inconscientemente a identificar nossa identidade como algo estático, imutável, geralmente representado por um nome próprio, substantivos comuns, adjetivos. Intuitivamente ou empiricamente, um nome nos identifica e nós nos identificamos com ele. Quando alcançamos uma certa maturidade, conseguimos identificar estes aspectos, mas antes disso, somos o nome que nos foi atribuído.

Neste sentido, o nome acaba assumindo um papel mais profundo que apenas nos nominar, serve de chancela que confirma e autentica nossa identidade. Este processo se inicia no próprio núcleo familiar quando utilizamos um nome (substantivo próprio de nomeação) para indicar a identidade de alguém, ou ainda a outros substantivos próprios que nos colocam dentro de um núcleo familiar, ambos nos colocando numa posição histórica.

Esta compreensão facilita o entendimento sobre o estudo proposto nesta pesquisa, já que a fundamentação sobre identidade está num conceito que surgiu em estudos da Psicologia Social¹¹ indicando um movimento no processo de construção da identidade, que será detalhado mais a seguir.

Inicialmente a identidade se apresenta por meio da nomeação por um substantivo próprio, mas com o decorrer da existência vai adotando outras formas de predicções devido principalmente aos papéis assumidos socialmente. Como citado anteriormente, neste ponto inicial o indivíduo aparece como ser isolado, um traço estático definido por um nome. Ao assumir papéis que expressam responsabilidades, atividades desempenhadas, este passa a ser o que faz.

Num âmbito mais simples, normalmente temos um prenome e um sobrenome normalmente recebidos ao nascermos. Em uma família nosso prenome

¹¹ Tese do autor Antônio Costa Ciampa (1983).

nos diferencia de nossos familiares, buscando formas para isto quando há homônimos (utilizando filho, júnior, neto, etc.). No caso do sobrenome, este nos aproxima, nos iguala aos nossos familiares, nos torna parte deles. Assim, quando analisamos um nome completo podemos identificar um indivíduo particular, sendo a unidade do singular através do nome próprio e do geral pelo nome da família, revelando assim uma das características da identidade, que é a articulação da diferença e da igualdade.

Ao sermos indagados sobre quem somos, entre tantas possibilidades de respostas, dependendo do contexto em que nos encontramos, é possível obter informações que variam desde o nome, profissão ou ocupação, até laços familiares, sociais e características físicas ou de personalidade.

Ciampa (1983), fazendo referência a uma personagem analisada em sua obra, explica que "na tentativa de se identificar entre tantas diferenças que parecem semelhanças entre os diferentes, agora passa a expressar suas características físicas, numa tentativa de individualizá-lo e assim dizer quem é" (p. 21). Nessa tentativa de buscar tantos elementos para nos identificarmos, acabamos por reforçar o fato de que nossa existência se remete a vivência de um momento histórico. A identidade como a personificação da própria História.

O interessante nesse aspecto é a relação estreita entre os acontecimentos ligados a história de vida e o tempo. É um caminhar dissociável. Diferentemente da marcação de um cronômetro, o tempo vivido não pode ser parado e muito menos voltar a existir. Obviamente levando em consideração a ideia de que o agora já o deixa de ser, pois se tornou o antes, portanto passado. Mesmo executando repetidas vezes a mesma tarefa, o momento histórico e temporal dela deixa de ser o mesmo.

Esse processo contínuo nos remete também a outro destaque, o desenvolvimento, amadurecimento e envelhecimento do nosso ser como um processo natural ligado a história da nossa existência. Não que ocorram nesta mesma ordem ou que os três ocorram juntos como algo pleno, mas sim como o possível e inerente a totalidade do existir.

Percebemos, assim, que esse existir ocorre em um contexto social que envolve a relação do indivíduo no meio em que está inserido em dado momento

histórico. Então, encontramos a vida na ação desempenhada por cada membro de uma comunidade. Diante disso Ciampa (1983) destaca que "Identidade humana é vida! Tudo o que impede vida impede que tenhamos uma identidade humana" (p. 36), pois segundo o autor, "sozinho certamente não podemos ver reconhecida nossa humanidade, conseqüentemente não nos reconhecemos como humanos. Ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como humano!" (p. 38). Neste ponto, passamos a entender como o aspecto social influencia nesta construção identitária, pois, nas relações sociais cada indivíduo expressa uma identidade pessoal. Uma história ou projeto de vida que nem sempre é vivida no meio dessas relações.

No processo de desenvolvimento humano, no viver, no existir, nas relações sociais, no fazer é que nossa identidade vai se concretizando, deixando de ser uma abstração imaginária, uma ficção. Como seres humanos, como matéria, é nesta prática que também vamos nos transformando, nos metamorfoseando. Em outras palavras, valendo-se da tese do autor Antônio Costa Ciampa, "Identidade é metamorfose e metamorfose é vida", onde esse caráter de metamorfose dentro de um movimento dialético da identidade é manifestado na expressão "morte-e-vida". Seguiremos principalmente as ideias deste autor que fundamentará o conceito e os aspectos ligados a construção da identidade, pois o mesmo utiliza a história de vida para fundamentar sua tese, assim como nos propormos a percorrer nesta pesquisa.

Neste sentido, o autor afirma que, de certa forma, a identidade pode ser entendida como a mesmidade de pensar e ser, entendendo o sujeito como a suma unidade entre conceito, pensamento e ser. Este movimento pressupõe uma personagem, que vivencia um papel oriundo de uma padronização da cultura (reificação da atividade desenvolvida em uma personagem), que passa a ser independente da atividade. Na busca em "ser" ocorre a transformação das determinações exteriores em autodeterminação (e não uma possível libertação das determinações exteriores). A autodeterminação supõe finalidade, neste sentido é importante a unidade entre subjetividade (desejo, sentimento) e objetividade (finalidade). Sem esta unidade, a subjetividade é o desejo que não se concretiza, e a objetividade é a finalidade sem realização. De forma prática vemos isto na análise feita pelo autor em sua obra sobre a fala de uma personagem:

Como diz Severina: 'se não me transformar, como vou transformar o ambiente?'. E mais: 'através da prática a gente vai se transformando'; acrescente-se: e vai transformando o ambiente."

Quando descobrimos o fetichismo da personagem, falamos da dificuldade do indivíduo atingir a condição de ser-para-si, criando o que chamamos de identidade-mito, o mundo da mesmice (da não-mesmidade) e da má infinidade (a não superação das contradições).

Estamos vendo agora que ser-para-si é buscar a autodeterminação (que não é a ilusão de ausência de determinações exteriores); [...] procurar a unidade da subjetividade e da objetividade, que faz do agir uma atividade finalizada, relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo.

Estamos nos aproximando da identidade metamorfose, como a unidade da atividade, da consciência e da identidade. (CIAMPA, 1983, p. 146)

Como metamorfose já expressa a ideia de movimento, de transformação, a construção da identidade acaba sendo o resultado passageiro da relação não só de uma história de vida da pessoa, seu contexto histórico e social, mas também de seus projetos, se dando neste processo dinâmico como algo natural, real e suas manifestações são sempre formações materiais. Segundo Ciampa (1983), "a rigor, o conceito de matéria só se aplica à totalidade do real" (p. 150).

Nesta perspectiva, no âmbito das ciências humanas, ao se estudar o ser humano, deve se ter clareza no fato que se está sempre estudando uma formação material determinada, independentemente do corte feito em sua universalidade de relações nas quais está inserido. Isso nos permite falar tanto sobre identidade pessoal como identidades coletivas. Sendo assim, quando se estuda a identidade de alguém, estuda-se na verdade uma determinada formação material presente na sua atividade com sua consciência, não como se houvesse três coisas justapostas, mas sim a presença de todas estas categorias em cada uma delas, como uma unidade. Este entendimento de "materialidade da identidade" apresentado pelo autor reintera a noção de identidade-metamorfose pela possibilidade de transformação que é uma propriedade da matéria. Como possibilidade, "podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial, o que se explica pela capacidade das coisas materiais (da matéria) se passar uma nas outras" (CIAMPA 1983, *apud* CHEPTULIN, 1982, p. 338).

Como o inverso da metamorfose temos a pressuposta, e para entender a identidade a partir dela, se faz necessário voltar a questão da identidade como

nome. Quando nos referimos a alguém pressupomos que este alguém é chamado por um nome. Mesmo quando não sabemos que nome é este, nos referimos ao indivíduo valendo-se de pronomes que o identifique: ele ou ela. Isto significa que sempre pressupomos uma identidade, mesmo desconhecida, que pressupomos sua existência. Pedro (2005) explica que:

A não-metamorfose é compreendida como a manutenção da mesmice, ou seja, a aparência da não-mudança. Estão presentes nas marcas das condições socioeconômicas desumanas, onde as pessoas são privadas ou impedidas de transformar-se, "são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar interesses estabelecidos, situações convenientes, interesses e conveniências que são, se radicalmente analisadas, interesses e conveniências do capital (e não do ser humano que assim permanece um ator preso à mesmice imposta" (Ciampa, 1993:165); ou mesmo naqueles em condições socioeconômicas favoráveis, cuja mesmice é insuportável em si mesmo e/ou no outro e caminham para autodestruição. (p. 113)

Ao se pesquisar sobre identidade, encontramos a dificuldade de validar dados coletados. Geralmente perguntas como "quem é você?" Mesmo sendo ampla e não esperando que a resposta seja um nome, traz implícito que sempre existem resposta que identifiquem uma pessoa.

Diante desta situação para que se consiga avançar nas pesquisas, Ciampa (1983) aponta um caminho focado em deixar de falar os dados e permitir a observação da ação do indivíduo pesquisado. Com isso, a história não fala mais só pelo dizer de um personagem, mas sim através de todos que compõem sua história de vida. A partir do momento que se conhecem os novos personagens que surgem em sua atividade, este vai sendo melhor conhecido, e no conhecimento desses o universo das relações que os envolve também passa a ser conhecido. Neste sentido, se há uma atividade sendo desenvolvida pelo personagem da história, há o sujeito da ação que cria a história. Assim, na medida que os personagens vão se constituindo, constituem também o universo de significados que os constitui.

Esse universo de significados quando visto pela perspectiva da fenomenologia, podem ser relacionados ao aspecto da intencionalidade da consciência, onde:

Não há duas entidades independentes, não há objetos e sujeitos que existam em si mesmos, para depois ligarem-se uns aos outros; o sujeito só pode ter sentido em sua relação com o objeto, e, de igual

modo, o objeto pressupõe em si o fato de estar ligado à subjetividade. A relação sujeito-objeto deve, pois, ser compreendida sob um ponto de vista estrutural e global. Pode-se distingui-los, mas não separá-los. (POUPART et al, 2012, p. 389)

Essa experiência pessoal permite sentir os fenômenos. Segundo Meksenas (2002) "para atingir a essência daquilo que ocorre no mundo, entretanto, é preciso partir das aparências com que os fenômenos se manifestam: a atitude natural". Desta forma, "em síntese, toda produção do conhecimento em fenomenologia tem como meta compreender um fenômeno em suas múltiplas determinações" (MEKSENAS, 2002, p. 94).

A identidade como metamorfose também evidencia os diversos personagens presentes no mesmo indivíduo ao longo das experiências vividas (passado, presente e futuro). Ciampa (1983) caracteriza isso como "uma identidade que nos aparece como a articulação de vários personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo e constituída por uma história pessoal" (p. 153), e as diferentes possibilidades de se estudar esses personagens apresentam diferentes modos de produção da identidade (identidade como articulação entre igualdade e diferença). Para o autor "identidade é história", o que nos permite concluir que em relação a história de vida humana, não há personagens fora de uma história e vice-versa. Ottoni e Lima (2014) afirma que "em um nível estrutural, as identidades são ideias culturais sobre *status* sociais que ocupamos, ou seja, quem deveríamos ser e não realmente quem somos, se é que simplesmente somos."(p. 71).

Na medida em que a identidade pressuposta é repostada pelas práticas sociais, ela passa a ser vista como dada e não como se dando (processo contínuo de identificação). Em termos práticos, é como se uma vez identificado o indivíduo, o que envolve a produção de sua identidade se esgotasse como produto.

Vejamos um exemplo: se sou professor, é porque me tornei professor; daí dizemos: como sou professor, então dou aulas, embora o correto deva ser: como dou aulas, então continuo professor. Se me identifico (e sou identificado) assim, tenho a identidade de professor dada, como uma posição (tal como filho).

Como ser social, sou um ser-posto.

A posição de mim (o eu ser-posto) me identifica, discriminando-me dotado de certos atributos, de predicções, que me dão uma identidade considerada formalmente como atemporal. A re-posição da identidade deixa de ser vista como uma sucessão temporal, passando

a ser vista como simples manifestação de um ser sempre idêntico a si mesmo na sua permanência e estabilidade. (CIAMPA, 1983, p. 164)

Somos uma totalidade na existência, mas na construção histórica (minha vida vivida) somos parte de nós mesmos, mesmo sendo uma totalidade. Desempenhamos papéis e assumimos papéis decorrentes de nossas posições. Representamos a identidade no movimento social diante das relações com outras pessoas e com isso acabamos por ocultar outras partes nossas contidas em nossa identidade pressuposta e reposta (caso contrário não seria meu representante). Por exemplo: sou pai diante do meu filho, mas diante do meu pai sou filho e me porto como tal nos ambientes de acordo com o papel que exerço. Sendo assim, quando desempenhamos papéis relacionados a nossa posição, quando nos apresentamos como representantes de nós mesmos, ou quando repomos no presente o que temos sido, estamos representando. Neste processo de representar, por vezes acabamos assumindo uma identidade e negando a outra, sendo que ambos estão no mesmo sujeito (indivíduo), mas indicam personagens diferentes. Isso expressa a metamorfose da identidade, na superação da identidade pressuposta.

Para esclarecer melhor é necessário entender esses dois conceitos. A *identidade pressuposta* é definida pelo autor como um traço estático que define qualquer indivíduo, tipicamente apresentado pelo nome e o próprio indivíduo se identifica com ele, interiorizando aquilo que lhe é atribuído de tal forma que se torna algo seu. Neste ponto o sujeito acaba assumindo este predicado que lhe foi imputado. Assim, Ciampa (1983) afirma que "a identidade, então, assume a forma personagem, ainda que esta seja chamada pelo nome próprio, por um apelido, por um papel, etc. [...] o indivíduo não é mais algo: ele é o que faz" (p. 134 - 135).

Por outro lado, a *identidade metamorfose* se dá pela negação desta primeira, constituindo um ser que nega e supera o que lhe foi posto, expressando um outro *outro*, como um processo de permanente transformação do ser.

A negação da negação (como exposto) permite a expressão do outro *outro* que também sou eu: isso consiste na alteração da minha identidade, na eliminação de minha identidade pressuposta (que deixa de ser reposta) e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda humanidade contida em mim se concretiza. Isso permite me representar (1º sentido) sempre como diferente de mim mesmo (deixar de presentificar uma apresentação de mim que foi cristalizada em momentos anteriores,

deixar de repor uma identidade pressuposta). (CIAMPA, 1983, p. 181).

Tanto quanto na atividade, conforme ocorrem transformações na identidade, concomitantemente ocorrem transformações na consciência. Assim como a metamorfose se inverte como não-metamorfose, na consciência o processo se inverte do consciente como inconsciente (principalmente o conhecimento de si invertido como ilusão sobre si mesmo). Existe uma relação recíproca que unem as três categorias científicas apontadas neste estudo (identidade, atividade e consciência). Da mesma forma como a questão da metamorfose implica com reciprocidade a da consciência, também a não-metamorfose implica com reciprocidade a do inconsciente e também com o representar (como atividade).

Então, que personagem representa um determinado sujeito? De acordo com Ciampa (1983), "todos e nenhum" (p. 228), devido ao movimento de concretização de si que se dá empiricamente pelos personagens. Cada personagem representa um momento do todo, do movimento dinâmico que se é. A metamorfose que começa quando o indivíduo nasce (concebido, gerado) e se completa com sua morte biológica, perpassando entre esses dois extremos biológicos por um contínuo processo de morte e vida, num movimento ininterrupto de progressão e regressão.

Na construção de identidades, há valores culturais que fazem com que nossa autoestima seja alta ou baixa, de acordo com as posições que ocupamos na sociedade. Além disso, a diversidade de papéis pode gerar conflitos, uma vez que o sujeito pode ser confrontado com papéis com expectativas contrárias, incompatíveis. (OTTONI; LIMA, 2014, p.71)

É importante destacar que a condição docente na atualidade diz respeito a vários aspectos que envolvem tanto à interação estabelecida entre professores e alunos quanto às condições da escola, seja por sua organização e contexto sociocultural, ou como ambiente de realização da prática docente, já que, neste contexto da educação formal, é na sala de aula, o espaço emblemático do exercício desta profissão.

Auarek (2014, p. 206) afirma ser importante, na realidade atual, "considerar as realidades sócio-históricas e culturais em que a sala de aula e a escola estão inseridas". Para ele:

o contexto da sociedade contemporânea está a desafiar a estabilidade de velhas seguranças e certezas na docência provocando mudanças profundas no trabalho do professor, em sua imagem social e no valor que a sociedade atribui à própria educação e à docência. (AUAREK, 2014, p. 206)

Novas demandas como a ampliação do atendimento e matrículas nas escolas tem desafiado os professores a desempenhar que antes não lhes era solicitado, precisando por vezes tomar iniciativas atribuídas como competência de outros profissionais, como é o caso de psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais. Sendo assim, não seria apenas um momento de incômodo, diga-se de passagem, sempre percebido na complexa atuação do fazer docente e sua condição, mas uma dificuldade constante nos processos de identificação do mesmo, trazendo uma condição instável na sua atuação.

Para relacionar a condição docente à construção identitária dos professores, é possível, então, considerar que as identidades, por serem construídas nas relações sociais, elas mesmas estão sofrendo influência do sistema social que permeia o exercício da profissão, desde aspectos simplesmente legais (legislação) como de políticas públicas (ações e implementações de programas e projetos), até as experiências vividas no ambiente profissional durante o fazer docente.

Temos posto, por exemplo, a situação da própria formação, que por vezes é apontada como um fator de incômodo e insegurança no exercício da profissão, dadas as obrigações legais que são atribuídas aos professores.

A perspectiva de cursos generalistas, nas quais o professor deverá adquirir competências para atuar com todo tipo de aluno com necessidades educacionais especiais, representa um razoável desafio por que a formação deveria prover competências para dominar e acompanhar todas as inovações educacionais. Um professor de surdos, por exemplo, levará anos para adquirir competências para usar e ensinar a língua de sinais, que é apenas uma das abordagens possíveis na educação de surdos. O mesmo acontece com alunos com deficiência visual, ou mesmo física, que precisam dominar os avanços da área de tecnologia assistiva para conhecer, inclusive os recursos de alta tecnologia que hoje são lançados diariamente ao mercado. (MENDES, 2008, p. 101)

Sendo assim, os professores podem estar vivenciando momentos de crise em suas visões sobre si mesmos, que são constitutivas e implicadas nas mais variadas formas e mediações presentes na realização da docência na atualidade

(dramas, encontros e desencontros, tensões, conflitos, alegrias e dores, etc.). A forma de conceber o seu trabalho com alunos com deficiência pode estar interferindo na sua prática, pois:

nossa preocupação se enquadra em esclarecer que, se os professores estão agindo na prática conforme suas concepções de deficiência, seria importante que a eles fossem dadas condições facilitadoras para rever suas formas de pensar a deficiência, que tivessem reais oportunidades de fazer questionamentos sobre as práticas que tem se mostrado mais efetivas. (SARAIVA, 2008, p. 87)

Pimentel (2012, p. 139) aborda esta temática e considera que questões como estas podem ser classificadas como "barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão". Para a autora, "a inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos" (PIMENTEL, 2012, p. 140). Por esta razão, dependendo da concepção do professor, do seu perfil e da postura que assume diante do seu trabalho, mais especificamente no contexto aqui pesquisado, é possível que surjam outras evidências. Não podemos também deixar de considerar que práticas governamentais e da própria sociedade podem fortalecer ações pedagógicas inclusivas por parte dos educadores. Isso nos leva a prosseguir na pesquisa para analisar como se processa a construção da identidade de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado.

5. A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE BELÉM

Os relatos colhidos dos professores por meio de entrevistas foram divididos em dois Eixos Temáticos: História de Vida (Infância, Adolescência e Juventude) e Trajetória Profissional (Fase Adulta). Como nosso foco é a construção da identidade por meio de relatos orais de suas histórias de vida, partiremos das categorias ligadas as fases da vida, apresentando o que nelas foi identificado.

5.1 - História de Vida: infância, adolescência e juventude

Quando os professores começam o relato se remetendo a infância, o primeiro aspecto que abordaram foi o contexto familiar e a realidade por eles vivida neste período. Três deles chegam a citar brevemente como se organizava esse núcleo, explicando que passaram por momentos de privações financeiras, bem como que a figura dos pais foi marcante, principalmente como inspiração e reconhecimento do esforço desempenhado para garantir o melhor possível para o sustento e os estudos.

Um ponto em comum identificado é o fato de que mesmo com a pouca instrução que os pais possuíam, havia um empenho na tentativa de oportunizar nos filhos mudanças com perspectivas futuras. Esta experiência gerou um sentimento de respeito e gratidão expresso nas falas e nos semblantes durante o relato.

Todos tiveram experiência da escola pública, mas revelaram que num dado momento receberam auxílio que os possibilitou estudar em escolas particulares, em busca de um futuro melhor e diferente daqueles pelo qual estavam passando.

Sou filho de motorista de ônibus com doméstica então a gente vem desde pequeno batalhando pra chegar até onde a gente conseguiu chegar hoje em dia. Na infância a gente estudou em escola pública do município até o quarto ano. (Daniel)

Ainda na infância, apenas dois citam a experiência da brincadeira como algo presente na sua rotina, enquanto que os outros dois enfatizaram muito a questão das dificuldades vividas e como se organizavam para tentar superá-las. Inclusive, a dedicação e o empenho foram características expressas unanimemente por eles, e revelam que seus alvos de vida foram traçados inicialmente nesta fase.

É importante também relatar alguns pontos peculiares que surgiram nas falas, mas que são específicos de cada professor, como por exemplo, o fato de que um dos entrevistados apontou como algumas representações simbólicas e sociais lhe eram importantes. Desde o fato de estudar em uma determinada escola para usar um tipo de uniforme diferente, que chamava a atenção, como também a admiração que tinha por uma professora devido a maneira dela se vestir, jeito de falar e a coincidência de possuírem o mesmo nome. Esta representação ficava evidente quando, já em casa, brincando com as bonecas, o cenário da convivência com esta professora era reproduzido no ato de brincar.

Quando eu via meus professores, eu me lembro da primeira série, eu tinha uma professora que por coincidência tinha meu nome e eu achava que ela ia tão arrumada e eu idealizava muito ela. Me lembro que ela usava um lenço na cabeça que era moda, eu também chegava em casa e quando eu ia brincar com minhas bonecas, eu colocava um lenço, colocava um [...]. E naquela época em que o professor ele impunha muito respeito. Então eu me lembro [...] o que é que eu me lembro dela? [...] aquela altura de voz, aquele timbre de voz, né? Aquela altivez que eu assim brincava com minhas bonecas. Então, eu me lembro muito disso. (Ana)

Uma das professoras entrevistadas chega a afirmar que se achava uma criança com muita energia, diferentemente do seu irmão e por isso se questionava sobre o fato de ela fazer e gostar mais de coisas que geralmente os meninos gostavam, enquanto que isso não despertava o interesse do seu irmão. Neste ponto a entrevistada, além de tratar sobre sua identidade também aponta uma discussão sobre gênero, implícito nas "coisas de meninos" e "coisas de meninas". Ainda em uma das suas falas, a mesma afirma que talvez fosse diagnosticada como "Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH", devido aos seus comportamentos, entretanto, assume na sua fala a identidade de uma pessoa muito proativa, brincalhona, comunicativa e afirma que isso é importante.

Para Eli, o fato marcante de sua infância era o desejo de se sentir família, ter seu espaço e viver sua realidade como núcleo familiar. O fato de morar de favor com a mãe na casa de uma tia lhe trazia um sentimento de aprisionamento, de falta de liberdade. Sentia-se preso a dependência dos favores da tia. A "liberdade" veio quando conseguiu construir sua casa simples e sem muita estrutura (mesmo que no terreno da tia). Então, a situação de mau estar e desconforto gerado na convivência com a tia trouxe o entendimento de que era melhor dar um jeitinho nas acomodações do que continuar sendo tratado como estava sendo naquele ambiente.

*Aí agente foi embora, levamos todos nossos bagulhos para lá. Quando a mamãe chegou, perguntou pela gente, a minha tia disse: já fizeram a mudança, não sei como vocês vão se virar sem porta. Aí a minha mãe disse: tudo bem. Já tinha entendido que alguma coisa tinha acontecido. Fomos para lá, demos o nosso jeito e nunca mais precisamos dar satisfação. Fomos viver a nossa vida de família ali.
(Eli)*

Apesar de todos trazerem elementos da família em seus relatos, um dos entrevistados fez um destaque interessante ao expressar que em cada fase de sua vida (infância, adolescência e juventude), sempre a família foi essencial, pois o ambiente de harmonia, mesmo em privações, influenciou na construção da sua própria família.

5.2 - Trajetória Profissional: fase adulta

5.2.1 - Escolha e Início da Vida Profissional

Em relação a escolha profissional foi possível identificar algumas semelhanças e particularidades nas histórias relatadas pelos entrevistados. Todos, sem exceção sofreram influência da família na hora de decidir qual curso seria escolhido. Esta influência aparentemente tinha como pano de fundo a oportunidade de melhorar a condição financeira da família.

Um curso citado por três dos entrevistados foi o de Direito, seja por *status* (Eli), por indicação de alguém (Ana) ou por uma conquista futura (Daniel). Durante as falas não foi possível identificar se havia alguma relação deste curso com as histórias vividas na infância, adolescência ou juventude, entretanto, em um dos relatos, a relação se estabeleceu com a experiência vivida na fase adulta, já na atuação profissional na Educação Especial, que será discutido mais a frente.

A escolha pela área educacional, também não foi a primeira formação iniciada por dois dos entrevistados, pois Marcela iniciou os estudos em Arquitetura e Edificações (ambos sem concluir), e Daniel cursou Geologia, mas não concluiu.

Aparentemente não é possível identificar na fala dos entrevistados as razões reais que os levaram a troca ou a não conclusão dos cursos que estavam fazendo, mas é possível concluir que pela fala de Marcela, as trocas estavam relacionadas a busca de se encontrar nas possibilidades de áreas que se aproximavam do que ela tinha mais aptidão e também a influência de pessoas próximas a ela.

No começo eu queria fazer Arquitetura. Eu sempre fui boa em desenho assim, mais ou menos, livre, não lá essas coisas. Aí todo mundo dizia: Por que não vai fazer Arquitetura e não sei o quê mais? Fazer alguma coisa [...] só que depois eu vim descobrir que eu era muito livre, não era um desenho formal, um projeto. Eu fiz Edificações na IFPA, no tempo era Escola Técnica, na época era Escola. Fiz Edificação e não me identifiquei. (Marcela)

Já com Daniel, a única pista que temos em sua fala é a estreita ligação com o curso de Matemática que aparentemente surgiu com fato de se identificar com a área durante os estudos, mas não deixa claro se já ocorria alguma sinalização deste apreço antes de cursar, apenas durante o curso ou depois de sua trajetória profissional.

Aí abriu o curso de Matemática na UEPA. Eu fui, me inscrevi na UEPA e passei em Matemática [...] A partir daí minha vida mudou totalmente, porque eu fui fazer Matemática e me identifiquei muito com a Matemática. E eu tomei a decisão de ir em frente na Matemática e largar a Geologia. Aí você verifica que foi um problema seríssimo, né? Você é maluco? Você já está para terminar Geologia, você agora que está começando Matemática. Não faça isso, não faça isso. Mas, eu fui no que eu achei melhor para mim. E fui, larguei

Geologia e fui fazer a minha Matemática. Graças a Deus, terminei minha Matemática. (Daniel)

Marcela e Daniel tiveram a oportunidade de concorrer a vaga em mais um curso de formação e o de Matemática foi escolhido por ambos. Por este motivo, Daniel abandonou o curso de Geologia, causando um impacto muito grande na família, pois era um curso que já estava no fim e parecia loucura tal decisão. Entretanto, esta foi sua escolha e seguiu firme até o fim. Seria, então, o primeiro da família a conquistar um diploma de Ensino Superior.

Com Marcela, a escolha pela Matemática se deu pela facilidade em lidar com os números. Chegou a pensar no curso de Química, mas foi na Matemática que ingressou e concluiu sua primeira formação. Foi lá, também, que teve seu primeiro contato com questões que despertaram seu interesse pela parte pedagógica e de Educação Especial. Há um momento de reconhecimento na fala de Marcela de que essas mudanças de cursos trouxeram desconforto e pressão pessoal por não quererem a mesma situação financeira que já haviam enfrentado na infância.

Mesmo estando relacionado a área educacional, Eli optou por um curso de Idiomas (Inglês) e cursou Pedagogia com Habilitação em Educação Especial por ter sido uma tentativa no vestibular que deu certo, mas reconhece não saber do que se tratava na época. Como se casou cedo (com apenas 18 anos de idade), Eli afirma também que sua escolha profissional sofreu influência de seu marido que era professor de História, pois participava da vivência dele ao auxiliá-lo em algumas demandas da escola como correção de provas, por exemplo.

Eu estava no convênio e já casei e fiz o vestibular pra UFPA pra Direito e Pedagogia pra UEPA, Educação Especial. Que na época eram as habilitações como eu tinha te falado. E passei na UEPA. Na Federal não passei. Aí resolvi cursar. Ah! Não é para fazer direito, vou fazer Pedagogia, eu também gostava e a princípio eu passei na Educação Especial sem conhecer muito do que se tratava. Na época na UEPA, a Educação Especial era específica pra D.M., era assim que era a terminologia, D.M., era Deficiente Mental, não é como hoje que mudou tudo. E aí fui cursar.

Aí, o quê que acontece, nesse período, desde os 16 anos, eu comecei o curso de idiomas, de inglês lá no Aslan. Aí quando eu entrei na faculdade, eu já estava no intermediário lá no Aslan. E depois nesse período que eu fiz a faculdade, meu marido não queria

que eu trabalhasse, queria que eu estudasse e eu continuei ali na UEPA a tarde e fazia inglês no Aslan.

Aí terminei o inglês, o avançado. Aí fiz treinamento para professor, porque eu queria começar. Assim que terminasse a faculdade já queria começar a trabalhar. (Eli)

Ana cursou Pedagogia para trabalhar com a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mas revela que seu desejo era atuar mais especificamente com a Língua Portuguesa. Como se casou e teve filho, esse desejo passou a se tornar um alvo a ser alcançado posteriormente.

No início da trajetória profissional, Eli veio a trabalhar na mesma escola que estudou e que conheceu seu primeiro marido. A sua primeira atuação foi como professora de Inglês e se reconhece desta forma. Teve experiência na parte da coordenação pedagógica (também se aperfeiçoou nesta área).

Por conta do casamento com um gaúcho, Eli foi morar no Rio Grande do Sul, onde atuou como coordenadora pedagógica. Experiência vivida em uma escola do campo. Devido a convivência com outra cultura, algumas mudanças aconteceram, tanto no jeito de falar (deixar de falar "égua" e passar a falar "bá" na tentativa de se fazer compreendida na comunicação) como no olhar em relação ao ambiente profissional (especificamente na educação - procedimentos pedagógicos, relação entre os colegas de trabalho e a responsabilidade com o fazer pedagógico e profissional da educação).

Ainda nesta fase, como coordenadora de escola e professora de inglês, Eli teve a experiência (nesta cidade gaúcha) de ministrar aula para pessoas com "nomes" importantes naquela cidade. Um ambiente onde as pessoas valorizavam o nome como a representação de quem eram, dando o sinal de seu valor e importância. Esta experiência foi interessante, pois para a professora, estes nomes não significavam nada de diferente entre as pessoas. Seria, então, um olhar diferente ao tratamento dado no contexto das pessoas que viviam ali naquela região.

Praticamente toda a experiência profissional de Eli foi voltada ao ensino de inglês como professora e a parte de coordenação pedagógica em escolas de inglês ou da rede pública.

Quando Ana retratou sua trajetória profissional, ressaltou que a primeira experiência foi na Educação Infantil na rede particular, mas não foi bem aceita. Quando surgiu a possibilidade de mudar para o Ensino Fundamental menor já foi em escola pública estadual. Passou três anos em uma primeira escola e em seguida se transferiu para a atual escola onde esta pesquisa está sendo realizada. O tempo não foi bem definido, mas a referida professora já se encontra em processo de aposentadoria. Durante a fala a professora afirma que no início de carreira, o sentimento era de um sonho realizado, mas sem ainda a perspectiva de atuar na Educação Especial.

A persistência e o sacrifício marcaram esta fase na história de Marcela, que precisou trabalhar informalmente durante o dia e estudar a noite. A sua primeira experiência foi com oficinas, estágio e programas do governo em escolas públicas ainda durante os estudos na universidade.

Então, nesse decorrer eu fui telemarketing, trabalhei em salão, fiz depilação, eu fazia tudo o que aparecia no momento. Tive muitas experiências, e o sonho começou a ficar distante, porque trabalhando direto, aí teve uma fase que meu marido ficou desempregado, depois foi uma fase que os dois ficaram e agente vivia em kit net, então foi uma fase difícil. (Marcela)

Diante da necessidade por experiência, se viu muito envolvida no contexto das necessidades da escola, tendo por vezes que substituir professores ausentes. Isso lhe fez refletir se valeria a pena passar por tudo isso, ou se não estaria sendo explorada. Decidiu, então, se posicionar e diminuir a intensidade destas atividades e se dedicar aos estudos para alcançar a aprovação em concurso público. Não mediu esforços tendo que manter o ritmo de trabalho durante o dia e estudo a noite.

Minha experiência foi de dois anos assim em oficina na escola. [...] então eu comecei para fazer estágio, de lá eu comecei já a arranjar né? Justamente essas atividades para incorporar no meu TCC. [...] eu comecei com a oficina, depois ficou permanente a oficina, depois eu fui para o Mais Educação, fiquei um ano, dois anos, depois começaram a abusar de mim, porque depois eu acho que eu queria tanta experiência, tanto aprender, que depois eu comecei a tomar consciência que eu substituía professor em sala de aula, sabe? (Marcela)

Em poucas palavras Daniel afirmou que sua primeira experiência foi em escola particular atuando como professor de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente ingressou no serviço público atuando em escola estadual, mas sem vínculo com a Educação Especial.

5.2.2 - O Ingresso na Educação Especial

Sobre o ingresso na Educação Especial, os entrevistados apresentaram situações bem distintas. Ao tratar sobre o assunto, Marcela relatou que ainda no curso de graduação teve contato com a disciplina de Educação Especial e que no mesmo período ocorreu o nascimento de um parente na família com baixa visão. Seria, desta forma, o primeiro contato mais próximo com uma pessoa público alvo da Educação Especial.

Nesse contexto decidiu investir mais em cursos de aperfeiçoamento na atuação como professora. Realizou, então, 06 cursos de especialização que focavam principalmente para a atuação nesta área e aproveitou o ritmo de estudos para o concurso público da SEMEC e se inscreveu, também, no concurso da SEDUC, para atuar na Educação Especial, foi quando de fato ingressou.

De acordo com Ana, com o processo de inclusão nas escolas públicas, o Governo Federal promoveu cursos de capacitação aos profissionais de educação em todo o país. Por meio deste curso houve seu primeiro contato formal com o conhecimento sobre esta área e assim o desejo de trilhar um caminho mais próximo com o desejo pessoal de atuação que era a parte de linguagem.

Então, a escola, o Jarbas Passarinho, recebeu a inclusão. Todos os professores participaram de um curso de formação pelo MEC. Nós ganhamos livros. Foi um curso extensivo e eu participei. Depois desse curso [...] falando de todas as especificidades da Educação Especial, eu fui pra Libras, onde eu me identifiquei mais ainda. Aí fizemos Libras na escola. Nem todos os professores depois quiseram seguir, mas nós seguimos. (Ana)

Ainda neste relato, contou quando recebeu um aluno surdo em sala e precisou alfabetizá-lo, as demandas oriundas deste processo lhe fizeram refletir sobre como trabalhar com as duas línguas ali presentes (Língua Portuguesa e Libras). Neste ponto a entrevistada reconhece que isso pode ter relação com o fato de ter se identificado com a Educação de Surdos, já que o desejo em cursar Letras se viu potencializado pelas demandas de comunicação na Língua Brasileira de Sinais. Por este motivo, houve a escolha da Educação de Surdos por meio da Libras.

A entrada na Educação Especial teve basicamente dois aspectos importantes destacados por Daniel. O primeiro foi o contato e comunicação com setores da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) por parte da sua esposa. Já o segundo aspecto se referia a carência de professores para atuar na educação especial, nesta fase de sua história.

Nesse tempo, a minha esposa já trabalhava na Educação Especial, e a professora 'Joana' (nome fictício), conversando com a minha esposa, perguntou para minha esposa: teu marido, ele não está interessado em vir trabalhar na Educação Especial? Ele é professor de Matemática, o que é muito carente nessa área. Conversa com ele e verifica essa possibilidade. E a partir daí eu fui para Educação Especial e larguei o regular. Até hoje eu me encontro na Educação Especial. (Daniel)

Com a fala deste professor é possível identificar um ponto importantíssimo com relação ao trabalho desenvolvido nas SRMs. Apesar da formação inicial, ao que a fala indica, este docente não teve formação específica para trabalhar na Educação Especial. De acordo com o relato acima, a oportunidade veio por um convite e necessidade de profissionais para atuar nesse contexto, e não pela formação adequada para isso.

Esse caminho percorrido nos remete ao que indica a Resolução CNE/CEB, Nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, que traça as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, quando prescreve no Artigo 12 que para atuar “no AEE, o professor deve ter formação que o habilite para o exercício da docência e formação específica para Educação Especial” (BRASIL, 2009, Art. 12). Como anteriormente

citado nesta pesquisa, a referida Resolução estabelece no Artigo 13 um rol de atribuições ao professor do Atendimento Educacional Especializado que requer competência técnica e científica instalada nesse campo.

Oliveira et al (2015, p. 104 *apud* NÓVOA, 1995, p. 25) afirma que:

[...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Nesse sentido, pode-se considerar que a apropriação de habilidades necessárias para o exercício da docência com alunos com necessidades especiais parece ter sido adquirida na prática cotidiana da escola.

A prática ensina o professor a refletir sobre suas ações educacionais, mas é importante a formação teórica e a aquisição de novos conhecimentos adquiridos por meio da formação continuada.

A ausência de formação é uma realidade encontrada nas práticas presentes nas construções históricas e estruturações da Educação Especial, que reflete diretamente no que temos hoje posto para o AEE nas SRMs das escolas.

Destacamos que o professor em questão optou pela Educação Especial e se desligou da Instituição particular, se dedicando exclusivamente a esta nova oportunidade. Talvez, semelhante a mudança inicial da escolha profissional anteriormente relatada, este professor avalia novas possibilidades e desafios em sua jornada, e a partir daí faz escolhas que representam mudanças significativas em sua caminhada profissional.

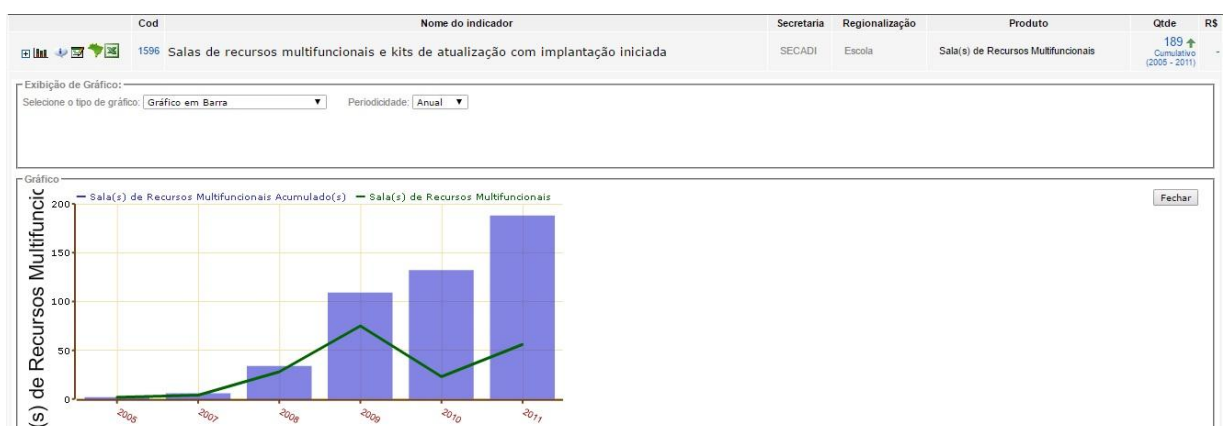
Ao tratar deste assunto com Eli, a princípio temos indícios que o ingresso na Educação Especial esteja relacionado ao fato de poder ficar em Belém e não ter que viajar para o Sul novamente, além de possuir estabilidade e segurança financeira, que advém da aprovação em concurso público, pois já havia sacrificado oportunidades profissionais anteriores devido a família, ao casamento (ter de viajar acompanhando o marido).

Percebemos, então, a influência familiar presente nestas decisões. A pressão feita pelo marido para sair de Belém é grande também devido aos olhares diferenciados sobre questões sanitárias e sociais que causam choques culturais, já que existe uma certa normalidade aos moradores locais sobre assuntos que causam muita estranheza aos que são de outros lugares, como no caso dele que é gaúcho.

Mesmo na expectativa de ser positivo ou não o resultado do concurso a que se submeteu pela SEDUC, a professora já se imaginava atuando na Educação Especial de uma determinada escola onde passava pela frente dela com esta motivação. Sendo assim, a experiência nesta área só veio através da realização e aprovação no concurso público bem recentemente, a praticamente dois anos atrás.

5.2.2.1 - A Chegada na Sala de Recursos Funcionais e o Trabalho Desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado

A chegada na Sala de Recursos se deu de forma diferente entre os entrevistados, já que os dois com mais tempo de serviço público fizeram parte do processo de implantação das salas na escola que ocorreu a partir de 2005 pelo Governo Federal e gradativamente foi atendendo diferentes escolas em Belém do Pará, como demonstrado no gráfico a seguir.



Painel de Controle do MEC (SIMEC Módulo Público) - <http://painel.mec.gov.br/> (Acesso em 01/07/2016)

O quadro aponta o crescente processo de implantação das SRMs oriundas do Programa de Educação Inclusiva de Direito à Diversidade. Esta política de implantação também impactou os dados de matrícula dos alunos público alvo da

Educação Especial em escolas regulares através de processos de inclusão (primeira matrícula), para assim garantirem o atendimento especializado no contraturno (segunda matrícula).

Em termos educacionais os dados do INEP (2011 e 2012) apontam que em Belém tem aumentado a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular e decaindo nas unidades especializadas. O número total de matrículas de alunos da Educação Especial, em termos do ensino regular, passou de 2.471, em 2011, para 3.033, em 2013.

Os índices educacionais obtidos no INEP nos anos 2011 e 2012 evidenciam uma tendência de crescimento do número de matrículas dos educandos da Educação Especial no ensino regular comum, em função da política de inclusão, bem como o aumento no atendimento de diferentes necessidades educacionais especiais. [...] É importante destacar que a matrícula é significativa na área urbana, existindo um distanciamento da política de inclusão na área rural, bem como na educação infantil e na educação de jovens e adultos. Em Belém, a política de inclusão faz-se presente mais nas escolas estaduais e municipais, não sendo representativa a rede federal de ensino. (OLIVEIRA et al, 2015, p. 93)

Aparentemente, o ritmo de implantação das SRMs e a expansão do AEE nas escolas devido ao processo de inclusão, não foi acompanhado na mesma velocidade pelas iniciativas de formação para os professores diante desses novos desafios. Como citado anteriormente, a carência de profissionais para atuarem neste segmento era limitado e com as demandas emergindo, Daniel aproveitou o convite e assim passou a atuar como professor da Educação Especial.

Um outro documento anterior ao período de implantação das SRMs retoma o debate a respeito da formação dos professores para atuarem na Educação Especial. Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores, reforçando no Art. 8, Inciso I a necessidade de haver capacitação de todos os professores, tanto os do ensino regular como os do AEE.

Depois de atuar como professora do ensino regular e ter alunos de inclusão, surgiu a oportunidade de Ana atuar no AEE por meio de um serviço organizado no Estado do Pará chamado de “Serviço Itinerante”, no qual professores da Educação Especial revezavam em diversos espaços, sejam salas de aulas, de recursos ou em escolas, para o atendimento de alunos público alvo desta modalidade de ensino.

Esta atuação é fundamentada pela Resolução 001 de 5 de janeiro de 2010, no Artigo 85 Parágrafo III:

Professor itinerante, profissional especializado responsável pelo assessoramento pedagógico ao docente da classe comum e ao aluno com necessidade educacional especial, realizado em qualquer etapa ou modalidade de ensino, em caráter intra-itinerante, dentro da própria escola, ou inter-itinerante, com ações em diferentes escolas. (PARÁ, 2010, p. 101)

Ana teve sua primeira experiência em 2006 com apenas 100h e, em 2009, houve a escolha em se dedicar exclusivamente a itinerância com 200h.

Quanto aos outros dois entrevistados, o ingresso na Educação Especial está estreitamente relacionado a aprovação em concurso público. Para Eli, a primeira impressão não foi boa. Este fato não se deu por questões de demandas da atuação profissional, mas sim pela postura da direção da escola na acolhida. Destaca que houve uma discrepância entre a postura da gestora e o que foi proposto pelo edital, indicando uma falta de coerência entre as reais necessidades das escolas e a maneira como procederam na organização do concurso.

Segundo o relato deste entrevistado, na escola esperavam alguém que soubesse Libras (já que a escola possuía um grande número de alunos surdos e a professora que foi substituída no concurso atuava com esses alunos). Neste momento inicial, todas as habilidades com Inglês ou Espanhol que possuía foram desconsideradas.

[...] o edital não pedia que tu tivesses nenhuma especialização que tu dominasses por exemplo Libras, que tu dominasses Braille, que tu dominasses...era Educação Especial, falava isso né? Tanto que tenha uma Pós ou uma Graduação em Educação Especial, e como eu sou professora de Inglês, terminei meu curso de Espanhol, então assim, se for para aprender, eu vou aprender. Eu acho o seguinte, que tu tens que ter boa vontade. Tu não tem que ter medo do trabalho. Então, vim meio que nervosa, sem saber muito do que eu ia fazer. Era tudo desconhecido da Educação Especial, porque eu estou te falando todo o meu histórico, Ainda não tinha trabalhado com Educação Especial. O único contato que eu tive foi quando eu terminei a faculdade. Foi o estágio numa sala que ainda não era Educação Inclusiva. Existia a sala só da professora com seus especiais, que a turma dela só era D. M. (classe especial). (Eli)

Relata que a formação em Educação Especial que fez não tratava especificamente desta área de atuação. O olhar era bem diferente, pois na época de sua formação a Educação Especial era tratada a partir da Deficiência Mental, mas atualmente as perspectivas são outras com relação ao público alvo, entretanto, o concurso não levou em consideração estas variáveis.

Esta afirmação retoma um ponto anteriormente citado nesta pesquisa sobre a abordagem que se tinha sobre a Educação Especial como uma influência iniciado ao final do século XVIII, com o propósito de "avaliar", "medir" a "normalidade" ou "anormalidade" da pessoa deficiente. Outras ciências como a psicologia, neurologia e fisiologia por exemplo, pautavam seus achados nessa direção, chegando à ideia da construção de uma "pedagogia terapêutica" e, dessa forma, segundo Saraiva (2008, p. 85) "a atuação com crianças deficientes, pela escola, passou a ser regida por uma concepção que se pautava no 'modelo médico'. Neste, a deficiência era colocada como o centro do problema, mantendo uma dependência baseada nas estereotípias [...]."

Ainda sobre o ingresso, há um destaque para a sensação desagradável em ter que substituir alguém, quando se é aprovado pelo concurso, pois o primeiro contato não é feito pelo setor que cuida disso no órgão ao qual se submeteu ao provimento de vagas, e isso causa um ambiente desconfortável para quem está se apresentando, para a gestão que o recebe e para quem está sendo dispensado.

Neste trecho da entrevista fez-se o registro de uma mudança na forma de atuação dos professores na SRMs (especificamente no trabalho com alunos surdos), que anteriormente eram atendidos por disciplinas e passaram a ser atendidos por professores da Educação Especial, sem levar em consideração uma área específica de conhecimento.

Diante deste novo desafio e do ambiente gerado ser muito desagradável, a professora, que não sabia Libras, se prontificou a aprender esta língua.

Depois foram ocorrendo algumas mudanças dentro da COEES que tu sabes. Os professores de disciplinas foram substituídos. Veio uma outra roupagem, né? E agente foi se encaixando. [...]

Mas então, aí eu vou para sala, o professor passa um trabalho que eles não entenderam, eu explico do que se trata, aí eu volto para cá. Aí eles têm uma pesquisa para fazer, agente vem para cá para

multifuncional, aí eu vou para o computador com eles, aí o professor explicou um negócio lá que eles não entenderam aí eu trago, mostro as imagens, explico para eles o que é. Porque, hoje, tu és de todas as disciplinas, não tem mais...eu atendo atividades de Geografia, de Sociologia, de Biologia. Só não sei Matemática, que aí tem o Daniel e o Daniel atende essa parte de Química, Matemática, agente deixa com o Daniel. A Ana também é tudo. (Eli)

Mesmo com as mudanças na organização do atendimento aos alunos, os professores sinalizaram com a chegada de Eli a importância de alguém que tivesse outra formação além da Educação Especial, pois os alunos surdos do Fundamental Maior e do Ensino Médio possuem muitas demandas de áreas do conhecimento que só o professor pedagogo não tem elementos suficientes para dar conta do atendimento. Aparentemente os professores sabem de fato as reais demandas do atendimento, e por vezes, elas são diferentes da forma como se tenta conceber as políticas públicas que regulamentam e orientam os procedimentos a serem adotados nesse espaço.

Conforme Damázio (2007, p. 25), diante da compreensão, de que o AEE envolve três momentos didático-pedagógicos (AEE de LIBRAS, AEE em LIBRAS, AEE de Língua Portuguesa como L2), estes professores atuavam na perspectiva de garantir o AEE em LIBRAS através do conhecimento específico que possuíam em suas áreas de formação (Disciplinas de Licenciatura). Entretanto, a COEES, seguindo a compreensão de que as escolas, e, portanto, os professores de Educação Especial, devem “[...] acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17), trouxe uma mudança que afetou diretamente estes professores que atuavam na Educação de Surdos.

A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vistas a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educativas especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar em uma ou várias categorias particulares de deficiência. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 38)

De certa forma os professores formados em Pedagogia com formação complementar em Educação Especial atendiam esta interpretação, pois já são considerados de Educação Geral ("generalistas"), mas os professores com outras

licenciaturas, se valiam desta formação para atender uma particularidade de acesso ao conhecimento que os alunos apresentavam. Com essas mudanças, tanto os alunos quanto os professores foram atingidos.

Os alunos, pois com a falta de intérpretes nas salas de aula, os assuntos abordados ficaram mais difíceis de serem trabalhados na SRMs, já que os professores não seriam mais lotados para atuarem no AEE em LIBRAS potencializando suas formações nas licenciaturas, mas sim como professores "generalistas".

Para os professores as consequências envolveram transferências para outras escolas e espaços pedagógicos, pois a lotação é feita com base no quantitativo de alunos e o desafio de atuarem em áreas que não dominam e deficiências que não possuem formação específica.

A ausência de legislação reflete nas políticas públicas e nas práticas escolares, porque a educação inclusiva é efetivada, conforme as interpretações dos gestores (tanto das secretarias de educação como das escolas), a partir de suas leituras sobre os documentos nacionais. Interfere, ainda, na possibilidade dos professores reivindicarem os seus direitos e os dos alunos em termos de política de inclusão, por meio de respaldo legal. Não existir legislação nos municípios é um caminho para que as ações de inclusão nas escolas sejam feitas de forma desordenada. (OLIVEIRA, 2012, p. 269)

Sendo bem realista, as possibilidades estão propostas pelos documentos norteadores e o que se percebe é a falta de uma articulação mais eficiente que respeite a particularidade dos alunos e o aprimoramento específico do professor em uma determinada deficiência. Isso certamente traria resultados mais satisfatórios ao desempenho dos alunos, ao trabalho do professor e conseqüentemente ao que se tem proposto para a Educação Especial.

Os professores especialistas em um tipo de deficiência, com a Tecnologia Assistiva e os recursos pedagógicos específicos a ela, certamente têm o seu papel particular e importante nesse projeto. Entretanto, ainda são muito fortes as sequelas do modelo tradicional, por tanto tempo hegemônico, que percebia as pessoas com deficiência como uma responsabilidade da atenção única dos especialistas, os quais deveriam ter as respostas para os seus problemas, ou até mesmo responder por elas.

Uma SR certamente é pensada como um importante apoio para o projeto de inclusão de uma escola. Porém, deve haver o cuidado para que esse apoio não se torne, inadvertidamente, um fator de reforço das sequelas do modelo tradicional, baseado no conhecimento dos especialistas, que desresponsabiliza, que destitui o restante da

comunidade escolar do seu papel de corresponsável por todo o processo, podendo tornar-se, portanto, um fator de exclusão e de alheamento de toda a comunidade escolar da participação nesse processo de inclusão. (FILHO; MIRANDA, 2012, p. 263)

Diante desta realidade, a professora "novata" Eli teve apreensão sobre o novo. Seus novos pares pareciam saber o que representava aquele momento. Então, a segurança em desempenhar a função veio através do apoio e parceria dos colegas de trabalho, dos próprios alunos e da busca pessoal por aperfeiçoamento para lidar com a demanda específica da surdez no aspecto comunicacional, não necessariamente com relação a sua formação em Inglês ou Espanhol para o AEE em LIBRAS dos assuntos referentes a essas áreas do conhecimento (devido a mudança nas orientações da COEES citadas acima).

Isso a levou em busca de um curso livre de Libras e uma pós-graduação em intérprete de Libras, e ressaltou que em nenhum dos cursos houve participação do estado no sentido de liberar horário ou investimento para a realização dos mesmos. Tudo dependeu do esforço e investimento pessoal da professora.

É interessante refletir a esse respeito pois no Art. 67 da LDB 9394/96 temos que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996)

Mesmo tendo a compreensão de que a formação continuada se dá em ambiente fora da escola, é possível que ela aconteça em forma de estudo em serviço, no próprio ambiente escolar, de forma ininterrupta e abrangendo temáticas específicas e pertinentes às questões emergidas no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Assim, se compreende que cada sistema de ensino é responsável por garantir aos seus profissionais a oportunidade de estes se aperfeiçoarem profissionalmente em seu horário de trabalho, pois esta atividade é parte de suas atribuições profissionais. Neste contexto, a formação continuada assume, concomitantemente, duas dimensões preponderantes na atuação destes profissionais: a de

direito e a de dever. (PIMENTEL, 2012, p. 151 *apud* SILVA, 2010, p. 14-15)

Neste sentido é importante registrar que para que isso seja implementado, cada escola precisa prever esta iniciativa em seu Projeto Político Pedagógico, assegurando as condições para que a mesma se efetive. Por outro lado, isso não exige os sistemas de ensino de garantirem esta formação fora do ambiente da escola como parte de suas atribuições e necessidades como professor.

Voltando a chegada na escola, notadamente, nesse contexto, a receptividade dos novos colegas professores que já atuavam na Educação Especial foi melhor do que a dada pela direção, provavelmente por conhecerem o contexto, já que a fala de um dos professores sinalizou indícios disso.

Semelhantemente ao exposto, Marcela considera a chegada como uma experiência ruim, pois houve um choque de diferentes realidades. Uma aprendida na formação universitária e outra a realidade na prática. A sua leitura da situação expressa a necessidade em assumir um papel de professora de alunos surdos e não de um público geral da Educação Especial.

Aqui, eu tive uma experiência negativa porque era muito diferente daquilo que agente estuda na parte teórica, naquilo que é direcionado. É aquilo que agente vivencia até hoje, não tem recurso, não tem formação, não tem nada. Chegamos aqui, entramos em pânico, infelizmente. (Marcela)

Quanto a estrutura, Marcela afirma que não há recursos nem formação. Com relação a formação, se não for uma busca pessoal em horário alternativo e pessoal (fora do horário de trabalho), nunca se tem formação, o que gera uma sensação de ausência pelo poder público enquanto a necessidade de apoio para os professores da Educação Especial, que precisam trabalhar durante o dia (manhã e tarde), e ainda se aperfeiçoar a noite com investimento próprio. Afirmação bem semelhante à da Eli comentada acima.

Sobre a organização e funcionamento do atendimento, Daniel é enfático em afirmar que há uma disparidade entre o que regimenta a Lei e o que é encontrado de fato na prática do AEE e deixa muito claro que se baseia na Lei. Afirma que a lei

está sendo burlada e que existem lacunas para o devido funcionamento, o que acarreta sobrecarga, desvios de função dos professores do AEE (SRMs), interferindo na qualidade do serviço que o aluno tem direito.

O professor não chega a citar diretamente, mas pelo contexto da entrevista, o mesmo se refere a ausência de intérpretes aos alunos surdos e da organização do AEE na SRMs. A falta de intérpretes é justificada pela inexistência do cargo na Secretaria de Estado de Educação (como citado na fala da professora Eli) e esta "lacuna" é preenchida com a presença do Professor Itinerante, que percorre várias salas para atender as demandas dos alunos. Com relação ao AEE, os aspectos são os já mencionados sobre as mudanças que ocorreram na estrutura do atendimento.

Afirma, também, que é preciso estar presente na Educação Especial para verificar isso. Destaca ainda as particularidades das disciplinas que não levam em consideração às realidades dos alunos. Jesus e Effgen (2012, p. 20) defendem a ideia de que "para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante.

Neste sentido é muito importante o comprometimento dos professores no trabalho colaborativo, com planejamento coletivo e conhecimentos teórico-práticos, estratégias e metodologias de ensino, além de processos de avaliação que possibilitem acompanhar o desenvolvimento de cada aluno.

Apesar destes desafios apontados, é interessante a satisfação afirmada pelo mesmo em atuar neste segmento da educação e afirma que "só está onde está, porque gosta".

O AEE deveria ser....o que eu estou falando: a Lei é uma coisa, pede-se uma coisa e as ideias, né? O quê que o AEE coloca? a legislação. Eu vou sempre em cima o que diz a Lei. A Lei diz: que o aluno deve vir no horário da manhã e a tarde, no horário contrário, ele deve ter o quê? O Atendimento Educacional Especial no AEE. Mas o que é que agente tem notado? Que a Lei, ela está sendo burlada, por não ter intérprete. O que é que está ocorrendo? Nós estamos fazendo o papel do intérprete, nós estamos indo à sala de aula mediando essa comunicação que deveria ser do intérprete. Além de fazer este trabalho, nós temos também que atender esse aluno na sala do AEE. Porque para você, você tem de estar presente. Ter vivido a realidade da Educação Especial para você verificar como funciona. Você verifica que o professor no meu caso,

eu sou professor de Matemática. Professor de Matemática, ele passa 40, 50 exercícios. Exercícios de análise combinatória, exercício de geometria espacial. Então, se faz necessário trazer esse aluno para sala de aula, para a gente abrir a comunicação, para que haja entendimento. Agora imagina isso em Matemática, isso em Física, isso em Química, isso em Biologia? (Daniel)

O que é discutido aqui pelo professor são orientações legais já citadas anteriormente¹² que tratam sobre a forma e organização do atendimento, além do perfil e formação dos profissionais que devem atuar na Educação Especial, seja nas Salas de Recursos Multifuncionais ou em outros espaços de acompanhamento dos alunos na escola.

Geralmente a atuação dos professores se divide em dar suporte aos alunos e professores em sala de aula (já que não há intérpretes para os alunos surdos) e por vezes atender alunos no contraturno, é como Eli explica a dinâmica do atendimento.

No contexto da escola *lócus* desta pesquisa, Eli afirma que a grande maioria dos alunos são do Ensino Fundamental maior e Ensino Médio, e os professores da Educação Especial acabam tendo de estudar e pesquisar variados assuntos para darem o suporte necessário e garantir melhor qualidade no atendimento desses alunos, que são divididos entre os professores para haver uma referência e garantir um acompanhamento individual, de acordo com as demandas. Há uma cooperação entre os professores para que o maior beneficiado seja o aluno durante o atendimento (quem entende mais de um determinado assunto é que dá o suporte ao aluno naquele momento).

Durante a entrevista, Eli expressa uma indagação que nos salta aos olhos em relação ao ritmo acelerado de trabalho e as diversas demandas deles enquanto professores da SRMs, fazendo-os refletir sobre quem seria multifuncional nesse contexto: os recursos da sala ou os professores que manuseiam os recursos? A professora indica o desejo de ser pesquisadora nesta área.

Mendes e Malheiros (2012) que problematizam estas questões chegaram a seguinte conclusão sobre estes apontamentos encontrados na fala da professora:

¹² Como por exemplo a Resolução Nº 2/2001 (CNE/CEB), a Resolução Nº 4/2009 e a Resolução 1/2010 (CEE/PA).

Assim, o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos.

Em contraponto, na política atual, os professores de educação especial assumem uma demanda excessiva de nas salas de recursos multifuncionais, dado que o AEE como recomendado abre um leque para o atendimento a alunos com diferentes tipos de deficiência, de diferentes níveis de escolaridade, não deixando tempo hábil para atuar com o professor da sala comum, que é aquele que permanece mais tempo com esse aluno em sala de aula.

Na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe! (MENDES; MALHEIROS, 2012, p. 361 e 363)

Outros elementos enriquecem esta problematização. A experiência de Marcela sobre o atendimento se dá em uma dinâmica semelhante a relatada acima por Eli, entretanto com abordagens diferenciadas, já que não atua com alunos surdos. Afirma que atende os alunos em uma sala muito pequena por agendamento, sendo no máximo 3 alunos por vez, com uma duração entre 45 minutos e 1 hora, até duas vezes por semana. Quando a equipe de professores está completa, chega a atender até 12 alunos, mas quando falta professor, o atendimento pode chegar a 24 alunos, o que torna o atendimento humanamente impossível de ser realizado.

Além do atendimento aos alunos, é feita orientação pedagógica aos professores (já que estes alunos também estão matriculados nas salas comuns), atendimento as famílias e ainda confecção de materiais e adaptação de recursos. Levando em consideração o quantitativo de aluno e suas famílias, professores da escola e as demandas que envolvem as atribuições do professor da SRMs, temos claramente que é praticamente impossível dar conta de tudo isso na jornada semanal que se tem¹³.

Para facilitar o deslocamento dos alunos com seus responsáveis, por vezes é necessário ajustar o atendimento com relação ao dia e horário, para que estes não deixem de ser atendidos. Tem-se procurado manter os alunos em suas salas de

¹³ Varia de 10h a 20h semanais dependendo da lotação do professor. Isso representa um trabalho diário de 4h a 8h.

aula regularmente para evitar a postura de alguns professores em não querer desenvolver atividades adequadas a eles e por este motivo os encaminharem para a SRMs durante suas aulas.

Segundo Marcela a flexibilização está presente, mas sempre tendo um equilíbrio entre as necessidades do aluno e as demandas dos professores e há um reconhecimento de sobrecarga, pois as demandas para uma só pessoa são muitas e envolvem aspectos, físicos, intelectuais, emocionais em um tempo insuficiente e limitado.

6. A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DO AEE NA SRMs EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM: DA IDENTIDADE PRESSUPOSTA À METAMORFOSE

6.1 - O Ser Professor do AEE

A respeito do ser professor de AEE e atuar na SRMs, a professora Ana reconhece a importância do que faz e diz que o fato de fazer isto também lhe torna importante. Há também um destaque ao aspecto de reciprocidade no processo de aprendizagem nesta atuação profissional. Então, se é importante por fazer algo importante.

A referida professora coloca que há uma certa dificuldade em se ter a real percepção do trabalho desenvolvido na Educação Especial. Mesmo sabendo que ele existe, só é possível dimensionar, quando se está inserido neste trabalho e também reconhece a necessidade de possibilitar uma mudança de entendimento aos seus colegas de trabalho que atuam no ensino regular e disse que se empenha em oportunizá-los nova forma de compreender o trabalho da Educação Especial.

Costa (2012) afirma que:

é importante destacar que um projeto educacional inclusivo não se realizará com base apenas na aplicação dos dispositivos legais. Mas, como decorrente da implementação das políticas públicas de educação advindas desses, dos movimentos em prol da educação, da escola pública, da conscientização de sua importância por parte dos profissionais da educação, com ênfase nesse momento, nos profissionais da educação. (p. 104)

Na atuação enquanto professora desta modalidade, explica que há uma forma diferente de ver e reconhecer quem atua neste segmento. Esta percepção pode ser positiva (quando o trabalho é reconhecido) ou negativa (quando há um preconceito com relação aos alunos e conseqüentemente com os professores que os atendem). Sobre isso Oliveira (2004) relata que:

[...] os/as professores/as por sua relação pedagógica com essas crianças também sofre discriminação. Está presente, ainda, a representação da inutilidade do trabalho pedagógico com os discentes que apresentam necessidades educacionais especiais.

A escola, por esses relatos, vem se constituindo num espaço institucional que tanto discrimina as crianças que apresentam

necessidades educacionais especiais quanto discrimina os/as professores/as que desenvolvem ação pedagógica com essas crianças. (OLIVEIRA, 2004, p. 180)

Como alguém que já experimentou as duas realidades (a de estar no ensino regular e de estar na Educação Especial), Ana relata o fato de conhecer o olhar que existe nas duas realidades. Para ela, o ser professora do AEE envolve vivenciar a realidade diária dos alunos.

Ser professor de AEE segundo Eli "é tu jogares em todas as áreas", é ser "uma ponte para eles se comunicarem" devido a angústia deles quando não entendem alguma coisa. Isso seria humanamente possível? Aparentemente o doar-se e o gostar do que se faz, amenizam a dificuldade de dar conta da grande demanda do alunado.

Ainda segundo ela, o professor ao trabalhar com alunos da Educação Especial necessita se "despir de todos os preconceitos, tu tens que estar disponível". A entrevistada em questão esperava uma formação mais ampla e não tão restrita apenas em uma área da Educação Especial, mas se identificou com a educação. Isso a impulsionou na dedicação tanto nas línguas (Inglês e Espanhol), quanto na gestão, onde também se identificou bastante.

Para ela, a relação com a Educação de Surdos se estreitou devido a Libras ser uma língua e isso se aproximar daquilo que envolveu praticamente toda a sua experiência como professora, se referindo ao fato de ter atuado como professora de idiomas no início de sua carreira. Entretanto, o sentimento de pertencimento a área da Educação Especial só veio de fato com a inserção no ambiente de atuação profissional, com a aprendizagem de estar ali e com a convivência.

Ainda sobre essa questão, Eli relaciona o ser professora com o fazer da profissão (saber os sinais, conseguir orientar corretamente os demais professores que precisam de ajuda, etc.) e se considera sempre empenhada e motivada a aprender.

Eu vejo que eu tenho que aprender muito ainda. Muita coisa para aprender. É uma aprendizagem constante, né? Mas a gente sempre tem coisa para aprender. Tem horas que eu digo: não sei nada, meu Deus! Me atrapalhei toda nos sinais. Será que eu estou fazendo

certo? Será que é assim que eu tenho que trabalhar? Será que essa forma está funcionando? Ou eu poderia melhorar alguma coisa? Ou algum professor faz uma pergunta que eu não sei responder e eu fico desesperada, corro para pesquisar, para ver de que forma eu posso estar ajudando.

Eu acho que a Eli é uma pessoa que está em constante aprendizado. Eu sou um ser que está aberto a aprender e sempre correndo atrás, sempre buscando querendo estudar mais e mais e ajudar. (Eli)

Na fala da professora percebemos que o fato de ter que atuar com a Língua de Sinais em meio ao processo de aquisição da mesma traz uma tensão muito grande. Como toda língua, a Libras apresenta suas variações e a aquisição dela se dá inicialmente pelo estudo, mas sua fluência vem com a prática e a utilização.

Também é possível notar mais uma vez que a formação em Educação Especial, pelo contexto histórico e momento na qual se deu, não atende atualmente a dinâmica de atuação com os alunos, neste caso com os surdos.

A perspectiva de cursos generalistas, nas quais o professor deverá adquirir competências para atuar com todo tipo de aluno com necessidades educacionais especiais, representa um razoável desafio por que a formação deveria prover competências para dominar e acompanhar todas as inovações educacionais. Um professor de surdos, por exemplo, levará anos para adquirir competências para usar e ensinar a língua de sinais, que é apenas uma das abordagens possíveis na educação de surdos. O mesmo acontece com alunos com deficiência visual, ou mesmo física, que precisam dominar os avanços da área de tecnologia assistiva para conhecer, inclusive os recursos de alta tecnologia que hoje são lançados diariamente ao mercado. (MENDES, 2008, p. 101)

Entre os desafios de ser professora do AEE estão os fatos de ter que atuar numa sala de recursos sem recursos suficientes e sem o devido apoio do Estado, atuar numa escola que recebe o título de inclusiva e de referência no trabalho com surdos (talvez pela quantidade de alunos surdos que se concentram ali), mas que de fato não faz jus ao seu título, pois alguns professores do ensino comum não atentam para as demandas dos seus alunos surdos (ditam ou leem textos na sala, não adaptam atividades ou provas, etc.).

É interessante esta relação entre as opiniões dos professores das classes comuns com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores da SRMs, pois Marcela afirma que sofre um certo preconceito, não por atender alunos especiais, mas pelo tipo de trabalho que desenvolve, como se o trabalho fosse "moleza", como

se não houvesse muita coisa para fazer. Aparentemente os professores desconsideram as demandas deles mesmos, dos alunos e das famílias desses alunos, exigindo habilidades e atuações que por vezes vão além do ser professor, dando indícios de que o professor da SRMs é que deve ser multifuncional.

Sim, porque eles sempre acham, ainda mais quando vem um professor, alguém que faltou, algum aluno (que eu trabalho com agenda), aí não vem ninguém: "Não faz nada, passa o dia todo lá passeando". Sabe? Não vê que quando a gente está conversando com um colega, é assim que tu estás trabalhando. Quando tu estás falando com a mãe. Porque as vezes não vem, mas eu estando aqui, é a mãe, a família, vem lá, as vezes até apoio psicológico. Aí eu digo: pronto, né? A gente é um pouco psicólogo, um pouco tudo e eu procuro encaminhar. Então, até orientação de como ir ao médico, de qual profissional, então tudo isso faz parte do nosso trabalho e é difícil! E outros professores acham que a gente está só conversando, não fazendo nada. Até as vezes essas brincadeiras: "Ah! Educação Especial é moleza, não faz nada. Então, até por outros colegas nós somos vistos com outros olhos. Nós não somos importantes, ou então vistos totalmente diferentes. Eles acham que é sempre aquilo, que tu vais fazer, tu estás lá para fazer o trabalho que não complementou. Complemento de lá. (Marcela)

Percebemos na fala da professora não mais aquele tom de discriminação relacionado ao público que atente, mas ao serviço realizado, o que caracteriza parâmetros diferentes sobre o que de fato acontece. Para os professores das salas comuns o trabalho é "moleza" e para os professores da SRMs eles precisam atuar garantindo o que faltou na sala de aula.

Segundo os professores da SRMs, além do trabalho não ser "moleza" devido as demandas presentes não só por parte dos alunos, mas também de suas famílias, o fato é que os professores das salas comuns não estão desenvolvendo de forma satisfatória o seu papel com estes alunos.

Diante disso, soma-se a realidade de desvalorização por parte do Estado, falta de estrutura física e de materiais, formações insuficientes e inadequadas, o desgaste com disfunções (cuidar de demandas externas ao trabalho da SRMs) e de por muitas vezes pôr em sacrifício o lado pessoal para tentar resolver questões do trabalho.

Marcela afirma que sua realização está no sucesso do aluno e como não atua mais diretamente com a disciplina de Matemática, não se vê mais como professora desta área, mas como professora da Educação Especial. Para ela o sucesso do aluno é tão importante que lhe ajuda a superar as faltas encontradas no sistema e na desvalorização da profissão por parte do Estado. O sucesso do aluno é que lhe "mantém viva".

Eu tenho uma realização profissional no desenvolvimento do aluno. Então eu sou feliz no que eu escolhi. Eu não me vejo mais como uma professora de Matemática na minha vida.

É isso que me faz ficar viva aqui. Agora na parte da valorização eu te disse que não, porque assim, é muito difícil. É muito difícil. (Marcela)

Quanto ao significado de ser professor do AEE na Educação Especial, o interessante é perceber que não há uma definição específica por parte dos entrevistados. A sua identificação está na postura que precisam ter no exercício da profissão, como se expressou Eli ao afirmar que "É tu ser...tu jogares em todas as áreas, todas as posições, tu te doar, tu tens que gostar". Mas também se definem na perspectiva do sucesso dos seus alunos. Aparentemente o professor de AEE que atua na SRMs assume um papel de responsabilidade e comprometimento dando ênfase a um elemento indispensável no ato de ensinar, que é oportunizar meios que garantam uma aprendizagem significativa aos alunos. Todos os entrevistados afirmam que visam o sucesso dos alunos.

Neste ponto Daniel destaca que ser professor do AEE é poder garantir de fato o acesso do aluno ao conhecimento, pois isto não ocorre no ensino regular devidos as barreiras atitudinais e metodológicas, além de se considerar também especial por atuar neste segmento, entendendo que as pessoas deveriam ver com outros olhos quem atua nesta área.

Na colocação do professor temos indicativos de desvalorização e/ou preconceito e ao colocar a necessidade de olhar com outros olhos para esta área de atuação na educação, sugere a necessidade de eliminação de barreiras preconceituosas e uma postura de valorização e respeito tanto pelos professores, quanto dos alunos da Educação Especial.

Este entrevistado alerta que alguns alunos são de famílias muito humildes e destaca um certo desinteresse do Estado com esta área. Temos aqui indícios de identificação de uma certa forma com a sua própria realidade vivida na infância/juventude.

O professor reconhece que no passado havia um certo preconceito pelo fato de atuar na Educação Especial e isso se estabelecia mais diretamente na relação com outros professores que não atuavam nesta área (como apontado anteriormente), entretanto o tempo proporcionou uma mudança na percepção dos mesmos, e, hoje, não só há uma aceitabilidade como também um reconhecimento da importância e necessidade da presença deles no contexto da Educação Especial na escola *locus* da pesquisa.

Diante dos desafios em atuar como professor da Educação Especial, Daniel afirma que tenta ao máximo não ficar frustrado e segue no cumprimento do seu dever como profissional que é o compromisso com os alunos.

Eu tento o máximo não ficar frustrado. A minha visão é sempre em relação ao aluno. Sempre tentar ajudar esse aluno e fazer com que ele avance na vida profissional dele. Que ele tenha um futuro e isso que me move. Isso que me move na Educação Especial. Não é questão financeira, se alguém me motiva ou desmotiva ou não. Minha visão é fazer com que esse aluno avance de maneira profissional. Tenha um futuro bom. Isso que me move. (Daniel)

É possível identificar, então, que a motivação do aluno Daniel é mais uma vez reafirmada pelo sucesso dos alunos para garantir um futuro que até então poderia ser limitado com relação as oportunidades e alcance profissional. Novamente isto indica elementos presentes em sua experiência vivida, já relatada no primeiro eixo.

A impressão dada pelos professores durante a entrevista passa a ideia como se os mesmos, de certa forma, vivessem a vida dos alunos no sentido da responsabilidade sobre a caminhada acadêmica, mas não de uma forma isolada ou centralizadora, mas sim mediadora. Não se quer afirmar aqui que os professores estejam assumindo as responsabilidades de outrem, mas mediando a orientação entre as famílias e os alunos, superando lacunas do sistema de ensino,

desconstruindo barreiras atitudinais de colegas professores, entre outras ações que surjam nesse contexto.

Mas esta já não seria a responsabilidade didático-profissional de cada professor? Bem, esta realidade parece ser bem diferente da perspectiva encontrada nas escolas, mais especificamente em classes comuns com relação ao olhar dos professores dessas classes sobre os alunos público alvo da Educação Especial. Isto é evidenciado diante de uma pesquisa realizada por Oliveira (2004), quando ao analisar os dados coletados nas entrevistas e cruzá-los com as informações obtidas pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, chegou a conclusão de que:

[...] o olhar dos que fazem a escola é para a "limitação" do indivíduo e não para a estrutura organizacional e pedagógica da escola. Os discentes têm de se "integrarem" ao contexto escolar e essa integração depende de sua adaptação, enquanto indivíduo, ao modelo escolar estabelecido. O olhar e a prática da escola para os/as alunos/as especiais é de "não-pertencimento" ao grupo de alunos/as ditos "normais" e às "classes comuns"(OLIVEIRA, 2004, p.195)

Além do desafio de ter que lidar num ambiente de trabalho como o retratado acima com relação aos alunos com necessidades especiais, outras dificuldades estão presentes neste contexto e são destacados pelo professor entrevistado, como por exemplo: a falta de apoio, o não cumprimento da Lei, a falta de isonomia no cumprimento da Lei (formas diferentes de pô-la em prática, considerando as circunstâncias envolvidas e conveniências) e a necessidade de ter que acionar o judiciário para que assim a Lei seja cumprida. Surge, então, uma argumentação: "se está na Lei, porque não se cumpre? Por que precisa ser obrigado judicialmente a cumpri-la?".

O professor alega que está na Educação Especial a vários anos e as desculpas são sempre as mesmas para a falta de investimento e mudanças significativas no contexto da Educação Especial no Estado do Pará. Para ele, simples ações do poder público representariam grandes avanços no contexto da Educação Especial.

6.2 - As Mudanças na Vida e Perspectivas Futuras

Todos os professores relatam que amam o que fazem, que estão na Educação Especial porque gostam e se sentem realizados pelo que fazem, ressaltando que isso não está relacionado com as condições de trabalho, mas se satisfazem por atuarem nesta área, o que nos permite identificar elementos presentes na fundamentação sobre construção identitária.

Ciampa (1983), o autor que fundamenta a questão de identidade nesta pesquisa, ao tratar sobre este assunto, não lida com o mesmo de forma isolada, mas o relaciona a vida e ao trabalho, "daí que a vida, a liberdade, o trabalho, nunca são dados naturalmente; uma identidade humana é sempre negação do que a nega" (CIAMPA, 1983, p. 35), justamente o que se percebe na fala dos professores ao se negarem e buscarem a realização no sucesso dos seus alunos diante do trabalho que realizam, o que os mantém "vivos".

Estão na Educação Especial porque gostam, por isso para Ciampa (1983), "o homem é desejo. Por isso, o homem é trabalho. O desejo o nega, enquanto dado. O trabalho é o dar-se do homem, que assim transforma suas condições de existência, ao mesmo tempo que seu desejo é transformado" (CIAMPA, 1983, p. 201).

Como perspectiva futura Ana pretende mais uma formação, desta vez relacionando o desejo pela Linguagem com a Educação de Surdos (Intérprete), mas as demandas pessoais e familiares estão postergando mais este desejo. Algo bem semelhante ocorreu quando precisou esperar um pouco de tempo para realizar o desejo de se formar em Letras devido a sua gravidez. Reconhece também que já há um desejo em parar, aparentando um certo desgaste e cansaço quando afirma "*olha, pensei em fazer agora intérprete, mas ao mesmo tempo que vem a aposentadoria, já dá vontade não de parar, mas por enquanto eu preciso*".

Algo semelhante acontece com Marcela que pretende desacelerar, fazendo referência a dar um tempo nesta correria de tanta formação e trabalho, pois reconhece que já trabalhou muito na vida. Mesmo assim afirma que possui ainda o desejo de fazer mestrado e pesquisar na área de atuação.

Pretendo fazer o Mestrado um dia. Talvez assim continuar. Não tenho assim essa ideia do Doutorado não. Se eu conseguir fazer o Mestrado eu vou pensar lá na frente, mas assim eu estou querendo desacelerar. Eu quero momento de estabilidade, já quero descansar um pouquinho. Já tenho muito tempo trabalhando na minha vida. (Marcela)

O protejo em fazer mestrado também faz parte dos planos de Eli, uma estudante que passou pela experiência de coordenação em um curso de Inglês, com uma perspectiva inicial de atuar só na gestão educacional. Entretanto, por conta de mudanças pessoais, pretendia ficar na cidade, para não ter que voltar ao Sul do país com o marido e ficar longe de sua família. Para isso, fez o concurso público para atuar como professora da Educação Especial, onde se encontrou e deixou de ser a gestora para ser a professora de Educação Especial. Agora com a perspectiva de ser pesquisadora nesta área mais direcionada a surdez, já que também é uma língua, assim como a que se relaciona com a sua primeira formação (Inglês).

Aí agora eu espero fazer mestrado, queria ter uma professora que me orientasse nessa parte de Libras, nessa parte de surdez, que eu me apaixonei, sabe? Eu vejo minha amiga trabalhando com autista, eu gosto, mas eu acho que me identifiquei aqui porque eu acho que tem a ver com línguas e eu gosto né? (Eli)

O entrevistado Daniel se vê hoje como professor da Educação Especial e se apresenta como tal, mas não identifica mudanças afirmando que continua o mesmo. Atualmente o professor afirma que já está na sua segunda graduação, cursando o Direito, pois pretende atuar em favor dos alunos da Educação Especial no sentido de fazer valer os seus direitos. E como ele mesmo expressou, aparentemente só se consegue algo quando o judiciário entra em cena. O referido professor pretende ser este representante dos alunos por reconhecer que devido a carência e falta de informação das famílias, uma vez que muitos alunos ficam desassistidos em seus direitos.

Eu estou fazendo Direito. Estou fazendo já o segundo semestre de Direito e eu quero me focar em relação a esses alunos especiais. Tralhar direcionado, trabalhar em cima de Leis. Trabalhar em cima de ajuda, tentar ajudá-los de várias maneiras. Então, a partir do

momento que eu disse: não, eu vou fazer Direito, que algumas coisas sim precisam ser mudadas, as pessoas precisam sim ser ajudadas. Então eu estou fazendo pensando focado nesse objetivo também. Essa experiência me motivou a querer fazer Direito, pois entendo que o Direito é um caminho para conseguir mudanças nessa área. Essa é a busca da minha realização. (Daniel)

A sua realização está em conseguir estas conquistas em prol dos alunos, o que nos permite mais uma vez identificar elementos da sua experiência familiar em lutar por melhores condições para os menos favorecidos, pois esta foi a sua luta pessoal. Como abordado anteriormente, temos posto novamente elementos que envolvem a construção da identidade no fazer docente. Sobre isso, "na práxis, que é a unidade da subjetividade e da objetividade, o homem se produz a si mesmo. Concretiza sua identidade. O devir humano é o homem, ao se concretizar" (CIAMPA, 1983, p. 201).

Diante do exposto até o momento, é possível identificar de que forma a Política Nacional referente a Educação Especial e Inclusiva concebe e propõe a organização dos sistemas educacionais para a atuação de professores em espaço escolares, tanto em salas de aula comuns como nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando garantir o Atendimento Educacional Especializado para alunos público alvo do mesmo.

É possível também identificar como os professores do AEE estão lidando com estas demandas e como ao longo de seus relatos, os que antes eram as crianças que passaram por privações, mas que romperam os desafios para conquistar uma profissão e perspectivas profissionais de sucesso vieram a se tornar professores, e que mesmo experimentando o fazer docente nas Salas de Recursos Multifuncionais, pretendem marcar significativamente suas jornadas rompendo mais desafios e potencializando o fazer docente.

Reconhecem que há desgastes e sobrecargas, que há muito trabalho e que ele não é fácil, mas demonstram, também, que em suas trajetórias sempre existe algo mais a ser feito e realizado. As conquistas são como perspectivas futuras que os concretiza como pessoas, pois hoje são Professores da Educação Especial. Assim se definem e concretizam sua identidade.

Considerações Finais

A dinâmica de funcionamento do AEE nas SRMs até aqui apresentada e discutida tem se somado as histórias de vida dos indivíduos presentes nesse contexto, que no âmbito desta pesquisa se refere mais especificamente aos professores. Pessoas que durante as entrevistas relataram as experiências vividas até chegarem onde estão.

Quando delimitamos o foco desta atuação a rede pública estadual de ensino, encontramos regulamentações provenientes do Conselho Estadual de Educação do Pará que basicamente acompanham o que já vem proposto a nível nacional pelo Governo Federal. Esta política nem sempre é colocada em prática de forma adequada ao contexto local. No caso do Estado do Pará, houve o surgimento de um personagem ausente nos documentos do Ministério da Educação, e implementado pelo Conselho Estadual, o Professor Itinerante. Entretanto, outros aspectos da realidade sociocultural na Amazônia não foram considerados na política de inclusão no Pará, como, por exemplo, as Salas de Recursos Multifuncionais que não atendem à realidade das escolas do campo com o predomínio de classes multisseriadas, sem estrutura física para o desenvolvimento das ações educativas nos espaços onde funcionam as escolas.

Além disso, a própria figura do professor itinerante é reduzida em termos de sua atuação no contexto Amazônico, os professores lotados pela Coordenadoria de Educação Especial, por exemplo, poderiam ser lotados em uma ou mais escolas (sendo Inter ou Intra Itinerantes) para atender os alunos tanto em salas de aula comum quanto em Sala de Recursos Multifuncionais. Isto é possível devido a algumas variáveis como: número reduzido de alunos público alvo da Educação Especial em uma mesma sala de aula ou escola, falta de estrutura física em algumas escolas para que haja a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, a necessidade de reorganização e redistribuição dos professores que atuam nesta modalidade devido a relação estabelecida entre as demandas de especificidades dos alunos e a formação específica do profissional.

No Pará, os aspectos de formação específica do professor itinerante, como terem habilitação em Libras ou Braile, são levados em consideração.

Assim, há os professores itinerantes e existe o professor de AEE que é lotado especificamente na Sala de Recursos Multifuncionais e atua mais diretamente com alunos no contraturno, como orienta a Política Nacional, mas que na prática acaba atuando como itinerante, já que precisa por vezes se deslocar para a sala de aula comum, dependendo da demanda, para dar suporte ou aos professores ou aos alunos quando solicitado.

Em termos pedagógicos, os professores que atuam no atendimento especializado, precisam dar conta da complementação ou suplementação do trabalho desenvolvido pelos professores do ensino comum. O detalhe a ser evidenciado nesse ponto se dá ao fato de que temos alunos da Educação Especial nos mais variados níveis de ensino da Educação Básica. Em consequência, o professor do AEE atende alunos das mais variadas séries. Somam-se então, além da diversidade de perfis de alunos atendidos, a diversidade de planejamentos e materiais que precisam ser adequadamente organizados para que o trabalho seja bem desenvolvido.

Observamos, então, que há uma grande diferença entre o trabalho desenvolvido pelos professores do ensino comum do que é desenvolvido pelo professor da Educação Especial, que atende os alunos tanto dentro como fora das Salas de Recursos Multifuncionais, mostrando que de fato há um desgaste físico, psicológico e emocional diante das demandas que envolvem este fazer docente.

Mesmo que levemos em consideração a lotação das salas comuns como um agravante para o trabalho desenvolvido pelos professores que lá atuam, percebemos que seu desafio maior está nas estratégias de ensino e no domínio da classe, o que já é nato da profissão docente. A menos que a direção ou o próprio professor proponha um trabalho interdisciplinar, a sua área de atuação acaba se limitando a sua formação inicial. Se ainda assim, o referido docente tiver alunos em processo de inclusão em sua sala, estes são assistidos pelo profissional especializado que acompanha tanto o aluno como colabora com o trabalho do professor.

Nossa intenção em nenhum momento é desqualificar ou diminuir o prestígio do fazer docente, até porque reconhecemos os desafios e percalços presentes nas escolas, que neste momento não são objetos de nosso estudo, mas queremos

destacar que em ambos os casos, tanto o professor do atendimento especializado como o professor do ensino comum, desenvolvem ações que são comuns a ambos devido a sua formação inicial que os habilita à docência, entretanto, notadamente, os desafios presentes no fazer docente que indica o perfil do profissional que deve atuar no Atendimento Educacional Especializado, revela que se torna humanamente impossível dar conta desse tipo de atendimento proposto.

Segundo os relatos, além dessas dificuldades profissionais aqui registradas, houveram também desafios durante suas trajetórias de vida que estão presentes em suas memórias e evidenciadas na identidade docente. Os registros mostram que passaram por privações quando crianças, por desafios, preconceitos na escolha pela profissão, além de posturas que marcariam a trajetória até a fase adulta. Romperam paradigmas e seus próprios limites, mas inegavelmente, sempre tiveram a figura da família como referência e algo bem presente. A busca era sempre por algo que lhes trouxesse significado de existência e valorização diante de cada conquista.

Tomando esta realidade como parâmetro, temos a realidade de muitos alunos público alvo da Educação Especial, que rompem desafios pessoais e muitas vezes externos que lhes são apresentados. Conquistam a cada dia algo novo e sempre contam com o apoio de alguém. As vezes um parente, outras vezes uma pessoa que mesmo não possuindo grau de parentesco, o representa.

Notamos que na própria fala dos professores, inconscientemente, ao assumirem a responsabilidade pelo sucesso de seus alunos e se satisfazerem com ele, acabam tendo esta identificação e afetividade nas relações que são estabelecidas pelo vínculo de gratidão. Algo bem evidente no contexto familiar, que por notório saber, também é percebido dentro do contexto educacional.

Seria esta semelhança que une tanto professores e alunos da Educação Especial? Siems (2008) ao realizar sua pesquisa se indagava quem eram os professores que chegavam nos cursos de formação para atuarem nesta área? Queria saber se eles tinham algum vínculo oriundo por proximidades as deficiências. O resultado mostrou que na atualidade esta condição se torna a cada dia menos frequente. O que então tem aproximado professores a atuarem nesta área?

A nossa pesquisa não está direcionada para esta questão, mas há fortes indícios de que a identificação se dá pelas experiências vividas. Independentemente do contato ou aproximação de pessoas com algum tipo de deficiência, em suas histórias fica claro que a maneira como a vida é vivida e as experiências são experimentadas proporcionam esta identificação.

O ser professor da Educação Especial pelo que faz, pelo que vive, pelo que experiencia ao longo de sua jornada de vida. O que faz é o que deixa sua marca em cada fase, da infância à fase adulta. Parafraseando o Apóstolo Paulo quando em uma de suas cartas enviadas a um grupo de pessoas que possuíam expectativas sobre que orientações viriam de sua parte, os motivou mesmo preso, sentenciado a morte, afirmando que combateu um bom combate, havia cumprido sua carreira, mas guardava a fé, que era a sua esperança e não morreria com ele, mas se eternizaria no coração dos que necessitavam ser desafiados a prosseguir mesmo diante das dificuldades.

Na história de vida dos entrevistados as categorias Identidade, Atividade e Consciência foram evidenciadas, quando consideram que são aquilo que fazem. Essa identidade construída pelas ações está expressa nas experiências vividas, cujos relatos exprimem consciência em suas afirmações. As memórias dos sujeitos trazem à tona o que hoje é defendido como sendo seu viver e fazer docente como uma unidade dialética dessas três categorias.

Por este motivo, nos sentimos motivados a pensar novas possibilidades para que tensões sejam diminuídas e porque não sanadas no que diz respeito ao fazer docente na Educação Especial. Reconhecemos as particularidades presentes nas mais variadas deficiências que demandam de estudos e pesquisas contínuas para o aprimoramento de técnicas e ações pedagógicas que atendam as necessidades dos alunos e que sejam implementadas nas formações dos professores.

Defendemos a mudança de um modelo tamanho único no atendimento para um trabalho mais particularizado, onde tenhamos profissionais que se dediquem especificamente em determinadas áreas e assim possam desenvolver mais suas aptidões e conseqüentemente ampliar sua contribuição no processo educativo.

As falas dos professores evidenciam que os mesmos se dedicam ao aperfeiçoamento para atuação em uma única área (Surdez, Deficiência Intelectual, etc.) e que há uma certa apreensão sobre ter que atuar de diferentes formas no Atendimento Especializado.

Observamos, também, que enquanto algumas mudanças maiores não são realizadas, algo pode ser feito através de planejamentos mais efetivos que levem em consideração a Identidade Docente no processo de organização e implementação do serviço especializado nas escolas, o que revelaria um comprometimento por meio de uma Política de Estado que atendesse de fato as necessidades da educação como um todo, a nível estadual e federal.

Referências

- AUAREK, Wagner Ahmad. Cenários da Condição Docente na Contemporaneidade. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de (org.). **Formação de Professores(as) e Condição Docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro 2011. Presidência da República, Brasília-DF.
- _____. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 02 de outubro de 2009.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF, 07 de janeiro de 2008.
- _____. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - necessidades educacionais especiais dos alunos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005.
- _____. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 14 de setembro de 2001.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB**. Brasília-DF. 1996.
- _____. **Resolução nº 196**. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, 10 de outubro de 1996.
- _____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília, DF, 1988.
- CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social**. 1ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **A Identidade Social e Suas Relações Com a Ideologia.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: Para quê? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

COSTA, Viviane Ottonelli. **Construção da Identidade Profissional Docente: análise do processo formativo profissional de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez.** Brasília-DF: Secretaria de Educação Especial, 2007.

DAVIS, Lennar J. The End of Identity Politics and the Beginning of Dismodernism: on disability as an unstable category. In: DAVIS, Lennar J. **The Disability Studies Reader.** New York: Routledge, 2006. p. 231-242.

DINIZ, Margareth. Formação Docente para Atendimento às Crianças que Apresentam Deficiências e/ou Necessidades Específicas: do discurso universal ao caso a caso. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de (org.). **Formação de Professores(as) e Condição Docente.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FILHO, Teófilo Alves Galvão; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa 3ª Edição.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISQUINI, Rozana de Fátima. **Identidade Docente e Educação Especial: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Wany Marcelle Costa. **Educação Popular em Ambiente Hospitalar: construção de identidades como processo de afirmação cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JESUS, Denise; BAPTISTA, Cláudio; CAIADO, Kátia (Org.). **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara – SP: Junqueira Marin, 2013.

_____; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação Docente e Práticas Pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de Recursos Multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Caminhos da Pesquisa Sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Sueliy Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um Apanhado Teórico-Conceitual Sobre a Pesquisa Qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessias Vol. 2, Nº 3 (e-ISSN 1982-5935) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FERNANDES, Ana Paula; LINHARES, Felipe Lisboa; NOBRE, Arthur Hungria; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Souza Avelino. A Formação dos Professores de Sala de Recursos Multifuncionais de Escolas da Rede Municipal de Belém (PA). In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (Org.). **Inclusão Escolar e os Desafios Para a Formação de Professores em Educação Especial** - Série Observatório Nacional de Educação Especial Volume 3. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

_____. Práticas Municipais de Inclusão de Pessoas com Deficiência no Estado do Pará. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

_____; NETO, João Colares da Mota. A Construção de Categorias de Análise na Pesquisa em Educação. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação.** Belém: EDUEPA, 2011.

_____; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A Entrevista na Pesquisa Educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação.** Belém: EDUEPA, 2010.

_____; TEIXEIRA, Elizabeth. Cuidados Éticos na Pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação.** Belém: EDUEPA, 2010.

_____. **Filosofia da Educação: reflexões e debates.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Saberes Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de (Orgs.). **Discursos, Identidades e Letramento: abordagens da análise de discurso crítica.** 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARÁ. **Resolução 001, de 5 de janeiro de 2010.** Belém: Conselho Estadual de Educação, 2010.

_____. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Educação de Surdos Sob o Enfoque da Inclusão.** Curso de Extensão à Distância - EAD, 2009.

PEDRO, Katia Eliza Ferreira. **O Professor e a Educação Inclusiva: um estudo sobre identidade.** Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

PEDRO, Wilson José Alves. **O Estudo da Identidade no Âmbito da Psicologia Social Brasileira.** Revista UNIARA Volume 9 Número 1. Araraquara, SP, 2005. (p. 109-116).

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de Professores para a Inclusão: saberes necessários e percursos formativos. IN: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos - 3ª Edição.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismo para validação dos resultados - 1ª ed. - 1ª reimpressão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Herminio Tavares Sousa dos. **Identidade como Metamorfose na Educação de Surdos em Belém.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SANTOS, Shyrley Patrícia Fiel dos. **Itinerâncias Formativas: o processo de construção da identidade docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

SARAIVA, Marinês. Formação do Professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A Construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em Tempos de Educação Inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O Professor e o Aluno Com Deficiência.** São Paulo: Cortez, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Nome: _____
- 1.2. Sexo: _____ Estado civil: _____
- 1.3. Data de Nascimento: ____/____/____
- 1.4. Endereço completo: _____
- 1.5. Contatos: _____

2. FORMAÇÃO

- 2.1. Formação Inicial: _____
- 2.2. Formação Complementar: _____
- 2.3. Atuação Profissional: _____
- 2.4. Tempo de Serviço na área de Educação: _____
- 2.5. Tempo de Serviço na Educação Especial: _____

3. EIXO I: HISTÓRIA DE VIDA (Infância e Adolescência)

- As principais lembranças da infância em família;
- Percepção pessoal sobre sua infância;
- Lembranças de sua adolescência e juventude;
- Mudanças marcantes nestas duas fases.

4. EIXO II: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- Escolha profissional;
- Formação profissional;
- Início da docência;
- Percepção pessoal da docência no início da carreira;
- O ingresso na educação especial;
- A chegada no AEE na sala de recursos multifuncionais;
- O trabalho desenvolvido no AEE;
- O ser professor no AEE;
- As mudanças na vida ao ser professor no AEE;
- O sentimento de ser professor no AEE;
- As principais dificuldades em ser professor no AEE;
- A realização pessoal e profissional
- Mudanças a serem feitas na vida profissional;
- Perspectivas futuras em termos profissionais;

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor (a) você está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**, cujo o objetivo geral é analisar a construção identitária de professores do AEE que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais em escolas da rede estadual de ensino em Belém. E de modo específico: a) verificar especificidades da prática do professor do AEE em salas de recursos multifuncionais que o diferencia de outros professores; b) identificar por meio de suas trajetórias profissionais e memórias, elementos presentes na identidade docente do professor de AEE; c) analisar a identidade dos professores do AEE a partir do relato das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de recurso multifuncional.

A sua participação no referido estudo será no sentido de relatar as experiências que tenha vivido no exercício da profissão docente mais especificamente na área da Educação Especial.

Os pesquisadores envolvidos no referido projeto são Felipe Lisboa Linhares e a Prof^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que orienta o direcionamento da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da sua participação na pesquisa a ser realizada na cidade de Belém.

Eu esclareço que fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: a contribuição para um maior reconhecimento e valorização da profissão docente, o esclarecimento da realidade que envolve os professores que atuam na Educação Especial e a oportunidade de autoavaliação a partir dos resultados encontrados.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, **manifesto meu livre consentimento em participar, autorizando, inclusive a publicação de imagem**, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a Secretaria do PPGED-UEPA (91) 4009-9552 ou mandar um *e-mail* para mestradoocse@gmail.com.br

Belém, .. de ... de 2015.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Felipe Lisboa Linhares - Pesquisador

Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Pesquisadora



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br