

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROFESSORAS ATUANTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA: UM ESTUDO SOBRE  
IDENTIDADE DOCENTE

JULIANA TESTONI DOS SANTOS

Joinville, SC

2016

JULIANA TESTONI DOS SANTOS

PROFESSORAS ATUANTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA: UM ESTUDO SOBRE  
IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação apresentada ao Mestrado em  
Educação da Universidade da Região de  
Joinville – Univille – como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em  
Educação, sob orientação da Professora  
Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Joinville, SC

2016

## Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S237p Santos, Juliana Testoni dos  
Professoras atuantes no atendimento educacional especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente / Juliana Testoni dos Santos; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Joinville: UNIVILLE, 2016.

112 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores - Formação. 2. Educação especial. 3. Identidade profissional.  
I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.

CDD 371.12

### Termo de Aprovação

**“Professoras Atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas Histórias de Vida: Um Estudo sobre Identidade Docente”**

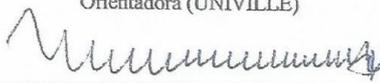
por

Juliana Testoni dos Santos

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
Orientadora (UNIVILLE)

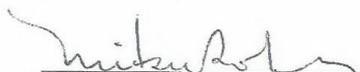


Profª. Dra. Márcia de Souza Hobold  
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

**Banca Examinadora:**



Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes  
(PUC-SP)



Profª. Dra. Márcia de Souza Hobold  
(UNIVILLE)

Joinville, 04 de fevereiro de 2016

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que “[...] veio como a neve de inverno – manso, suave e calmo”<sup>1</sup>, conduzindo-me gentilmente ao único caminho: o amor.

A meus amados pais, Carolina e Juscelino, pela vida inteira e além, por tudo e mais.

A meu marido, Fernando, amor eterno, com quem faz sentido estar aqui.

A meus avós maternos, Dila (*in memoriam*) e Pedro (*in memoriam*), pelo colo acolhedor e a casa acolhedora, símbolo de milagre, doçura e restauração.

A meus avós paternos, Darcy e Marta, por todas as deliciosas tardes com cheirinho de pão e bolo de laranja, embaladas por histórias do passado, Ennio Morricone e Roberto Carlos.

A meus tios e padrinhos de crisma, Ana Lúcia e Antônio, pelo refúgio carinhoso de seus abraços, que me ensinaram o sentido da entrega e da caridade.

À minha tia Ângela, cuja alma de artista é irmã da minha. A meu tio Edinho, pela presença e amparo – a mim e, principalmente, a meu pai.

À minha tia Lúcia, pelas orações, conselhos e horas de conversa. A meu tio Sérgio, por cada gargalhada que faz do presente o melhor lugar a se estar.

À minha tia Tere, pela paciência em balançar-me no colo até dormir. A meu tio Flávio, por ensinar-me sobre resiliência.

Às minhas primas, Thaís e Carina, por serem minhas melhores amigas. Thaís, minha amável valente, como é doce aprender contigo a resistência dos bons, a “endurecer sem perder a ternura”<sup>2</sup>. Carina, minha pequena grande menina, sou capaz de dizer que nasceste primeiro só para te ver sorrindo! Continua ensinando-me a viver com leveza até os dias findos.

À minha prima Amanda, porque um dia a vida foi brigadeiro e *Silverchair*. A meu primo João Gabriel, pelo carinho e proximidade.

A meu primo, Pedro Antônio, pelos laços que nos unem.

Aos meus sogros, Maria (*in memoriam*) e Ancelmo, por me amarem e tratarem como filha, e à minha cunhada, Ana Luiza, por me amar e tratar como irmã.

---

<sup>1</sup> Tradução própria do inglês “*You came like a winter snow... Quiet, soft and slow*”, referente à canção *Winter Snow*, composição da cantora Audrey Assad.

<sup>2</sup> Célebre citação de Ernesto Che Guevara.

À minha querida orientadora, Dr<sup>a</sup> Aliciene Fusca Machado Cordeiro, que me acolheu em seu incandescente afeto e me fez sorrir e vibrar quando soube que me escolheu para ser sua orientanda. A ela, minha perpétua gratidão pela felicidade e pelo privilégio de tecer, à luz do seu conhecimento e sabedoria, esta dissertação.

À professora Dr<sup>a</sup> Márcia de Souza Hobold, referência em meu processo de formação como psicóloga, professora e pesquisadora, meu afetuoso agradecimento pelo carinho e primorosas contribuições para minhas decisões profissionais e para a qualificação deste trabalho.

À professora Dr<sup>a</sup> Mitsuko Aparecida Makino Antunes, que carinhosamente aceitou o convite para participar da banca examinadora desta pesquisa e contribuiu sem medidas para o desenvolvimento do estudo, com a sabedoria e a amorosidade que lhe são peculiares.

Às professoras do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville, em especial, à Raquel Alvarenga Sena Venera, que me desperta para a vida e inspira a encontrar um pouco de mim em tudo o que faço; à Elizabete Tamanini, cuja existência corajosa, sensível e poética me cativa e vivifica; à Sônia Maria Ribeiro, que me ensina a equilibrar densidade e objetividade e me traz imensa paz com seus ternos abraços; à Nelma Baldin, pelos valorosos ensinamentos e agradáveis momentos de convivência.

Aos professores e professoras da Graduação em Psicologia da Universidade da Região de Joinville (2006-2010), que contribuíram para a minha formação como psicóloga e iniciação à pesquisa. Em especial, à professora Arlene Leite Nunes, minha orientadora no trabalho de conclusão de curso que sempre incentivou-me a buscar o mestrado e tudo aquilo que me faz feliz; ao professor Alexandre Cidral, meu orientador de iniciação científica e competente docente, que me ensinou a desenvolver um olhar investigativo; à admirável professora Marilene Wittitz, por quem tenho imenso carinho e é minha eterna fonte de identificação com a Psicologia; e à professora Ângela Maria da Silva Hoepfner, que me apresentou à perspectiva histórico-cultural e me encantou com suas aulas sobre a história da psicologia.

Aos professores e professoras do Colégio Bom Jesus, que participaram de minha trajetória escolar do Jardim A ao Terceirão e foram fundamentais no processo de constituição da pessoa que me tornei.

Às amigas que sempre estiveram ao meu lado: Ana Elisa, que compartilhou comigo a mesma rua, o mesmo colégio, uma infância, uma adolescência e, agora,

uma vida adulta. A sua presença, Aninha, faz-me recordar e entender quem sou e desperta o melhor em mim. Caroline, que com sua generosidade e amor incondicional tantas vezes salvou-me. Gratidão por sua paz e acolhimento em todos os momentos da minha vida.

A elas, minhas queridas amigas, do Mestrado para a vida: Daiane, por sua leveza e serenidade; Dirlene, por sua restauradora fé e sensibilidade; Daiana, por sua alegria e perseverança; Janaína, por sua transcendência e reverência pela vida. Com vocês, “[...] a vida fica mais bonita; pensar que não estamos sozinhos, que não somos os únicos seres que importam, que este mundo maravilhoso em que vivemos é misterioso, todas as coisas vivas ligadas umas às outras, partes de um mesmo corpo” (ALVES, 1990, p. 18).

Às doces amigas da Turma III: Andréia, pela dedicação inspiradora e carinhosa acolhida; Cleide, por sua generosidade e disponibilidade a amar; e Miriane, por sua bondade e encantadora simplicidade. Aos amigos da Turma V: Jean, pela partilha do gosto por histórias de vida e filosofia; Paula, por transbordar afeto em cada palavra e gesto; Lediane, por sua coragem e ternura; Neusa, por ensinar-me sobre ir em busca do sonho; Cleberson, pela constância de sua gentileza; Eliane, por sua incomparável brandura.

À Mariana Dáttria Schulze, amiga querida, por mostrar-me que ser psicóloga, professora e pesquisadora é um sonho possível e ser meu exemplo de pessoa do bem.

Às doces Luana, Daniela e Verônica, que gentilmente permitiram a minha participação em suas trajetórias de formação na Psicologia e na pesquisa.

Aos inesquecíveis alunos da graduação em Psicologia da UNIVILLE, que cursaram o quarto ano em 2014 e 2015 e com quem tive o privilégio de realizar meu estágio de docência: minha perpétua gratidão por nossas vidas terem se encontrado e pela partilha de saberes, afetos e histórias, que reiteraram meu propósito de atuar como professora.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Ilanil Coelho, Dr<sup>a</sup> Raquel Alvarenga Sena Venera e Dr<sup>a</sup> Roberta Barros Meira e a todos os colegas da disciplina *Memória e Identidade* do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da UNIVILLE, pelas adoráveis noites de quinta e sexta-feira em que compartilhamos processos identitários e narrativas de memória. Adorei estar com vocês.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Luciane Maria Schlindwein e Dr<sup>a</sup> Nelita Bortolotto e a todas as colegas da disciplina *Constituição do Sujeito e Arte em Vygotski e Bakhtin* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, com quem aprendi sobre arte e vida e na qual pude experimentar-me como uma Juliana corajosa, que viajava toda quarta-feira para estudar. Um agradecimento especial à Sílvia, pela acolhida e disposição para amizade, e ao Anderson, pela conversa honesta e restauradora na cantina do CED.

À Sarah e Rosemeri (Méiri), da Secretaria da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNIVILLE, pelo apoio infalível.

Aos colegas da Whirlpool com quem trabalhei de 2010 a 2014 e foram muito importantes em minha trajetória. Um agradecimento especial à Paula Daminelli, pela amizade que ultrapassou os muros da “firma”.

A meus escritores preferidos, queridas e distantes companhias à meia-luz da escrivaninha, que me inspiraram com sua poesia e prosa. Em especial, à Cecília Meireles, aquela cuja escrita mais se aproximou da minha alma. À Érico Veríssimo, que escreveu o melhor livro que já li: *Olhai os lírios do campo*. Ao inesquecível Rubem Alves, autor mais presente e mais lido em minha pequena biblioteca, que me inspira a ver o mundo com olhos mágicos de criança.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade da Região de Joinville (FAP) pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

A todas as professoras do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Joinville, em especial, às cinco professoras que aceitaram participar desta pesquisa e cujas histórias de vida passaram a constituir, também, a minha.

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação à Maria Borges Rengel (in memoriam), minha sogra, que marcou a tantas vidas como Professora Mariazinha.*

## RESUMO

Desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado têm se debruçado sobre o trabalho e a formação de professores nesta modalidade de ensino, mas dentre elas, poucas focalizaram as relações entre identidade docente e o processo de escolarização de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial. Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville, direcionou-se para o estudo destas relações, com o objetivo central de compreender como professoras atuantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville tornaram-se docentes no Atendimento Educacional Especializado. Para tal, o percurso metodológico pautou-se em uma abordagem qualitativa e utilizou, como técnica de coleta de dados, a narrativa de história de vida. Foram entrevistadas cinco professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado desde os primeiros anos de sua implementação no município, em 2010 e 2011. A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2012) foi o método escolhido para construir uma compreensão acerca das narrativas das docentes, que foram organizadas em três categorias de análise: 1) Tornar-se professora: uma escolha relativamente livre, em um horizonte de possibilidades; 2) O ingresso no Atendimento Educacional Especializado; 3) Relações sociais constitutivas da identidade docente. Dentre os autores que compuseram a fundamentação teórica, pode-se citar Bock (2006), Ciampa (2005), Gatti (1996), Tardif (2013) e Vigotski (2011) como alguns dos principais interlocutores desta pesquisa. As análises realizadas revelaram que a escolha profissional pela docência é um processo multideterminado, marcado por tensões e contradições e impregnado de representações sociais acerca do professor. As fontes de identificação com a profissão corresponderam mais a formas de ser do que à atividade docente em si, destacando-se entre essas fontes, as professoras que marcaram a trajetória escolar e acadêmica das entrevistadas. O modo como as professoras aproximaram-se do Atendimento Educacional Especializado evidenciou a existência de uma ideia de perfil para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial que circula nas escolas e age como um dos determinantes no processo de constituição das identidades de professoras atuantes neste atendimento. Os papéis e personagens por elas assumidos na docência e na vida possibilitam a compreensão de que tornar-se professora é um movimento inacabado, que se faz e refaz nas relações com o outro e a cultura. Tais relações, apropriadas e traduzidas em vivências singulares, passam a constituir suas identidades docentes, que podem ser reelaboradas a cada vez que narram uma história sobre como se tornaram professoras.

**Palavras-chave: Identidade docente. Formação docente. Trabalho docente. Educação especial. Atendimento educacional especializado.**

## ABSTRACT

Since the implementation of National Policy for Special Education in the perspective of Inclusive Education (BRAZIL, 2008), studies concerning Specialized Educational Service have been emphasizing teacher's work and formation in this type of education, but among them, few have focused the relations between the schooling process of students considered as target audience of Special Education and the issue of teacher identity. This dissertation, linked to the line of research Teacher's Work and Formation of the Master's Degree in Education Program at University of Joinville's Region, was directed to the study of these relations, with the main goal of understanding how teachers who work at municipal public schools of Joinville became teachers of Specialized Educational Service. To this end, the methodological route was based on a qualitative approach and used, as data collection technique, the life story narrative. Five teachers who work at Specialized Educational Service since the early years of its implementation, in 2010 and 2011, were interviewed. The Content Analysis (BARDIN, 2009; FRANCO, 2012) was the chosen method to build an understanding of the teacher's narratives, which were organized in three categories of analysis: 1) Becoming a teacher: a relatively free choice, in a horizon of possibilities; 2) The entrance in Specialized Educational Service; 3) Social relations that are constitutive of teacher identity. Among the authors who composed the theoretical frame of this research, Bock (2006), Ciampa (2005), Gatti (1996), Tardif (2013) and Vigotski (2011) can be cited as some of the key interlocutors. The analysis revealed that the choice of becoming a teacher is a multidetermined process, marked by tensions and contradictions and filled with social representations concerning the teacher figure. The sources of identification with the profession corresponded more to ways of being than to the teaching activity itself, and teachers who marked their lives stood out as their main reference in the process of building their teacher identity. The way that the interviewed teachers approached Specialized Educational Service revealed the existence of an idea of profile to work with students considered target audience of Special Education circulating in the schools and acting as determinant in the process of identity constitution of teachers who work in this service. The roles and characters assumed by them in teaching and in life enabled the comprehension that becoming a teacher is an unfinished movement, which is made and remade through the relations established with others and with culture. Such relations, appropriated and translated into unique experiences, come to constitute their teacher identities, which can be reelaborated every time they tell a story about how they became teachers.

**Keywords:** Teacher identity. Teacher education. Teacher's work. Special education. Specialized educational service.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Gênero – Brasil – 2007 .....	53
Gráfico 2 – Composição da Experiência Profissional Anterior à Atuação no AEE ....	56
Gráfico 3 – Especializações Concluídas pelas Professoras.....	57

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Matriz de referência para definição do roteiro de entrevista a partir dos objetivos da pesquisa.....	31
Tabela 1 – Mapeamento da produção científica brasileira sobre identidade docente no período de 2008 a 2014 .....	43
Tabela 2 – Trabalhos que relacionaram a temática da <i>identidade docente à inclusão escolar e/ou educação especial</i> .....	46
Tabela 3 – Objetivos dos trabalhos que relacionaram a temática da identidade docente à inclusão escolar/educação especial .....	47

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 A PESQUISA .....</b>	<b>22</b>
1.1 Aspectos epistêmico-metodológicos .....	22
1.2 Escolha das participantes para a pesquisa .....	25
1.3 Técnica de coleta de dados .....	26
1.4 Caminhos da análise.....	28
<b>2 IDENTIDADE DOCENTE: UM REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>32</b>
2.1 <i>“Em que espelho ficou perdida a minha face?”</i> .....	33
2.2 Identidade como questão de pesquisa.....	35
2.3 A produção científica sobre identidade docente .....	41
2.4 Relações entre identidade docente e o processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial .....	46
<b>3 TORNAR-SE PROFESSORA: ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE.....</b>	<b>52</b>
3.1 <i>“Me movo como educador porque primeiro me movo como gente”</i> .....	52
3.2 Desenrolando os fios e meadas da memória .....	59
3.3 Tornar-se professora: uma escolha relativamente livre, em um horizonte de possibilidades .....	61
3.4 O ingresso no Atendimento Educacional Especializado .....	72
3.5 Relações sociais constitutivas da identidade docente .....	79
<b>REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>112</b>

## APRESENTAÇÃO

*Escreverás meu nome com todas as letras,  
com todas as datas  
- e não serei eu.*

*Repetirás o que me ouviste,  
o que leste de mim, e mostrarás meu retrato  
- e nada disso serei eu.*

*Dirás coisas imaginárias,  
invenções sutis, engenhosas teorias  
- e continuarei ausente.*

*Somos uma difícil unidade,  
de muitos instantes mínimos  
- isso seria eu.*

*Mil fragmentos somos, em jogo misterioso  
aproximamo-nos e afastamo-nos, eternamente.  
- Como me poderão encontrar?*

*Novos e antigos todos os dias,  
transparentes e opacos, segundo o giro da luz  
- nós mesmos o procuramos.*

*E por entre circunstâncias fluímos,  
leves e livres como a cascata pelas pedras.  
- Que mortal poderia nos prender?*

Cecília Meireles<sup>3</sup>

Estou prestes a começar uma narrativa sobre como me tornei pesquisadora e me pergunto o que, de fato, estou a fazer: escrevendo meu nome com todas as letras e todas as datas, mostrando meu próprio retrato, dizendo coisas imaginárias? Como apreender meus instantes mínimos e mil fragmentos no jogo misterioso em que me constituo, sempre nova e sempre antiga?

Aproprio-me novamente das palavras de Cecília Meireles para expressar que, frente às questões colocadas, “[...] por mais que me procure, antes de tudo ser feito, eu era amor. Só isso encontro. Caminho, navego, voo – sempre amor”<sup>4</sup>. Por isso, escolho iniciar esta narrativa de história de vida com o amor dos meus pais, que antecipou e originou a minha existência.

<sup>3</sup> MEIRELES, C. Biografia. (1957). In: \_\_\_\_\_. **Cecília de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 172-173.

<sup>4</sup> MEIRELES, C. Contemplação. (1945). In: \_\_\_\_\_. **Cecília de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 65.

A constituição de minha identidade foi permeada pela alegria de viver de minha mãe e pela serenidade de meu pai. Este sempre me encantou com suas descobertas, aproximando-me da informática e da língua inglesa desde pequena. Com seu temperamento manso e gentil, ensinou-me a ser paciente e curiosa e a construir paz interior. Minha mãe inspirou-me a apreciar as belezas da vida, a ser ativa e, com sua fala articulada e expressiva e sua belíssima “letra de professora”, ensinou-me desde cedo a amar as palavras.

No jardim de infância<sup>5</sup>, a querida professora Suzana foi a primeira a notar que eu aprendera a ler. Desde então, iniciou-se uma história de amor pela língua portuguesa – em especial pela literatura – que marcou, desde criança, toda a minha trajetória escolar. Em minha memória, guardo cada momento vivido neste período “como uma experiência situada entre a brincadeira infantil e um agradável tipo de ‘magia’ ingênua”<sup>6</sup>. Do quintal de minha avó, brincando sob o pé de maracujá com minhas primas (todas, como eu, filhas únicas), algumas plantas e muita imaginação, eu ecoava a pergunta de Rubem Alves: “Que seria de nós sem o socorro do que não existe?”<sup>7</sup>

Adolescente, ao transmutar o socorro de outrora em problemática filosófica e pensar sobre “o que não existe” sob um prisma lógico-racional, senti que ofusquei o que ali havia de mágico. Aquele indizível que eu abraçava sem pergunta converteu-se em necessidade de tudo explicar. Desta, iniciou-se uma busca por sentido e, com ela, uma adolescência marcada pela poesia, literatura e filosofia. Até hoje, quando entro no setor infanto-juvenil de uma livraria, sinto adentrar a porta secreta para um mundo mágico, em que é possível encontrar Cecília Meireles e Florbela Espanca por meio de suas poesias suaves e densas, ou Jane Austen pelos meandros de suas doces contradições. Neste momento de vida em que a matemática apreendida na escola parecia não dar conta de elaborar o vivido, o potencial catártico da leitura e da escrita aconchegavam as questões pulsantes em mim.

Aos 18 anos, no momento de escolher uma profissão, Jornalismo e Psicologia destacavam-se como possibilidades, considerando a paixão e a intimidade com a

---

<sup>5</sup> Como se chamava a educação de crianças de 0 a 6 anos no início dos anos 1990.

<sup>6</sup> LURIA, Aleksandr Romanovich. **A mente e a memória**: um pequeno livro sobre uma vasta memória. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 128.

<sup>7</sup> Expressão emprestada de Paul Valéry (1871-1945), filósofo francês, e utilizada por Rubem Alves em: ALVES, Rubem. “O que seria de nós sem o socorro do que não existe?”. In: \_\_\_\_\_. **A maçã e outros sabores**. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 75.

escrita, em especial sobre questões filosóficas (quem somos, de onde viemos, para onde vamos) e reflexões acerca da vida humana em sua complexidade: emoções, sentimentos, escolhas, identidade. Optei, então, pela graduação em Psicologia e me encantei, ao longo do percurso de formação, por suas tentativas de compreender a vida humana, pela via de múltiplas abordagens teórico-metodológicas.

Em 2010, último ano da graduação em Psicologia, participei do programa de estágio de uma indústria de eletrodomésticos na qual atuei, até 2014, em processos de atração de talentos e educação corporativa. Neste período, aprendi intensamente por meio das relações de/com o trabalho e amadureci, neste processo, a decisão de cursar um Mestrado em regime de dedicação exclusiva.

Foi trilhando estes caminhos que, em março de 2014, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville. Única psicóloga desta turma, cheguei interessada em estudar vidas de professores quando fui apresentada ao projeto de pesquisa coordenado por minha professora orientadora, intitulado Ensino Especializado e Trabalho Docente: Um Estudo da Rede Municipal de Joinville (ENTEJ). O objetivo central do projeto consistia em conhecer o trabalho e formação de professores atuantes em serviços especializados, envolvidos no processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial que frequentavam a Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Neste entrelaçamento de histórias, em que meu percurso pessoal, acadêmico e profissional articulou-se ao trajeto do grupo de pesquisa da orientadora, delineou-se um objetivo geral para a presente dissertação – *compreender como professoras<sup>8</sup> atuantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville tornaram-se docentes no Atendimento Educacional Especializado*. A partir deste objetivo, derivaram-se outros, específicos:

- Conhecer aspectos de suas histórias de vida que as aproximaram da docência e, especificamente, do Atendimento Educacional Especializado;
- Identificar as fontes de seus processos de identificação com a profissão docente;

---

<sup>8</sup> Optou-se pelo termo “professoras” pois, de acordo com Bernardes (2014), todas as docentes que trabalham no Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Joinville são do gênero feminino.

- Investigar se houve interação com pessoas com deficiência antes de atuarem no Atendimento Educacional Especializado e se/como esta interação se relaciona ao processo de constituição da identidade docente.

A necessidade e relevância desta pesquisa podem ser pensadas a partir das análises e discussões realizadas por Bernardes (2014) em sua dissertação, que investigou o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas<sup>9</sup>. Um dos aspectos evidenciados em seu trabalho foi um baixo interesse, por parte dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Joinville, em trabalhar no Atendimento Educacional Especializado.

A baixa demanda de professores com interesse em atuar no AEE, segundo informações do Núcleo de Educação Especial, deve-se à não identificação/perfil dos(as) professores(as) em trabalhar com pessoas com deficiência e também à falta de compreensão em relação ao trabalho realizado pelo professor(a) especializado(a). Ressaltou-se que, quando há interesse, os(as) professores(as) são chamados no Núcleo de EE para conversar sobre a vaga e conhecer o trabalho do AEE. É nesse ponto que o(a) professor(a), até então interessado(a), desinteressa-se, ou mesmo por não atingir os critérios estabelecidos para atuar no AEE, como trabalhar 40 horas no município e ter formação em pedagogia, em que nesses casos, o(a) professor(a) não pode assumir a função. (BERNARDES, 2014, p. 63)

Além disso, houve considerável evasão de professoras que trabalhavam nesta modalidade de atendimento desde sua implementação, iniciada em 2010. De acordo com uma supervisora da Secretaria Municipal de Educação entrevistada na referida pesquisa:

De 2009 a 2013, houve a desistência de nove professoras do AEE. Além disso, no momento estão precisando de oito professores(as) para as novas SRM<sup>10</sup> que precisam ser abertas, mas, mesmo enviando convite para os diretores escolares e via internet para professores, há um baixo interesse. (BERNARDES, 2014, p. 63, nota de rodapé)

Corroborando com os dados supracitados, Silva (2014, p. 131) constatou, ao pesquisar sobre a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado no estado de Goiás, que “os critérios para ingressar como professora especialista das SRMs não obedece aos dispositivos legais” e que “a formação e a

---

<sup>9</sup> “Professoras especializadas” foi o termo escolhido pela autora para referir-se às professoras do Atendimento Educacional Especializado, atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais.

<sup>10</sup> Abreviação utilizada pela autora para referir-se às Salas de Recursos Multifuncionais.

legislação não são os principais critérios para seleção e ingresso para se atuar no AEE” (SILVA, 2014, p. 132).

Observamos que as professoras demonstram um desconforto em aceitar o convite ou a convocação para assumirem o AEE nas SRMs, tendo em vista que algumas são iniciantes na carreira docente, outras se sentem despreparadas para tal função e há, ainda, um segundo grupo de professoras que estão prestes a se aposentarem. [...] Discutindo a forma de ingresso no AEE foi mencionada a readaptação profissional, que acontece quando o professor regente é acometido de um problema de saúde que dificulta sua atuação no ensino regular, então ele é deslocado para outro espaço dentro da escola. (SILVA, 2014, p. 131-132)

As constatações da autora evidenciam que a entrada no Atendimento Educacional Especializado está mais vinculada a uma aceitação – de um convite, convocação ou realocação – do que efetivamente a uma escolha intencional e específica do professor. Apesar de não estudar de modo específico o Atendimento Educacional Especializado, Gatti (1996) observou que, para um terço das professoras dos anos iniciais e finais da Rede Pública dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, pesquisadas em atividade no início dos anos 1990, a docência foi uma profissão que “aconteceu” chamando a atenção para o fato de que, em muitos casos, fatores circunstanciais marcaram ou até mesmo motivaram suas escolhas pelo magistério.

Salienta-se, ainda, que “essas condições de ingresso e permanência como professoras certamente estão associadas às perspectivas perante seus alunos e seus modos de agir com eles, seus objetivos e metodologias de trabalho” (GATTI, 1996, p. 87). Considera-se, neste sentido, que existe uma oportunidade – mais que isso, uma necessidade – de analisar os impactos das condições de ingresso no Atendimento Educacional Especializado nas perspectivas, modos de agir, objetivos e metodologias de trabalho dos professores que, em última instância, afetam o processo de escolarização dos alunos com deficiência<sup>11</sup>.

No Rio Grande do Sul, ao investigar as configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí,

---

<sup>11</sup> Assim como Baptista (2011, p. 60), “embora a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 defina o alunado da educação especial como aqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, utilizarei ao longo deste texto a expressão 'alunos com deficiência' para me referir a esse alunado, em função de sua prevalência numérica e da configuração de desafios associados aos serviços que apresentam características pedagógicas semelhantes àquelas relativas aos demais grupos de sujeitos”.

Delevati (2012) identificou que a forma de ingresso dos professores no Atendimento Educacional Especializado não acontece por meio de concurso público específico para esta função. A maioria dos docentes entrevistados são concursados, mas para outras áreas, como anos iniciais, anos finais e orientação/supervisão escolar. Com relação à experiência profissional anterior, grande parte deles já havia vivenciado ou ainda vivenciava a docência em instituições ou escolas especiais, cujas práticas e concepções são geralmente embasadas por um modelo clínico-terapêutico e pelo ensino substitutivo.

Já na região centro sul do Paraná, um dos professores entrevistados por Carnevale *et. al.* (2013) relatou que sua entrada no Atendimento Educacional Especializado como docente ocorreu por meio de concurso público voltado especificamente para esta modalidade, diferentemente dos docentes pesquisados por Bernardes (2014), Silva (2014) e Delevati (2012).

Os achados de Bernardes (2014), Silva (2014) e Delevati (2012) possibilitam questionar as formas de ingresso e os critérios utilizados pelas escolas e secretarias municipais e estaduais de educação ao selecionar – por convite ou até mesmo por convocação – professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado. A experiência profissional anterior em Educação Especial parece ser um dos critérios considerados no processo de contratação, ainda que não seja um requisito para a docência no Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as diretrizes brasileiras<sup>12</sup>.

A partir destes dados, é possível questionar sobre o modo como os docentes foram se aproximando da atuação nesta modalidade de educação escolar, visto que a entrada no Atendimento Educacional Especializado nem sempre sugere uma intencionalidade prévia por parte do professor no processo de escolha profissional pela Educação Especial. Esta pesquisa constituiu-se, portanto, entrelaçada a estas problematizações concernentes às formas de ingresso no Atendimento Educacional Especializado e também motivada pela escassez de produções acadêmicas que

---

<sup>12</sup> Os requisitos para atuação como professor no Atendimento Educacional Especializado resume-se ao exposto na Resolução nº 4/2009, art. 12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009a, p. 3)

relacionam as temáticas *identidade docente e inclusão escolar e/ou educação especial*<sup>13</sup>.

De modo a contemplar os objetivos a que se propõe, a presente dissertação foi estruturada em três capítulos. O primeiro aborda os aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo fundamentos epistemológicos, abordagem e técnica de coleta de dados adotados, bem como os percursos de análise que foram planejados e efetivamente trilhados durante a interpretação dos resultados. O segundo capítulo abrange o referencial teórico ao qual se recorreu para compreender a identidade como questão de pesquisa e categoria de análise de uma ciência psicológica crítica e comprometida com a transformação social. Também contempla a produção científica sobre identidade docente e como as relações entre identidade docente e o processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial foram abordadas na produção acadêmica brasileira de 2008 a 2014. O terceiro capítulo apresenta a análise realizada a partir de narrativas de história de vida das professoras entrevistadas, partindo de três categorias de análise para buscar compreender como se tornaram professoras, destacando: aspectos do *processo de escolha pela docência*, na primeira categoria; *como ingressaram no Atendimento Educacional Especializado*, na segunda categoria; e algumas das *relações sociais constitutivas de suas identidades docentes*, na terceira e última categoria.

Por fim, apresentam-se algumas considerações e proposições que procuram evidenciar os aspectos constitutivos da identidade docente apreendidos no percurso de análise e como um estudo como este pode contribuir com avanços no campo de estudos sobre o trabalho e a formação de professores atuantes no que hoje se chama de Educação Especial. Compreende-se que uma pesquisa como esta, que se propõe a ouvir e contar histórias de professoras pelos fios e meadas de suas vidas, é um estudo científico que de certa forma transcende seus próprios dados, pois “aquilo que no início da leitura eram parágrafos ou ideias transfigura-se – é alguém, é gente”<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Empreendeu-se uma busca de trabalhos sobre *identidade docente* nas bases de dados da ANPEd, BDTD, CAPES, SciELO e SciELO Educa, compreendendo o período de 2008 a 2014, e apenas 2% das produções acadêmicas relacionaram esta temática à *inclusão escolar e/ou educação especial*.

<sup>14</sup> BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 27.

## 1 A PESQUISA

### 1.1 Aspectos epistêmico-metodológicos

*O conhecimento científico não se afirma, portanto, na certeza, mas na curiosidade epistemológica, na abertura para a descoberta e para o conhecimento dos mistérios inesgotáveis do mundo.*

Inês Ferreira de Souza Bragança<sup>15</sup>

Esta pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa. Ainda que se utilize a denominação *abordagem qualitativa* para designar de forma ampla e genérica o universo metodológico desta dissertação, parte-se de uma compreensão de que “quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas” (ANDRÉ, 2002, p. 24) e que uma aparente dicotomia entre tais aspectos pode e deve ser superada, “dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contrassenso” (GRAMSCI, 1966, p. 50).

Qualitativo, portanto, não significa não-quantitativo, mas uma abordagem que valoriza os sentidos e significados atribuídos pelas pessoas às suas ações e busca compreender em que situações tais ações foram produzidas, sem necessariamente excluir aspectos quantitativos.

Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se. (GATTI & ANDRÉ, 2011, p. 29)

A abordagem qualitativa não se refere a uma metodologia específica, mas a “conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas” (SEVERINO, 2007, p. 119). Compreende-se que referências epistemológicas são concepções teórico-filosóficas que orientam a forma de se conhecer a realidade e, para Demo (1995), desvelá-las é uma atitude fundamental para um pesquisador que se assume como ator político e condicionado

---

<sup>15</sup> BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 95-96.

historicamente, que busca controlar a ideologia que se faz presente não apenas em sua pesquisa, mas em qualquer outra, pronunciando o seu posicionamento teórico, epistemológico e ideológico, enfrentando-o abertamente e mantendo o seu objeto de estudo discutível – e por isso, científico.

A referência epistemológica que inspira esta pesquisa apoia-se em alguns pressupostos do materialismo histórico-dialético, a saber: sua concepção de homem, sociedade, realidade material e história. À luz desta perspectiva, o ser humano pode ser compreendido como aquele que “cria a realidade social objetiva ao mesmo tempo em que cria a si próprio, como ser histórico e social” (KOSIK, 1976, p. 61).

Dizer que o ser humano *cria* implica concebê-lo como ser ativo, que por meio de sua atividade, faz o mundo e a si próprio. Sua humanidade não lhe é natural; é constituída ativamente, na relação com o outro e com a realidade social concreta. Da mesma forma, dizer que a criação de si e do mundo ocorre *ao mesmo tempo* revela uma concepção dialética, em que o ser humano não é causa nem efeito do mundo, mas ambos configuram uma totalidade, que poderá ser compreendida a partir de suas articulações e não de seu descolamento.

Nesse sentido, concebe o homem como ser ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência. (BOCK, 2007, p. 17-18).

Adentrando o território das ciências psicológicas e, mais especificamente, de uma psicologia histórico-cultural, também baseada em uma concepção materialista histórico-dialética, entende-se que um fenômeno ou processo psicológico não é fruto da “natureza humana”, não é preexistente ao ser humano, mas expressa a sua condição social, cultural, econômica. *Tornar-se humano* é um movimento permeado pelas condições objetivas de vida, no qual o homem, ao agir, constrói e modifica o mundo, e este, por sua vez, propicia os elementos para a humanização do homem.

*Tornar-se docente* é um processo que, ao ser pensado sob esta ótica, exige que ele seja posto em relação às possibilidades ou impossibilidades colocadas pela cultura, economia, sociedade, enfim, pelas determinações materiais, pois entende-se que só é possível apreender o movimento e a transformação do professor a partir de uma perspectiva de totalidade concreta.

Neste ponto de vista, cada fenômeno social pode ser compreendido como momento do todo. Kosik (1976, p. 49) explica:

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade.

Assim, toma-se como pressuposto que *tornar-se professor* é um processo de constituição ao longo da vida, por meio de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que são mediadas pelas condições objetivas e cuja gênese encontra-se nas relações sociais. Nesta lógica, pode-se dizer que tal processo só adquire sentido quando analisado sob a perspectiva de totalidade concreta, que o assume como sujeito ativo, histórico e concreto que realiza o infinito processo de humanização do homem. (KOSIK, 1976)

Ser professor, portanto, não é uma missão ou um sacerdócio a ser realizado por dom ou vocação sem que haja formação específica, condições de trabalho, carga horária adequada e remuneração digna (ALVES, 2006), mas trata-se de uma profissão que exige “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Não se nasce docente, *torna-se*, e neste processo de constituição, não apenas as especificidades do trabalho docente estão em jogo, mas também as experiências de vida em que se tecem os modos de ser professor. Como explica Chené (2014, p. 122), “[...] a formação é como um pequeno quadro dentro de um quadro maior, isto é, insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a sua problemática existencial”.

Compreendendo os processos de formação e constituição identitária docente partir de sua materialidade, historicidade e caráter dialético é que, neste momento, segue-se ao próximo subcapítulo, no qual serão apresentados os critérios para escolha das professoras da pesquisa em questão.

## 1.2 Escolha das participantes para a pesquisa

As professoras convidadas a participar deste estudo foram escolhidas a partir de alguns critérios:

- Trabalhar como professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Joinville;
- Ter iniciado como docente em Sala de Recursos Multifuncionais nos primeiros anos de sua implementação (2010 ou 2011).

Este recorte, fundamentado no ano de ingresso no Atendimento Educacional Especializado, buscou abranger as professoras com maior tempo de atuação em Salas de Recursos Multifuncionais, considerando que a implementação destas iniciou na Rede Municipal de Ensino de Joinville em 2009 (BERNARDES, 2014), mas que o atendimento passou a acontecer efetivamente a partir de 2010, compreendeu-se que tal recorte abrangeria as professoras mais experientes, considerando o tempo de atuação.

Uma vez delimitados os requisitos básicos para participação na pesquisa, agendou-se uma reunião com representantes do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação de Joinville, no intuito de apresentar a proposta desta pesquisa, ouvir possíveis considerações sobre a mesma e solicitar autorização (Anexo I) para prosseguir com o estudo.

Após a reunião, foi recebida uma indicação de nomes de professoras para convidar a participar do estudo, de acordo com os requisitos previamente citados. A coleta de dados foi iniciada após a emissão do parecer de aprovação<sup>16</sup> do projeto desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville (Anexo II), atendendo a Resolução Nº 466/2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012).

Foram encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação os nomes de oito professoras, com as quais realizou-se um contato telefônico para agendamento das entrevistas. Após este contato, houve consentimento e efetiva realização de entrevista

---

<sup>16</sup> Parecer nº 830.595 de 31/10/2014 (Anexo II).

com cinco das oito professoras<sup>17</sup>, cujo perfil é descrito no subcapítulo 3.1 desta dissertação.

Todas as professoras foram convidadas a participar deste estudo de forma voluntária, sendo garantido, durante toda a pesquisa, o seu anonimato. Os locais das entrevistas foram combinados com as professoras, de forma a preservar a privacidade, segurança e conforto das mesmas. A adesão delas foi confirmada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, com o compromisso de permanecerem sob a guarda da pesquisadora responsável por um período de cinco anos. O material digital será posteriormente apagado e/ou descartado e o material em papel será picotado e enviado para reciclagem.

### 1.3 Técnica de Coleta de Dados

Considerando os objetivos deste estudo, optou-se pela *história de vida* como técnica de coleta de dados, deixando as professoras, em uma narrativa oral, contarem “sobre si, sua profissão, seus papéis” (MACHADO, 2001, p. 7), situadas no espaço e no tempo da vida.

Para Minayo (1993), a história de vida consiste em um tipo de entrevista em profundidade que pode ser realizada de forma *completa*<sup>18</sup>, em que se busca abranger o conjunto da experiência vivida, ou de forma *tópica*, focalizando uma etapa ou setor desta experiência.

Para este trabalho foi escolhida a perspectiva tópica, e por isso elaborou-se previamente quatro questões-chave<sup>19</sup> a partir das quais as narrativas das docentes se desenrolariam consensualmente. Apesar do foco específico, havia abertura para o surgimento de outras perguntas, conforme o caráter singular de cada situação de entrevista.

---

<sup>17</sup> Das três professoras que não participaram deste estudo, duas haviam assumido outro cargo/função na Rede Municipal de Ensino e uma delas afirmou não ter disponibilidade para participar.

<sup>18</sup> Compreende-se que não há como captar a totalidade de uma vida, pois uma história de vida, seja oral ou escrita, sempre será *uma* totalidade, *uma* versão.

<sup>19</sup> São questões-chave desta pesquisa: 1. Como você se tornou professora? 2. Como você se tornou professora do Atendimento Educacional Especializado? 3. Quais foram suas referências na trajetória de identificação com a profissão docente? 4. Você teve interação com pessoas com deficiência ao longo da vida?

A perspectiva tópica também contribuiu para não traçar antecipadamente uma linha do tempo sob a qual o entrevistado contaria sua história. Queiroz (1988, p. 19) explica que as histórias de vida são marcadas por avanços e recuos, e por isso “o bom pesquisador não interfere para estabelecer cronologias, pois sabe que também estas variações no tempo podem constituir indícios de algo que permitirá a formulação de inferências”.

Esta técnica de coleta de dados, quando realizada em sua forma oral, possibilita captar não apenas o “dizível”, mas também o “indizível” – silêncios, olhares, gestos, tom de voz, reações emocionais e outras expressões que compõem a totalidade do relato. Para Queiroz (1988, p. 15), trata-se de uma “técnica útil para registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita, o não conservado, o que desapareceria se não fosse anotado”.

Neste sentido, Thompson (2005) afirma que o testemunho oral não é somente evidência histórica, mas parte essencial do patrimônio cultural da humanidade, e traz consigo a possibilidade de aproximar as pessoas e criar novas formas de ver o mundo. Permite que haja conexões entre vidas, articulando áreas que, por vezes, os documentos separam.

Benjamin (1993, p. 205) traduz a potência da narrativa como instrumento para captar a subjetividade<sup>20</sup> do narrador:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim **se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.** (Grifo nosso)

Para Lima (2008), a *narrativa de história de vida* é um instrumento profícuo para analisar as metamorfoses na identidade, pois permite resgatar o narrador, buscando, em seu percurso histórico, o intercâmbio de personagens representados, negados ou criados, além de possibilitar uma apreensão das vicissitudes do contexto histórico-cultural de onde fala.

---

<sup>20</sup> Entende-se como subjetividade o processo pelo qual o homem, por meio de sua atividade, apropria-se da objetividade, que passa a lhe pertencer, tornando-se constitutiva dele. Neste sentido, não é algo interno; sua gênese encontra-se, justamente, “nas relações sociais do indivíduo, quando ele se apropria (ou subjetiva) de tais relações de forma única” (SILVA, 2009, p. 172). Esta noção de subjetividade como *pertencimento* pode ser encontrada em Leontiev (1978).

Observamos que a formação do professor não se dá exclusivamente na licenciatura, mas durante toda a sua vida escolar e após a sua formação, na própria prática docente. As concepções sobre ensino e aprendizagem, sobre o papel da escola, do professor e do aluno, entre outras, podem ser questionadas através da retomada da história de vida de cada um dos professores. (QUADROS *et. al.*, 2008, p. 1)

Reconhecer em histórias de vida relevância científica e social é uma atitude política, pois significa valorizar o intercâmbio de experiências – uma prática humana que, em uma cultura imediatista, consumista e utilitária, parece estar de fato, como assinalou Benjamin (1993), em vias de extinção.

Metaforicamente, pode-se dizer que narrar uma história entrelaçada à própria vida é como debruçar uma luz sobre o acervo pessoal, clareando algumas passagens da memória e articulando uma narrativa que mobiliza passado, presente e futuro. Neste movimento, “olhamos o passado e encontramos faíscas, lampejos, fragmentos que se articulam e compõem o sentido de nossa trajetória de vida, de determinadas etapas ou acontecimentos” (BRAGANÇA, 2012, p. 100).

É justamente iluminando certos pontos das experiências concretas de vida de cada professora que o presente estudo se propõe a dar alguns passos em direção à compreensão de seus percursos formativos docentes.

#### **1.4 Caminhos da análise**

Apresentar os caminhos trilhados no percurso desta pesquisa implica contar “a história da investigação, incluindo planejamentos, desejos e, efetivamente, a dialética do vivido em cada uma de suas etapas” (BRAGANÇA, 2012, p. 131). Como explicitado ao longo deste primeiro capítulo, a história desta pesquisa não inicia em uma estrada reta ou mesmo em uma bifurcação, mas em um cruzamento no qual a trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora encontrou o percurso de uma linha e um grupo de pesquisa. A partir destas histórias cruzadas, pensou-se a proposta deste estudo, que foi construída e desconstruída mais de uma vez, caracterizando não um objeto de investigação, mas um processo e uma experiência de investigação, conferindo à temática de estudo uma aproximação única.

Uma vez delineados os pressupostos epistêmico-metodológicos, os critérios para escolha das participantes e técnica de coleta de dados, procurou-se um método

para trabalhar com as histórias de vida, encontrando-se, nesta procura, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2012) como caminho de análise.

Conta-se que as primeiras tentativas de analisar o conteúdo de mensagens, enunciados e discursos são antigas, com foco na “exegese dos textos bíblicos para que fosse possível compreender e interpretar as metáforas e parábolas” (FRANCO, 2012, p. 7), reconhecendo o poder da fala humana.

Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais. (FRANCO, 2012, p. 8)

A análise de conteúdo trabalha com a palavra, e parte da “mensagem (escrita ou oral), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12) para interpretar e compreender o que expressam os seus conteúdos. Para tanto, concebe a mensagem como construção social e, por isso, é tão importante, neste tipo de análise, considerar o contexto em que essa mensagem foi produzida, bem como seus sentidos e significados para além da língua, sabendo que “[...] a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p. 51).

A metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009) organiza-se em três momentos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a partir de inferências e interpretações. É pautada em Bardin que Franco (2012) explica que neste tipo de análise parte-se de cinco elementos básicos para compreender uma comunicação: fonte; processo codificador; mensagem; receptor; e processo decodificador.

A fonte diz respeito aos dados primários, ou seja, trata-se aqui das mensagens emitidas pelas participantes entrevistadas, que pode ser compreendida como o conteúdo em si. O processo codificador, por sua vez, refere-se à transcrição dos dados, que resulta em uma mensagem para um receptor, neste caso, a pesquisadora.

Este momento, em que o pesquisador entra em contato com a mensagem emitida – agora, mensagem recebida – por meio de leitura e interpretação, constitui o processo decodificador, que se remete à etapa de pré-análise, conceituada por Franco (2012) como uma fase de organização propriamente dita, que reflete os primeiros contatos da pesquisadora com as narrativas de história de vida obtidas e uma busca da mesma pela sistematização preliminar do plano de análise. Nesta etapa, buscou-

se registrar as falas das entrevistadas e da entrevistadora descrevendo e percebendo não apenas o que foi dito, mas *como* foi dito e também o *não-dito*, “incluindo os silêncios, as ênfases, as mudanças no tom de voz, as hesitações ao falar, enfim as marcas presentes na expressão oral de cada um” (CARNEIRO, 2007, p. 57).

Considerando os objetivos da pesquisa, também se buscou inspiração para analisar os dados na forma como Lima (2008, p. 94) procurou compreender os processos de metamorfose identitária a partir dos registros de memória viva dos participantes de seu estudo:

Procuramos distinguir as personagens encarnadas dentro da narrativa, verificando a articulação dessas personagens entre si, como realidade subjetiva, constituída a partir da internalização e da interiorização, assim como, com outros atores sociais, como realidade objetiva, que envolve a normatividade e a intersubjetividade.

A análise de conteúdo, apesar de enfatizar, na proposta de Franco (2012) a teoria da comunicação, haja vista que são utilizados os conceitos de emissor, mensagem e receptor, não se refere ou restringe ao discurso linguístico. Por conteúdo entende-se, de acordo com Demo (1995, p. 246), “a implicação histórica concreta da vida das pessoas, os compromissos ideológicos em jogo, as lutas que envolvem o dia-a-dia, os fins que se perseguem, os resultados obtidos”. Para se chegar neste conteúdo, é preciso, portanto, ir além da organização dos dados e identificação de categorias, sem desprezar, no entanto, a formalização.

É preciso ir além disso, de modo hermenêutico. Saborear as entrelinhas, porque muitas vezes o que está nas linhas é precisamente o que não se queria dizer. Surpreender as insinuações, que cintilam no lusco-fusco das palavras e superam as limitações da expressão oral e escrita. Escavar os compromissos para além das verbalizações, pois jamais há coincidência necessária entre um e outro. Explorar vivências, que aparecem mais no jogo, na brincadeira, na piada, do que na formulação cuidada gramatical. Compor a intimidade da vida cotidiana, na sua mais profunda sensibilidade. Levar ao depoimento tão espontâneo que a diferença entre teoria e prática se reduza ao mínimo possível, de tal sorte que aquilo que se diz é aquilo que se faz. (DEMO, 1995, p. 246)

Por conseguinte, a análise de conteúdo em uma abordagem qualitativa exige, segundo Demo (1995), disciplina e cuidado desde a etapa de coleta de dados. Demanda, também, que a pré-análise – transcrição, organização e categorização das entrevistas – reflitam a sistematização do conhecimento, isto é, uma elaboração

racionalmente inteligível que, ao mesmo tempo em que se apresenta como estrutura, forma e instrumento de análise, mantém-se discutível; é uma estrutura aberta, com fronteiras “afrouxadas” para dialogar com teorias, com outras pesquisas e, até mesmo, com elementos não-textuais.

Os relatos das professoras entrevistadas foram obtidos a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada composto por quatro perguntas-chave que podem ser entendidas como tópicos ou temas específicos de suas histórias de vida, a partir dos quais elaboraram suas narrativas. Este roteiro foi elaborado conforme os objetivos da pesquisa e as questões que o compuseram podem ser visualizadas a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 – Matriz de Referência para Definição do Roteiro de Entrevista a partir dos Objetivos da Pesquisa

<b>Objetivos da Pesquisa</b>	<b>Questões-Chave do Roteiro de Entrevista</b>
Conhecer aspectos de suas histórias de vida que as aproximaram da docência e, especificamente, do Atendimento Educacional Especializado.	1. Como você se tornou professora? 2. Como você se tornou professora do Atendimento Educacional Especializado?
Identificar as fontes de seus processos de identificação com a profissão docente.	3. Quais foram suas fontes de identificação com a profissão docente?
Investigar se houve interação com pessoas com deficiência antes de atuarem no Atendimento Educacional Especializado e se/como esta interação se relaciona ao processo de constituição da identidade docente.	4. Você teve interação com pessoas com deficiência ao longo da vida?

Fonte: Primária

A partir dos relatos obtidos, foram construídos Quadros Ilustrativos das Narrativas de História de Vida (Apêndice B) para facilitar o processo de pré-análise, isto é, de organização propriamente dita, buscas iniciais e primeiros contatos com os materiais, bem como no processo de criação de categorias.

Tal etapa de categorização é também denominada de processo decodificador, em que se articularam os materiais obtidos por meio das entrevistas às proposições teórico-epistemológicas que fundamentam a pesquisa. Neste momento, não há mais mensagem emitida ou mensagem recebida, mas sim, dado dialogado, que “aparece como produto do processo de discussão, um dado discutido, curtido, construído em consórcio. Discutível por definição e por isso científico” (DEMO, 1995, p. 244).

Nesta pesquisa, pode-se dizer que as questões de pesquisa citadas anteriormente no Quadro 1 foram as principais referências para a categorização dos dados, e neste sentido, as categorias de análise foram criadas *a priori*. Entretanto, a análise das narrativas partir de indicadores de recorrência, contradição ou complementaridade também contribuiu para identificar quais aspectos de suas histórias poderiam ser focalizados, considerando sua pertinência para compreensão do objeto de estudo. O critério de categorização foi, nesse sentido, semântico – pois os temas identificados nas narrativas foram agrupados em categorias a partir de seu sentido e/ou significado na história de cada participante.

## 2 IDENTIDADE DOCENTE: UM REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 “*Em que espelho ficou perdida a minha face?*”<sup>21</sup>

*É inútil o esforço de conservar-me;  
Todos os dias sou meu completo desmoronamento.*

Cecília Meireles<sup>22</sup>

A questão da identidade está presente, de forma explícita ou velada, nas mais diversas produções humanas – da arte à ciência. Há teses e dissertações que a investigam ao mesmo tempo em que canções e poemas dela falam. Pode-se admitir que a identidade, dada sua complexidade, é um problema digno de pesquisa científica, mas as artes, em amplo sentido, também lidam com essa questão e muito podem ensinar a respeito. (CIAMPA, 2012)

Considerando que existem várias formas de se conhecer a realidade e que não há uma dimensão do saber que seja mais importante que outra, escolhe-se iniciar esta reflexão sobre identidade com o poema *Retrato* de Cecília Meireles (2010 [1939], pp. 29-30):

Eu não tinha este rosto de hoje,  
assim calmo, assim triste, assim magro,  
nem estes olhos tão vazios,  
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,  
tão paradas e frias e mortas;  
eu não tinha este coração  
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,  
tão simples, tão certa, tão fácil:  
- Em que espelho ficou perdida  
a minha face?

Não há, neste estudo, a pretensão de explicar os versos da poetisa. Pablo Neruda, também poeta, já advertiu que melhor do que qualquer explicação é a experiência de sentimentos que a poesia pode revelar a quem está suficientemente aberto para entendê-la. Compreende-se, todavia, que é profícua a sua literalidade

<sup>21</sup> MEIRELES, Cecília. *Retrato*. In: \_\_\_\_\_. **Cecília de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 30.

<sup>22</sup> MEIRELES, Cecília. *Medida de Significação IV*. In: \_\_\_\_\_. **Cecília de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 37.

para inscrever o saber científico na dimensão da experiência de vida, elaborando uma forma de conhecimento que, como propõe Josso (2004), não se limite a descrever ou informar, mas que seja, social e existencialmente, fonte de sentido.

Tal potência é vislumbrada em diversos poemas na obra de Cecília Meireles, sendo o poema *Retrato*, anteriormente citado, uma rica fonte. Neste, em uma das interpretações possíveis, a personagem narra a sua perplexidade diante do fato de não haver espelho em que encontre sua face. Um quadro estático como aquele retrato não consegue capturá-la, pois ela mesma não é estática. Sua metamorfose, tão impalpável, mas ao mesmo tempo tão concreta quando consciente, atravessa “a superfície lisa e fria do espelho”<sup>23</sup> e reflete a ontogênese<sup>24</sup> contínua no curso da vida, concreta e irresoluta.

Cassiano Ricardo (2003 [1960], p. 36), em outros versos, parece compartilhar de semelhante perplexidade:

Por que tenho saudade  
de você, no retrato  
ainda que o mais recente?

E por que um simples retrato,  
mais que você, me comove,  
se você mesma está presente?

Ao final do poema, o autor parece responder às próprias indagações: “Talvez porque todo retrato é uma retratação” (RICARDO, 2003 [1960], p. 37). Todo retrato – tentativa de dizer – é uma retratação – ato de se desdizer. Um fragmento de tempo eternizado, mas que já não é mais; tempo que se desfaz. O “completo desmoronamento” de que fala Cecília Meireles na epígrafe deste capítulo.

Se o homem for compreendido como um “momento do todo” (KOSIK, 1976, p. 49), tecido no conjunto das relações sociais e que assume, a cada interação, uma nova configuração; como, então, compreender o que é identidade, se a cada momento os espelhos refletem diferentes faces?

---

<sup>23</sup> LURIA, A. R. **A mente e a memória**: um pequeno livro sobre uma vasta memória. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. III)

<sup>24</sup> Ontogênese refere-se à formação do ser. “O indivíduo é antes de tudo uma formação genotípica. Mas o indivíduo não é apenas isso, sua formação é contínua – como é sabido – na ontogênese, durante o curso da vida” (LEONTIEV, 1978, p. 136).

## 2.2 Identidade como questão de pesquisa

A emergência da identidade como questão de pesquisa no decorrer do século XX pode ser interpretada como expressão de um movimento amplo e heterogêneo, em que diferentes áreas de conhecimento relacionadas ao campo das Ciências Humanas buscaram formas alternativas de responder às questões e demandas de seu tempo.

Com o pressuposto de que a ciência é um processo histórico, pode-se considerar que o século XX foi um período fértil para a emergência de novas questões, métodos e instrumentos de pesquisa, frente a fragilidade de métodos convencionais<sup>25</sup> de investigação para enfrentar o que erigia, naquele momento, como demanda social.

Ora, são transformações desta ordem que, pondo em questão os pressupostos da ciência clássica no âmbito das próprias ciências físicas e biológicas, contribuíram para alimentar certas resistências aos métodos e modelos mais tradicionais de investigação que já haviam aflorado no interior das várias ciências humanas. [...] Esse movimento não se deu naturalmente de modo homogêneo, uma vez que cada disciplina, a seu tempo e em função de seus problemas e insatisfações, foi rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões. (BUENO, 2002, p. 14)

Neste contexto, a subjetividade foi convocada a ser o eixo articulador de algumas propostas de investigação em campos de conhecimento como a Educação, a Psicologia, a Antropologia, a Historiografia e a Sociologia. Isto não significa, de maneira alguma, que em outros períodos as formulações teóricas não tenham elegido a subjetividade como aspecto primordial de análise. Entretanto, a partir dos anos 1980 constatou-se um movimento de reivindicação da dimensão subjetiva nos estudos realizados pelas referidas áreas.

Há mais de uma interpretação possível para o conceito de subjetividade, que varia conforme a filiação teórico-epistemológica de quem o formula. Sim, pois toda definição é uma construção social, “cuja aparência semanticamente estável produz um efeito de evidência do saber, dissimulando o gesto interpretativo do sujeito que define” (COSTA, 2012, p. 12).

Inspirada em uma perspectiva materialista histórico-dialética, nesta pesquisa a subjetividade é compreendida como processo pelo qual o homem, por meio de sua

---

<sup>25</sup> Entende-se por convencionais os métodos baseados primordialmente em princípios ditos racionais e objetivos, que podem ser comparáveis, mensuráveis e generalizáveis.

atividade, apropria-se da objetividade, que passa a lhe pertencer, tornando-se constitutiva dele. Seu lócus são as relações sociais, e não o interior ou o exterior do indivíduo. Para Leontiev (1978), subjetividade é *pertencimento*, é um processo de apropriação que implica atividade do sujeito ao se situar na realidade, transformá-la e ser por ela transformado.

O fato de a subjetividade referir-se àquilo que é único e singular do sujeito não significa que sua gênese esteja no interior do indivíduo. A gênese dessa parcialidade está justamente nas relações sociais do indivíduo, quando ele se apropria (ou subjetiva) de tais de relações de forma única (da mesma maneira o processo de objetivação). Ou seja, o desenvolvimento da subjetividade ocorre pelo intercâmbio contínuo entre o interno e o externo. (SILVA, 2009, p. 172)

A noção, ou ainda, a experiência de subjetividade privatizada pode ser problematizada a partir de sua constituição histórica. “Essa experiência de sermos sujeitos capazes de decisões, sentimentos e emoções privados se desenvolve, aprofunda-se e se difunde amplamente numa sociedade com determinadas características” (FIGUEIREDO & SANTI, 2011, p. 20).

Sistemas filosóficos, dispositivos macro e micropolíticos, saberes científicos e outros foram mobilizados, seja para descobrir no homem uma natureza e uma identidade, seja para lhes impor uma e outra. Nestas tentativas, o espaço das virtudes morais era algumas vezes brutalmente fechado pelas práticas e discursos teológicos, econômicos, políticos e, mais recentemente, científicos e tecnológicos. Frequentemente, este espaço era reduzido e confinado às esferas cada vez mais íntimas da privacidade. Estas esferas iam ganhando, assim, uma densidade e profundidade novas. **Experiências radicalmente subjetivas e individuais estavam sendo, desta maneira, historicamente constituídas** como objetos de cogitação e conhecimento. (FIGUEIREDO, 2007, p. 25-26, grifo nosso).

No campo da Psicologia, constata-se a origem da identidade como problema de pesquisa entre os anos de 1970 e 1980, momento de profundas reflexões teóricas e metodológicas que transformaram as bases epistemológicas da Psicologia Social com o objetivo de desenvolver uma psicologia científica crítica, pois até então, a área pautava-se primordialmente no pragmatismo, visando a aplicabilidade de conhecimentos psicossociais para alterar comportamentos e criar atitudes em grupos específicos, conforme interesses dominantes. (PEDRO, 2005; LANE, 2012)

Em 1979, na busca por novos rumos para a Psicologia Social na América Latina, foram desenhadas propostas concretas de uma ciência psicológica com bases materialistas e históricas, direcionadas para trabalhos internacionais e comunitários. Estudos preliminares realizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

(CIAMPA, 1977; CIAMPA, 2005) pautaram discussões sobre identidade a partir de uma base epistemológica que, até então, não havia embasado pesquisas brasileiras sobre identidade: o materialismo histórico-dialético (LANE, 2012; PEDRO, 2005).

A proposta de compreender os fenômenos e processos psicológicos a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética, segundo Bock (2007, p. 17-18):

Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia.

A partir desta concepção de homem e de sociedade, a identidade pode ser compreendida como uma totalidade concreta, um todo estruturado e dialético em curso de desenvolvimento, sintetizada pela práxis do homem que, ao agir sobre a natureza e transformá-la, transforma a si mesmo.

Reconhecendo a transformação como aspecto central para a compreensão da identidade, visto que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no seu processo de mudança” (VIGOTSKI, 2007, p. 68), adotou-se neste estudo uma definição de identidade como *metamorfose*, em busca de *emancipação*, de autoria de Ciampa (2005).

Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento [...] em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’. (VIGOTSKI, 2007, p. 68)

Definir a identidade humana como *metamorfose* implica concebê-la como movimento permanente de formação e transformação do ser humano, que acontece a partir de condições materiais e históricas específicas. Significa entendê-la como articulação da subjetividade e da objetividade, superando uma noção dicotômica e oferecendo uma perspectiva de totalidade dialeticamente constituída (CIAMPA, 1998).

Evidentemente, não se trata aqui de metamorfose como processo natural (como a da borboleta) mas de processo histórico e social, que se dá fundamentalmente como **produção de sentido** – o que é próprio do agir

comunicativo. Assim, a metamorfose de que se fala aqui – tornar-se humano – só é possível porque – além de produção de meios de subsistência (possível pelo agir instrumental e pelo agir estratégico) – **há produção de sentido** (possível pelo agir comunicativo). (CIAMPA, 1998, pp. 92-93, grifo do autor).

A teoria da identidade de Ciampa, que se mostra consonante com os conceitos do materialismo histórico-dialético nos quais esta pesquisa se apoia, também pode ser designada como sintagma *identidade-metamorfose-emancipação*. Conforme Saussure (2006, p. 170), um sintagma refere-se a “combinações de duas ou mais unidades consecutivas”. Unidades consecutivas, aqui, podem ser entendidas como palavras em sequência. Significa dizer que, *combinações de palavras* criam possibilidades de significação que uma palavra sozinha não seria capaz de proporcionar, na interação com o leitor.

“As palavras não significam por si mesmas, mas pela sua relação com outras palavras” (COSTA, 2012, p. 68) e com o sujeito que as lê. Por isso, colocar várias formulações em relação, como no caso do sintagma *identidade-metamorfose-emancipação*, pode ser teoricamente fecundo.

Ao dizer que a identidade humana só é possível porque “além de produção de meios de subsistência (possível pelo agir instrumental e pelo agir estratégico) – há produção de sentido (possível pelo agir comunicativo)”, nota-se a centralidade conferida por Ciampa (1998, pp. 92-93) ao sentido que o homem confere à sua existência, possibilitado pelo agir comunicativo, em sua teoria da identidade.

Para Habermas (1988, p. 124), “o conceito de agir *comunicativo* refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação (seja com meios verbais ou não-verbais) que se envolvem em uma relação interpessoal”<sup>26</sup>. O destaque explica-se pelo fato de Ciampa entender que a gênese da identidade está nas relações sociais que, mediadas pela linguagem, permitem ao homem localizar-se no mundo, produzindo sentido, produzindo identidade.

À luz de Ciampa (1998), portanto, compreende-se que a identidade é constituída por meio da relação e como relação, remetendo à afirmação de Marx de que “a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua

---

<sup>26</sup> Tradução própria do espanhol: “El concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal”.

realidade ela é o conjunto das relações sociais”<sup>27</sup>. Também inspirado em Marx, Vigotski (2000) afirma que o homem é igual à personalidade social, que é igual ao conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo.

Aprofundando-se um pouco mais na compreensão de identidade enquanto metamorfose, é possível identificar que ao longo da vida, o ser humano, ainda que seja uma totalidade – unidade de contrários – assume e vivencia diversos papéis, transformando-se de acordo as diversas configurações do meio em que se encontra.

Em cada momento da minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito. Quando estou frente a meu filho, relaciono-me como pai; com meu pai, como filho; **nunca compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas como uma personagem** (chamada por um nome, Fulano, ou por um papel, o Papai, etc.), como uma totalidade... parcial. (CIAMPA, 2005, p. 170, grifo nosso)

Nesta perspectiva, segundo Machado (2001, p. 12), “o professor não deixa de ser visto em seu papel, mas é compreendido para além dele; é alguém que tem uma identidade que se compõe de muitos outros papéis, numa complexidade que, para ser compreendida, exige que se olhe para ele como um todo”. Ciampa (2012) atenta para a necessidade de considerar os aspectos constitutivos da identidade para ir além da representação, da aparência, da pseudoconcreticidade.

Inicialmente, pautadas no senso comum, as pessoas costumam recorrer a “traços estáticos” como nome, idade e filiação para tentar apresentar a “identidade” de alguém. Esta forma de apresentação, provavelmente útil apenas para demandas burocráticas, não é potente aos que desejam aproximar-se dos aspectos singulares e complexos que são próprios do constituir-se humano. (MACHADO, 2001)

A resposta inicial dada à pergunta “quem sou eu” indica uma representação da identidade, mas não revela, necessariamente, *como* foi constituída (CIAMPA, 2012). É necessário inscrever esta representação em uma história de vida, problematizando-a no contexto e processo de sua produção para que seja possível conhecer a identidade – não como identidade *em si*, mas como *processo de identificação*.

De fato, dizer um nome, um substantivo, é a maneira mais simples, habitual e inicial de se identificar. Mas é curioso pensar que não se presta atenção ao fato de que, antes de que eu me chame pelo nome, alguém me chamava por ele. Ciampa

---

<sup>27</sup> MARX, K. IV Tese sobre Feuerbach (1845). In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: 1º capítulo, seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, s.d.

(2012, p. 63) reflete sobre isso e considera: “Nós nos chamamos da forma como os outros nos chamam. Nós nos tornamos nosso nome”.

O autor explica que nós “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso” (CIAMPA, 1998, p. 131). Novamente, percebe-se a presença do processo de subjetivação (apropriação; pertencimento) como aquele que possibilita, por meio da linguagem e das relações, a produção de sentido sobre quem somos, a produção de nossa identidade.

A constelação de personagens englobada nesta unidade social definida que somos inspira algumas reflexões. Se a identidade se constitui nas/pelas relações sociais, as pessoas são quem são *em relação a algo e/ou alguém*. Referenciam-se a partir destes “outros” para saberem de si, evidenciando que a identidade não se revela nos atributos de uma pessoa, mas em uma linguagem de relações. Neste sentido, não se resume apenas à “como eu me vejo”, mas a isto soma “como o outro me vê” e “como eu acho que os outros me veem”.

Deste modo, o conhecimento de si é possibilitado pelo reconhecimento do outro, e os diversos grupos dos quais uma pessoa faz parte constituem a sua identidade, que não chega a ser uma estabilidade permanente, mas sim, movimento e contradição. (CIAMPA, 2012)

No caso do professor, a atividade docente traz pistas sobre quem são os diversos personagens que compõem sua identidade, pois há uma “interdependência entre o ser dos homens e as relações sociais de produção, isto é, de trabalho” (MARTINS, 2010, p. 5). Assim, entende-se que o trabalho é um aspecto constitutivo da identidade, pois:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor. (TARDIF, 2013, pp. 56-57)

No subcapítulo a seguir, busca-se uma aproximação acerca do que diz a literatura acadêmica recente sobre a questão da identidade docente e como vem sendo abordada essa dimensão que permeia o trabalho do professor, “afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional” (GATTI, 1996, p. 85).

### 2.3 A produção científica sobre identidade docente

*Diga-me como ensinas, dir-te-ei quem és.  
E vice-versa.*

António Nóvoa<sup>28</sup>

Aponta-se que o livro *O professor é uma pessoa*, organizado por Ada Abraham e publicado em 1984, seja o marco inicial de um movimento de oposição às concepções racionalistas de ensino, que valorizaram sobremaneira a dimensão técnica da ação pedagógica e reduziram o papel do professor a um conjunto de competências e capacidades, criando uma lacuna entre a pessoa e o profissional (NÓVOA, 1992).

Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates investigativos e das problemáticas da investigação. (NÓVOA, 1992, p. 15)

O reconhecimento das implicações da subjetividade do professor em seu trabalho docente foram perpassadas, no Brasil, pela difusão da obra do professor e pesquisador português António Nóvoa, que segundo Martins (2010, p. 3) “tornou-se referência basilar na disseminação de ideias que afirmam a indissociabilidade entre a personalidade<sup>29</sup> do professor; seu ser e maneira de ser; e a atividade docente”, inaugurando o que a própria autora denominou de “escola nóvoa”<sup>30</sup> no campo de pesquisa educacional.

Os estudos sobre a identidade docente, desde anos de 1990, são priorizados em teses e dissertações sobre a formação de professores, alocando o professor, seus saberes, suas representações e suas práticas no centro das análises sobre o

<sup>28</sup> NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: \_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** (org.). Porto: Porto Editora, 1992.

<sup>29</sup> A autora, apoiada em uma perspectiva materialista histórico-dialética e em autores soviéticos associados à psicologia histórico-cultural (p. ex., Vigotski e Leontiev) afirma que *personalidade* é o termo adequado para se referir ao que hoje muitos estudos que se dizem apoiados nestas mesmas bases teórico-epistemológicas chamam de *identidade*.

<sup>30</sup> Referindo-se à influência do autor António Nóvoa na produção científica brasileira, no campo de estudos educacionais.

desenvolvimento profissional docente (ANDRÉ, 2010). Com o objetivo de conhecer a produção científica existente sobre identidade docente e, especificamente, sobre a identidade do professor que atua no campo da Educação Especial, empreendeu-se uma busca em quatro bases de dados, a saber: ANPEd (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, mais especificamente no GT 15 – Educação Especial); CAPES (Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); SciELO (Biblioteca Científica Eletrônica *Online*); e SciELO Educa (Publicações *Online* de Educação).

A referida busca utilizou os descritores “identidade” e “identidade docente” como referência para arrolamento da produção científica, valendo-se, também, de sinônimos<sup>31</sup> durante o levantamento. A área de concentração focada foi a Educação e as expressões foram pesquisadas majoritariamente nos títulos dos trabalhos, abrangendo outros campos (palavras-chave e resumo) apenas nas bases de dados SciELO e SciELO Educa, em função da impossibilidade de procura específica no campo *título*.

A tabela a seguir detalha as buscas empreendidas e os resultados obtidos nas diferentes bases de dados pesquisadas. No total, foram encontrados 284 trabalhos no período considerado (2008 a 2014), dos quais 163 (57%) de fato abordavam a temática *identidade docente*. Demais trabalhos contemplavam o tema da identidade no campo da Educação por outras vias, como por exemplo, a constituição identitária de diretores e de alunos; questões da identidade relacionadas à cultura, etnia, gênero e raça; e narrativas midiáticas e curriculares produtoras de identidades de indivíduos (que não professores).

Dos 163 trabalhos encontrados sobre *identidade docente*, identificaram-se apenas seis que cruzavam as temáticas *identidade docente* e *inclusão escolar e/ou educação especial*. Nestas seis ocorrências houve dois casos de repetição, provocando uma redução no total de trabalhos encontrados de seis para quatro. Este número corresponde a apenas 2% da produção científica brasileira sobre identidade docente.

---

<sup>31</sup> Na Tabela 1, são especificados todos os termos utilizados neste balanço da produção científica.

Tabela 1 – Mapeamento da produção científica brasileira sobre identidade docente no período de 2008 a 2014<sup>32</sup>.

Fonte	Expressões Pesquisadas	Resultado Geral	Trabalhos sobre Identidade Docente	Trabalhos sobre Identidade Docente + Inclusão Escolar e/ou Educação Especial
ANPEd Nacional (GT 15)	Identidade; Identidades; Identitária; Identitárias; Identitário; Identitários	3	2	2
BDTD	Identidade docente; Identidade do professor; Identidade de professores; Identidade de professoras; Constituição identitária	43	25	2
CAPES	Identidade; Identidades; Identitária; Identitárias; Identitário; Identitários	146	49	1
SciELO	Identidade docente	62	62	0
SciELO Educa	Identidade docente; Identidades docentes; Identidade do professor; Identidade de professores; Identidade de professoras; Identidade profissional; Identidades profissionais; Identidade profissional do professor; Identidade pessoal e profissional	30	25	1
<b>Total</b>		<b>284</b>	<b>163</b>	<b>6</b>
		Excluindo trabalhos repetidos:		<b>4</b>

Fonte: Primária, fundamentada nos bancos de dados da ANPEd Nacional – GT 15, BDTD, CAPES, SciELO e SciELO Educa.

É interessante refletir sobre o contraste existente entre a baixa expressividade de trabalhos que relacionam as temáticas e o fato de que “estender a educação como um direito fundamental e de todos ainda é um grande desafio para os docentes” (ZEPHONE, 2011, p. 366).

O processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial pode ser entendida, com efeito, como um dos principais desafios vivenciados pelas escolas, que não se constituem isoladamente. Pelo contrário, estão imbricadas na atual forma de organização da sociedade capitalista, caracterizada por uma

<sup>32</sup> O período de busca abrangeu o período de 2008 (ano de divulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva) a 2014 (ano de execução desta pesquisa) em todas as bases de dados com exceção de duas, a saber: ANPEd Nacional (GT 15), em que se pesquisou de 2008 a 2013 devido ao fato de não ter havido reunião nacional no ano de 2014; e CAPES, que na data da pesquisa (27/01/2015) disponibilizou apenas as teses e dissertações elaboradas a partir de 2010, impossibilitando o acesso aos trabalhos de 2008 e 2009.

configuração dual – de um lado, o progresso econômico de algumas populações; e de outro, o retrocesso moral que acompanha a distribuição desigual de renda e a polarização social. (SCHUGURENSKY, 2010)

Entende-se que a educação inclusiva se trata de uma proposta educacional alicerçada em uma concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (SÚMULA, 2008). Todavia, “se nos motiva a tarefa de construção de um sistema educativo inclusivo, o fazemos com o objetivo de tentar frear e modificar a orientação de uma sociedade em que os processos de exclusão social são cada vez mais fortes” (ECHEITA, 2006, p. 76).

A atitude de incluir está na contramão dos aspectos ideológicos<sup>33</sup> que sustentam a ordem social vigente, e é nesta contradição que se formam professores, é nesta tensão que se constituem identidades docentes.

Sabendo que a complexidade de transformações e desafios gerados por esta concepção de escola inclusiva implica em desconstruções, desafiando as condições objetivas da escola e afetando o papel e a identidade do professor (LIMA, 2003), compreende-se que é preciso desenvolver trabalhos que relacionem as temáticas, buscando conhecer como os docentes se apropriam (subjativam) das políticas de Educação Especial e como o processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial é vivenciado por eles e por outros participantes do processo de escolarização.

O tema *identidade* evidencia-se, na perspectiva supracitada, como um dos aspectos a serem estudados. No trabalho de revisão da produção científica realizado para esta pesquisa reafirmou-se, inclusive, “que a questão da identidade é um dos temas mais candentes da contemporaneidade” (BUENO *et. al.*, 2006, p. 385).

Na pesquisa empreendida no Banco de Dissertações e Teses da CAPES foi encontrado um resultado notável. Buscou-se por trabalhos que em seus títulos contivessem a expressão *identidade* (neste caso, sem considerar sinônimos). No levantamento em questão, foram encontrados 672 teses e dissertações produzidas por 64 diferentes áreas de conhecimento nos últimos 5 anos, evidenciando quão múltiplas podem ser as apropriações e sentidos atribuídos à temática por diversos campos do saber.

---

<sup>33</sup> Para Guareschi (2012), a competitividade, a culpabilização individual e o menosprezo pelos saberes populares são alguns exemplos de aspectos decisivos (mas não únicos) para a criação e perpetuação das relações de exclusão na sociedade capitalista atual.

Destaca-se que a área de Letras produziu o maior percentual de trabalhos no período (18%), seguida de Educação (13%) e História (9%). Focalizando a área de Educação, este percentual aumentou quando foram adicionados à procura, além do termo *identidade*, as seguintes expressões: *identidades*; *identitária*; *identitárias*; *identitário*; *identitários*. Neste momento, identificou-se um total de 146 trabalhos sobre identidade produzidos na área de Educação, dos quais 33% abordavam especificamente a temática da *identidade docente*, somando 49 produções.

Esta prevalência de estudos sobre a identidade dos professores nos últimos cinco anos indica a perpetuação de uma tendência já observada nos anos 1990 e 2000, em que a temática da identidade e profissionalização docente reuniu o maior percentual de produções acadêmicas sobre formação de professores (ANDRÉ, 2009).

Reiterando a expressividade das produções e pensando em futuros trabalhos no campo da Educação, Bueno *et. al.* (2006, p. 405) faz algumas perguntas:

O que move tanto os professores a se perguntarem pela identidade docente, por sua própria identidade? Seriam tais indagações evidências de uma crise na profissão, para cujas respostas as histórias de vida parecem dar alento? Por que estariam os professores indagando tão reiteradamente sobre suas escolhas, seus lugares e pelos sentidos que encontram na profissão? Tratar-se-ia de uma busca da (re)invenção de si? Nesse caso, com que instrumentos teóricos?

Ainda que não haja respostas únicas para as questões levantadas, pensando no trabalho e na formação docente, parece, de fato, fundamental, como apontam André (2009) e Placco & Souza (2010), conhecer de perto quem são os professores para delinear estratégias de formação que, efetivamente, contribuam para melhores práticas profissionais.

Analisando a fundamentação teórica para o conceito de identidade e sua contribuição para os estudos sobre a formação docente, aponta-se que as principais referências utilizadas nas teses e dissertações sobre o tema são Ciampa (2005), Dubar (1997), Bauman (2005) e Hall (2006). Ainda que estes autores abordem a mesma temática, enquanto o foco de Ciampa é a constituição da identidade do sujeito, Dubar dedica-se ao estudo da identidade relacionada ao trabalho, Bauman à identidade na pós-modernidade e Hall à identidade cultural. Afirma-se que a articulação entre os autores é um caminho possível para o estudo da identidade na atualidade e para avanços na compreensão do processo de se tornar professor (FARIA & SOUZA, 2011).

Em meados dos anos 1990, consideravam-se pouco convenientes ou incompletos os delineamentos e cenários oferecidos pelas pesquisas acerca da pessoa e da identidade do professor (GATTI, 1996). Compreende-se que estudos nesta perspectiva são relevantes quando conseguem expressar a heterogeneidade do trabalho docente (afinal, os professores e suas práticas não são uniformes e homogêneos), pois a potência da identidade enquanto questão de pesquisa em Educação reside, fundamentalmente, em mostrar as curvas e as complexidades da docência, em meio às linearidades e homogeneidades tão caras a uma ciência clássica. Reside, também, em assumir a incompletude e a transitoriedade, e a partir delas, pensar o trabalho e a formação.

Contudo, o desafio aos pesquisadores da área é que não permaneçam confortáveis com uma investigação estática do que o professor pensa, sente e faz, sem relacioná-la com o processo de aprendizagem da docência e seus efeitos no processo educativo ou sem articular o discurso e as ações do professor com o contexto e as circunstâncias em que foram produzidos (ANDRÉ, 2010).

## 2.4 Relações entre identidade docente e o processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial

No campo de estudos sobre a identidade docente, há poucos trabalhos que relacionam esta temática à inclusão escolar e/ou à educação especial. No balanço da produção científica realizado para este estudo, apenas 2% dos trabalhos sobre identidade docente articulavam estes temas, correspondendo a um artigo e quatro dissertações de mestrado. Na tabela a seguir, estão descritos os títulos de cada um dos cinco trabalhos encontrados no balanço das produções científicas que cruzaram estas temáticas.

Tabela 2 – Trabalhos que relacionaram a temática da *identidade docente* à *inclusão escolar* e/ou *educação especial*.

Autor (Ano)	Título	Tipo de Trabalho	Instituição de Ensino	Fonte
Hüsken (2012)	Políticas inclusivas: desafios à prática e à identidade docente	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Pelotas	CAPES
Oliveira (2011)	A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador	Artigo	Universidade Federal de Pernambuco	ANPEd Nacional (GT 15)

Lima (2010)	Não ser, eis a questão: a constituição da identidade do professor inclusivo	Dissertação de Mestrado	Universidade de São Paulo	BDTD
Siems (2008)	A construção da identidade profissional do professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	SciELO Educa

Fonte: Primária, fundamentada nos bancos de dados da ANPEd Nacional – GT 15, BDTD, CAPES, SciELO e SciELO Educa.

É possível observar que os trabalhos foram produzidos por diferentes instituições de ensino, que abrangem as regiões sul, sudeste e nordeste do Brasil. Mesmo compartilhando da mesma temática, as produções acadêmicas buscaram diferentes objetivos, indicados na Tabela 3.

Tabela 3 – Objetivos dos trabalhos que relacionaram a temática da identidade docente à inclusão escolar/educação especial

Autor (Ano)	Título	Objetivo do Trabalho
Hüsken (2012)	Políticas inclusivas: desafios à prática e à identidade docente	Investigar como professoras da Rede Pública do Ensino Municipal de Pelotas vivenciam suas práticas pedagógicas com alunos/as especiais, verificando de que forma as mesmas compreendem e recontextualizam, na prática, as políticas educacionais inclusivas e identificando como o trabalho com alunos/as especiais tem influência sobre as identidades docentes.
Oliveira (2011)	A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador	Compreender como tem se dado o processo de construção da identidade do aluno docente no curso de formação inicial, a partir dos saberes docentes do professor-formador e se essa identidade construída é inclusiva.
Lima (2010)	Não ser, eis a questão: a constituição da identidade do professor inclusivo	Traçar algumas reflexões sobre a constituição da identidade de professores inclusivos e seus processos formativos sócio-culturais.
Siems (2008)	A construção da identidade profissional do professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva	Compreender de que forma se deu a constituição identitária de professoras que se tornaram, para seus pares, referências de conhecimento acerca da educação da pessoa com deficiência, os chamados Professores da Educação Especial, neste momento em que as discussões se focam na Educação Inclusiva.

Fonte: Primária, fundamentada nos bancos de dados da ANPEd Nacional – GT 15, BDTD, CAPES, SciELO e SciELO Educa.

Partindo dos objetivos dos trabalhos, foi realizada sua alocação em dois eixos para discussão dos resultados encontrados. O primeiro eixo foi designado como **Identidades de professores considerados como referência para o processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial**; o segundo, **Constituição de identidades de professores atuantes na Educação Especial**. É possível perceber que, para a maioria dos trabalhos, o interesse centrou-se em

discutir quem são esses professores e essas professoras reconhecidos como referência no processo de escolarização desses estudantes. O que, de fato, se busca, ao pesquisá-los? Indícios do que seria um modelo exemplar de professor cujas concepções e práticas sejam inclusivas? Este modelo serviria para quê?

Arroyo (2007) apresenta uma crítica relacionada ao campo das ciências da educação, no qual algumas pesquisas têm abordado as questões relacionadas à formação de professores a partir de modelos ideais de docência, que se dizem pautados em uma compreensão sócio-histórica, concebendo o professor como uma espécie de protótipo idealmente crítico e transformador. Entretanto, uma perspectiva histórica não permite tal afirmação, pois história é processo, é movimento, é dialética. Neste sentido, é o professor real, que se faz no trabalho docente, que pauta uma compreensão histórico-cultural; são as formas concretas ser professor que dão subsídios para dialogar com os modelos teoricamente ideais e constituir os parâmetros a partir dos quais a formação docente pode ser analisada.

A revisão crítica dos modelos ideais de docência é, portanto, fundamental para as pesquisas situadas no campo de estudos sobre a identidade docente. Considera-se que existe uma distância entre o ideal e o real e que esta distância afeta a identidade dos professores, e que percorrer este hiato é um caminho para que os trabalhos sobre as identidades docentes tidas como exemplos no processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial não sejam prescritivos, e sim busquem desmascarar a ideologia presente na história do professor ideal, relacionando-a com a história do professor real.

O eixo intitulado como **Identidades de professores considerados como referência para o processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial**, os resultados encontrados em Siems (2008) indicam que, na relação com a diferença, as professoras estudadas, consideradas por seus pares como referência, demonstraram assumir “posturas que variam entre a perspectiva de Correção do ‘defeito’; da Compreensão deste como elemento a ser social e culturalmente incorporado; e a da Conscientização deste como elemento de enriquecimento da coletividade” (SIEMS, 2008, p. 5), mostrando a heterogeneidade de valores e concepções que perpassam a identidade e, por conseguinte, o trabalho docente.

Oliveira (2011) menciona que a maioria dos docentes em formação que participaram de sua pesquisa demonstra pautar-se em concepções inclusivas,

evidenciadas “não só pelo fato de considerar que as pessoas com deficiência devem estar na sala de aula regular, mas também por fazer referência à importância de se respeitar as diferenças e fazer com que todos se sintam bem-vindos à escola”. Esta autora e também Lima (2010) utilizam a expressão “identidade inclusiva” ou “professor inclusivo” em alguns momentos de seu texto. Neste trabalho optou-se por não utilizar tais termos, por considerar que a inclusão escolar abrange o processo de escolarização como um todo, em sua complexidade e heterogeneidade, não se restringindo às concepções, às práticas e as identidades dos professores somente. Assim, compreende-se que identidades profissionais não podem ser classificadas como inclusivas ou excludentes, mas sim, como constituídas a partir de relações sociais em determinado locus histórico, escolar e cultural, que pode ser favorável ou desfavorável ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Na mesma linha temática, Lima (2010) empreendeu uma pesquisa bibliográfica, no intuito de refletir sobre a constituição da identidade e os processos formativos de professores também considerados referências para uma Educação Inclusiva. Seu trabalho coletou alguns enunciados acerca das “características do professor inclusivo”:

- Professores com conhecimentos e habilidades;
- Professores que se aproximem das experiências que são dos outros; e da sua própria aprendizagem, sua própria experiência (experiências que devem ser constantemente refletidas);
- Professores com versatilidade e grande autonomia (competências criativas e complexas) por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva;
- Professores dispostos a exporem-se diante de si mesmos, aceitando seus próprios limites e fragilidades;
- Professores não propensos a aderir receituários preconceituosos e autoritários;
- Professores com uma clara integração entre teoria e prática;
- Professores com atitudes de trabalhar em equipe, de cooperação com os outros atores e de intervenção no processo educativo e pela aceitação da diferença;
- Professores-pesquisadores que buscam trabalhar em equipe, trocando saberes e experiências (...) tornando a escola um espaço de aprendizagem e de participação de todos, com todos e para toda a vida;
- Professores-pensadores, reflexivos e confiantes em experimentarem novas práticas;
- Professores conscientes de processos sociais em que estão inseridos, como meio de facilitação do desenvolvimento profissional e da aprendizagem. (LIMA, 2010, p. 96-97)

Concorda-se com a autora quando diz que este “professor inclusivo” encontrado nos enunciados supracitados remete a uma espécie de “super-professor”. Para Lima (2010, p. 97), essa lista de exigências e demandas traz consigo grandes perigos, pois “o indivíduo é professor, mas não o é somente”. Diversos aspectos – históricos, culturais, econômicos, políticos, sociais, familiares, psicológicos – perpassam as identidades profissionais e o processo de identificação com a profissão, e por isso, confrontar os modelos apontados com as identidades que se constituem no cotidiano concreto da história de vida e do trabalho docente foi escolhido como caminho a ser trilhado neste trabalho.

Adentrando o eixo denominado **Constituição de identidades de professores atuantes na Educação Especial**, os resultados de Hüsken (2012), ao analisar os desafios colocados pelas políticas inclusivas à identidade docente de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, considerou que “lidar com o/a diferente conduz a uma identidade docente aflita, submetida a uma procura incessante por caminhos e referenciais mais seguros, pelos quais possam ancorar com mais sentido e significado às suas identidades” (HÜSKEN, 2012, p. 5).

Lembrando que a identidade, enquanto produção de sentido tecida nas e pelas relações sociais, está sempre relacionada a algo e/ou alguém, considera-se questionável dizer que há “identidade aflita”; entende-se que, neste caso, não cabe uma adjetivação da identidade, mas uma problematização: a produção do sentido de aflição pelas professoras está relacionada a quais aspectos do processo de escolarização e, mais especificamente, do trabalho docente na Educação Especial?

A partir das breves considerações mencionadas a respeito dos estudos sobre identidade docente e o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, assume-se que a questão da identidade se deflagra como tema emergente e cuja discussão pode gerar conhecimento e compreensão acerca das lutas e tensões que caracterizam o processo de escolarização frente à proposta de inclusão, um movimento que desafia as condições objetivas da escola perpassada pelo meio de produção capitalista.

No intuito de possibilitar avanços nesta compreensão, no próximo capítulo serão apresentadas as análises realizadas acerca do conteúdo das narrativas de história de vida, procurando desvelar aspectos da constituição identitária de

professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado de modo a compreender como se tornaram professoras.

### 3 TORNAR-SE PROFESSORA: ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

#### 3.1 *“Me movo como educador porque primeiro me movo como gente”<sup>34</sup>*

Ao folhear uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado ou até mesmo um livro de contos, poemas ou romances, é comum que a história a ser contada seja precedida pela apresentação de seu autor. Tarefa semelhante será empreendida neste subcapítulo, cuja proposta é aproximar o leitor de algumas características das professoras entrevistadas.

Apresentar as participantes desta pesquisa permite uma aproximação não apenas com as autoras, mas também com as personagens das histórias por elas narradas.

Todos nós – eu, você, as pessoas com quem convivemos – somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo. [...] Com isso podemos perceber outro fato curioso: não só a identidade de uma personagem constitui a de outra e vice-versa (o pai do filho e o filho do pai), como também a identidade das personagens constitui a do autor (tanto quanto a do autor constitui a das personagens)” (CIAMPA, 2012, p. 60)

Reconhecendo-as como narradoras e no intuito de preservar sua identificação nominal, optou-se por atribuir às cinco professoras que participaram deste estudo codinomes inspirados em grandes escritoras da língua portuguesa: Adélia, Cecília, Florbela, Helena e Sophia<sup>35</sup>.

As professoras entrevistadas, assim como todas as docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Joinville, são do gênero feminino. Estes dados confirmam, segundo Vianna (2002), o que já é consenso nos debates educacionais: a predominância de mulheres no magistério.

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

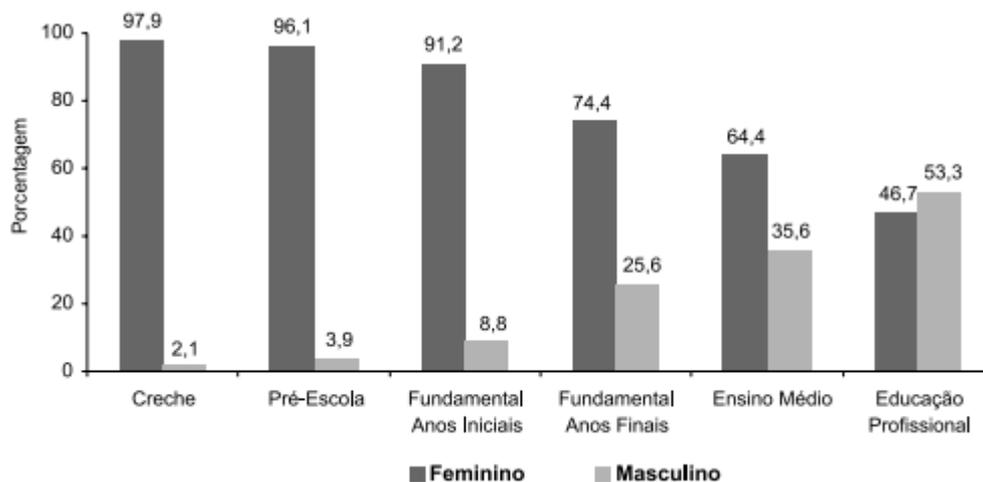
---

<sup>34</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 92.

<sup>35</sup> Nomes inspirados nas escritoras Adélia Prado, Cecília Meireles, Florbela Espanca, Helena Kolody e Sophia de Mello Breyner Andresen.

da Educação Básica de 2007, confirmando a prevalência feminina na docência, como se pode observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Gênero – Brasil – 2007



Fonte: MEC/INEP/DEED (BRASIL, 2009b, p. 21)

Esta predominância pode ser constatada especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sendo a Educação Profissional a única etapa em que prepondera o gênero masculino na docência. Pode-se dizer que tal preponderância não é simples resultado do ingresso majoritário de mulheres no magistério, mas refere-se a um processo histórico de feminização da profissão docente, cujas origens encontram-se nas:

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

A própria escola, no século XIX, “estabelecia diferenças no processo de formação do menino e da menina em decorrência a ideia que se tinha de suas diferentes funções sociais na estrutura organizacional da sociedade” (TAMBARA, 1998, p. 36). Enquanto o currículo para as meninas era marcado por conteúdos que visavam à formação da mulher como dona de casa e voltada para atividades privadas, para os homens o foco estava em conteúdos mais técnicos, pensados para um futuro exercício de atividades públicas.

No Brasil, transformações sociais, políticas, demográficas, econômicas e culturais vivenciadas ao longo do século XX impulsionaram a participação feminina no mercado de trabalho (VIANNA, 2002). Neste contexto, a implementação da Escola Normal é indicada como marco inicial do processo de profissionalização da atividade docente e, concomitantemente, observa-se um movimento de feminização do magistério. Assim, explica Tambara (1998, p. 39), foi-se consolidando:

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

O autor ajuda a pensar a prevalência de mulheres na docência como um fenômeno social, marcado pelas relações capitalistas de produção, que conferiu à atividade docente um caráter fetichizado, “fazendo-a incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico, em nossa sociedade tradicionalmente associado à mulher, e portanto, sem o valor de troca que o faria reconhecido em uma sociedade capitalista” (TAMBARA, 1998, p. 36).

Desta maneira, o processo de inserção da mulher na docência ocorreu sem que fosse rompida a vinculação ao seu papel doméstico e de mãe, colaborando para uma espécie de naturalização dos papéis sociais da mulher (CAMPOS, 2004). Assim, o trabalho docente constituiu-se como trabalho feminino não pelo fato de ser realizado majoritariamente por mulheres, mas por ser associado a uma determinada concepção do feminino, vinculada essencialmente ao cuidar.

Existem profissões que são vistas como marcadamente femininas independente do sexo de quem as exerce. Essas profissões estão ligadas à prestação de serviços e cuidados relacionados aos predicados histórica e socialmente considerados femininos. Trata-se [...] de uma atribuição social, com base em preconceitos, que é feita à profissão. (IZQUIERDO, 1994 *apud* VIANNA, 2013, p. 175)

Pode-se afirmar que a Educação Especial é uma das áreas de atuação dos profissionais da Educação que são fortemente associadas, no senso comum, ao gênero feminino. Em Santa Catarina, de acordo com a Sinopse Estatística da

Educação Básica realizada pelo MEC/INEP (BRASIL, 2014), 92% dos professores de Educação Especial<sup>36</sup> são mulheres.

Na Relação Anual de Informações organizada pelo Ministério do Trabalho (BRASIL, 2007), constatou-se que 91,6% dos empregos de professor de Educação Especial são ocupados por mulheres e, dentre as famílias de ocupações<sup>37</sup> em que mais de 70% dos empregos são femininos, professores de Educação Especial estão em sexto lugar.

Os cinco primeiros lugares estão ocupados por fonoaudiólogos (96,2%), nutricionistas (94,3%), professores de nível médio na Educação Infantil (93,3%), cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos (92,0%) e professores de nível superior na Educação Infantil (91,8%). Pode-se afirmar que todas as famílias de ocupações anteriormente citadas estão, de alguma forma, relacionadas ao cuidar e ao educar, reiterando que não é o predomínio de mulheres em uma profissão que faz com que esta seja vinculada ao gênero feminino. Uma profissão é considerada feminina a partir do que se concebe como feminino em uma sociedade, em dado momento histórico.

Continuando a apresentação de algumas características das participantes da pesquisa, seus anos de nascimento situam-se nos anos de 1970 e 1980, sendo a média de idade entre elas correspondente a 38 anos. A maioria das professoras está na faixa etária de 33 a 40 anos e apenas uma situa-se entre 41 e 50 anos, em consonância com os dados de Santa Catarina, no qual a faixa etária de 33 a 40 anos representa o maior percentual de professores atuantes na Educação Especial (30%), conforme os dados do MEC/INEP (BRASIL, 2014).

Percebe-se que, em todos os casos, é raro que professores de até 24 anos ou de 25 a 32 anos sejam maioria na Educação Especial. Hipoteticamente, pode-se inferir que o trabalho docente nesta área de atuação, pelo fato de requerer formação especializada, demanda tempo e organização financeira por parte dos profissionais, podendo levar mais tempo até que estejam formados.

Todas as participantes atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Joinville desde a implementação das primeiras Salas de

---

<sup>36</sup> São considerados professores da Educação Especial aqueles que exercem função docente em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2014). Ao longo deste subcapítulo, quando este termo (ou termo equivalente) for utilizado, estará se referindo à mesma população aqui descrita.

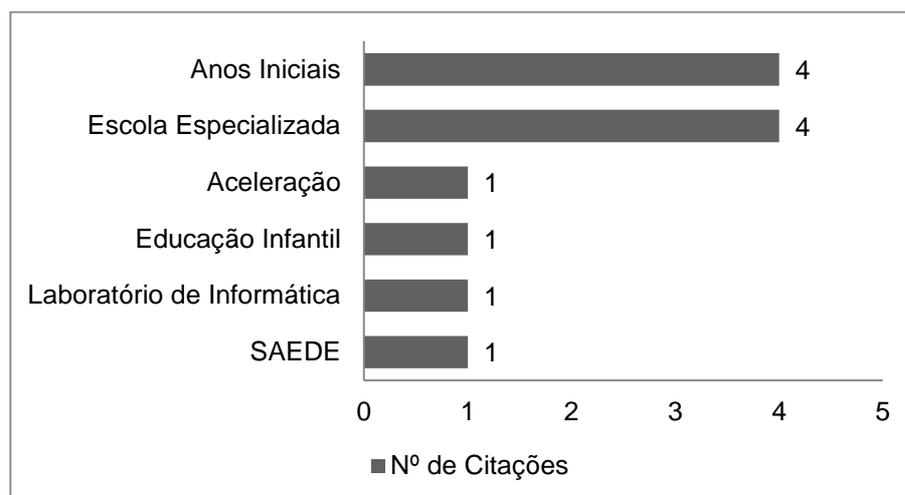
<sup>37</sup> Famílias de ocupações classificadas conforme o Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO) de 2002.

Recursos Multifuncionais no município, nos anos de 2010 e 2011. Seus tempos de atuação neste atendimento variam, portanto, entre 5 e 6 anos.

Apesar da trajetória recente como docentes atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais, todas as entrevistadas tinham mais de 10 anos de experiência como professoras, sendo 16 anos a média de tempo de atuação. A maioria das participantes tem de 10 a 15 anos de experiência, sendo que duas delas possuem entre 20 e 25 anos na docência.

Além do tempo de atuação, buscou-se conhecer a composição da experiência profissional docente anterior ao trabalho no Atendimento Educacional Especializado. Nesta busca, foi possível identificar que, entre cinco entrevistadas, quatro já haviam atuado como professoras de Educação Especial em escolas especializadas<sup>38</sup>, como explicita-se no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Composição da experiência profissional docente anterior à atuação no AEE



Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras participantes desta pesquisa (2014).

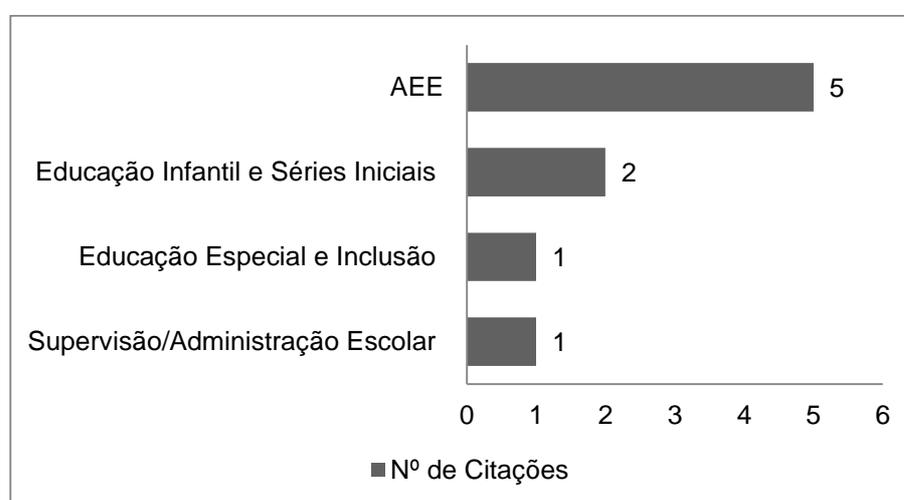
Mesmo que não seja um requisito obrigatório para a docência no Atendimento Educacional Especializado, a experiência profissional anterior como docente da Educação Especial tem sido um critério utilizado no processo de contratação de docentes para o trabalho em Salas de Recursos Multifuncionais no município de Joinville, bem como na Rede Municipal de Ensino de Gravataí – RS, como aponta Delevati (2012).

<sup>38</sup> Agruparam-se como escolas especializadas instituições como: AMA (Associação de Amigos do Autista), APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), CEAPE (Centro de Apoio Pedagógico) e SESI Escola.

Para Carvalho (2004), o apoio de docentes que acumularam conhecimentos e experiências específicas na Educação Especial favorecem suporte ao trabalho dos professores da sala comum e ao processo de escolarização inclusivo de alunos com deficiência.

Com relação à formação acadêmica, todas as professoras entrevistadas são graduadas em Pedagogia ou Curso Normal Superior e possuem uma ou mais especializações, sendo comum a todas elas uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, conforme explicitado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Especializações concluídas pelas professoras



Fonte: Entrevistas realizadas com a professoras participantes desta pesquisa (2014).

Entretanto, nem todas haviam concluído esta pós-graduação antes de ingressarem como docentes em Salas de Recursos Multifuncionais, ressaltando que “a formação para o trabalho pedagógico para a SRM deu-se no curso da implantação do serviço [...] constituindo-se uma formação emergencial e de grande abrangência” (PERTILE & ROSSETTO, 2013, p. 5).

Quanto ao número de escolas atendidas pelas professoras, evidenciou-se que, apesar de todas serem lotadas em uma escola, a maioria atende mais de um estabelecimento. Este é um dado que não aparece na Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2014) e reflete a forma de organização do atendimento adotada pela Rede Municipal de Ensino de Joinville: a escola-pólo.

A título de síntese, pode-se dizer que as professoras entrevistadas têm em comum as seguintes características: ser do gênero feminino, estar na faixa etária de 33 a 50 anos de idade, estar na docência há dez anos ou mais, ser professora do

Atendimento Educacional Especializado há quatro anos ou mais, ter formação inicial em Pedagogia ou Curso Normal Superior e uma ou mais especializações, sendo a única ou pelo menos uma delas em Atendimento Educacional Especializado.

A exclusividade do gênero feminino neste atendimento na Rede Municipal de Ensino de Joinville está em consonância com os dados de Santa Catarina, da região sul e também do Brasil, que revelam absoluta maioria de mulheres atuantes como professoras de Educação Especial. Compreende-se que nenhuma das professoras entrevistadas encontra-se no início da carreira docente, mas pode-se dizer que suas histórias no Atendimento Educacional Especializado são relativamente recentes.

Todavia, apesar das características em comum, a história de como cada uma delas se tornou professora é única. No próximo subcapítulo, inicia-se uma aproximação à singularidade de seus relatos, a começar pelas primeiras reações e lembranças que surgem quando a elas foi lançada a pergunta: *Como você se tornou professora?*

### 3.2 Desenrolando os fios e meadas da memória

*Para localizar uma lembrança não basta um fio [...]; é preciso desenrolar fios e meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência de muitos planos do nosso passado.*

Ecléa Bosi<sup>39</sup>

A pergunta *Como você se tornou professora?* mobilizou diferentes reações nas participantes da pesquisa. Algumas ficaram em silêncio. Por vezes, sorrisos se abriram e olhos se fecharam. Em todos os casos, a questão foi seguida de uma pausa, como se por alguns segundos o próprio tempo estivesse em suspensão. Neste breve momento, enquanto desenrolavam-se fios e meadas nos caminhos de suas memórias, gestava-se uma versão singular de suas histórias. Empresta-se de Lacerda (2006, p. 223) um trecho do romance *Manual de Tapeçaria* para ilustrar esse processo de criação e narração da própria história:

Não havia outra coisa a fazer e a professora cumpre o traçado: vai voltar por onde começou. Busca no tempo a escola pequena, [...] retoma turmas das primeiras séries. [...] Ela se vê refletida mil vezes, nos quadros que espelham. [...] A aula ia em seu começo: quem aprendia, quem ensinava?

Esta breve introdução propõe-se a aproximar o leitor da maneira como cada professora começou a contar sua história. Na sua autobiografia *Viver para contar*, o escritor Gabriel García Márquez (2013) declarou que a vida não é a que se viveu, mas a que se recorda e como se recorda para contá-la. Nos trechos a seguir, é interessante observar como cada professora iniciou a sua narrativa: o que lembraram, como lembraram e a que tempo ou marco se remeteram para começar a contar suas histórias.

Olha, foi um **acaso**... Porque quando eu terminei o Ensino Fundamental, eu disse: 'Ah, esse ano [...] eu vou ficar parada'. Aquela coisa, a **minha mãe não tinha condições** e eu não queria estudar no estado. Aí, quando era o último dia de matrícula, a mãe (disse): 'Não, você vai' [...] Aí eu fui fazer, fiz um ano de segundo grau [...] e aí eu não gostei. Eu disse: 'Não, não é'. Eu trabalhava em comércio, tudo, daí eu fui para o magistério. (Adélia)

---

<sup>39</sup> BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 413

Ah... Realmente, uma história longa! [...] Terminei o 9º ano e ali eu tinha oportunidade de fazer ou a Contabilidade, na época, ou o Magistério. Como a Contabilidade era à noite, **meu pai não deixou eu estudar à noite, então eu fui fazer o Magistério, porque eu também não queria parar de estudar.** (Cecília)

A minha história, ela começa... Porque eu casei muito cedo, casei bem novinha, com 17 anos, e o meu companheiro, que eu tinha na época, ele ficou doente. [...] Aí eu acompanhei todo o tratamento dele, nós tivemos a nossa filha [...] e quando ela [...] era bebê ainda, [...] ele faleceu [...]. Assim, foi muito difícil para mim. Todo aquele acompanhamento que eu tive com ele, eu me identifiquei, assim... Amar o marido, querer cuidar dele, e **acabei me identificando com o cuidar da pessoa, ajudar a pessoa, estimular.** (Florbela)

Ah... Isso é **desde criança**, aquela brincadeira com quadro, com giz... De falar que **queria estudar para o resto da vida.** [...] Então, desde pequenininha já **era meu sonho**, eu brincava de escolinha, eu **sabia que queria ser professora.** (Helena)

Bom... Na **família** do meu pai temos algumas professoras. Tem professora de Matemática, professora de História, enfim, tem algumas professoras. Na família da minha mãe, não. Mas a **minha mãe sempre gostou muito [...]**, ela disse que **se ela tivesse tido oportunidade, ela teria sido professora.** (Sophia)

Percebe-se que as histórias iniciam em diferentes tempos. A narrativa de Helena começou no tempo da infância, um “[...] tempo largo, quase sem margens, como um chão que cede a nossos pés e nos dá a sensação de que nossos passos afundam” (BOSI, 1994, p. 415). Adélia e Cecília, por sua vez, iniciaram o relato no tempo da juventude, narrando suas histórias de maneira ávida e rápida, que pode ser associada àquela “riquíssima gama de nuances afetivas de pessoas, de vozes, de lugares” que caracterizam esta etapa do desenvolvimento humano (BOSI, 1994, p. 415).

O tempo de Florbela, na transição da juventude para a idade madura, traduziu-se em uma fala suave e alinhada, como um tique-taque, sucedendo as horas (BOSI, 1994). Mas para além do tempo, a experiência pessoal do cuidar foi o marco por ela escolhido para iniciar sua história. Sophia também não se localiza em um tempo propriamente dito, mas em um marco, simbolizado pela família e, em especial, pelo desejo da mãe ser professora, personagem que aparece com frequência em sua história.

Dentre os aspectos da história de vida que aproximaram as professoras da docência, elegeu-se focalizar o processo da escolha profissional, na categoria de análise *Uma escolha relativamente livre, em um horizonte de possibilidades; a*

inserção profissional no Atendimento Educacional Especializado, na categoria *O ingresso no Atendimento Educacional Especializado*; e por fim, as relações sociais consideradas como significativas no processo de identificação com a docência, categoria *Relações sociais constitutivas da identidade docente*.

A proposta das categorias de análise que seguem – e desta investigação como um todo – não é enquadrar os dizeres das professoras entrevistadas em modelos abstratos ou perfis difusos, mas possibilitar uma aproximação do movimento que caracteriza o processo de produção de suas identidades, buscando apreender alguns aspectos referentes ao modo como vêm se constituindo professoras, na trama de suas histórias de vida. Trata-se de lançar luz sobre a materialidade, a historicidade e o caráter dialético que são constitutivos delas mesmas, como profissionais da Educação.

### **3.3 Tornar-se professora: uma escolha relativamente livre, em um horizonte de possibilidades**

*Eu sempre quis ser professora...  
Dentro do que eu poderia fazer.*

Professora Adélia

A proposta desta categoria de análise é compor um entendimento acerca do processo de escolha profissional das participantes desta pesquisa, evidenciando suas tensões e contradições e expondo as circunstâncias e condições em que o realizaram. O foco direciona-se, portanto, para o modo como foram se aproximando da profissão docente. Falar sobre escolha, no entanto, implica abordar a liberdade humana enquanto problemática filosófica e pensar se o homem é livre, se é possível escolher e sob quais condições.

Adota-se, nesta pesquisa, uma compreensão de liberdade como possibilidade objetiva inscrita no mundo, na vida, no “campo de condições e circunstâncias [...] em cujo interior nos movemos” (CHAUÍ, 2001, p. 467). Entende-se que, em qualquer escolha, não há um determinismo absoluto, e sim um intercâmbio entre o ser que escolhe e as situações e condições em que escolhe, não sendo possível delimitar as fronteiras entre um e outro ou o peso de cada um no processo.

Concretamente tomada, a liberdade é sempre o encontro de nosso interior com o exterior [...] Há um campo de liberdade e uma “liberdade condicionada”, porque tenho possibilidades próximas e distantes... A escolha de vida que fazemos tem sempre lugar sobre a base de situações dadas e possibilidades abertas. [...] Sou uma estrutura psicológica e histórica. Recebi uma maneira de existir, um estilo de existência. Todas as minhas ações e meus pensamentos estão em relação com essa estrutura. No entanto, sou livre, não apesar disto ou alguém dessas motivações, mas por meio delas, são elas que me fazem comunicar com minha vida, com o mundo e com minha liberdade. (CHAUI, 2001, p. 469-470)

Compreende-se, então, que a liberdade de escolha enquanto possibilidade objetiva existe, mas trata-se de uma liberdade relativa. A escolha profissional está situada em um jogo de determinações, não sendo possível delimitar se é a vontade individual ou as condições materiais que imperam no processo de escolha, pois ambas não existem isoladas uma da outra. A vontade individual é engendrada a partir de condições materiais e estas, por sua vez, podem ser modificadas pela vontade individual. Na história de Cecília, pode-se vislumbrar esta dinâmica:

[...] Terminei o nono ano e ali eu tinha oportunidade de fazer ou a Contabilidade, na época, ou o Magistério. Como a Contabilidade era à noite, meu pai não deixou eu estudar à noite, então eu fui fazer Magistério, porque eu também não queria parar de estudar. [...] E eu sempre dizia assim: que eu nunca ia para a sala de aula. “Ninguém vai me pegar em sala de aula, eu não vou, porque eu não gosto, eu só fiz isso porque fui mandada”, aquela coisa toda de adolescente rebelde que reclama. Enfim, casei e vim para Joinville, com a cara e a coragem. Chegando aqui, eu tinha aquilo na minha cabeça: que eu jamais ia para a Educação. [...] Eu vejo que naquela época eu dizia que eu não tinha vontade porque era uma rebeldia. Era uma teimosia. Porque meu pai disse: “Você vai fazer magistério”. E ponto. E eu não queria fazer magistério. Eu queria fazer outro (curso), na verdade era Contabilidade, à noite. E eu acho que, na verdade, aquilo mesmo era uma rebeldia, teimosia, sei lá, meu pai disse que eu vou ser professora, mas eu não vou ser professora. E aí, quando você vai vivenciando toda a situação, quando você vai vendo... E eu vivenciei a situação de empresa, eu trabalhei em linha de produção, sabe? [...] Então, eu trabalhei em várias áreas, e parecia, eu tinha um sentimento que eu não era realizada. Eu estava bem, estava feliz... Ganhando meu salário, tudo... Mas eu não era realizada, não tinha encontrado a minha profissão ainda. Mas lá dentro de mim eu não sabia que era em uma sala de aula, entendeu? (Cecília)

Em sua narrativa, Cecília localiza temporalmente o momento de escolher uma profissão no último ano do Ensino Fundamental, quando os jovens têm, em média, 15 anos de idade (SBARDELINI, 2001). Este período do desenvolvimento humano, designado como adolescência, é compreendido nesta pesquisa como “um fato que passou a fazer parte da cultura enquanto significado, isto é, um momento interpretado

e construído pelos homens” (OZELLA, 2003, p. 9), apesar de ser comumente associada a uma “etapa natural, inerente e própria do desenvolvimento humano [...] marcada por conflitos e crises ‘naturais’ da idade [...] que ocorreria em qualquer condição histórica e cultural” (OZELLA, 2003, p. 9).

Sbardelini (2001, p. 96) ajuda a pensar o que significa escolher uma profissão neste momento de vida que é significado em nossa cultura como um período de crises, conflitos e buscas identitárias:

O estudante escolhe o curso [...] em plena adolescência, comumente na faixa etária entre 15 e 19 anos. Nesse período [...] o jovem tem que saber, definir o que quer ser com mais ou menos 10 anos de antecedência. Tal poder de prognóstico, previsibilidade, nem a ciência como todos os seus recursos metodológicos, tem condições de fazê-lo sem margem de erro.

Ainda que em algumas culturas tenha-se estabelecido a adolescência como um momento ‘oficial’ para a escolha da profissão e que este momento seja considerado precoce (SBARDELINI, 2001), compreende-se que escolhas – não só profissionais, mas de modo geral – são feitas a todo momento, em diferentes tempos da vida, inclusive anteriores à adolescência.

Neste sentido, a questão que se evidencia no relato de Cecília não é tanto a precocidade das escolhas, mas a forma como são forjadas social e culturalmente. Se a escolha fosse concebida como decorrente de uma predisposição individual, de um “perfil pessoal que se cristaliza e pereniza por volta dos dezoito anos” (BOCK, 2006, p. 57), então caberia à pessoa escolher uma profissão compatível com a sua vocação, sendo tal escolha determinante do seu posterior engajamento na atividade. Nesta concepção, em que identidade é vista como um dado imutável, parece não ser possível revisitar as próprias decisões, redirecioná-las ou fazer novas escolhas.

Observa-se um fértil terreno para a emergência de tensões no processo de escolha quando o contexto ideológico é marcado pelo imperativo de escolher em determinada época da vida, acertar nesta escolha e se manter fiel a ela. Ouvindo a história de Sophia, foi possível identificar essas tensões relacionadas à necessidade de escolher tal como preconizada no contexto social em que vivia: *“Me formei com 16 anos no Magistério e aí saí [...] assim: ‘Meu Deus, e agora?’ 16 anos, 17... Você fica um pouco perdida no que você vai fazer...”*

Cecília conta que, diante da impossibilidade de estudar à noite, escolheu *não parar de estudar*, e optando por isso, vislumbrou o magistério como única alternativa

possível naquele momento de vida. Posteriormente, ao aceitar o convite para atuar em sala de aula, foi se descobrindo professora, ressignificando sua escolha:

Quando você vai para a sala de aula, quando você sente aquele amor, aquele carinho, aquela dificuldade... Porque que tem aquela dificuldade na sala, aquele aluno rebelde, aquele aluno que te enfrenta, sabe? Aí você diz: “Meu Deus... É isso que eu quero”. Aí eu comecei a enxergar que era isso que eu queria. Tanto que eu voltei a fazer Pedagogia, [...] com filho pequeno, encarava. [...] Mas estava feliz, eu estava aprendendo, eu queria, eu queria aprender, sabe? Queria aprender, [...] isso me realizava. (Cecília)

Deflagra-se, em seu relato, o papel do trabalho no processo de constituição da identidade. Esta relação estreita entre trabalho e identidade é discutida nos estudos de Dubar (2005), em que se afirma que as formas identitárias profissionais são condicionadas pelas relações sociais e de trabalho. Alves (2007, p. 273) explica que, em uma compreensão como esta, “a identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas variadas, construindo atores do sistema social, institucional ou empresarial”. Ciampa (2005) também enaltece o papel de relações como estas na constituição identitária, ao dizer que as relações engendradas na estrutura social mais ampla – que oferece certos “padrões” de identidade – são permeadas por uma intrincada rede de representações, sendo as identidades, ao mesmo tempo, produto e produtor desta estrutura, podendo conservá-la ou transformá-la por meio da atividade dos indivíduos.

A identificação com a docência e sua escolha como profissão configuram-se, assim, como processo dialético entre as dimensões subjetivas e objetivas da realidade, a partir de variadas determinações, pois:

[...] assim como o social se subjetiva para converter-se em algo relevante para o desenvolvimento do indivíduo, o subjetivo permanentemente se objetiva ao converter-se em parte da realidade social, com o qual se redefine constantemente como processo cultural. (FURTADO, 1998, p. 58)

É neste movimento que escolhas podem ser feitas e refeitas a todo momento. Isto não significa que basta querer para modificar uma escolha ou situação de vida, como se propaga em uma ideologia liberal. Mas percebe-se que “as pessoas detêm algum grau, por mínimo que seja, de possibilidade de intervenção em sua trajetória” (BOCK, 1995, p. 69), e que mesmo vivendo em uma sociedade em que não há igualdade de oportunidades, e sim uma profunda desigualdade, reconhece-se que esta mesma sociedade está em movimento e pode se transformar.

Por isso, segundo Bock (2006), uma concepção de identidade como metamorfose – como a que se usa nesta pesquisa – é profícua para o entendimento da escolha profissional, pois ajuda a pensar na pessoa que escolhe como um ser em movimento, cuja identidade é constituída permanentemente.

As escolhas de Cecília – e as de todos nós – movimentam-se neste jogo de determinações, sempre múltiplas, e evidenciam a possibilidade de fazer e refazer as decisões profissionais, o que faz recordar das palavras de Soares (2002) sobre a coragem necessária para refletir sobre as próprias escolhas e a indispensável coerência para refazê-las ao longo da vida. Coragem e coerência estas que são, complementando sua colocação, expressões de autonomia, construídas na relação com o outro, na reflexão crítica, de acordo com as (im)possibilidades do meio<sup>40</sup>. Pois como reflete Paulo Freire (2013, p. 104) “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” e a liberdade para tomá-las vai amadurecendo “[...] no confronto com outras liberdades” (FREIRE, 2013, p. 102).

O aspecto dialético intrínseco às escolhas também se destaca nos relatos de outras professoras, como Florbela: “[...] *A faculdade para pagar eu ainda não estava preparada. Então, [...] vou fazer o magistério. Escola pública, né? Tentar. E realmente eu me identifiquei*”. Adélia também evidencia este aspecto: “[...] *Minha opção sempre foi a Pedagogia... Dentro do que eu poderia fazer*”.

A história de Adélia revela que o magistério foi uma opção possível em um momento de vida em que não queria estudar em uma escola estadual – na época, as únicas que ofereciam a possibilidade de cursar o Ensino Médio na Rede Pública de Joinville:

Olha, foi um acaso... Porque quando eu terminei o Ensino Fundamental, [...] a minha mãe não tinha condições e [...] eu fui para o Magistério [...]. Logo depois comecei a trabalhar em um colégio particular como Auxiliar. E ali foi onde eu fui me identificando [...] Porque a minha vontade... Anterior eu tinha vontade de ser aeromoça. [...] A gente sabe que muitos tentam outra área e acabam na Pedagogia, mas eu [...] fui direto para o que eu queria... [...] Depois do magistério eu disse “Vou fazer pedagogia”. Então, não tem “Ah, queria fazer outra coisa e não deu certo na vida e foi fazer Pedagogia”, que infelizmente acontece muito isso. Então minha opção sempre foi a Pedagogia... [pausa]. Dentro do que eu poderia fazer. (Adélia)

---

<sup>40</sup> Entende-se como *meio*, “tanto o ‘meio ambiente em que se dá determinado processo’ quanto o ‘ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere’”, conforme esclarecido por Pino (2010, p. 741, nota de rodapé).

Foi apenas ao cursar o magistério que passou a considerar a docência como profissão, o que enaltece o papel da formação inicial da constituição identitária docente, no sentido de esclarecer e reforçar do projeto profissional e (re)elaborar as representações profissionais e os processos de socialização profissional (NASCIMENTO, 2007).

Chama atenção a referência que Adélia faz ao *acaso* logo no início de seu relato. Gatti (1996) destaca o quanto a docência tem sido relatada como uma profissão que “aconteceu”, sem representar uma escolha consciente, clara e específica.

Significar o *tornar-se professor* como *acaso* também remete a uma outra questão: fatores econômicos, políticos, sociais e culturais – em especial, a cultura de classe e a cultura de gênero – presentes neste processo de escolha e constituição da identidade profissional foram pouco explicitados nas narrativas das professoras. Esse silenciamento pode indicar uma forma de significar a escolha que se articula a uma concepção de homem como “produto da ação modeladora do meio ambiente, [...] um indivíduo passivo frente às pressões do meio, que tem seu comportamento moldado, manipulado, controlado e determinado pelas definições do ambiente em que vive” (REGO, 1998, p. 58).

Ao narrar a história de como se tornou professora, Helena relacionou sua escolha pela profissão docente a um dom que se tem desde criança:

Ah! Isso é desde criança, aquela brincadeira com quadro, com giz... De falar que queria estudar para o resto da vida... Eu acho que quem é professor nasce professor, tem esse dom já desde pequeno. Desde pequenininha já era meu sonho, eu brincava de escolinha, eu sabia que eu queria ser professora. (Helena)

Pode-se inferir que seu relato revela uma concepção *inatista*, que admite o processo de constituição docente como dado *a priori*, a partir de uma essência própria que pode ter origem genética, hereditária ou divina. Neste sentido, “o mundo externo – os objetos, o grupo cultural, etc. – tem a reduzida função de subsidiar o que já está determinado no indivíduo” (REGO, 1998, p. 56).

É factível discutir, a partir deste trecho da narrativa de Helena, como a forma de pensar o *ser professor* como dom foi construída historicamente e as possíveis implicações desta concepção no processo educativo. A ideia de vocação para a atividade docente foi se consolidando *pari passu* com a feminização do magistério

desde o Brasil Imperial no século XIX, em um processo de construção ideológica no qual “foram relegados à mulher alguns espaços públicos, entre os quais se destacam a atividade em obras de benemerência vinculadas principalmente às irmandades religiosas e, de modo especial, à docência no ensino elementar” (TAMBARA, 1998, p. 39).

Esta construção ideológica foi progressivamente contribuindo para naturalizar a docência como atividade oriunda de uma vocação individual e, com o passar do tempo, uma vocação feminina. Sabe-se também que por um longo período coube ao clero, e não ao Estado, a função de educar, estabelecendo no campo ideológico um vínculo entre o chamado à vida religiosa e a tarefa educacional, conferindo à atividade educativa um significado de missão realizada a partir do dom de educar.

O “dom da docência” é, portanto, uma construção social, que pode acarretar implicações para o processo educativo. Rego (1998), referindo-se a uma abordagem inatista acerca da origem da singularidade humana e suas possíveis implicações para a educação escolar, indica pistas sobre os enredamentos de uma concepção inatista sobre a constituição docente no processo educativo. De acordo com a autora, uma abordagem inatista “promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento do sujeito, na medida em que considera o desempenho individual dependente de suas capacidades inatas” (REGO, 1998, p. 57). Ser professor, nesta perspectiva, depende de traços inerentes a ele, e não a competências profissionais complexas que se constituem na interação entre a pessoa e o meio, em suas experiências de vida e formação, perpassadas pela “ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação” (PLACCO, 2002, p. 18).

Para Cunha (2004, p. 527), “a concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano”. Assim, abre-se possibilidade para práticas pedagógicas espontaneístas e restritas à intuição ou a esta ideia de dom. Isto não significa que esta concepção gere, por si só e necessariamente, tais implicações, mas as possibilita – o que já alerta para a necessidade de investigar a complexidade dessas imbricações no processo de formação docente.

A profissão docente, vista como eminentemente feminina no senso comum, carrega consigo uma representação social do feminino que associa a mulher a atividades que envolvem cuidado e delicadeza. Entende-se que educar e cuidar são

dimensões indissociáveis na educação de crianças (OLIVEIRA, 2012), mas um olhar histórico ajuda a compreender que este cuidado esteve muitas vezes relacionado a uma perspectiva assistencial, confundido com a própria maternidade.

O papel de professora, explica Fontana (2003), “[...] vai se constituindo em nós misturado à nossa vida de meninas, mulheres, filhas, irmãs, esposas, mães, com suas práticas, rituais, fazeres e afazeres, desejos, medos, aspirações e frustrações”, como elucida-se na narrativa de Florbela:

A minha história, ela começa... Porque eu casei muito cedo, e o meu companheiro, que eu tinha na época, ficou doente. [...] Eu acompanhei todo o tratamento dele, nós tivemos a nossa filha [...] e quando ela era bebê, voltou a doença [...] e ele faleceu. [...] Foi muito difícil para mim. Todo aquele acompanhamento que eu tive com ele, eu me identifiquei. Amar o marido, querer cuidar dele... E acabei me identificando com o cuidar da pessoa, ajudar a pessoa, estimular. [...] Então, fui para o Magistério. Até, também, para buscar ajudar minha filha, de que forma que eu poderia [educá-la]. [...] A professora de Psicologia do Magistério me ajudou bastante naquele período. Depois do Magistério, tinham os estágios, [...] e quando eu fui fazer estágio na Educação Especial, voltou todo aquele meu desejo de estudar como que essas pessoas com deficiência aprendem, de que forma posso estimular. (Florbela)

Alude-se que “cuidar, ajudar e estimular a pessoa” refletem um modo de significar a docência que certamente relaciona-se às experiências de vida de Florbela, mas de modo mais amplo, também à história da profissão docente e as representações sociais a ela associadas, como se discutiu nos parágrafos anteriores. Os verbos “cuidar, ajudar e estimular”, apesar de poderem ser associados à docência, não são específicos da profissão docente. Remetem, também, a outras atividades profissionais, como enfermagem, psicologia, fisioterapia, medicina, terapia ocupacional, entre outras. Por que, então, dentre essas opções, Florbela escolheu a docência?

Eu sempre gostei muito de lidar com as crianças, mesmo não tendo a deficiência, sempre gostei muito de criança. E naquele momento, eu acho que foi pensando na minha filha, de que forma que eu poderia dar uma boa educação para ela, em um primeiro momento foi isso. De estar buscando uma ocupação, buscar uma profissão, por isso eu fui primeiro para o magistério. Depois fiz a faculdade. Acho que foi por isso. Por ter passado por um momento difícil, estar bem sensibilizada... [...] Eu já havia feito o Ensino Médio, mas a faculdade, para pagar, eu ainda não estava preparada... Então, eu disse assim: vou fazer o magistério. Na escola pública, né? Tentar. E eu realmente me identifiquei. Foi um momento que me ajudou a crescer. (Florbela)

De sua narrativa, é possível apreender como a constituição da identidade de professores e professoras está imbricada a processos históricos, sociais, culturais, econômicos e outros aspectos macroestruturais, que gestam identidades ao mesmo tempo em que são gestados por elas. Neste sentido, as condições objetivas de vida não são limitadoras de configurações identitárias, mas constitutivas destas. A pessoa que escolhe é uma síntese da objetividade e da subjetividade.

Outra questão que este trecho do relato de Florbela pode mobilizar é o quanto se discute, no processo de formação docente, as imagens de professor construídas no senso comum. Nóvoa (1992) expressou que o período em que a docência era vista na perspectiva de uma atuação missionária e vocacionada já foi ultrapassado, mas diferentemente de sua constatação, neste estudo foi possível vislumbrar essa representação constituída social e historicamente ainda presente entre os docentes. Por isso, considera-se que problematizar essa questão na formação inicial e ao longo do percurso formativo dos professores é fundamental para a profissionalização docente, pois como expressou Enguita (1991), a docência encontra-se em um lugar intermediário, entre a profissionalização e a proletarização, pois ao mesmo tempo em que se trata de um ofício com saberes específicos e que exige qualificação, a forma como o trabalho docente se organiza na escola ainda o aproxima de um trabalho proletário.

As identidades, segundo Ciampa (2005), expressam-se empiricamente por meio de personagens. Uma pessoa não se apresenta em sua totalidade, e sim como representante de si mesma perante os outros. Assim, o que se pode apreender de imediato nas narrativas das participantes desta pesquisa não são suas identidades como totalidades em si, mas alguns papéis e personagens – momentos desta totalidade – escolhidos por elas para comparecer em cena, na interação com a pesquisadora.

A maneira singular como diferentes papéis e personagens vão se articulando no processo de constituição identitária docente pode ser captada no relato de Florbela. Neste, evidenciaram-se nuances da Florbela-esposa (que cuida, ajuda e estimula o marido adoecido) e da Florbela-mãe (que busca um referencial de como educar a filha após o falecimento do esposo) imbricadas no processo de escolha profissional, demonstrando que cada papel assumido “[...] determina uma série de atividades práticas, mobiliza funções psicológicas, implica modos de relações, valores e prioridades” (FONTANA, 2003, p. 85).

A narrativa de Sophia permite algumas considerações sobre os aspectos familiares no processo de escolha profissional:

Bom... Na família [...] temos algumas professoras. [...] A minha mãe sempre gostou muito [...] Ela disse que se ela tivesse tido oportunidade, ela teria sido professora. [...] A minha mãe sempre dizia que eu levava muito jeito. Botava as primas menores para sentar e vamos lá, brincava de escolinha... Ou eu brincava de dentista, ou eu brincava de escolinha. Eram as minhas brincadeiras favoritas, assim... Aí eu escolhi fazer o Magistério.

Sophia inicia sua narrativa localizando-se em uma família, representando sua identidade sob o aspecto da igualdade. Explica-se que ao fazer parte de uma família, pertencemos a ela, somos um daquela família (CIAMPA, 2005). Tornar-se docente, na história de Sophia, também é tornar-se pertencente a uma família que tem uma história de mulheres-docentes.

Explica-se que “ao escolher uma forma de se envolver no mundo do trabalho bem como a atividade que vai desenvolver, a pessoa mobiliza imagens que adquiriu durante sua vida” (BOCK, 2006, p. 78), escolhendo não apenas um fazer específico, mas uma forma de ser, de acordo com referências reais ou imaginárias e seus respectivos atributos e possibilidades supostamente adquiridos em função da atividade realizada.

Ao pensar numa profissão, a pessoa mobiliza uma imagem que foi construída a partir de sua vivência por meio de contatos pessoais, de exposição à mídia, de leituras (biografias, romances, revistas, etc.), de ouvir dizer (transposição de experiências de outros) [...]. Assim, quando uma pessoa diz que pretende ser tal o qual profissional, não está pensando em algo genérico e abstrato; existe um modelo que dá forma a esta pretensão. Esta imagem gera uma identificação ou um afastamento da profissão. (BOCK, 2006, p. 78-79)

Neste sentido, o processo de identificação com uma profissão encontra sua gênese na amplitude das relações sociais. Ciampa (2005, p. 171), referindo-se à identidade como um todo, não especificamente ao papel profissional, explana que “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem”. Todavia, ressalta-se que esta interiorização implica em uma atividade, isto é, a pessoa não recebe, simplesmente, o que outros lhe atribuem. Dubar (1997) ajuda a entender que a atribuição não se torna pertença sem o crivo da subjetividade, sem que o sujeito “aceite” o que lhe foi atribuído.

Relações sociais significativas, como geralmente são as relações familiares, têm um papel importante no processo de constituição identitária e escolha da profissão, como se pode vislumbrar na história de Sophia:

A minha **mãe** sempre dizia que eu levava muito jeito. Eu botava as primas menores para sentar e vamos lá, brincava de escolinha... Ou eu brincava de dentista, ou eu brincava de escolinha. Eram as minhas brincadeiras favoritas. Aí eu escolhi fazer o Magistério. [...] Me formei com 16 anos no Magistério e aí saí [...] assim: “Meu Deus, e agora?” 16 anos, 17... Você fica um pouco perdida no que você vai fazer... Enfim. Aí eu falei: Vou fazer cursinho porque eu vou tentar Odontologia. [...] Fiz o vestibular para Odonto. Não passei. Imagina, né? Daí, minha **mãe** disse: “Não, mas você é muito nova, vamos tentar de novo”. Ah, vamos. [...] Quando eu fui tentar Odonto de novo, minha **mãe** disse assim: “Então vamos fazer o seguinte: porque você não tenta Pedagogia e tenta Odonto? Tenta as duas”. Tentei as duas. No dia, para ver o resultado, eu tinha passado em Pedagogia e não tinha passado em Odonto. Eu falei: ‘Bom, deve ser algum sinal. É pra ser’. (Sophia)

Chama a atenção neste relato que inicialmente a escolha é feita por um “eu”, no singular: “Vou tentar Odontologia”. Posteriormente, a decisão passa a ser realizada por um “nós”: “Vamos fazer o seguinte: Pedagogia e Odontologia”. Ao fazer uso do singular e do plural para contar como foi sua opção pela Pedagogia naquele momento de vida, Sophia elucida a identidade como unidade da diferença e da igualdade, do singular e do plural, uma síntese de contrários, em que identificar é, ao mesmo tempo, unir e separar, aproximar e distanciar, igualar e distinguir.

Tornar-se professora é, portanto, um processo de escolha relativamente livre, multideterminado e engendrado em um movimento dialético de identificação e diferenciação, em “[...] um processo constante de configuração de significações, que age como elemento ordenador em relação aos valores, afetos e motivações do sujeito” (SAWAIA, 2012, p. 128). De modo mais acentuado, a história de Adélia evidenciou as **tensões e contradições** que marcadamente estão presentes no processo de escolha profissional. A história de Cecília mostrou como essa **escolha pode ser feita e refeita**, significada e ressignificada. Florbela, por sua vez, ajudou a construir a compreensão de que **a docência tem, na vida, sua fonte primeira**. Com a ajuda do relato de Helena, ressaltou-se que as **representações sociais** construídas no senso comum acerca do professor são aspectos marcantes na decisão pela docência como profissão, e que uma das tarefas fundamentais da formação inicial é discutir como essas representações são construídas e quais são as suas implicações para a profissionalização docente. Com Sophia, lançou-se luz sobre a participação das **relações familiares** no processo decisório e como as **relações sociais**

**consideradas significativas**, no decorrer de cada trajetória de vida, são, de fato, solo de cada escolha realizada.

No próximo subcapítulo, será feita uma aproximação do processo de inserção profissional das professoras no Atendimento Educacional Especializado, destacando a maneira como este ingresso ocorreu e de que modo se relaciona com a questão central deste estudo: a identidade docente.

### 3.4 O ingresso no Atendimento Educacional Especializado

*De repente,  
não mais que de repente.*

Vinícius de Moraes<sup>41</sup>

O propósito de iniciar esta categoria de análise com um trecho do Soneto de Separação, de Vinícius de Moraes, é incitar uma reflexão a respeito da maneira como a maior parte das professoras entrevistadas ingressou no Atendimento Educacional Especializado – “de repente, não mais que de repente”.

Duas professoras entrevistadas, referindo-se a este movimento para o Atendimento Educacional Especializado, utilizaram o termo “cair” para significá-lo:

[...] Anterior eu tinha vontade de ser aeromoça [risos]. [...] Por que eu **caí** no AEE? Eu digo: ‘Por que é que eu fui **cair** no AEE...’ (Adélia)

Na Educação Especial foi o que eu te disse mesmo, eu **caí** de pára-quedas. (Sophia)

Buscando uma referência em dicionários, vê-se que o termo *cair*, em um contexto como este utilizado pelas professoras, pode significar “ser domado por, ficar submetido, sucumbir [...] incorrer, ser vencido por” (AULETE, 2012, p. 140). Por sua vez, expressões como “cair das nuvens” ou “cair de pára-quedas” podem significar chegar inesperadamente ou admirar-se de qualquer coisa imprevista (MICHAELIS, 2009).

---

<sup>41</sup> MORAES, Vinícius. Soneto de separação. *In*: MORAES, Vinícius. **Livro de sonetos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 15. O trecho citado corresponde ao último verso do “Soneto de Separação”, escrito no Oceano Atlântico, a bordo do *Highland Patriot*, a caminho da Inglaterra, em setembro de 1938.

O termo empregado por elas traz uma provocação que ajuda a entender o modo como ocorreu a inserção no Atendimento Educacional Especializado, pois a maioria das participantes da pesquisa foi surpreendida pelo convite para atuar nesta modalidade de educação escolar, sem que tivesse manifestado um interesse prévio. Sophia relata:

A minha vida foi antes e depois de AEE. Eu jamais imaginei que fosse para a Educação Especial, jamais. Quando eu fazia faculdade, nós tínhamos uma colega que já era da Educação Especial e eu a chamava de louca. Eu dizia: 'Não... Imagina... Trabalhar com criança especial, com criança com deficiência? Jamais! Só para quem for louco...' E olha onde é que eu estou...

Observou-se que, em alguns casos, este convite foi feito quando as professoras ainda estavam em estágio probatório na Rede Municipal de Ensino, o que para elas dificultava uma recusa, como explicitou Cecília:

Eu passei no concurso público e fui para a Rede Municipal de Ensino. [...] Chegando na escola, tem aquela apresentação toda. Me apresentei e já me disseram: 'Ah, você vai pegar a turma do Fulano. Tem um Síndrome de Down lá que ninguém dá conta. Você vai pra aquela turma'. Nova, né? Tem que ir.

Também foi possível identificar que foi atribuído às professoras, por diretores ou diretoras<sup>42</sup>, um perfil para trabalhar com alunos com deficiência. Tal constatação tem relação direta com a forma como a Rede Municipal de Ensino de Joinville conduziu o processo de contratação de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado. Florbela explicou que:

[...] quando eles [Secretaria Municipal de Educação] começaram a contratar as pessoas para o AEE, perguntavam nas escolas [para a equipe diretiva]: 'Qual professora que você tem, que tem esse perfil? Que gosta, que queira trabalhar com AEE?'

A vivência de Cecília ilustra este processo na prática:

O diretor falou assim: 'Sabe que você tem perfil para trabalhar com surdo?' Eu falei: 'O senhor está louco! Nunca trabalhei!'. [O diretor disse:] 'Não, mas você tem um jeito para trabalhar com surdo e você vai trabalhar na sala de recursos com surdo'. Eu falei: 'O senhor está louco? Meu Deus, eu não sei nada!'. [O diretor disse:] 'Não, você vai e você vai aprender'. E abriu a porta e me jogou, sabe? E eu fui.

---

<sup>42</sup> Nesta pesquisa, constatou-se que tal perfil foi atribuído por diretores(as), auxiliares de direção e coordenadores(as) de CEAPE (Centro de Apoio Pedagógico).

Sua narrativa abre caminho para uma série de reflexões. Nota-se a existência de uma angústia, tanto de Cecília, diante do desconhecido, quanto do diretor, face à necessidade de organizar o Atendimento Educacional Especializado na escola. Vê-se, também, um jogo de força e poder que perpassa essa relação e denota, como explanou Tragtenberg (1985), uma estrutura escolar que legitima as relações sociais de poder por meio da hierarquização administrativa e pedagógica e produz uma dinâmica do controle, da vigilância e da punição que apesar de vivida, nem sempre é percebida pelos envolvidos no processo de escolarização, pelo fato de ser tomada como natural. Por estar subordinado a autoridades superiores e por lhe ser delegada uma ordem hierárquica junto aos estudantes, o professor pode ser visto como “[...] símbolo vivo dessa dominação, o instrumento da submissão” (TRAGTENBERG, 1985, p. 70).

Diante da afirmativa do diretor, relatada por Cecília, de que ela tinha “perfil para trabalhar com surdo”, perguntou-se a ela que perfil era este:

Quando ele [diretor] conversou comigo, perguntei para ele: ‘Mas por que o senhor acha que [tenho perfil]?’ [O diretor respondeu:] ‘Primeira coisa: você tem muita vontade de aprender. E outra coisa: o carinho, atenção que você dá para essas crianças é diferente’. E ainda disse: ‘Juntando o carinho, a atenção, a vontade de aprender, o carinho e a atenção, só vai para frente’. E eu acho que foi isso mesmo que impulsionou, sabe? Porque eu via [as crianças] com outro olhar. Não é que ‘a criança com deficiência ela precisa ser sempre olhada diferente porque ela é diferente’, não, é um olhar diferente. Um olhar de carinho, de atenção, um olhar de ver qual a necessidade dela, o que ela necessita nesse momento. Ela necessita que eu sente ali, que eu pare, que eu olhe, que eu dê atenção para ela, depois ela vai? É esse o olhar que eu acho que... Sabe? Que eles perceberam... Porque eles diziam assim: ‘Meu Deus, Cecília! Você sai da sala dos professores, as crianças com deficiência, os surdos na verdade, que tinham bastante, vem tudo em cima de você’. Eu falei: ‘Pois é’. Porque eu sou uma pessoa que consegue contato com eles, consigo conversar com eles, consigo, consigo... Então... Aí vai criando aquele vínculo. Eu acho que foi isso. (Cecília)

Ao ser questionada se o modo que o diretor a descreveu era também o modo como se percebia, Cecília respondeu: “Eu me vejo, sabe? Muito”, demonstrando, no jogo de atribuição e pertença que marca o processo de identificação/diferenciação, aceitar as características que lhe foram atribuídas, tomando-as como suas. É interessante observar que na narrativa de Cecília elucida-se que ser carinhosa, atenciosa e ter vontade de aprender são atribuições de um perfil para se trabalhar com alunos com deficiência.

A primeira colocação frente a esta constatação diz respeito à ideia de que este perfil existe e que ele é baseado em traços de personalidade ou características pessoais. Segundo Ciampa (2005, p. 137), “ao dar nome a alguém, ao chamar alguém de uma maneira, torno esse alguém determinado”. Isto é, ao conferir nomes (substantivos) ou ainda adjetivos, como atenciosa e carinhosa, a uma professora, tais características são fixadas nela, e ao fazê-lo, oculta-se como essas características foram constituídas.

De acordo com Ciampa (2005, p. 138), “nossa linguagem cotidiana tem dificuldades de falar do ser como atividade [...] Acabamos por usar substantivos que criam a ilusão de uma substância de que o indivíduo seria dotado, substância que se expressaria através dele”. Alguém se torna algo, portanto, por meio de sua atividade no mundo: ao acarinhar, carinhoso; ao prestar atenção, atencioso. O adjetivo (carinhosa) mascara o verbo (acarinhar) que o constitui do mesmo modo que dizer quem somos (representação da identidade) revela apenas uma dimensão aparente a nosso respeito, sem revelar como nos tornamos dessa pessoa que dizemos ser (processo de produção da identidade).

Consolidando as falas das cinco professoras, verificou-se dez características utilizadas para descrever uma espécie de perfil para se trabalhar com alunos com deficiência: *ser atenciosa, carinhosa, paciente, acreditar na capacidade e potencial dos alunos, desenvolver um olhar diferente, que busca identificar a necessidade do aluno no dado momento, que não deixa o aluno ‘jogado’ na sala de aula, que consegue estabelecer contato/vínculo com ele, que busca adaptações na forma de ensinar e que tem vontade de aprender.*

A representação da própria identidade a partir do papel de professora atuante no Atendimento Educacional Especializado demonstra-se carregada de sentidos e significados construídos pelas docentes nas relações com a cultura. As dez características que foram enunciadas em suas narrativas remetem a sentidos e significados construídos socialmente acerca da profissão docente e que foram subjetivados pelas docentes, que os elaboraram mediante tensões e contradições.

Pode-se dizer que uma ideia de perfil como esta medeia, de forma implícita ou explícita, os modos como se concebem professoras. A constituição de suas identidades docentes é atravessada por discursos acerca da inclusão social, educação inclusiva, educação especial e do que é “ser uma professora inclusiva”. Esses discursos, ao serem apropriados por elas, passam também a organizar e

representar suas identidades, não somente como professoras, mas também como mulheres e outros papéis que possam assumir.

Se tomarmos este conjunto de características e a partir delas definirmos a identidade das professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado, coisificaremos pela predicação a atividade que engendrou tais características, atividade esta que foi exercida por alguém, uma personagem. Pode-se dizer que definir um perfil como este é, em certo sentido, definir uma identidade mítica. É ocultar, como afirma Ciampa (2005), a real natureza da identidade, que é metamorfose, criando a partir de uma atividade padronizada anteriormente (ensinar a alunos com deficiência) uma personagem (professora do Atendimento Educacional Especializado) que “subsiste independentemente da atividade que a engendrou; torna-se algo com poder sobre o indivíduo, mantendo e reproduzindo sua identidade, mesmo que ele esteja envolvido em outra atividade” (CIAMPA, 2005, p. 144).

Revela-se, assim, na trama histórico-cultural, a produção de uma personagem – “professora de Educação Especial” ou “professora do Atendimento Educacional Especializado” – por vezes reiterada nos trabalhos científicos que fazem uso da expressão “identidade inclusiva” ou “professor inclusivo” (LIMA, 2010; OLIVEIRA, 2011). Compreende-se que uma concepção como esta reduz a complexidade das identidades a uma personagem idealizada, sustentada por um reconhecimento perverso.

Uma outra questão a ser problematizada a partir da pressuposição de que existe um perfil para se trabalhar com alunos com deficiência que pode ser descrito pelas dez características anteriormente citadas<sup>43</sup>, é o lugar em que se coloca, no discurso, o aluno com deficiência – que passa a ser aquele que, primeiramente, precisa de afeto (e por isso, de uma professora atenciosa, carinhosa e paciente), e cuja aprendizagem fica, portanto, em segundo plano. Se a aprendizagem do aluno fica em segundo plano, a atividade de ensinar algo a alguém, própria do professor, também fica. Desvelam-se, assim, algumas implicações dessas concepções: ao falar que professora “tem perfil” para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado por “ser atenciosa e carinhosa”, imprime-se nela uma identidade docente, que por sua

---

<sup>43</sup> “1. Ser atencioso; 2. Carinhoso(a); 3. Paciente; 4. Acreditar na capacidade e potencial dos alunos; 5. Desenvolver um olhar diferente; 6. Buscar identificar a necessidade do aluno no dado momento; 7. Não deixar o aluno ‘jogado’ na sala de aula; 8. Conseguir estabelecer contato/vínculo com o aluno; 9. Buscar adaptações na forma de ensinar; 10. Ter vontade de aprender”.

vez imprime uma identidade ao seu alunado (e vice-versa) – identidades essas que produzem o (e são produzidas pelo) processo de escolarização. Ao salientar o carinho e a atenção, tira-se o foco do que confere à docência o *status* de profissão e lhe diferencia das demais atividades profissionais: a especificidade da ação e dos saberes pedagógicos (fazer alguém aprender algo).

Pode-se inferir que, nesta lógica, o ingresso docente no Atendimento Educacional Especializado é realizado em condições precárias, em que o professor aceita o convite, convocação ou realocação sem necessariamente apropriar-se dos contornos dessa escolha e refletir sobre ela.

Para duas professoras entrevistadas nesta pesquisa, a possibilidade de trabalhar no Atendimento Educacional Especializado veio ao encontro de um interesse prévio de atuar na Educação Especial, como expressaram Florbela e Helena:

Uma das minhas professoras da faculdade já sabia desse meu interesse pela Educação Especial e por coincidência na primeira escola onde eu fui trabalhar ela era Auxiliar de Direção. Quando começaram a contratar as pessoas para o AEE, eles [Secretaria da Educação] perguntavam nas escolas: 'Qual professora que você tem, que tem esse perfil? Que gosta, que queira trabalhar com AEE?' Aí ela já lembrou do meu nome, perguntou se eu queria, e lógico que eu queria, gosto muito do meu trabalho aqui, me realizo com o trabalho no AEE. (Florbela)

Eu falei para a minha diretora: 'Se precisarem indicar nome, eu quero que a senhora indique meu nome, porque eu quero trabalhar aqui nessa sala [de recursos]'. Tinha uma professora que [...] já conhecia o meu trabalho, e [...] era coordenadora do CEAPE e eles [Secretaria da Educação] pediram para ela indicar nomes de professoras, para oferecerem essas salas multifuncionais e a especialização em AEE. Ela indicou o meu nome [...] e de mais duas professoras. Nós fomos chamadas na Secretaria da Educação e elas explicaram para nós que teríamos direito de fazer essa especialização em AEE pelo MEC e que futuramente iríamos trabalhar nessa sala multifuncional a qualquer momento, e as outras duas professoras dessa escola não quiseram. E eu quis. Eu falei: 'Eu quero... E quero trabalhar lá na minha escola!' (Helena)

No entanto, esta não é a realidade da maioria das professoras ingressantes no Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Joinville. De acordo com Bernardes (2014), o Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Joinville considera reduzido o número de professores da Rede Municipal de Ensino que gostariam de atuar no Atendimento Educacional Especializado. Um dos motivos para este baixo interesse deve-se, segundo o Núcleo, ao fato de não haver, por parte dos professores, identificação com o trabalho docente

voltado especificamente à educação de pessoas com deficiência. Além de poucos interessados, há ainda casos de desistência daqueles que ingressaram nesta modalidade de educação escolar, como foi o caso de nove professoras no período de 2009 a 2013.

Na Rede Estadual de Ensino de Goiás, Silva (2014, p. 132) identificou uma dinâmica semelhante à da Rede Municipal de Ensino de Joinville no processo de seleção de professores para o Atendimento Educacional Especializado, que também é realizado por convite ou convocação. Geralmente, o convite é feito a professores em início de carreira ou prestes a se aposentarem, ou a docentes que apesar de não estarem em início ou fim de carreira, nem sempre se consideram preparados para assumir tal função.

Observamos que as professoras demonstram um desconforto em aceitar o convite ou a convocação para assumirem o AEE nas SRMs, tendo em vista que algumas são iniciantes na carreira docente, outras se sentem despreparadas para tal função e há, ainda, um segundo grupo de professoras que estão prestes a se aposentarem. [...] Discutindo a forma de ingresso no AEE foi mencionada a readaptação profissional, que acontece quando o professor regente é acometido de um problema de saúde que dificulta sua atuação no ensino regular, então ele é deslocado para outro espaço dentro da escola. (SILVA, 2014, p. 131-132)

A partir dos exemplos dessas duas Redes, notou-se que frente à constatação do baixo interesse dos professores pela atuação no Atendimento Educacional Especializado, parece-se encontrar uma saída na convocação de professores para o preenchimento de vagas, em especial de professores iniciantes, próximos da aposentadoria ou reabilitados, cuja recusa a esta convocação, possivelmente, é menos provável.

Considera-se, no entanto, que garantir que as vagas sejam preenchidas o mais rápido possível, sem que os determinantes desta baixa atratividade sejam analisados e tratados no contexto específico das Redes, é uma maneira superficial de conduzir o processo de inserção dos professores no Atendimento Educacional Especializado.

Neste sentido, sugere-se que sejam conduzidos estudos focalizados nesta problemática, a partir dos quais seja possível desenvolver medidas de intervenção que promovam mudanças significativas em termos de organização da escola, formação e condições de trabalho dos professores, fatores que quando fragilizados podem contribuir para este interesse reduzido dos docentes em atuar na referida modalidade de educação escolar.

O próximo subcapítulo iluminará um aspecto considerado central para este e qualquer estudo que se debruce sobre a questão da identidade em uma perspectiva histórico-cultural: as relações sociais nas/pelas quais os processos identitários se constituem.

### **3.5 Relações sociais constitutivas da identidade docente**

Nesta categoria de análise, procurou-se lançar luz sobre as interações sociais consideradas significativas pelas participantes da pesquisa no processo de identificação com o papel docente, sabendo que o ser humano é um ser social, cuja identidade corresponde ao “[...] conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2000[1929], p. 33).

Pode-se dizer que uma gama socialmente construída de representações acerca do que é ser professor/a é mobilizada no movimento de constituição do sujeito como profissional docente. Cada um apropria-se dessas significações de modo único, conferindo-lhes sentidos pessoais que estão articulados à sua história de vida e formação acadêmica.

O que leva alguém a se identificar com a profissão docente é uma questão com possibilidades diversas de resposta. Nas origens da identificação profissional pode estar uma professora alfabetizadora, bem como uma personagem fictícia de livro, filme ou música. Também uma atividade pode configurar-se como fonte no processo de constituição identitária docente, como por exemplo, brincar de escolinha ou ensinar a tabuada.

No presente estudo, interações com professoras, colegas de sala de aula, supervisoras e diretoras escolares e alunos com deficiência destacaram-se como principais fontes de identificação com a docência, colocando em evidência a origem histórica e cultural da identidade, constituída nas/pelas das relações sociais. Como pontua Duarte (2000), estas relações não se restringem àquelas do tipo face a face – que são imediatas entre dois indivíduos – mas abrangem uma complexidade de relações sociais, incluindo aquelas com forças ideológicas, políticas, econômicas e culturais.

Tem sido muito frequente nos estudos educacionais a interpretação de que considerar o indivíduo como um ser social seria sinônimo de considerar as relações *face to face*, isto é, as relações imediatas entre dois indivíduos. É claro que não estamos desconsiderando a importância dessas relações na formação da individualidade. Mas o que não concordamos é com a redução da socialidade a essas relações, até porque quando ocorre essa redução, ela acaba atingindo a própria interpretação das relações diretas entre indivíduos, que acabam sendo vistas de forma idealizada. (DUARTE, 2000, p. 94)

Desta forma, se o que nos torna humanos é o conjunto das relações sociais que vivenciamos, deflagrar estas relações é um caminho para aproximar-se de uma compreensão acerca de como alguém se torna professor, o que nos possibilita pensar sobre as políticas de trabalho e formação docente, dentre outras questões.

As relações com os outros, sejam eles familiares, amigos ou professores, fazem parte do *meio*<sup>44</sup> no qual o homem está situado e por meio do qual ele pode se constituir humano. Vigotski (2010, p. 695, grifo nosso), referindo-se ao processo de humanização do homem, explicou que “[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, [...] o papel não de circunstância, mas de *fonte de desenvolvimento*”.

Tomando sua definição como referência, compreende-se que este mesmo meio que é fonte de desenvolvimento humano é também fonte de desenvolvimento profissional docente. Como elucidava Carlos Marcelo (2009, p. 7):

[...] deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Assim, do mesmo modo como aprende-se a ser humano a partir de relações com o ambiente, o outro, enfim, a cultura, é também por meio destas relações que se aprende a ser professor/a, pois:

[...] fazendo junto aprendemos. Inicialmente pela imitação. No entanto, a imitação não é o ponto de chegada, porque para fazer junto precisamos fazer

---

<sup>44</sup> Como explica-se na nota de rodapé da tradutora do texto de Vigotski ([1933-1934]2010, p. 681), o meio refere-se tanto “[...] ‘meio ambiente em que se dá determinado processo’ como ao ‘ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere’”.

[...]. É nosso próprio fazer que nos indaga quanto ao modo como o fizemos, que nos leva a nos compararmos com as sugestões e gestos daquele que nos assiste, que suscita novas interferências suas, que nos exige compreensão. (FONTANA, 2003, p. 116)

Dentre os outros que marcaram o processo de constituição identitária das participantes da pesquisa, professoras, sempre citadas no gênero feminino, foram as referências significativas mais mencionadas por elas. A narrativa de Helena apresenta indícios sobre a construção de uma imagem estelar, cravejada, quase etérea, acerca da forma de ser da professora que marcou seu percurso formativo docente:

Achava o máximo! Em casa queria imitá-la, brincava que eu era aquela professora. Foi a minha estrela, a minha ídola! [...] Ela foi importante porque eu achava ela bonita, ela era muito inteligente, falava bonito, na aula dela todo mundo ficava em silêncio e o jeito dela escrever no quadro era lindo. Tudo era lindo naquela professora... Bem carismática, assim, era como ela se destacava. (Helena)

Pode-se dizer que Helena ensaiava formas iniciais do *ser professora* a partir de modelos com os quais interagiu e dentre os quais destacava-se sua professora de língua portuguesa da quinta série<sup>45</sup>. Damiani (2008) explica que é a partir destes modelos, internalizados de forma pessoal e criativa, que os seres humanos irão comportar-se, raciocinar e significar as suas experiências. Nesse sentido, o relato de Helena lança luz sobre o papel da imitação no processo de aprendizagem da docência, destacando a relação com o outro – aquele que irá mediar o processo de apropriação e significação do que é *ser professora* – como aspecto essencial no processo de formação docente.

Discutindo as implicações da imitação no desenvolvimento humano, Vigotski (2007) apresentou um entendimento de que por meio da imitação de adultos, a criança desenvolve um repositório de habilidades. Estas poderão, ao longo da vida, servir-lhe de referência para sua atividade no mundo. Marcelo Garcia (1999), ao discutir o início da docência, também salienta o papel da imitação no processo de constituição do professor, exprimindo que o ajuste a esta profissão depende:

[...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 118)

---

<sup>45</sup> Na época em que Helena estava em processo de escolarização, *série* era o termo utilizado para referir-se ao que atualmente é chamado de *ano* escolar. A quinta série corresponde ao quarto ano de hoje.

A história de Helena também incita uma reflexão a respeito do que estava escolhendo quando optou por ser professora, uma vez que seus processos decisórios se revelaram ancorados mais a uma forma de ser, do que a um fazer específico.

Assim como Helena, observou-se que as professoras que marcaram a trajetória de vida de Cecília foram, por vezes, descritas a partir de adjetivos que remetem a atributos fixos ou qualidades intrínsecas a elas, como ilustra seu relato:

Na Pedagogia, a professora Margarida me marcou muito. Pelo **carinho** que ela tinha com a gente. Pelo **olhar diferente** que ela tinha com a gente. [...] Tinha uma colega que era mais velha [...], estava com quase 50 [anos] e tinha dificuldade em fazer as provas. E a Margarida ela tinha esse **olhar diferenciado** para essa pessoa, essa professora, essa colega de sala. Então, tudo isso marca. Por coincidência, na especialização no AEE, também tinha uma professora Margarida, sabe? E ela era muito... Nossa, marcou muito, sabe? Pelo **carinho**, o jeito de tratar. [...] **Cobrava, era brava**, [...] grifava tudo nos meus trabalhos, me mandava de volta, ai, eu ficava louca! Mas a maneira de ela cobrar era uma maneira que eu via que ela estava **cobrando por amor**. Acho que é isso que a gente tem que fazer, cobrar, mas ao mesmo tempo amando. E outra pessoa que me marcou muito, apesar de não conhecer pessoalmente<sup>46</sup>, foi a Prímula, ela é uma pessoa bem conhecida na área da surdez [...] Eu aprendi muito com ela. Então, foram três pessoas que realmente cobraram muito de mim, sabe? 'Você pode mais, vai que você pode mais'. Eu lembro com muito carinho, nessa minha formação, dessas três: a Prímula e as duas Margaridas.

A dinâmica de identificação desvelou-se à medida que Cecília recorreu, em sua narrativa, a atributos semelhantes àqueles utilizados para descrever as três professoras que marcaram o processo de constituição de sua identidade docente (carinho, olhar diferente/diferenciado, brava, cobrava por amor) para descrever a forma como via a si mesma, no papel de docente: *“Eu via [a criança com deficiência] com outro olhar. [...] Um olhar diferente. Um olhar de carinho, de atenção, de ver qual a necessidade, o que que ela necessitava naquele momento”*.

Para Quadros *et. al.* (2008, p. 3), os professores com os quais outrora nos relacionamos ao longo da vida e, em especial, durante a trajetória escolar, desempenham um papel significativo na constituição da identidade docente:

A peculiaridade da formação do professor, por ter em seu mundo de trabalho o mesmo 'espaço' no qual foi formado, ou seja, a sala de aula, favorece a que ele assuma, depois de formado, não só a posição física de seus professores, mas também a postura, atitudes, formas de ensinar, etc., fazendo um efeito 'espelho'.

<sup>46</sup> Cecília não conhecia pessoalmente a referida professora porque realizou esta especialização à distância.

Enfatiza-se, no entanto, que não se trata de mera *reprodução* dos modos de ser professor, mas sim um processo de *apropriação* e *recriação* a partir da forma como cada um se relaciona com os docentes e vivencia seus percursos formativos. Ademais, nem todas as participantes da pesquisa citaram que suas fontes de identificação com a docência foram professores e/ou professoras. Florbela destacou a interação com uma colega com surdez no curso de graduação em Pedagogia:

Na faculdade, eu tinha uma colega que era surda. Aí, a gente também passa a entender a colega. Como ela era do meu grupo, da 'panelinha' como a gente se refere até hoje [...], a gente passou também a se adequar às necessidades dela, tinha que olhar para ela quando falava... Nós tínhamos um professor que usava bigode e ele tirou o bigode porque ela precisava fazer a leitura labial... Então, também influenciou, porque **a gente começa a perceber que o outro ali, ele precisa estar incluído, ele precisa participar, mas às vezes a gente precisa fazer algumas adequações.**

Seu relato convida à reflexão sobre as adequações que podem ser feitas para que uma pessoa com deficiência aprenda. Como explicou Vigotski (2011), a cultura pode oferecer infinitas possibilidades para o desenvolvimento humano, pois quando os caminhos usualmente tomados para este desenvolvimento estão, por algum motivo, impedidos, caminhos alternativos podem ser criados pela cultura humana. Esta forma de conceber o processo de ensinar e aprender também é evidenciada na narrativa de Adélia:

Eu me identifiquei muito, na época do Magistério, com uma pessoa que passou a **fazer com que eu entendesse** a matemática e gostasse de trabalhar a matemática. Foi uma professora que trabalhou com a gente na Didática da Matemática no Magistério. [...] Eu odiava matemática, eu sempre dizia, 'eu não gosto da matemática', e quando cheguei no Magistério **aprendi coisas da matemática que eu tinha falhas...** [...] E ela mostrou uma **outra maneira de aprender e de ensinar** matemática. [...] Para mim, o que mudou foi a **maneira como ela trabalhava a matemática, com o concreto**. O 'por que eu vou utilizar material dourado', 'por que vou ensinar assim', 'qual é o jogo que eu vou fazer aprender'. [...] Eu **me identifiquei com a Educação Especial [a partir do] primeiro aluno com deficiência que eu tive**. Aí começou a minha história de vida enquanto Educação Especial, de olhar a pessoa com deficiência como aprendizagem. (Adélia)

“Outra maneira de aprender e ensinar” é uma expressão que pode traduzir o trabalho educativo junto a alunos com deficiência, se tomarmos como referência a ideia de Vigotski (2011) anteriormente apresentada, de que modos alternativos de ensinar e aprender, por vezes diversos daqueles usualmente tomados nos processos

educativos, são um caminho possível para fazer aprender uma criança com deficiência.

Da narrativa de Florbela também pode-se apreender como ela foi constituindo, ainda como aluna, concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência a partir da interação com a colega com surdez e das significações que foi construindo ao longo da vida. No entanto, interagir com colegas de sala com deficiência nem sempre culmina em uma concepção como a de Florbela. Investigando a interação entre crianças com e sem deficiência que estudavam na mesma sala de aula, Zampieri, Souza e Monteiro (2008) constataram que as crianças sem deficiência não interagem com as crianças com deficiência em atividades de brincadeira e assumiam uma postura de cuidadoras, revelando uma representação da deficiência como fragilidade que cria uma barreira para o relacionamento interpessoal. Batista e Enumo (2004), ao analisarem a interação social entre alunos com deficiência mental e seus colegas de sala, compreenderam que esses passam a maior parte do recreio sozinhos, com dificuldade para iniciar, manter e finalizar contatos sociais com seus colegas.

A partir destas constatações, pode-se inferir que a interação social entre alunos com deficiência e os demais colegas, por si só, não é favorável ou desfavorável ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois em alguns casos esta interação demonstra-se precária e imbuída de estigmas e significações pejorativas acerca da deficiência.

A maioria das participantes da pesquisa interagiu com pessoas com deficiência antes da atuação como professoras, mas foram as interações com alunos com deficiência enquanto eram docentes no ensino regular aquelas consideradas como mais significativas em seus processos de identificação com a Educação Especial. Cecília, que enalteceu sua identificação com o trabalho docente junto a alunos surdos, demonstrou surpresa ao dar-se conta de que a primeira pessoa com deficiência com quem interagiu em sua vida foi um menino surdo, com quem compartilhou uma parte de sua trajetória escolar:

Na minha adolescência. Você vê, ó... [expressou surpresa, espanto]. Era com um **menino surdo**. [...] A gente cresceu junto, morando na mesma cidade, [...] todo mundo se conhecia, ia para a escola junto [...]. Na escola, às vezes, **ninguém entendia ele; eu entendia**. Ele jogava futebol com o meu pai e às vezes o pai mandava ele buscar alguma coisa lá em casa, a minha mãe ficava desesperada porque não entendia o que ele estava falando, o que ele pedia,

e eu conseguia compreender, sabe? Então na escola eu o ajudava muito.  
(Cecília)

Esse *dar-se conta* de Cecília ressaltou a potencialidade do método adotado nesta pesquisa – a história de vida – no processo de (re)elaboração das próprias vivências, construindo, reconstruindo e desconstruindo sentidos. Contar uma versão da própria história é uma atividade complexa que implica, como explicitaram Pineau e Le Grand (2012), um trabalho reflexivo e seletivo e conjugar, na primeira pessoa, aquilo que se viveu sobre o que se viveu, que em suma, é um trabalho de busca de sentido.

Pode-se relacionar a forma como Cecília narrou-se na interação com este menino surdo – como aquela que “entendia”, “conseguia compreender” e “ajudava muito” – com a maneira como descreveu-se enquanto professora de alunos com deficiência – “uma pessoa que consegue contato com eles [alunos com deficiência]”, “consegue conversar”, “cria vínculo”.

Pode-se vislumbrar, nesta dinâmica, processos identitários que vão sendo desenrolados e os personagens vão sendo assumidos por Cecília no papel de professora como estreitamente articulados a outros personagens assumidos ao longo de sua vida, em outros papéis. A Cecília-que-entende, que-ajuda, que-compreende, que-consegue-criar-vínculo: assim parece ser o modo como ela se representa e comparece frente a seu alunado, diretor e colegas de profissão.

As personagens assumidas por Cecília que a identificam como “aquela-que-entende-ajuda-compreende” configuram uma identidade que concretiza e dá corpo a uma ideologia que perpassa a história da profissão docente como uma atividade eminentemente feminina, relacionada ao cuidar:

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “conseqüente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência. (RABELO & MARTINS, 2006, p. 6168)

Assim, observa-se na história de Cecília um relato marcado por questões de gênero que atravessam seus processos identitários docentes. As concepções e práticas profissionais podem ser orientadas por um saber específico, mas também estão articuladas a aspectos macrossociais, como a organização econômica e social,

e a aspectos microssociais, como valores pessoais que vão sendo (des)construídos singularmente no decorrer da vida. Esse entrelaçamento de dimensões macro e microssociais evidenciou-se no relato de Cecília, que revelou valores construídos e papéis assumidos na relação com pessoas com deficiência em sua história de vida: ao interagir com alunos com deficiência como professora, de certo modo remeteu-se a um papel outrora vivenciado na relação com o seu vizinho surdo - como aquela-que-entende, que-ajuda, que-compreende, que-consegue-criar-vínculo.

Adélia, por sua vez, estabeleceu uma relação direta entre interação com seu primeiro aluno com deficiência e a constituição de um olhar diferenciado para o processo de ensino e aprendizagem. O trecho a seguir, extraído de sua narrativa, elucida como a relação com um aluno com deficiência articulou-se com o processo de metamorfose de suas concepções e modos de ser professora:

**[...] Eu me identifiquei com a Educação Especial [a partir do] primeiro aluno com deficiência que eu tive.** Aí começou a minha história de vida enquanto Educação Especial, de olhar a pessoa com deficiência como aprendizagem. [...] Esse menino tinha paralisia cerebral [...] e era totalmente paralisado. Não falava, babava, a baba tinha um cheiro forte e ele ficava com a fralda na boca para segurar a baba o tempo todo... [...] E eu digo que ele foi alfabetizado. Ele não fala, até hoje. [...] Mas quando fazia o alfabeto, eu chamava o nome dele e ele [balbuciava]: ‘A, ã’, levantava a mão na hora da chamada. [...] No final do ano, eu dizia: ‘Banco de palavras! Onde está tal palavra?’. Ele: ‘Ã, ã’, apontando com o dedo. ‘Onde está tal frase?’, ‘Cadê o teu nome?’, e ele: ‘Ã, ã’, apontava, levantava a mão. Então eu digo: **foi aí que eu comecei a ver a pessoa com deficiência, que não é nem intelectual, porque tinha o cognitivo preservado, mas uma deficiência mesmo, totalmente paralisado, atrofiado naquela cadeira... E tinha aprendizagem. Foi aí que o meu olhar mudou.** A partir disso, enquanto eu estive na escola, todo ano eu tinha aluno com deficiência na sala. (Adélia)

As concepções de Adélia acerca do processo de ensino e aprendizagem reconstruíram-se por meio das relações vivenciadas e do trabalho docente desenvolvido junto a alunos com deficiência na sala regular. Onde antes via-se um menino “[...] totalmente paralisado, atrofiado naquela cadeira”, passou-se a vislumbrar um potencial para aprendizagem, evidenciando que a relação dos professores com o que sabem a respeito do ensinar e do aprender é mediada pelo trabalho, em função do qual mobilizam, constroem e reconstroem saberes que podem ajudá-los a enfrentar e solucionar as situações que vivenciam no cotidiano escolar. Como explicou Tardif (2013), os saberes docentes são produzidos e modelados pelo trabalho dos professores, que também imprime marcas sobre sua identidade pessoal e profissional.

Destaca-se, também, como as relações vivenciadas no espaço escolar, em especial com o aluno com deficiência, ensejou processos de metamorfose da identidade docente de Adélia, e não mera re-posição da identidade. Isto é, a relação com o primeiro aluno com deficiência não a fez assumir uma posição subjetiva diferente sem modificar-se, mas engendrou uma mudança significativa, uma superação em sua forma de ser professora.

Florabela e Sophia remeteram-se às relações familiares ao contarem sobre a interação com pessoas com deficiência ao longo de suas vidas:

**Eu tenho uma prima [com deficiência] que é bem próxima da família. [...]**  
**Ela era bem comprometida mesmo, fisicamente, cognitivamente [...].**  
**Mas a gente sempre agiu normalmente.** Ela ganhava presente de Natal, a gente dava para ela, então mesmo nas limitações dela, a gente sempre... Ela era uma pessoa da família, então para a gente era normal. Só que na escola, no meu período escolar, eu nunca tive um colega com deficiência na sala de aula. E hoje a gente vê que os nossos aluninhos aqui lidam bem com isso. Acho que é como nós lidávamos com a prima, é normal, está aqui, vai ficar.  
**Para nós era bem natural.** Agora já mais adulta, eu tenho uma outra prima que tem uma filha com deficiência, o sobrinho do meu marido, que é da família também, e hoje eu tenho um sobrinho, filho do meu irmão, que tem 4 anos e também é especial. (Florabela)

**Eu tenho uma prima autista. [...]** Finais de semana a gente ia para a casa da avó [...] e essa minha prima sempre estava lá. **Quando você é criança você não percebe que existe uma diferença. [...]** Ela era mais nova do que eu, e a gente dizia: “Vem brincar! Vem brincar com a gente!”. E ela ficava passando a mão no muro, de um lado para o outro... A gente não conseguia tirá-la dali para brincar. Esse foi o primeiro contato, assim, mas que **eu não sabia [que se tratava de uma deficiência]. Para mim ela era uma criança que só não queria brincar com a gente, queria ficar na brincadeira dela.** (Sophia)

Ambas mencionaram que a convivência com familiares com deficiência possibilitou tratar a questão com naturalidade. Pode-se correlacionar suas falas com uma teoria dos grupos, segundo a qual o processo básico para a formação dos agrupamentos entre indivíduos não é a atração, proximidade ou interdependência, mas sim a identificação (BATISTA & ENUMO, 2004). Para Ciampa (2012, p. 64), “a identidade é constituída pelos grupos de que fazemos parte” e a família é, em geral, o primeiro grupo social do qual se é partícipe e no qual articulam-se diferença (por sermos únicos) e igualdade (pelo fato de compartilharmos o mesmo sobrenome e, muitas vezes, costumes, práticas e histórias que envolvem gerações).

Na família, o prenome nos separa, nos diferencia de nossos familiares (havendo homônimos, acrescenta-se filho, júnior, neto, etc.). O sobrenome

nos assimila, iguala-nos a nossos familiares. Fazemos parte de uma família, confundimo-nos com nossos familiares: somos *um* daquela família. Cada nome completo indica um indivíduo particular, como a unidade do singular (indicado pelo nome próprio) e do geral (indicado pelo nome da família). Com isso, se revela um dos segredos da identidade: *ela é a articulação da diferença e da igualdade*. (CIAMPA, 2005, p. 143, grifos do autor)

Fazer parte de uma mesma família, portanto, pode propiciar essa noção de “naturalidade” para lidar com a deficiência pois torna aquele outro com deficiência não um diferente, mas um semelhante a si. Sophia e sua prima assemelhavam-se por serem da mesma família e por serem crianças. Do mesmo modo, Florbela e sua prima igualavam-se por compartilharem os laços familiares e os mesmos costumes, como a comemoração do Natal com presentes.

Também foi citada, na história de Sophia, sua interação com um aluno com surdez, que foi seu primeiro aluno com deficiência:

Depois [já como professora], eu **recebi uma criança com surdez em uma primeira série. Eu não sabia como lidar**. A mãe do menino dizia assim: ‘Ele só está vindo para a escola para se socializar’. Eu dizia: **‘Como está na escola para se socializar? Ele tem que aprender’**. Então, eu tentava ensinar as letrinhas, tentava fazê-lo entender o ‘a’, botava a palma da mão dele na minha garganta para ele sentir a vibração e **foi aí que eu me interessei por Libras**. Tinha o curso [...] fui fazer e [...] me apaixonei por Libras, sou apaixonada até hoje. (Sophia)

A história de Sophia possibilita reiterar que experiência de ensinar alunos com deficiência no ensino regular mostra-se marcante no processo de identificação com a Educação Especial e na posterior opção por atuar no Atendimento Educacional Especializado. Helena, por sua vez, foi direcionando essa escolha a partir da experiência em uma instituição especializada, quando cursava o Magistério:

Eu **fiz um trabalho de substituição na época [do Magistério] em uma instituição especializada**, onde decidi: ‘Eu quero Educação Especial, eu gosto da Educação Especial’. [...] Porque achava, assim, ‘ah, eles não conseguem fazer’. Chegando lá na instituição, eu vi: eles conseguem fazer. Eu trabalhei [...] no Maternal, com crianças de 1 a 3 anos, e eu via que a sala era preparada para eles. Fui jogada lá na época, [...] bem novinha, e pensei: ‘Ai, Jesus, e agora?’. Então passei a ver que eles davam conta, brincavam, conseguiam falar, conseguiam expressar o que desejavam, e isso foi me chamando bastante atenção! Então, **me dei conta: ‘Opa! Eles aprendem! Eles conseguem aprender!’**. A partir dali eu me apaixonei por eles.

Esse “dar-se conta” ao qual Helena se refere em sua narrativa remete ao fato de que identidade, consciência e atividade são dimensões indissociáveis do

psiquismo humano, pois “[...] à medida que vão ocorrendo transformações na identidade, concomitantemente ocorrem transformações na consciência (tanto quanto na atividade)” (CIAMPA, 2005, p. 193-194).

A partir das histórias de vida aqui compartilhadas, pode-se elaborar uma compreensão de que a interação com pessoas com deficiência não é determinante para a identificação com o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado ou mesmo para o desenvolvimento de atitudes inclusivas. O que se pode afirmar é que ao apropriarem-se dessas relações, pode-se construir sentidos acerca da diferença, da deficiência e da aprendizagem de alunos considerados como público-alvo da Educação Especial. Cada pessoa fará das relações com esse outro uma significação própria, terá uma vivência única, que será constituída não somente a partir do que se viveu em sala de aula, mas fora dela – na relação com a família, com a comunidade, em determinadas condições econômicas e sociais.

## REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS<sup>47</sup>

*[...] as conclusões são (in)conclusivas, confrontamos com a precariedade e a provisoriedade do saber humano, que se traduzem em movimento imanente de devir.*

Inês Ferreira de Souza Bragança<sup>48</sup>

Reaproximar-se das questões de pesquisa que mobilizaram esta investigação e revisitar a trajetória em que foi se constituindo a presente dissertação traduz-se em um movimento reflexivo situado em um tempo de possibilidades, no qual tem-se consciência de que a tentativa de elucidar indícios do que se apreendeu no processo de construção de conhecimento não é conclusiva, pois como expressou Paulo Freire (2013, p. 50), “onde há vida, há inacabamento”.

Vidas de professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado, materializadas em histórias narradas e partilhadas, permitiram construir sentidos a respeito do movimento de constituição de suas identidades docentes – objeto deste estudo que, se revisitado em seu início formal, vê-se que foi mobilizado a partir da constatação de Bernardes (2014) sobre um baixo interesse, por parte das docentes da Rede Municipal de Ensino de Joinville, em atuar no Atendimento Educacional Especializado. A partir deste dado, entendeu-se que mais um passo poderia ser dado no sentido de conhecer o trabalho e a formação de professoras atuantes em serviços especializados na Rede Municipal de Ensino de Joinville<sup>49</sup>, ao buscar compreender como as professoras atuantes na referida Rede tornaram-se docentes no Atendimento Educacional Especializado.

No intento de compreender como se tornaram professoras, optou-se pela narrativa de história de vida como técnica de coleta de dados, que se revelou como método potente para captar uma perspectiva, ao mesmo tempo, singular e plural acerca do percurso em que se constituíram as identidades docentes, vislumbrando para além das vivências individuais, as condições e circunstâncias objetivas de vida

---

<sup>47</sup> Título inspirado no modo como Bragança (2012, p. 249) intitulou as considerações finais de sua tese de doutorado: “Reflexões (in)conclusivas: a formação como tessitura de intrigas”.

<sup>48</sup> BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 249.

<sup>49</sup> Objetivo do projeto matricial do grupo de pesquisa da orientadora, intitulado “Ensino especializado e trabalho docente: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Joinville” (ENTEJ).

que também foram constitutivas de seus modos de ser professora. De fato, o processo de formação docente “[...] insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a sua problemática existencial” (CHENÉ, 2014, p. 122). Além disso, o próprio ato de narrar uma história sobre como se tornaram professoras também configurou-se como formativo para as entrevistadas, uma vez que, pela narrativa de história de vida, criaram-se condições para a apropriação da própria experiência de formação e constituição identitária docente por meio da reflexão e re(elaboração) de suas vivências, pois “formar-se não é instruir-se; é antes de mais, refletir, pensar numa experiência vivida” (HESS, 1985 *apud* NÓVOA, 2014, p. 152).

Este sentido formativo possibilitado pela narrativa de história de vida não se desvelou apenas para as participantes deste estudo, mas também para aquelas que se envolveram no processo dialógico de construção da pesquisa: a pesquisadora, a professora orientadora, as docentes que compuseram a banca examinadora e as colegas que leram e releeram diferentes passagens desta escrita. Conforme dito por Bragança (2012, p. 256), “ao ouvirmos a história do outro, refletimos sobre nossa própria trajetória”, e neste movimento investigativo abrem-se possibilidades para uma formação pessoal, acadêmica e profissional partilhada.

No percurso de análise, foram elaboradas três categorias de análise para se chegar a uma compreensão de como as participantes desta pesquisa tornaram-se professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado: 1) Tornar-se professora: uma escolha relativamente livre, em um horizonte de possibilidades; 2) O ingresso no Atendimento Educacional Especializado; 3) Relações sociais constitutivas da identidade docente. Neste momento em que se busca reelaborar o conhecimento produzido e encadear as categorias discutidas em uma nova configuração compreensiva, enfatiza-se um aspecto que perpassa todas as categorias e se coloca como eixo articulador: o papel das *relações sociais* no processo de escolha profissional pela docência, na inserção no Atendimento Educacional Especializado e, em suma, na constituição das identidades docentes. As vivências dessas relações, narradas pelas professoras, permitiram desmistificar – mas não determinar – os meandros singulares por meio dos quais se tornaram professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado e, a partir de tais percursos, pensar sua formação e seu trabalho.

As relações sociais que, como expressou Marx (1845) são a gênese do

processo de *tornar-se humano*, foram aqui evidenciadas como gênese do processo de *tornar-se docente*. Neste movimento de *tornar-se humano*, em que o homem ativamente “cria a realidade social objetiva ao mesmo tempo em que cria a si próprio, como ser histórico e social” (KOSIK, 1976, p. 61), é que alguém *se torna professor*. Identidades docentes são constituídas ativamente, na relação com o outro e com a realidade social concreta. Tais relações são apropriadas por cada um e traduzidas, por meio da linguagem, em vivências (construção de sentido sobre o vivido) únicas. Neste estudo, entendeu-se que é neste movimento singular de apropriação e significação do que se vive que é possível para alguém dizer de si (representar sua identidade), assumir papéis (dentre eles, o papel docente) e construir personagens. Neste sentido, compreender como se constituem identidades docentes implica desvelar o modo como cada professora apropriou-se das relações com o outro e o meio e como as traduziu em vivências que, em sua história narrada, relacionam-se à docência.

Foi assim que, ao procurar conhecer aspectos das histórias de vida que aproximaram as professoras entrevistadas da docência e, especificamente, da docência no Atendimento Educacional Especializado, foi possível compreender que a escolha pela profissão docente é marcada por constantes tensionamentos entre múltiplas determinações, dentre as quais podem-se citar fatores políticos, sociais, econômicos, educacionais, familiares e psicológicos. Adélia, ao dizer: *“Eu sempre quis ser professora... Dentro do que eu poderia fazer”*, expressou essas tensões e contradições que são constitutivas do processo de escolha profissional. No entanto, é possível fazer outras escolhas ou ressignificar aquelas que foram feitas, como mostrou Cecília ao dizer que, apesar de ter cursado o Magistério por imposição do pai, foi na primeira experiência em uma sala de aula como professora, dez anos depois, que pela primeira vez sentiu-se realizada: *“Comecei a enxergar que era isso que eu queria. Tanto que eu voltei a fazer Pedagogia”*.

Com relação ao ingresso no Atendimento Educacional Especializado, não foi possível delimitar, de modo generalista e determinista, o que aproxima ou afasta alguém da atuação docente especializada junto a estudantes público-alvo da Educação Especial. Mas evidenciou-se que, na Rede Municipal de Ensino de Joinville, a forma encontrada para realizar o processo seletivo de professores para o Atendimento Educacional Especializado passa pela indicação da equipe diretiva de escolas e/ou centros de apoio pedagógico. Esta indicação, no entanto, apresenta

fragilidades por basear-se em uma ideia abstrata de “perfil para trabalhar junto a alunos com deficiência” que parece circular nas escolas e foi evidenciada no relato das docentes: *“Ser atenciosa, carinhosa, paciente, acreditar na capacidade e potencial dos alunos, desenvolver um olhar diferente, que busca identificar a necessidade do aluno no dado momento, não deixa o aluno ‘jogado’ na sala de aula, consegue estabelecer contato/vínculo com ele, busca adaptações na forma de ensinar e tem vontade de aprender”*.

Este perfil valoriza a dimensão afetiva e relacional da prática pedagógica, mas pouco menciona outras dimensões igualmente importantes, como saberes e técnicas pedagógicas. Este perfil, ao ser tomado como referência para a indicação de docentes que, por vezes, não possuem interesse em atuar no Atendimento Educacional Especializado, além de contribuir para a produção de uma personagem que pode se traduzir em prática e modo de ser docente neste espaço, denota fragilidades no processo de seleção e contratação. Estas reflexões elucidam aspectos que podem ser repensados pelas instâncias responsáveis de modo a transformar a forma como este processo vem sendo conduzido, no sentido de desmistificar o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado para os professores da Rede, que por vezes não se interessam, bem como para evitar que a prática de indicação se transmute em uma prática de indução, em que o docente possa sentir-se compelido a aceitar a oportunidade de trabalho no Atendimento Educacional Especializado “porque tem perfil” e “vai receber todo o apoio”.

Com relação ao processo de identificação com a atuação nesta modalidade de educação escolar, compreendeu-se que este é perpassado pela maneira como cada pessoa se apropria das representações existentes acerca do Atendimento Educacional Especializado e as atribui sentido. Sabe-se, no entanto, que neste processo de atribuição de sentido ao vivido, há sempre a mediação de um ou mais representantes da cultura – e foi justamente a relação estabelecida com esses representantes, considerados pelas entrevistadas como significativos, que foi revelada como principal fonte de identificação com a docência. Dentre os representantes mencionados, mulheres no papel de professoras marcantes na trajetória escolar e acadêmica das entrevistadas destacaram-se como principais fontes de identificação com a docência – o que não significa que tais professoras foram simplesmente espelhadas ou reproduzidas por elas, mas sim que se constituíram como referências a partir das quais foram (re)elaborando uma forma de

ser docente. Assim, foram afirmando e/ou rejeitando, na dialética identificação/diferenciação, os modos de ser docente com os quais interagem, (re)criando uma maneira própria de serem professoras. Mais uma vez, evidencia-se a importância das/dos docentes na escolha e identificação profissional.

As histórias narradas pelas professoras também enalteceram a relação entre elas e alunos com deficiência que marcaram suas trajetórias profissionais no ensino regular, evidenciando o relacionamento com estudantes no espaço escolar como importantes momentos de constituição identitária e formação profissional, que as desafiaram, levaram-nas a refletir e a se reinventar como professoras. O trabalho docente junto aos alunos com deficiência, seja no ensino regular ou em instituições especializadas, pareceu mobilizar intensas vivências de formação, como relatou Adélia: *“Eu me identifiquei com a Educação Especial [a partir do] primeiro aluno com deficiência que eu tive. [...] Foi aí que eu comecei a ver a pessoa com deficiência, que não é nem intelectual, porque ele tinha o cognitivo preservado, mas era totalmente paralisado, atrofiado naquela cadeira... E tinha aprendizagem. Foi aí que o meu olhar mudou”*.

No entanto, ao dizer que o motivo que leva alguém a se identificar com a profissão docente não é somente nem principalmente a atividade em si, mas sim esses representantes da cultura que marcaram suas trajetórias de vida, este estudo toca em um aspecto importante para a compreensão da constituição identitária docente: uma pessoa não se relaciona diretamente nem isoladamente com uma atividade ou profissão, a ponto de se identificar somente com um fazer. Essa relação é sempre atravessada pelo outro, que medeia o processo de significação dessa atividade ou profissão, possibilitando a construção de sentidos.

Tais constatações remetem ao reconhecimento da atividade docente como uma profissão relacional por princípio, que não somente é pautada nas relações entre professor, estudante e demais envolvidos no processo de escolarização, mas que emerge, ela própria, das relações sociais. Isto encaminha a reflexão, no entanto, a um ponto de tensão no que tange à profissionalidade docente: ao afirmar que tornar-se professor é um processo que se demonstra alicerçado mais a uma forma de ser do que a um fazer específico, abre-se espaço para reiterar uma concepção de docência que a descaracteriza como profissão, pois vincula-a a uma maneira de ser sem discutir aspectos específicos do trabalho do professor, como métodos, técnicas e saberes necessários à prática pedagógica. Tardif (2013) explicou que o professor trabalha um

objeto (conhecimentos produzidos/acumulados historicamente pela humanidade), com sujeitos (estudantes, principalmente) e em função de um projeto (instruir, educar, transformar), mas que seus saberes, métodos e técnicas, por se manifestarem através de relações complexas com seus estudantes, precisam ser inscritos nessas relações. Ao se relacionar com os saberes, métodos e técnicas específicos da profissão docente, não se tem uma relação de interação pura professor ↔ objeto, mas uma relação triangular em que a relação entre professor e objeto (seja este um saber, método ou técnica) é sempre mediada pelo outro e orientada para o outro.

Por isso, nesta pesquisa, as relações são enfatizadas como constitutivas das identidades docentes. E um caminho encontrado justamente para não reiterar concepções “desprofissionalizantes” da docência são as relações estabelecidas com formadores, na formação inicial, continuada e nos espaços de trabalho, pois nelas se vislumbram possibilidades de reelaboração da escolha profissional, inicialmente pautada somente em uma forma de ser, para uma escolha que considere, também, outras dimensões específicas da ação pedagógica. Quando apreende-se, de Paulo Freire (2013, p. 25), que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, enaltece-se a potência da relação entre professor e formador no sentido de construir, em conjunto, formas de lidar com a complexidade do trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado, que desafia permanentemente os professores em sua função de ensinar e demanda constantes reinvenções de modos de ser e trabalhar.

No primeiro parágrafo destas reflexões (in)conclusivas, recorreu-se à Paulo Freire para dizer que “onde há vida, há inacabamento”. Se o propósito deste estudo fosse responder *quem são* as professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado, conferir-se-ia a elas um acabamento. Mas ao procurar compreender *como se tornaram*, ou ainda, *como têm se tornado* professoras, evidenciou-se no inacabamento uma possibilidade de vislumbrar lampejos de suas identidades, constituídas no movimento singular de apropriação e significação do vivido, cuja gênese encontra-se nas relações sociais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cristovam da Silva. *et. al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan./jun. 2007.

ALVES, N. N. L. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende**: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: Reunião Nacional da ANPEd, 29. Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

ALVES, Rubem. “Veja como estão agradecidas...” In: \_\_\_\_\_. **Tempus fugit**. São Paulo: Paulus, 1990, p. 16-19.

\_\_\_\_\_. “O que seria de nós sem o socorro do que não existe?”. In: \_\_\_\_\_. **A maçã e outros sabores**. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 75-80.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, pp. 41-56, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, pp. 174-181, set./dez 2010.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir. [org.]. **Formação de professores para a educação básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 191-209.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, pp. 59-76, ago. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70/LDA, 2009.

BATISTA, Marcus Welby. ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jünger. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2014. 179 f. Dissertação de Mestrado. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOCK, Silvio Duarte. Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias em Orientação Profissional. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia. *et. al.* **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

\_\_\_\_\_. Escolha profissional: vocação ou sobrevivência? **Revista Transformação**, Brasília, ano IV, n. 11, set. 1989.

\_\_\_\_\_. Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília/DF: MEC/CNE, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília/DF: MEC/INEP, 2009b.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, pp. 11-30, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. *et. al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, pp. 385-410, maio/ago. 2006.

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 123, dez. 2004.

CARLOS MARCELO. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo (Revista de Ciências da Educação)**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. 2007. 195 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CARNEVALE, Luciana Branco. *et. al.* **Atuação de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em comunicação alternativa na região Centro Sul do Paraná**. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa Gramado/RS: 2, 3 e 4 de setembro de 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/116016\\_1.pdf](http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/116016_1.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

CARONE, Iray. O papel de Sílvia Lane na mudança da Psicologia Social do Brasil. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. spe2, pp. 62-66, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina**: o que têm a dizer os professores. Trabalho apresentado em reunião da LASA – *Latin American Studies Association*. Chicago, IL: set. 1998. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras**: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. Tese de Doutorado. 2007. 315 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A identidade social e suas relações com a ideologia**. 1977. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **A estória do Severino e a história da Severina**: um estudo de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 87-101, jul./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Identidade. *In*: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley. [orgs.] **Psicologia social**: o homem em movimento. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466** de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

COSTA, Maria Iraci Sousa. **A definição atribuída à designação “sintagma”**: deslocamento e efeitos de sentido. 2012. 107 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXVII, n. 3 (54), pp. 525-536, set./dez. 2004.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE**: que atendimento é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. 2012. 143 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DUARTE, Newton. *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, pp. 79-115, jul. 2000.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 1997.

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

ECHEITA, Gerardo. *Por qué hablamos de educación inclusiva? La inclusión educativa como prevención para la exclusión social*. In: \_\_\_\_\_. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones**. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2006.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Tecnologia e sociedade**: a organização do trabalho e da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./jun. 2011, pp. 35-42.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **A invenção do psicológico**: quatro séculos de subjetivação (1500-1900). 7. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

\_\_\_\_\_; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia**: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 2011.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: \_\_\_\_\_. [orgs.]. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FURTADO, Odair. **Dimensões subjetivas da realidade**: um estudo da subjetividade social no Brasil. 1998. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, pp. 85-90, ago. 1996.

\_\_\_\_\_; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988.

HÜSKEN, Rosane Bom. **Políticas inclusivas**: desafios à prática e à identidade docente. 2012. 85 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de tapeçaria**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

LANE, Silvia T. M. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. *In*: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. [orgs.]. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del Hombre, 1978.

LEWIS, C. S. **Surpreendido pela Alegria**. São Paulo: Mundo Cristão, 1998.

LIMA, Aluísio Ferreira de. Dependência de drogas e psicologia social: um estudo sobre o sentido das oficinas terapêuticas e o uso de drogas a partir da teoria de identidade. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, pp. 91-101, abr. 2008.

LIMA, Cibelle Carlos Sousa. **Não ser, eis a questão**: a constituição da identidade do professor inclusivo. 2010. 106 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. **Inclusão escolar e a identidade do professor**: a escola como palco de invenção. 2003. 163 f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **A mente e a memória**: um pequeno livro sobre uma vasta memória. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MACHADO, Aliciene Fusca. **Identidade e metamorfoses de professoras da rede regular de ensino**: descobrindo-se com a educação inclusiva. 2001. 112 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto (Portugal): Porto Editora LDA, 1999.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação da personalidade do professor**. Minicurso realizado na 33ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 20 – Psicologia da Educação. Caxambu/MG: 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

MARX, Karl. **O capital**. [org. e condens. Gabriel Deville]. Bauru, SP: EDI-PRO, 2013.

\_\_\_\_\_. IV Tese sobre Feuerbach (1845). *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: 1º capítulo, seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, s.d.

MEIRELES, Cecília. **Cecília de bolso**. [org. Fabrício Carpinejar]. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

\_\_\_\_\_. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa** (*online*). São Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=cair>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MORAES, Vinícius de. **Livro de sonetos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2006.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 2, n. 41, p. 207-218, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. *In*: \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. [org.]. Porto (Portugal): Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014, p. 143-175.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. **A construção de uma identidade docente inclusive e os desafios ao professor-formador**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 15 – Educação Especial. Natal/RN: 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-103%20int.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais**. (2012). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6674&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6674&Itemid=>). Acesso em: 03 mai. 2015.

OZELLA, Sergio. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. *In*: \_\_\_\_\_. [org.]. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEDRO, Wilson José Alves. O estudo da identidade no âmbito da psicologia social brasileira. **UNIARA**, n. 16, pp. 109-116, 2005.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. **Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado**. Trabalho apresentado na XI Jornada do HISTEDBR. Cascavel/PR: 23 a 25 de outubro de 2013. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/6/artigo\\_simposio\\_6\\_854\\_elianebrunetto@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/6/artigo_simposio_6_854_elianebrunetto@gmail.com.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2015.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRRN, 2012.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, pp. 741-756, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. *In*:

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Trabalho docente**: formação, práticas e pesquisa. Joinville, SC: Editora Univille, 2010.

QUADROS, Ana Luiza de. *et. al.* Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com a nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: VON SIMSON, O. M. [org.]. **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Edições Vértice, 1988.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. *In*: AQUINO, Julio Groppa. [coord.]. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

RICARDO, Cassiano. Você e seu retrato. (1960). *In*: \_\_\_\_\_. **Melhores poemas de Cassiano Ricardo**. [org. Luiza Franco Moreira]. São Paulo: Global Editora, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. [org.]. **Profissão professor**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SBARDELINI, Elizabeth Teresa Brunini. **Identidade profissional e opção universitária**. *Psicol. Esc. Educ.* 2001, v. 5, n. 1, pp. 91-93.

SCHUGURENSKY, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. *In*: SILVA, Luiz Heron da. [org.]. **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade profissional do professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva**. 2008. 178 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, pp. 169-195.

SILVA, Márcia Regina da. **A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás**. 2014. 208 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiás.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SÚMULA: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, pp. 269-273, ago. 2008.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, pp.35-58, abr. 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Lua Nova**, v. 1, n. 4, p. 68-72, mar. 1985.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina [org.]. **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013, pp. 159-180.

\_\_\_\_\_. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 17-18, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. *Dominio de la propia conducta*. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas. Tomo III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores** (1931).

Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/28804811/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3#scribd>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. Tradução de A. A. Puzirei. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. A questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.**, 2011, v. 37, n. 4, p. 863-869.

ZAMPIERI, Daniela Cristina; SOUZA, Daniele de Paula; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **Escola inclusiva**: o papel de colegas e professores na constituição do sujeito. Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~mbmontei/iii-congresso-brasileiro-educacao-especial.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

**ANEXOS**

## ANEXO I – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Joinville



**Secretaria de Educação**



### DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que as professoras da rede municipal de ensino que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais por um período de quatro anos ou mais participem da pesquisa "A Constituição da Identidade Docente em Histórias de Vida de Professoras", da mestranda Juliana Testoni dos Santos, e que estará sob a orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

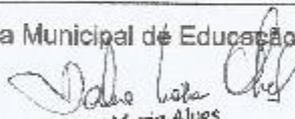
Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e concordo com o mesmo.

Também fui informado(a) que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como do nome das escolas da Rede Municipal. Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,

Secretaria Municipal de Educação de Joinville

  
 Dulce Maria Alves  
 Coordenação de Ensino  
 Matrícula 7545  
 Em 17/07/14

Prefeitura Municipal de Joinville/Secretaria de Educação  
 Rua Itajaí, 390 Centro – 89221-010 – Joinville/SC  
 Tel: (47) 3431-3006 – Fax: (47) 3433-1122. E-mail: [educacao@joinville.sc.gov.br](mailto:educacao@joinville.sc.gov.br)  
[www.joinville.sc.gov.br](http://www.joinville.sc.gov.br)

## ANEXO II – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS

**Pesquisador:** JULIANA TESTONI DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 33651614.8.0000.5366

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 830.595

**Data da Relatoria:** 01/10/2014

**Apresentação do Projeto:**

Conforme exposto no parecer substanciado nº 741314

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme exposto no parecer substanciado nº 741314

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme exposto no parecer substanciado nº 741314

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme exposto no parecer substanciado nº 741314

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conforme exposto no parecer substanciado nº 741314

**Recomendações:**

Conforme exposto no parecer substanciado nº 741314

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Conforme exposto no parecer substanciado nº 741314

**Situação do Parecer:**

Aprovado

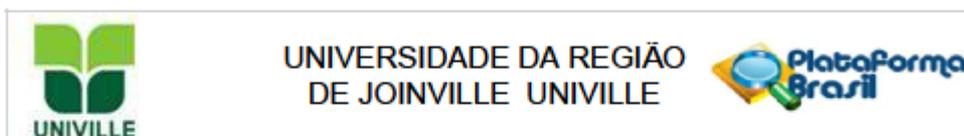
**Endereço:** Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710

**UF:** SC **Município:** JOINVILLE

**Telefone:** (47)3461-9235

**E-mail:** comitetic@univille.br



Continuação do Parecer: 830.595

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

JOINVILLE, 14 de Outubro de 2014

---

**Assinado por:**  
**Eleide Abril Gordon Findlay**  
**(Coordenador)**

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.  
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710  
UF: SC Município: JOINVILLE  
Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetica@univille.br

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa desenvolvida pela mestranda Juliana Testoni dos Santos, vinculada ao à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio do instrumento de coleta de dados, neste caso, entrevistas semiestruturadas, serão fundamentais para a construção da dissertação “A Constituição da Identidade Docente em Histórias de Vida de Professoras”, que está sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Aliciene Fusca Machado Cordeiro. O objetivo da pesquisa é compreender como se constituem as identidades docentes de professoras atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas na entrevista semiestruturada. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do trabalho e da formação docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, sendo que o material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Juliana Testoni dos Santos, pelos telefones (47) 9974-4343. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Juliana Testoni dos Santos  
Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE B – Exemplo de Quadro Ilustrativo das Narrativas de História de Vida

**Narrativas elaboradas a partir da questão: Como você se tornou professora?** As professoras estão registradas por codinomes, em ordem cronológica de realização das entrevistas.

Professoras	Narrativas
Adélia	Olha, foi um acaso... Porque quando eu terminei o Ensino Fundamental, [...] a minha mãe não tinha condições e [...] eu fui para o magistério [...] e fui trabalhar em um colégio particular como Auxiliar. E ali foi onde eu fui me identificando [...] Anterior eu tinha vontade de ser aeromoça. [...] Depois do magistério eu disse “Não, vou fazer pedagogia”. [...] Então minha opção sempre foi a Pedagogia. Dentro do que eu poderia fazer. [...]
Cecília	[...] eu tinha oportunidade de fazer ou a Contabilidade ou o Magistério. Como a Contabilidade era à noite, meu pai não deixou eu estudar à noite, então eu fui fazer Magistério, porque eu também não queria parar de estudar. [...]
Florabela	A minha história, ela começa... Porque eu casei muito cedo, [...] e o meu companheiro, que eu tinha na época, ele ficou doente... [...] Todo aquele acompanhamento, que eu tive com ele, eu me identifiquei, assim... Amar o marido, querer cuidar dele, e acabei me identificando com o cuidar da pessoa, ajudar a pessoa, estimular. E aí eu comecei a trabalhar, trabalhei no comércio, e... Vi que eu precisava trabalhar com outras coisas e voltar a estudar, até então eu só tinha Ensino Médio... Aí fui para o Magistério [...]
Helena	Ah! Isso é desde criança, aquela brincadeira com quadro, com giz... De falar que queria estudar para o resto da vida... Então, eu acho que quem é professor nasce professor já, né? Tem esse dom já desde pequeno. Então, desde pequenininha já era meu sonho, eu brincava de escolinha, eu sabia que eu queria ser professora [...]
Sophia	Bom... Na família... Do meu pai... Temos algumas professoras. [...] Na família da minha mãe, não. Mas a minha mãe sempre gostou muito [...] Ela disse que se ela tivesse tido oportunidade, ela teria sido professora. [...] A minha mãe sempre dizia assim, que eu levava muito jeito, né? Botava as primas menores para sentar, e vamos lá, brincava de escolinha... Ou eu brincava de dentista, ou eu brincava de escolinha. Eram as minhas brincadeiras favoritas, assim... Aí eu escolhi fazer o Magistério. [...]

Fonte: Entrevistas realizadas com a professoras participantes desta pesquisa (2014).