

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – DPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NIRAILDES MACHADO PRADO

**TRILHANDO CAMINHOS EM BUSCA DE IDENTIDADE: QUEM SOU EU? QUEM
SOMOS NÓS? QUEM SÃO ELES? O DOCENTE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

ARACAJU - 2015

NIRAILDES MACHADO PRADO

**TRILHANDO CAMINHOS EM BUSCA DE IDENTIDADE: QUEM SOU EU? QUEM
SOMOS NÓS? QUEM SÃO ELES? O DOCENTE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

**Dissertação submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Tiradentes como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do grau de Mestre
em Educação**

ORIENTADORA: Prof.^a DR^a. CRISTIANE DE MAGALHÃES PORTO

ARACAJU – 2015

P896t Prado, Niraildes Machado
Trilhando caminhos em busca de identidade: quem sou eu? Quem somos nós? Quem são eles? O docente de atendimento educacional especializado / Niraildes Machado Prado ; orientação [de] Profª. Drª. Cristiane de Magalhães Porto – Aracaju: UNIT, 2015.
98 p. il.: 30cm

Inclui bibliografia.
Dissertação (Mestrado em Educação)

1. Educação especial. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Identidade docente. 4. Comunicação-educação. 5. Política nacional-educação especial. I. Porto, Cristiane de Magalhães. II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 376

NIRAILDES MACHADO PRADO

**TRILHANDO CAMINHOS EM BUSCA DE IDENTIDADE: QUEM SOU EU? QUEM
SOMOS NÓS? QUEM SÃO ELES? O DOCENTE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em _____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Cristiane de Magalhães Porto (orientadora)

Prof^a Dr^a Ilka Miglio de Mesquita (Membro interno da banca)

Prof^a Dr^a. Fabricia Teixeira Borges (Membro Externo da Banca)

“A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original.”

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

Charles Chaplin

Na certeza que não nos encontramos por acaso, fomos escolhidos para trilhar a viagem do conhecimento da pesquisa e das descobertas, no mesmo barco. Passamos dois anos juntos e foram dois anos, que só tenho a agradecer a todos pelos momentos de alegrias, angústias, de apoios diversos. É muito difícil transformar sentimentos em palavras, mas serei eternamente grata a vocês, pessoas imprescindíveis para a realização e conclusão deste mestrado.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por em Sua infinita bondade ter me concedido o dom da vida e me permitido vivenciar experiências tão intensas nesta passagem terrena.

A minha família, meu alicerce, base da minha identidade, meus exemplos de vida. Foi com vocês que me firmei mulher, lutadora, guerreira e aprendi que amor, respeito e trabalho são ingredientes fundamentais para realizar sonhos.

A meu esposo Fernando, sei que é difícil para você compreender minhas ausências, mas, foi de forma direta e indireta, um dos grandes parceiros desta conquista.

Minha filha, minha grande amiga, parte confirmadora de minha identidade materna. Obrigado pelo carinho, pelo incentivo constante, pela admiração e parceria nas minhas conquistas profissionais.

Wellington, genro filho, obrigado pelo apoio, por me fazer acreditar que ainda é possível trilhar caminhos.

Aos meus netos, Beatriz e João Victor, as maiores inspirações da minha vida. Obrigado por terem escolhido viver ao nosso lado. Ser exemplo é o maior legado que pretendo deixar para vocês.

A minha “amiga invisível” Elna, sua identidade é fruto da minha memória afetiva, obrigado pelas dicas, correções e pelas orientações ao meu trabalho realizadas via online, ao longo da madrugada.

A minha orientadora Dr.^a Cristiane Magalhães Porto que, com seu jeito discreto de ser, tornou-se referência de competência, profissionalismo e dedicação.

À Professora Dr.^a Fabrícia Borges, a grande companheira desta viagem. Não encontrei uma professora, encontrei uma amiga, um porto seguro; foi quem segurou o meu leme durante as tempestades do curso. Mesmo distante, sempre foi muito presente. Enfeitiçou-me na pesquisa pela identidade... Exemplo de garra determinação e companheirismo. Serei eternamente agradecida a você.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPED da Universidade Tiradentes, aqui representados pela Professora Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita, membro da minha banca de qualificação, por dividir sua sabedoria, conhecimentos e pelas orientações.

À Universidade Tiradentes, por me proporcionar a formação teórica obtida ao longo desses dois anos.

A todos que me ajudaram a ser quem eu sou, que depositam confiança em mim e para os quais sou uma esperança. Muito obrigada!!!!

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe, vinculada à Linha de pesquisa — na linha Educação e Comunicação, sob o título — Trilhando caminhos em busca de identidade: Quem sou eu? Quem somos nós? Quem são eles? O docente de Atendimento Educacional Especializado. Foi pensada de modo a buscar respostas acerca da formação indetentária dos professores que estão em atividades docentes nas salas de recursos multifuncionais. O objetivo principal da pesquisa foi identificar como vem sendo formada a identidade deste professor. Ao lado disso, buscou-se identificar, com os objetivos específicos, os seguintes elementos: como estes profissionais estão participando das atividades existentes no cotidiano escolar, já que exercem uma prática diferenciada dos demais e assumindo em muitos casos responsabilidades que são de todos; e qual o sentimento de pertencimento ao grupo de docentes, já que o seu trabalho no aspecto profissional é igual aos demais, entretanto no exercício da prática docente o diferenciado, tornando-o diferente dos demais; e quais especificidades da formação deste docente contribuem para a formação da sua identidade. Como instrumentos para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras, especialistas em atendimento educacional especializado, e atuando em salas de recursos multifuncionais na rede regular de ensino. As fontes bibliográfico-documentais utilizadas foram: documentos e bibliografias referentes à história da Educação Especial no Brasil e Sergipe; bem como o estudo da legislação e das mudanças ocorridas no país e no mundo, a respeito da educação das pessoas com deficiência até a Política Nacional de Educação Especial; por fim um estudo sobre formação da identidade destes docentes, que são professores e fazem parte de uma categoria. Os resultados das análises permitiram identificar que as realizações, as frustrações os erros e acertos, estão intimamente ligadas à maneira como os professores, individual e coletivamente, compreendem e reconhecem a sua profissão e são indicadores de sua identidade profissional. Entretanto, a identidade profissional dos docentes de atendimento educacional especializado, por ser uma temática multifacetada, demanda a ampliação de estudos e investigações no intuito de melhor compreendê-la.

Palavras-chave: Identidade Docente. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This research was conducted at the Program of Post-Graduate in Education of Tiradentes University, Aracaju, Sergipe, linked to the research Line — in Education and Communication line, under the title — Treading ways in search of identity: Who am I? Who are we? Who are they? Teachers of Specialized Educational Service. It was meant to seek answers about the identity training of teachers who are teaching activities in multi-functional features. The main objective of the research identify how come sit formed the identity of this teacher. Beside this, we sought to identify the specific objectives the following: as these professionals are participating in existing activities in school life, already engaged in differentiated practice of others and taking in many cases responsibilities of all; and what the feeling of belonging to the group of teachers, since their work in professional aspect is equal to the other, however in teaching practice, the differentiated, making it different from the others; and what specific training of these teachers contribute to the formation of their identity. As instruments for data collection semi-structured interviews were conducted with three teachers, experts in specialized educational services, and working in cross-functional resource rooms in the regular school system. The bibliographic-documentary sources used were: documents and bibliographies related to the history of special education in Brazil and Sergipe; and the study of legislation and changes in the country and the world, about the education of people with disabilities to the National Policy for Special Education; and finally a study on identity formation of these teachers, who are teachers and are part of a category. The results of the analysis identified that the achievements, the frustrations, the mistakes and successes, are closely linked to how teachers, individually and collectively, understand and recognize their profession and are indicators of their professional identity however, the professional identity of teachers of specialized educational services to be a multifaceted issue demand the extension of studies and research in order to better understand it.

Keywords: Teacher identity. Special Education. Specialized Educational Service.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

IBC – Instituto Benjamim Constant

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

SAME – Serviço de Assistência a Mendicância

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

TA – Tecnologia Assistiva

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFC – Universidade Federal do Ceará

Unit – Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
1.1 Caminhos percorridos.....	11
1.2 Trilhando novos caminhos, outros desafios.....	13
1.3 Posicionamento teórico.....	16
1.4 Metodologia: O caminho percorrido e a precorrer.....	17
1.5 Estrutura da dissertação.....	20
2. PERCURSO HISTÓRICO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM ALUNOS COM DEFICIENCIA	22
2.1 Instituto Benjamin Constant - IBC: da fundação a formação dos docentes.....	22
2.1.1 A participação dos professores de Sergipe nos cursos de formação do Instituto Benjamin Constant.....	26
2.2 Instituto Nacional de Educação dos Surdos -INES: da fundação a formação dos docentes.....	29
2.2.1 A participação dos professores de Sergipe nos cursos de formação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos.....	32
2.3 A educação da pessoa com deficiência mental no Brasil.....	34
2.3.1 A educação da pessoa com deficiência mental em Sergipe.....	37
3. A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIENCIA.....	40
3.1 Declaração de Salamanca.....	41
3.2 Política Nacional de Educação Especial com perspectiva de Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado.....	47
3.2.1 Salas de recursos multifuncionais.....	48
3.2.2 O Professor de Atendimento Educacional Especializado.....	51
3.2.3 A formação de professores para Atendimento Educacional Especializado no Estado de Sergipe.....	53

4. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	55
4.1 Relações dialógicas: Interação verbal e a construção da identidade.....	60
4.2 Com a palavra o professor	66
4.2.1 Perfil dos entrevistados.....	66
4.3 Análise dos Dados.....	68
4.3.1 Mapa Semiótico de significados das entrevistas.....	69
4.3.2 O olhar do professor do ensino regular.....	70
4.3.3 Participação na escola.....	72
4.3.4 Formação do Professor de AEE.....	73
4.3.5 Sentimento do Professor de AEE.....	75
5. CONSIDERAÇÕES.....	79
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXOS.....	92
APÊNDICES.....	95

1. INTRODUÇÃO

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção.
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer [...]

(“Prá não dizer que eu não falei das flores”- Geraldo Vandré)

1.1 Caminhos percorridos

Ao olhar pela janela da minha vida, posso recordar, com carinho, o início da minha carreira profissional. Professora da rede municipal de Aracaju, lotada em uma escola de educação infantil. Adorava a escola, um ambiente sempre muito colorido, cheio de sons, das falas das crianças, dos cantos e encantos e, principalmente, a certeza de que estava desenvolvendo uma prática norteadada (em grande parte) pelos teóricos que povoaram a minha formação acadêmica. E eis que, um belo dia, surge como “encanto” ou um feliz encontro, a educação especial, ou melhor, uma criança “especial” na minha sala. Final da década de oitenta, a inclusão de um aluno com deficiência no ensino regular era considerada “impossível” ou se por alguma razão fosse efetivada, sinônimo de insensatez.

Naquele tempo, a educação do Brasil estava regida pela Lei nº. 5.692/71, que, no artigo 9º, garantia aos deficientes o recebimento de tratamento especial nas classes e escolas especiais. De acordo com Souza (2005), o estado de Sergipe como em outros estados brasileiros, foi até onde pôde, adiando suas responsabilidades junto a essa parcela da sociedade, justificando sua ação através das parcerias que mantinha com algumas instituições como o Centro de habilitação Ninota Garcia¹, a Associação de Pais Amigos dos Excepcionais² e a Rosa Azul³.

¹ Primeira instituição com proposta educacional e preparação para o trabalho direcionada a “doentes traumatizados” em Sergipe. Inaugurada em 26 de junho de 1961, no governo de Luiz Garcia, tendo como principal clientela os cegos e surdos.

A escola na qual eu estava lotada, em uma sala de alfabetização, recebeu e colocou em minha turma, por insistência da mãe que não tinha com quem deixar a criança em casa para poder trabalhar, uma aluna surda, na condição de assistente⁴. Recordar aquele dia é viver duplamente a cena. A menina magrinha, olhos rápidos, não apresentou nenhuma resistência, ao convite que lhe fiz com as mãos para que me acompanhasse até a sala de aula. Entramos, enquanto eu apresentava a turma à nova coleguinha e tentava explicar que ela não ouvia nem falava. Paula⁵, em um voo rápido de carteira em carteira, pegava lápis, papéis, e outros materiais que as crianças estavam trabalhando e sentou no chão para rabiscar. Falei para que sentasse e esperasse que eu daria a ela o material (esqueci que Paula era surda). Ela, encantada pelo novo, pelo talvez, desejo oprimido de frequentar a escola, como todas as crianças, andava de carteira em carteira, olhando o que cada uma fazia e causando um grande tumulto na sala. Daí surge a minha primeira e grande insegurança em relação a inclusão: como lidar com a diferença?

Foi a primeira experiência esse contato com uma criança especial. Foi o início de muitas buscas, pesquisas, questionamentos e de muitas tentativas e também de muitos erros.

Busquei o aperfeiçoamento em cursos, literaturas e em outras fontes (associações de surdos, grupo de estudo) tudo muito escasso naquela época. Entretanto, já existia no contexto internacional, um movimento liderado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência, que argumentavam a necessidade de garantir o acesso das pessoas com deficiência no contexto escolar.

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 40) no ano de 1986, a Divisão de Educação Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos, lançou a iniciativa de fundir a educação especial e a educação regular.

O desejo de trabalhar na escola com crianças que apresentassem algum tipo de deficiência foi inevitável, e muitas vezes, colocou-me diante de grandes

² Fundada em Sergipe no ano de 1967, a APAE tinha como foco para atendimento os portadores de Síndrome de Down.

³ A Sociedade de Ensino e Reabilitação Rosa Azul, fundada em agosto de 1979, com o objetivo de prestar assistência global a menores excepcionais, ajudando-os na relação familiar e social.

⁴ Frequenta regularmente a sala regular sem efetivação legal da matrícula.

⁵ Nome fictício.

questionamentos, pois me perguntava se seria capaz de trabalhar com uma diversidade tão grande sem prejuízo para o todo.

Como surgiu um grande desejo de atuar na área da educação especial, procurei várias fontes para aquisição de conhecimentos que pudesse subsidiar a minha prática docente.

Fiz especialização em psicopedagogia, diversos cursos e/ou aperfeiçoamento na área de educação especial, aprendi Libras, trabalhei durante quatorze anos em sala de recursos⁶, atendendo alunos surdos. Este trabalho resultou em um convite para coordenar o Departamento de Educação Especial do município de Aracaju, quando participei como gestora de vários seminários do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade⁷, programa que buscava discutir com gestores e educadores os pressupostos filosóficos, legais, históricos e pedagógicos, visando reflexões para a transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo.

Durante os quatro anos que desenvolvi minhas atividades, tive a felicidade de vivenciar a elaboração, e no ano de 2008, o lançamento pelo Ministério da Educação, da Política Nacional de Educação Especial com perspectiva de Inclusão, documento que nortearia as ações e as diretrizes da educação especial com perspectiva da inclusão.

1.2 Trilhando novos caminhos, outros desafios

Com a instituição de novas diretrizes no campo educacional, a inclusão provocou um significativo movimento de transformação de olhares e práticas pedagógicas. Foi um momento de muitas perguntas nos espaços educativos, de buscas, e de mudanças de atitudes. Alguns professores procuraram cursos de aperfeiçoamento com propósitos de atender ao que preconiza a Política Nacional de Educação Especial com Perspectiva de Inclusão. Um momento de rever conceitos e

⁶ De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), as salas de recursos são serviços de natureza pedagógica conduzidas por professores especialista que suplementem (no caso dos superdotados) e complementem (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

⁷ Programa criado no ano de 2003, pelo Ministério da Educação, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros.

buscar, através de novas práticas, garantir a todos, dentro ou fora da escola, oportunidades iguais.

Mesmo com muito atraso, é dada a oportunidade do exercício da cidadania para muitas pessoas que, por apresentarem uma “diferença”, eram separadas dos ditos “normais”. Neste documento, dentre várias diretrizes, são previstos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a formação de professores para atuarem neste atendimento com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Com a especialização em atendimento educacional especializado, surge nas escolas, uma nova forma de docência, um fazer pedagógico específico, e cheio de especificidades, os quais instigam e vêm gerando uma série de questionamentos, dentre outras coisas, quanto à definição acerca de quem é o docente responsável pela educação dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especializadas. Os professores da sala de atendimento educacional especializado são, na maioria das vezes, responsabilizados por toda e qualquer discussão que envolva a educação destas crianças, contrapondo o que determinam as normatizações estabelecidas pelas políticas públicas de educação que vivenciam a construção de uma Educação Inclusiva.

Quem é quem dentro do espaço escolar? De quem são as responsabilidades com os alunos matriculados no espaço educativo? Como são as relações entre os profissionais que estão atuando com alunos com necessidade especial e como se encaixam estas atuações? E, diante de todos estes questionamentos, como fica este profissional que realiza uma atividade docente diferenciada dentro de uma instituição tão tradicional como a escola? A escolha do tema e a motivação para a realização desta pesquisa têm origem na minha experiência como professora de atendimento educacional especializado. Os meus questionamentos íntimos, as minhas angustias, esperanças e frustrações nos impulsionaram à realização desta pesquisa, com o objetivo de compreender como estes professores estão lidando com a nova forma de docência, identificar como vem sendo formada a identidade deste professor.

O valor social dessa pesquisa tornar-se-á evidente, por se tratar de uma formação relativamente nova, já que a presente discussão trata da vivência profissional de professores que concluíram no ano de 2011, a primeira especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE, instituída pela

Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura em parceria com Universidade Federal do Ceará.

A justificativa que valida a escolha do tema desta investigação é o próprio cenário educacional da realidade contemporânea quando, para atender a demanda crescente de alunos com algum tipo de necessidade especial, são inseridos nos espaços escolares, professores com especificidades afins; no caso deste estudo, os especialistas em Atendimento Educacional Especializado. Muito embora este profissional seja um professor como os demais, o fato de desenvolver uma atividade com alunos com algum tipo de deficiência, torna-o “diferente”, “especial”.

De acordo com Hall (2005, p. 12), “[...] o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado”. O que é esclarecido por Borges (2012), quando afirma que “[...] a identidade refere-se a um conjunto de posicionamentos organizados semioticamente como uma estética de si que é significativa, para a interação com o outro”.

Dessa forma, a relevância desse estudo encontra-se pautada na pretensão de refletir sobre a formação identitária do professor em salas de atendimento educacional especializado, e para buscar respostas, partimos de uma questão central: Investigar como o profissional de AEE, dentro do espaço, vem se permitindo, a ele aos outros docentes, de, mesmo sendo professor, transformar-se, recriar-se, norteado pelo fato de que o professor de atendimento educacional especializado desenvolve uma atividade diferenciada dos demais no que diz respeito ao aluno, tanto em relação à especificidade do trabalho docente como ao que se refere à quantidade de alunos em sala, e como os outros profissionais percebem a contribuição do trabalho por eles desenvolvido na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Estas questões instigaram o objetivo geral desta pesquisa, que foi identificar como vem sendo formada a identidade do docente de Atendimento Educacional Especializado.

Para melhor compreender e detalhar o objeto da nossa pesquisa foram formuladas as seguintes questões:

- 1 – Como estes profissionais se tornaram docentes de atendimento educacional especializado?
- 2 - Qual o conceito que os professores têm de docência?
- 3 – Qual a definição dos professores a respeito de si mesmo no desempenho de suas atividades?

4– Como estes professores avaliam os investimentos formativos realizados para o desenvolvimento da atividade docente com alunos especiais?

A suposição é pautada no fato de que, o professor que desenvolve suas atividades em sala de recurso multifuncional, fazendo o atendimento educacional especializado, além de ter uma formação específica, exerce uma atividade singular em relação aos outros profissionais da escola, o que o torna, em vários aspectos, diferente dos demais evidenciando, desta forma, um docente com identidade própria dentro do contexto escolar.

Dessa suposição foram definidos os objetivos específicos alinhados para a presente pesquisa:

- a) Identificar a participação e atuação do professor de AEE no cotidiano escolar (conselho escolar; planejamento; atividades extras);
- b) Descrever o sentimento de pertencimento ao grupo de docentes;
- c) Demonstrar como as especificidades da especialização que norteia a formação deste docente, contribuem para a construção identitária do professor.

1.3 Posicionamento Teórico

Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante;
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo;
Sobre o que é o amor,
Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje sou estrela, amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor [...]
(RAUL SEIXAS)

A estrofe acima da música de Raul Seixas vem ilustrando e instigando as nossas reflexões sobre o homem como ser de transformação, e acerca da Identidade humana como construção psicossocial, mediada pelo contexto histórico, fazendo-nos compreender que é na dinâmica das relações sociais que as identidades pessoal e coletiva se constituem e se revelam.

E, buscando respostas sobre a formação identitária do professor de atendimento educacional especializado, Gatti (1996) afirma “que a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral”, e esclarece que no caso dos professores, “afetando suas perspectivas perante sua formação e as suas formas de atuação profissional.”

Nessa perspectiva, e objetivando nortear a nossa discussão, sobre a formação de identidade dos sujeitos, buscamos amparo na concepção de autores como Bakhtin (1981), (2004), Faraco (2003), Placco (2006), Hall (2005), Borges (2012) e Ciampa (2007). E nas discussões acerca da profissão docente e da diversidade de atuação dos professores, bem como a respeito da nova forma do fazer docente. Brzezinski (2002) cita autores como Alarcão, Enguita, Nóvoa, Perrenoud e Popkewitz entre outros, que apresentam “[...] posicionamento comum sobre a necessidade de ampliar a luta para a construção de uma identidade profissional do professorado” (ZANATTA et all, 2002, p. 160).

Para Gatti (1996), a identidade do professor é resultado das interações sociais existentes de forma tão complexa nas sociedades contemporâneas. A autora ainda esclarece que estas interações definem o modo de ser no mundo, de viver em um dado momento, numa dada cultura, numa história.

Para Ciampa (2007), há uma intrínseca rede de relações entre os indivíduos de modo que uma identidade reflete outra identidade num contínuo construir-se. O professor, como sujeito social, faz parte de um movimento cultural e histórico que influencia a sua forma de pensar e de agir. Em sua atuação, carrega os saberes que adquiriu enquanto aluno, o modelo da prática de seus professores, as experiências com outros colegas, a interação com o aluno, com a direção, com os demais membros da escola, com a comunidade de forma geral, possibilita-o, de várias formas em todos os momentos, agregar e desagregar novos conceitos adquirindo assim, novas características profissionais, que vão sendo incorporadas em sua vida e vão modelando e sua identidade.

1.4 Metodologia: o caminho percorrido e a percorrer...

Ando devagar porque
já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito
pouco eu sei
Eu nada sei
(RENATO TEIXEIRA)

Iniciar com a estrofe da letra da canção de Renato Teixeira, “Tocando em Frente”, é uma maneira de refletir sobre os caminhos trilhados pela pesquisa, pelos caminhos que ainda serão desvendados e, de alguma forma, explicitar o nosso caminhar na busca do conhecimento, a certeza de que os caminhos são infinitos, que quem busca sempre encontra novas trilhas para andar.

Como abordamos um tema relativamente novo e complexo que é a formação da identidade do professor de atendimento educacional especializado, optamos pela pesquisa exploratória qualitativa, que valoriza a busca da interpretação e da significação com o objetivo de desvendar conhecimentos emergentes de um grupo particular. Bauer (2011, p.68) afirma que “[...] a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”; neste caso, a identidade do professor de AEE.

Para melhor entender a importância da pesquisa qualitativa, Creswell (2011) esclarece que “[...] a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, e que a pesquisa tem um grande diferencial, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que possibilita ao pesquisador ir a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis

Dentre as diferentes técnicas empregadas nas pesquisas, a entrevista é um procedimento amplamente utilizado para a coleta de dados e, por isso, sua utilização deve cercar-se de cuidados e rigor que garantam a confiabilidade e veracidade dos dados coletados. Vergara (2009, p. 3) define entrevista como “[...] uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo”. Bauer (2011, p. 73 e 74) esclarece que “[...] a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades”. E que “[...] toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo em que as palavras são o meio principal de troca”.

Portanto, a entrevista é a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, que se envolvem na construção de um conhecimento.

As entrevistas têm, na verdade, muitas facetas; contudo, uma boa entrevista deve estar atenta às ambiguidades e enganos, à capacidade de desenvolver meios hábeis para a coleta de informações. Gaskell (2011) esclarece que o entrevistador

deve estar atento a tudo que o entrevistado diz, deve encorajar através do contato visual, de movimentos com a cabeça e se necessários usar outros recursos.

Apresentar a pesquisa aos sujeitos envolvidos não significa “educar” o entrevistado para responder às questões, pois, como afirmam Goode & Hatt (1977), deve-se evitar alertar o informante acerca do que pensa o pesquisador, pois, a partir daí, o entrevistado tende a modificar suas respostas na expectativa de aproximar-se das concepções do pesquisador, tidas como corretas ou aceitáveis.

Participaram deste estudo, três professoras, especialistas em atendimento educacional especializado e atuando em salas de recursos multifuncionais na rede regular de ensino. E, para apresentar as nossas entrevistadas, faz-se necessário palavras para nomeá-las, palavras para identificá-las... Uma identidade⁸. E aqui eu aproveito para homenagear três importantes mulheres que fazem parte da minha vida. A primeira, Maria da Glória, minha mãe, a segunda Leila, minha filha e a terceira Beatriz minha neta, que representam as professoras participantes desta pesquisa.

As entrevistas foram previamente marcadas. Antes, porém, foram esclarecidos a cada participante os motivos da pesquisa, e realizada oficialmente a solicitação de autorização para gravação e publicação dos resultados, e para o registro dos dados, foi utilizado equipamento de gravação MP3, conforme autorização dos entrevistados.

Os encontros foram realizados em locais previamente combinados com os professores. As entrevistas foram semiestruturadas, baseadas em um roteiro contendo perguntas abertas, (anexo) objetivando coletar dados em relação a sua participação, seu pertencimento e sua percepção dentro do espaço escolar e a relação destes com os demais profissionais da educação e quais os aspectos que apontam para a formação identitária dos mesmos.

Durante a entrevista, a subjetividade (intenções, sentimentos, desejos e interesses) foi muito importante e destacada como um significativo ponto de interesse. Sendo um estudo empírico, esse fato não alterou o rigor científico no processo de investigação, uma vez que a apreensão das diferentes perspectivas foi

⁸ Por questões éticas os nomes das professoras que participaram da pesquisa, foram substituídos por nomes de familiares da pesquisadora.

rigorosamente observada durante a coleta dos dados, nas transcrições, e nas seleções de falas.

A escolha da entrevista semiestruturada foi definida em função da suposição da pesquisa, de que, o professor que trabalha com o atendimento educacional especializado, por ter uma formação específica, tem uma forma de docência que difere dos outros profissionais da escola. Aspectos que auxiliaram a pesquisadora a cumprir os objetivos (gerais e específicos), e foram decisivos para a interpretação, elaboração e apresentação dos resultados.

1.5 Estrutura da dissertação

A estrutura desta dissertação é composta da introdução mais três seções assim elencadas: a primeira seção intitulada: Breve histórico: práticas educacionais com pessoas com deficiência; a segunda, aborda sobre a legislação e a educação da pessoa com deficiência; e a terceira e última, versa sobre a construção da identidade do docente.

A introdução vem apresentando os caminhos trilhados para chegar a este momento, justificando a escolha do tema, e os objetivos da pesquisa, bem como o posicionamento teórico. Na descrição metodológica é apresentado o contexto geral da pesquisa, seus participantes, os materiais utilizados, e procedimentos realizados para obtenção dos objetivos previstos.

Na primeira seção, apresentamos práticas educacionais desenvolvidas no Brasil nas primeiras instituições fundadas para a educação das pessoas com deficiência, e sobre alguns educadores que se dedicaram à docência com alunos com algum tipo de deficiência. E a busca destas experiências nos remete a práticas que, de certa forma, norteiam a formação dos docentes na atualidade. A importância de recorrer à história é fundamentada no fato de que, embora fossem experiências isoladas, contribuíram e fazem parte da história profissional dos educadores que estão hoje atuando na educação especial.

A retomada histórica é importante para compreender o contexto atual no tocante à formação do docente no Brasil, e como esta formação, ao longo dos anos, vem passando por transformações de ordem geral, e especialmente nos últimos anos, para atender uma exigência contemporânea prevista na Constituição Federal do Brasil (1988), a de que: “Educação é direito de todos”. E como estas

transformações vão interferindo ou influenciando na construção /formação da identidade do educador envolvido neste processo.

Na segunda secção, vêm apresentadas a legislação e as mudanças ocorridas no país e no mundo, a respeito da educação das pessoas com deficiência até a Política Nacional de Educação Especial, instituída no ano de 2008. Nessa mesma secção, abordaremos sobre as salas de recursos multifuncionais e a formação de docentes em Atendimento Educacional Especializado, tendo como foco o curso realizado pela Universidade Federal do Ceará, com a participação de professores de Sergipe. É apresentada a estrutura do curso, a maneira como os módulos foram trabalhados, o material disponibilizado ao aluno-professor e, com maior ênfase, as atribuições que se esperam que sejam realizadas pelos professores com esta formação nas salas de recursos multifuncionais.

A secção seguinte vem falando sobre identidade; apresentaremos qual a transformação que a individualidade, a característica de uma docência “tão diferenciada”, dentro de um universo “tão igual”, pode influenciar na construção da identidade destes profissionais.

Embasando-nos na teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin e na teoria da construção social do conhecimento de Vigotski, na terceira secção, estão os resultados da pesquisa, a construção da identidade do docente em sala de atendimento educacional especializado.

2 PERCURSO HISTÓRICO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Eu fico com a pureza das respostas das
crianças:
É a vida! É bonita e é bonita!
Viver e não ter a vergonha de ser feliz,
Cantar,
A beleza de ser um eterno aprendiz
Eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e será,
Mas isso não impede que eu repita:
É bonita, é bonita e é bonita!
("O Que é, o Que é?" GONZAGUINHA)

)

Até o século XVIII, poucos eram os conhecimentos sobre as deficiências, e os que existiam, quase sempre eram ligados ao misticismo, o que de certa forma contribuiu para a segregação dos deficientes.

De acordo com Mazzota (2005), os primeiros movimentos relacionados ao atendimento de pessoas com necessidades especiais ocorreram na Europa em 1620, com a edição da obra "Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar". No ano de 1770, em Paris, foi fundada por Chales M. Eppé, a primeira instituição destinada a alunos surdos-mudos. Alguns anos após, de acordo com o mesmo autor, foi também inaugurado o Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris.

As experiências ocorridas na Europa serviram de modelo para o império brasileiro que, através do decreto n. 1.428 de setembro de 1854, fundou o Instituto dos Meninos Cegos, sob a direção de Benjamin Constant. E, em 1857, através da Lei nº 939, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, sob a direção do mestre francês Ernestd Huet (JANNUZZI, 1992, 2006; MAZZOTTA, 2005).

A seguir, iremos conhecer os dois institutos, sua história e a contribuição destes na formação dos primeiros educadores em educação especial no Brasil, destacando a participação dos professores do estado de Sergipe nos cursos de formação destes institutos.

2.1 O Instituto Benjamin Constant – da Fundação a Formação dos Docentes

Segundo Mazzotta (2005), a Fundação Imperial Instituto para cegos no Brasil deveu-se em grande parte por:

[...] a um cego brasileiro. José Álvares de Azevedo, que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Hauy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier médico da família imperial, José de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para dirigi-lo, foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino (MAZZOTTA, 2005, p.28).

Lanna Junior (2010, p.24) relata que, em seu primeiro ano de funcionamento, o Imperial Instituto Meninos Cegos atendeu alunos de apenas duas províncias - Rio de Janeiro e Ceará, e até o fim do regime monárquico, recebeu meninas e meninos de várias outras províncias.

O Instituto dos Meninos Cegos teve a sua nomenclatura mudada no período Republicado para Instituto Nacional dos Meninos Cegos e, após a morte de Benjamin Constant (que ficou na direção do instituto por um período de vinte anos), em sua homenagem, a referida instituição recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant, nomenclatura que é mantida até a atualidade (LOBO, 2008).

Além de oferecer a educação, o instituto assegurava aos alunos cegos, a profissionalização, residência, vestuários e assistência médica, bem como a possibilidade de serem aproveitados e mantidos como professores do instituto.

De fato, dois artigos do regulamento introduziam os alunos a permanecer indefinidamente no Instituto: Art.40. O (aluno) que durante o curso se houver distinguido será preferido para o cargo de Repetidor, e depois de 2 anos de exercício neste emprego para o de Professor do Instituto. Art.41. Ainda quando esteja completa o número de Repetidores o Governo poderá mandar adiar a essa classe, com o respectivo vencimento, os alunos que por seu procedimento, talento e estado se reconhecer que são aproveitáveis para o magistério (LOBO, 2008. p.419).

Objetivando normatizar as ações do Instituto, foi criado e aprovado o regulamento interno, com 43 artigos, assinado pelo então Ministro e Secretário de Estado e Negócios do Império, Luiz Pereira de Couto Ferraz, que, em seu artigo primeiro, estabelecia: “O Instituto dos Meninos Cegos tem como fim ministrar-lhes: A instrução primária, a educação moral, a religiosa, o ensino de música, o de alguns ramos secundários e o de ofícios febris” (INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT -150 ANOS, 2007, p. 97).

Nova regulamentação veio a ocorrer durante o Regime Republicano, quando no Instituto passou a vigorar o regulamento aprovado pelo Decreto nº 408/1890, assinado, desta vez, pelo Ministro do Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho Magalhães, estabelecendo;

Art. 1º - O Instituto Nacional dos Cegos tem objetivo por ministrar-lhes:

- 1- a instrução primária;
- 2- a educação física, moral e cívica;
- 3- a instrução secundária;
- 4- o ensino de música vocal e instrumental;
- 5- o ensino do maior número possível de artes, indústrias e ofícios fabris que estar ao alcance e lhes sejam de reconhecida utilidades;
- 6- oficinas e casas de trabalho, onde os cegos, educandos no Instituto, encontrem ocupação decentes e sejam utilizadas mais diversas aptidões (INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT-150 ANOS, 2007, p. 97).

No ano de 1906, o Presidente da República, criou através do decreto nº 1583, novos cargos para atuar no Instituto Benjamin Constant: os médicos oftalmologistas e os leitores. Em 1911, o Instituto recebe novo regulamento assinado pelo Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores Rivadávia da Cunha Correa, estabelecendo como finalidade do Instituto:

Art.1º O Instituto Benjamin Constant tem como fim ministrar os cegos:

- I - a instrução primária;
- II - a instrução secundária;
- III - o ensino de música teórica, vocal e instrumental;
- IV - o ensino das artes e ofícios que estejam ao seu alcance e sejam-lhes de reconhecida utilidade (INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT- 150 ANOS, 2007, p. 97).

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (1930), a responsabilidade do Instituto foi direcionada a este ministério, que determinou a interrupção das atividades para a construção da sede do referido instituto, só retornando o atendimento educacional ao público no ano de 1944, sob a nova regulamentação determinadas pela Presidência da República através do Decreto Lei nº 6066 em vigor a partir de 01 de janeiro e 1944:

Art. 1º O Instituto Benjamin Constant (IBC), Órgão integrante do Ministério da Educação e saúde (MÊS), diretamente subordinado ao Ministério de estado, tem por finalidade:

I Ministar a menores cegos e amblíopes, de ambos os sexos, educação compatível com suas condições peculiares;
 II Promover a educação pré-escolar e pós-escolar dos alunos;
 III Manter cursos para reeducação de adultos cegos e amblíopes;
IV Habilitar professores na didática especial de cegos e amblíopes;
 V Realizar pesquisas médicas e pedagógicas relacionadas com as anomalias da visão e prevenção da cegueira;
 VI Promover, em todo país, a alfabetização de cegos ou orientar tecnicamente esse trabalho, colaborando com os estabelecimentos estaduais ou locais.
 Art. 2º O Presidente da República expedirá, mediante decreto, o regimento pelo qual se regerá o IBC.
 Art. 3º O Ministério de estado da Educação e Saúde, ouvindo o INEP e o IBC, baixará instruções destinadas a reger os seguintes assuntos:
 I Organização da educação nacional dos anormais da visão;
 II Padronização do Braille adaptado à grafia usual da língua portuguesa e a respectiva estenografia;
III Organização do cursos de professores para anormais da visão;
 IV Processo de equiparação ou de reconhecimento dos diversos estabelecimentos de ensino que existem ou venham a existir no país;
 V Registro de relativos aos cursos referidos no item III deste artigo (INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT 150 ANOS, 2007, p. 104).
 (nos itens IV do Art.1º e III do Art. 3º - Grifo do autor).

Diante do Decreto nº 6066/1943, percebe-se a mudança na estruturação do trabalho desenvolvido pelo instituto, principalmente em relação à formação de profissionais para atuar com estes alunos.

O primeiro curso para capacitação de professores na “Didática de Cegos”, ofertado pelo Instituto Benjamin Constant, aconteceu no ano de 1947, através da Fundação Getúlio Vargas.

Em 1950, o curso foi ofertado em âmbito nacional e contando com o apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Foram admitidos professores de várias partes do Brasil, objetivando a formação de profissionais aptos para, além de desenvolver trabalhos junto aos alunos cegos, deveriam também criar serviços de atendimento educacional especializado para os alunos cegos em seus municípios de origem (INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT -150 ANOS, 2007).

Durante o decorrer dos anos, o curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Visual sofreu várias alterações em relação a denominação e ao conteúdo programático. Entretanto, manteve como objetivo principal o de instrumentalizar professores para o desenvolvimento de ações pedagógicas com alunos cegos e de visão reduzida, além de oportunizar aos mesmos se tornarem agentes multiplicadores destes saberes.

Como resultado dos conhecimentos adquiridos pelos professores que participaram dos cursos no IBC em vários estados e municípios do Brasil, foram criadas instituições para apoio ao aluno cego.

2.1.1 A participação dos professores de Sergipe no Curso de Formação do Instituto Benjamin Constant

A participação de professores sergipanos, nos cursos oferecidos pelo Instituto Benjamin Constant do período compreendido entre o ano de 1950 e 1960, de acordo com Nunes (2013), em pesquisa realizada em arquivo do Instituto Benjamin Constant.

Quadro I

Demonstrativo de procedência/sexo dos professores participantes de curso no IBC.

Anos	Número de alunos (Femininos)	Número de alunos (Masculinos)	Estado
1952	1	1	Paraná
	2	-	Amazonas
	1	1	Ceará
	2	-	Minas Gerais
	2	-	Piauí
	-	1	Rio Grande do Sul
	2	-	Sergipe
	1	-	Espírito Santo
	2	2	Distrito Federal
	1	-	Bahia
1953	3	-	Pernambuco
	2	-	Rio Grande do Sul
	4	2	Distrito Federal
	2	-	Amazonas
	2	-	Pará

	2	-	Piauí
1954	2	5	Distrito Federal
	5	-	Pernambuco
	1	1	Ceará
	1	-	Bahia
	3	-	Goiás
	2	-	Piauí
	3	-	Rio Grande do sul
	2	-	Pará
	2	-	Amazonas
1955	1	-	Ceará
	1	-	Paraíba
	4	-	Pernambuco
	3	-	Alagoas
	2	-	Sergipe
	2	-	Bahia
	1	-	Espírito Santo
	2	-	Santa Catarina
	1	-	Rio Grande do Sul
	9	15	Distrito Federal

Fonte: Nunes (2013, p. 47).

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo programa de bolsas para que pudesse cumprir eficazmente a sua destinação, prendia-se ao fato de que, após regressarem dos cursos, os bolsistas, dificilmente retornavam ao efetivo exercício das funções profissionais das quais se incumbiam anteriormente e em função das quais foram treinados. Segundo o professor José Antônio Nunes Mendonça, em 1958, do total de bolsistas capacitados até então, apenas três se encontravam no efetivo exercício da profissão, enquanto nove haviam abandonado o magistério público (SOUZA, 1998). Os demais se encontravam em outras atividades do serviço público, mesmo que no magistério. A maioria dos bolsistas, portanto, não chegava a desenvolver as experiências para as quais estavam preparados (FREITAS, e NASCIMENTO Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964) 2006, p.213).

Na década de 1950, existiu em Aracaju, uma escola para cegos fundada pela Igreja Católica, através do Bispo D. Fernando Gomes e funcionava no prédio do Serviço de Assistência a Mendicância – SAME⁹. A escola funcionou por quase uma década e foi desativa para construção do Centro de Reabilitação Ninota Garcia, quando e então Governador Luiz Garcia, prometeu que assim que tivesse uma professora especializada, o ensino dos cegos seria reativado (SOUZA, 2007, p.120 e 121).

De acordo com Souza (2005), em 24 de junho de 1962, é inaugurado o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, uma instituição voltada para o deficiente, com proposta educacional e preparação para o trabalho. O referido centro foi pioneiro da educação especial em Sergipe e o terceiro centro de reabilitação do país, e no Art.1º do seu Regimento, vem definida as suas finalidades:

- a. Recuperação em geral dos deficitários físicos atingidos pelas sequelas da paralisia infantil, acidentes de trabalho, acidentes vâsulo - cerebrais ou defeitos congênitos que prejudiquem sua capacidade física, dentro das possibilidades da ciência e da vontade de DEUS;
- b. Educar ou re - educar deficitários físicos, cegos e surdos-mudos;
- c. Reabilitação em geral dos deficitários físicos de qualquer idade, sexo, raça, religião, etc.; para reintegrá-los na sociedade, intelectual, moral, emocional e social, ensinando-o a viver de maneira independente e útil a si, aos seus e a sociedade, dentro das suas limitações físicas;
- d. Criar e manter escolas de diferentes graus e tipos que visem à instrução, educação e re - educação, inclusive profissional;
- e. Promover os meios de re - educação social e re - emprego para os deficitários reabilitados;
- f. Manter os reabilitados em FOLLOW-UP orientado por setor especial (REGIMENTO... apud GARCIA FILHO, 1966, p.65).

Durante aproximadamente vinte anos, o Centro de Reabilitação Ninota Garcia foi reconhecido como referencia na educação especial em Sergipe, funcionava como fundação e era mantido com recursos públicos. “No ano de 1974, Luiz Garcia é derrotado nas eleições e com a perda do poder político o Centro deixa de receber verbas” (SILVA et. all. 2013 p.182) o que ocasionou a mudança de direção, e no início da década de 1980 foi desativado.

⁹ Fundado em 12 de agosto de 1949, por Dom Fernando Gomes dos Santos, então Bispo da Diocese de Aracaju. Seu objetivo primeiro foi amparar os mendigos que viviam nas praças e ruas da nossa cidade, daí o seu nome: Serviço de Assistência à Mendicância – SAME.

2.2 O Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES – da Fundação à Formação dos Docentes

A primeira instituição especializada para a educação de surdos, no mundo foi fundada em 1770, em Paris, pelo Abade Charles Michel de L'Eppé e de acordo com Talask (2006, p. 5):

Eram escolas que estimulavam os surdos e os cegos a fazerem trabalhos manuais e a se comunicarem por gestos [...] e serviram de modelo para a criação de muitas outras escolas em outros países. O sustento dos surdos [...] era adquirido através da venda dos trabalhos manuais realizados dentro das instituições. O aprendizado da leitura, da escrita, dos cálculos e das artes demorou muito para ser adotado pelos institutos.

No Brasil, a educação de pessoas com surdez teve seu funcionamento registrado a partir de 1º de janeiro de 1856, nas dependências de uma escola privada do Rio de Janeiro, o Colégio de M. De Vassimon. Esta data permaneceu até o ano de 1908 quando, através do artigo 7º do decreto de nº 6892, de 19 de março de 1908, a data foi alterada para 26 de setembro de 1957 data em que, através da Lei 939, o Império passa a subvencionar o instituto.

O professor francês Ernest Huet¹⁰, que dirigia a primeira escola denominada Instituto de Surdos Mudos, assume a partir daí a direção do Imperial Instituto de Surdos Mudos, com o apoio do imperador e permaneceu como seu diretor até dezembro de 1861, quando recebeu, em sua saída, uma indenização pelo patrimônio material do Instituto, e uma pensão anual como reconhecimento por ter sido o fundador da primeira escola de surdos do Brasil (O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL, 2008).

Com a saída do Professor Ernest Heut, enquanto era aguardado um professor que estava se especializando no Instituto de Surdos Mudos de Paris, assumiu a direção do instituto, o frei João de Monte Carlo e, a seguir, Ernesto de Pardo Seixa. Em julho de 1862, assume oficialmente o novo diretor Dr. Manoel de Magalhães.

¹⁰ Professor francês, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges. Segundo César Delgado (Revista de FENEIS/ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, ano IV, nº 13-janeiro/março 2002) O Professor Heut nasceu em Paris no ano de 1822, Ficou surdo aos 12 anos de idade após contrair sarampo.

No ano de 1867, foi promulgado um Decreto nº 4046 com o regulamento provisório do instituto e, neste mesmo período, foi transferida a responsabilidade administrativa do instituto para a Secretaria do Estado de Negócios do Império. Um ano depois, o Dr. Manoel de Magalhães é exonerado e assumiu a direção do Instituto o Dr. Tobias Rabello Leite (O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL. 2008).

Desde sua fundação, o Instituto funcionava como um asilo, e só aceitava surdos do sexo masculino, que vinham de todos os pontos do país e permaneciam no instituto por muitos anos, destes alunos, muitos eram abandonados pelas famílias. Em 1931, foi criado o externato feminino, com oficinas de costura e bordado, consolidando, desta forma, o seu caráter de estabelecimento profissionalizante, instituído em 1925.

Os anos 50 foram marcados por uma série de ações importantes, dentre elas a oferta dos primeiros cursos “Normal de Formação de Professores”. Estes cursos foram ofertados no período compreendido entre os anos de 1951 e 1961, e tinham a duração de três anos, funcionando em regime de externato para os residentes no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e em regime de internato para alunos de outros estados. Ana Rímoli descreve como deve ser um professor de surdos:

Ele precisa ter uma boa saúde: pulmões sadios que lhe permitam boa respiração (quase atlética) para falar sempre com a voz clara e sonora em tom normal. Não deverá falar baixo porque, então se exageram alteram-se os movimentos da boca perdendo a naturalidade; deve possuir flexibilidade muscular, excelente e simpático. Moralmente falando, a alegria, o bom humor, a prática, a imaginação ardente, a vivacidade cerebral, a consciência profissional, o entusiasmo, a autoridade, o tato e a bondade; uma sólida cultura geral; boa memória e a grande facilidade de expressão constituem elementos preponderantes na personalidade daquele que ensina dominando a psicologia da criança, não deverá dispensar os conhecimentos musicais (SOUZA apud DÓRIA, 1958, p. 164).

Dentre os profissionais que participaram deste curso de formação oferecidos pelo INES no período compreendido entre 1951 e 1961, estavam cinco professores e Sergipe. (Figura 01).

No ano de 1974, O Ministério da Educação- MEC e o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP, promoveram O I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, onde o tema principal do evento era “Formação de Professor

MAPA DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS ESPECIALIZADOS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS, DIPLOMADOS PELO I.N.E.S.
NO PERÍODO — 1951 - 1961

PROCEDÊNCIAS	C. NORMAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES							CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO				Total por ESTADO	C. NORMAL - RURAL		Total por ESTADO	TOTAL DE PROFESSORES POR ESTADO
	1951-53	1952-54	1953-55	1954-56	1955-57	Total por ESTADO	1957-58	1958-59	1959-60	1960-61			1959-60	1960-61		
Rondonia								1				1				1
Amazonas							2		1			3				3
Pará							4			1		5		1	1	6
Maranhão										1		1		4		5
Ceará							3	4	4	2		13				13
Rio G. do Norte							1		1			2				2
Pernambuco							3		2	6		11				11
Alagoas								1				1		1	1	2
Sergipe									1	4		5				5
Bahia							6	3		5		14		1	1	15
Minas Gerais							2	6	8	3		19		3	3	22
Espirito Santo							1	6	1			8				8
Estado do Rio								1		1		2		2	2	4
Est. da Guanabara	52	54	50	85	40	281						1	60	18	78	360
São Paulo					1	1	10	6	4	2		22		1	1	24
Paraná					1	1				6		6		1	1	8
Santa Catarina				4	1	5								1	1	6
Rio G. do Sul				9	2	11		1	3	1		5		3	3	19
Mato Grosso									6	1		7				7
Goiás								1	1	1		3				3
	52	54	50	98	45	299	3	30	32	35		129	60	36	96	TOTAL: 524

(Figura 01. Fonte: O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL. 2008 p. 108)

Especializado de Deficientes da Áudio Comunicação”. O evento contou com participação de profissionais do Brasil, Venezuela e da França e, como resultado, foi encaminhado ao Ministério da Educação um documento contendo sugestões e recomendações referentes a formação dos professores, tais como:

Dedicação de todos os esforços para que a formação de professores de Deficientes da Áudio-Comunicação fosse realizada nos moldes da Resolução nº 7/72 do Conselho Federal de Educação, isto é, dentro do Curso de Pedagogia (currículo pleno);
Que o Ministério da Educação e da Cultura promovesse e incentivasse atividades em todo território nacional, buscando proporcionar a atualização e o aperfeiçoamento do professor especializado, através de cursos, conferencias, seminários, publicações etc; (O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL, 2008 p. 112).

O primeiro curso de Especialização de Professores na área de Deficiência Auditiva só foi ofertado no ano de 1981, e foi disponibilizado para professores de todo território nacional que já ensinavam ou pretendiam ensinar a alunos surdos.

Fonte: (O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL, 2008 p. 113).

O curso teve uma carga horária de 900 horas aulas, e apresentou a seguinte grade curricular: 30 horas para a disciplina: Introdução à Educação Especial; 100 horas para: Aspectos Bio – Psico – Sociais; 120 horas de: Comunicação e Expressão; 30 horas de: Física; 380 horas de: Métodos Técnicas e Recursos Especiais para a Educação do Deficiente Auditivo; 20 horas de: Orientação Vocacional; e 220 horas de Prática de ensino.

2.2.1 A Participação dos Professores de Sergipe nos Curso de Formação do Instituto Nacional de Educação de Surdos

De acordo com Souza (2007), cinco professoras de Sergipe participaram do curso Normal de Formação de Professores, no ano de 1960. A participação das professoras sergipanas nos cursos do Instituto foi assegurada através de bolsas de estudo cedidas pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe. Das cinco profissionais que concluíram o curso, apenas três lecionaram no Centro de Reabilitação Ninota Garcia: Ieda Garcia de Melo, Maria Gilva de Oliveira e Iracema Moura Santos. As outras duas professoras, Odete Feitosa e Lenira, concluíram o curso, mas nunca se envolveram com os surdos.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

ANO: 1982
HISTÓRICO ESCOLAR

Aluno: _____

	DISCIPLINA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	MÉDIA	Carga Horária
FASE INTRODUTÓRIA	INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL	Conceituação, princípios básicos, histórico, legislação e tipos de atendimento ao deficiente auditivo		30
	ASPECTOS BIO-PSICO-SOCIAIS	Anatomia, Fisiologia e Patologia dos órgãos da audição e da fala. Diagnóstico Otorrinolaringológico Psicologia do Desenvolvimento Psicologia do Ensino - Aprendizagem Aspectos Sociais do D. A.		100
	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Língua Portuguesa Noções de Linguística Educação Artística Educação Física Música, som e ritmo aplicados ao D.A.		120
FASE ESPECIALIZADA	FÍSICA	Noções de Física Acústica aplicada à Educação do D.A.		30
	MÉTODOS TÉCNICAS E RECURSOS ESPECIAIS PARA A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO	Educação Pré-Escolar Avaliação Pedagógica Estruturação da Linguagem do D.A. Alfabetização do D.A. Metodologia das Disciplinas de 1.º grau aplicada ao ensino do D.A. Recursos audiovisuais especiais para o D.A.		380
	ORIENTAÇÃO VOCACIONAL	Fundamentos de Orientação Vocacional		20
	PRÁTICA DE ENSINO	Estágio supervisionado		220
Total da Carga Horária				900
MÉDIA FINAL				

(Figura 02. Fonte: O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL, 2008 p. 113)

Sobre a sua participação na formação profissional, a professora Ieda Garcia Melo relata em entrevista a Souza (2005):

Chegamos ao Rio em fevereiro de 1960. Ficamos hospedadas no próprio INES [...]. O Rio naquele tempo não era violento [...], tinha colegas do Amazonas ao Rio Grande do Sul. Terminamos o curso em dezembro de 1961. Estudei Prática de Ensino, Psicologia, Metodologia, Educação Física e a anatomia do ouvido. Tínhamos também, aulas de música, onde aprendemos imitação de voz. As aulas teóricas eram dadas no período da manhã e as aulas práticas com os surdos eram dadas à tarde (IEDA GARCIA MELO).

Na mesma entrevista a Souza (2005), Heloisa Aragão, faz o seguinte comentário:

Fiz o curso no Rio de Janeiro. Eu morava num pensionato, em Botafogo. Todas as manhãs nós tínhamos aulas e a tarde íamos trabalhar com os surdos. Estudei as disciplinas Logopedia, Foniatria, Português, Psicologia, Audiometria e... Não lembro mais. Eu tinha cuidado para não fazer mímica, se a professora Odete Rímoli pegasse, retirava ponto (HELOISA ARAGÃO).

Deste período até a década de 1970, não encontramos registros de outros profissionais em formação no INES. De acordo com Souza (2005), o estado de Sergipe, através da solicitação do MEC, assume a responsabilidade pela educação Especial no ano de 1973, no início, apenas em nível de secretaria, e forma uma equipe liderada pela professora Yara Campelo¹¹ que “assumiu a questão da educação especial como causa própria. Lutou inicialmente pela formação do professor para atuar na E.E.”¹² SOUZA (2005).

2.3 A Educação da Pessoa com Deficiência Mental no Brasil

A educação especial no Brasil teve o início com ações direcionadas a deficiência visual e a deficiência auditiva, marcadas pela criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e do Instituto dos surdos-mudos, (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856,

¹¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência - UFS.

¹² Educação especial. Transcrito conforme a autora.

ambos no Rio de Janeiro (KASSAR,1999). Em relação à educação de pessoas com outras deficiências, pode-se dizer que houve um silêncio quase absoluto.

A primeira ação registrada na história em relação à deficiência mental foi relacionada à área da saúde quando, no período Imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais, no Hospital Psiquiátrico da Bahia (hoje Hospital Juliano Moreira), bem como o ato de criação do Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, que só entrou em funcionamento no século XX (BUENO, 1999).

Alguns trabalhos científicos surgem a partir do século XX, como importantes indicadores da sociedade a respeito da importância da educação dos deficientes mentais.

Em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada: 'A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas'. Por volta de 1915 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: 'A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil', de autoria do Professor Clementino Quaglio, de São Paulo; 'Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência' e 'A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina', obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de vinte, o importante livro do Professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado 'Infância Retardatária' (MAZZOTTA, 2005, p.30-31).

É evidente, pelos autores e temas dos trabalhos publicados, o vínculo da educação com o campo médico. Foi essa área uma das primeiras a perceber a necessidade de atendimento para esse público. A organização desses profissionais em agremiações ampliou as teorias sobre o deficiente mental e uniu especialidades para o atendimento desses sujeitos, o que resultou na fundação dos primeiros serviços organizados com essa finalidade, inclusive com o apoio do poder executivo.

Um produto dessa ligação médico-pedagógica foi o "Serviço de Higiene e Saúde Pública" que, no estado de São Paulo, deu origem à Inspeção Médico-Escolar e, em 1911, foi responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com essa clientela (JANNUZZI, 1992).

Entre as décadas de 1920 e 1930, houve uma grande expansão do ensino primário, caracterizado pela redução do tempo de estudo e multiplicidade dos turnos (MENDES, 1995). Nessa época, a vertente psicopedagógica no Brasil foi influenciada pelas reformas na educação sob o ideário do movimento educacional

da Escola-Nova, que tinha como proposta, criar escolas diferentes das tradicionais que pouco se adequavam às transformações da sociedade da época. Entretanto, as reformas propostas eram direcionadas para a educação da pessoa normal. A educação do deficiente mental ainda não era considerada um problema a ser resolvido.

Em 1932, um grupo de 26 educadores brasileiros, liderado em sua elaboração por Fernando Azevedo, divulgou um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que revestiam a pedagogia de preocupação política e social, valorizando a liberdade, a criatividade e a psicologia infantil.

E, objetivando atender as reformas propostas e os pressupostos deste manifesto, foram trazidos da Europa vários educadores e psicólogos para oferecer cursos aos professores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País, dentre eles a psicóloga russa Helena Antipoff (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

A professora Helena Antipoff, em 1932, fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, três anos após sua fundação o estado de Minas Gerais reconheceu oficialmente como um Instituto e o denominou, Instituto Pestalozzi, através de Decreto de 5 de abril de 1935, pelo secretário de educação Dr. Normadino de Lima. O instituto contava com professores pagos pelo governo estadual para atender crianças mentalmente retardadas ou com distúrbios de conduta (MAZZOTTA, 2005 p.43)

O Instituto Pestalozzi teve sua primeira instituição fundada no estado do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, inspirado nas concepções do educador suíço Henrique de Pestalozzi, que introduziu no Brasil a concepção da “ortopedagogia das escolas auxiliares”. Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, já contava com 16 instituições por todo o país.

Outra grande referência na educação das pessoas com deficiência mental são as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAEs. A primeira APAE do Brasil foi fundada na cidade do Rio de Janeiro no dia 11 de dezembro de 1954, e foi seguida da fundação de várias outras APAEs pelo Brasil, contando hoje com uma Fundação Nacional que mantém mais de mil entidades associadas (MAZZOTTA, 2005. p.46 - 47).

Na década de 1970, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado administrativamente ao Ministério da Educação e Cultura

(MEC). Sua finalidade era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, do ensino pré-escolar ao superior, inclusive o ensino supletivo, para os diferentes tipos de deficiência e alunos com problemas de conduta e os superdotados (LIMA, 1998, p.42).

Dentre as ações desenvolvidas pelo CENESP na década de setenta, pode se destacar a formação de recursos humanos (técnicos e professores) da secretaria de educação, das unidades federais, de instituições especializadas públicas e privadas, do sistema regular de ensino, em cursos de formação e de atualização.

2.3.1 A educação da pessoa com deficiência mental em Sergipe.

A educação das pessoas com deficiência no estado, como na maioria dos estados do Brasil, ocorreu de forma lenta. Na década de 1920, o estado de Sergipe teve destaque nacional com a participação do Deputado sergipano Antonio Manoel Carvalho Neto na Câmara dos Deputados, no dia 10 de outubro de 1920, durante a Conferência Interestadual do Ensino Primário. O deputado representando o estado, apresentou o projeto “A educação dos anormais”, que defendia a criação de escolas de aperfeiçoamento e classes especiais para “atrasados”, o projeto do deputado de acordo com Nunes (1984: p.245) foi uma atuação pioneira da educação dos excepcionais no Brasil .

De acordo com Souza (2005, p. 64), embora esse projeto não tenha se concretizado por conta da conjuntura política da época, sua existência foi um grande alerta para a questão e teve uma grande repercussão, sendo utilizado como referência para muitos trabalhos desenvolvidos no país.

Apesar de iniciativas deste tipo, ainda existia resistência por parte da sociedade, que não aceitava alunos com algum tipo de deficiência nas mesmas salas de aula. A questão era tão evidente, que algumas escolas durante as décadas de 30 a 60, ainda traziam a proibição da matrícula dos alunos com deficiência, de forma bem clara nos seus regulamentos, legalmente amparadas pelo decreto-lei n.º 1.216, de 27 de abril de 1904:

Tomo IV, Art. 68 do capítulo II: da matrícula: não serão matriculados e, portanto não entrarão no sorteio: a) as crianças com idade inferior a 6 anos incompletos [...] c) os que sofrem moléstia contagiosa e repugnante [...] e) os imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação (grifo nosso) (JANUZZI 2006 p. 51).

Somente no início da década de 60 é que o estado de Sergipe foi contemplado com uma instituição voltada para o deficiente. Esta instituição surge como resposta aos anseios da sociedade que não encontrava alternativa para o atendimento a essa clientela. Em 26 de junho de 1962, é inaugurado o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, desde sua origem com proposta educacional e preparação para o trabalho, de início privilegiava o atendimento de cegos e surdos, somente criando uma escola destinada aos excepcionais três anos após a sua fundação.

Em 1967, surge em Sergipe a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), instituição criada por um grupo de pais com o objetivo de ampliar o atendimento as crianças expressionais.

O estado de Sergipe assume, no ano de 1973, a responsabilidade pela educação especial. De acordo com Souza (2005, p 77), uma equipe de apoio pedagógico, formada por professores, fonoaudiólogas, neurologistas, integraram a Secretaria de Educação e Cultura. A equipe avaliava e diagnosticava as crianças e encaminhava para classes especiais. Entretanto, como afirma a mesma autora, os professores “começaram sem nenhuma fundamentação teórica” e, quando ocorria, era “por intermédio de cursos esporádicos e específicos sem interligação com os conhecimentos da criança comum” (SOUZA, 2005, p 77).

O trabalho com alunos com deficiência no estado de Sergipe como em todos os estados do Brasil apresentou dois períodos distintos: antes e depois do Estado assumir a responsabilidade por estes alunos. Apesar da participação do Deputado Antônio Manoel Carvalho Neto, na Conferência Interestadual do Ensino Primário, com o projeto “A educação dos anormais”, nenhuma ação governamental foi realizada no tocante a educação das pessoas com deficiência, ficando tais responsabilidades com as instituições especializadas. A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e / ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado já que não havia expectativas quanto à capacidade de desenvolvimento desses alunos. (GLAT & FERNANDES, 2005; GLAT & BLANCO, 2011). Com os movimentos oriundos de outros países em pró do direito das pessoas com deficiência 1960 e 1970, pessoas com deficiências, assim como outros grupos estigmatizados, passaram a gozar de maior visibilidade na sociedade, a Educação

Especial foi institucionalizada em nosso país, e em Sergipe surgiram as primeiras iniciativas do sistema educacional público para garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências.

3 A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

De acordo com Mazzota (2005), a história da educação especial no Brasil pode ser dividida em dois períodos: o primeiro de 1854 a 1956, ocorreram as primeiras iniciativas, porém isoladas, a exemplo da fundação na cidade do Rio de Janeiro do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. E o segundo período, a partir do ano de 1957, quando foram realizadas iniciativas oficiais de âmbito nacional tais como: a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESB: Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão: Decreto nº 44. 236 de 1º de agosto de 1958; A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME: Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.

No ano de 1961, já estava vigorando a primeira Lei Educação Nacional. Nessa lei foram escritos dois artigos (88 e 89) referentes à educação dos excepcionais, garantindo, desta forma, o direito à educação das pessoas deficientes.

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira nº 4.024/61, no Artigo 88, regulamentou uma prática já existente, ocasionando a ampliação da oferta em outras escolas. Outro ponto importante desta foi o Artigo 89, onde o governo se compromete em ajudar as organizações não governamentais a prestarem serviços educacionais às pessoas deficientes, o que o governo de forma indireta acabou por transferir sua responsabilidade, em relação à educação dos deficientes para as ONGs, visto que foi crescente o número de instituições filantrópicas criadas, entre a década de 60 e 70.

No dia 11 de agosto de 1971, o então Presidente da República Emílio Garrastazul Médici, sancionou uma nova lei fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, nº

5692/71¹³, faz referência à educação especial apenas no Artigo nº 9 deixando claro que os conselhos estaduais de educação garantiriam aos deficientes o recebimento de tratamento especial nas escolas.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 apresenta como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo nº 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Muitos outros decretos e leis direcionaram o processo da educação das pessoas com deficiência no Brasil. Entretanto, a partir da Conferência Mundial de Educação Especial realizada na cidade de Salamanca na Espanha (1994), a educação destas pessoas passou a ser norteada pela Declaração de Salamanca, documento que determina os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

3.1 A Declaração de Salamanca

A inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especializadas passou, a partir da Declaração de Salamanca (1994), a ser tema de encontros e eventos científicos no Brasil. Os debates objetivavam movimentar educadores e grupos no sentido de divulgar, compreender e implantar as diretrizes estabelecidas na referida declaração na educação.

Entretanto, as mudanças no Brasil ocorrem de forma gradativa e, de acordo com Bueno, não se pode deixar de considerar:

[...] que a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificação profunda nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam

¹³ Mantido no texto “LDB” conforme documentos do Ministério da Educação. Entretanto este termo é questionado por autores como Saviani, (2002, p. 118) afirmando que a Lei nº 5.692/71 trata apenas da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, não fixando diretrizes gerais para a educação nacional.

ousadia, por um lado e prudência por outros ;- que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, continua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...] mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática (BUENO,2001,p.27).

No documento assinado em Salamanca, na Espanha, pelos representantes dos noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, foi definida uma Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais cujo objetivo era:

[...] definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não governamentais e outros organismos na aplicação da “Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais”. A Linha de Ação inspira-se na experiência nacional dos países participantes e nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente as “Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”. Considera também as propostas, diretrizes e recomendações formuladas pelos cinco seminários regionais preparatórios desta Conferência Mundial (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994).

Entre as várias ações determinadas na Declaração de Salamanca, uma merece a nossa atenção especial: é a ação que trata da contratação e formação do pessoal docente para atender as novas diretrizes da educação especial. De acordo com o documento a:

40. **A preparação adequada de todos os profissionais da educação** é também um dos fatores-chave para propiciar a mudança para escolas integradoras. Poderão ser adotadas as disposições a seguir indicadas. Cada vez mais se reconhece a importância da contratação de professores que sirvam de modelo para crianças com deficiência.

41. **Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores**, tanto da escola primária quanto da secundária, uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para tender a um maior número de aptidões, etc. **Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia**, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborarem com os especialistas e com os pais.

42. Um problema que se repete nos sistemas de educação, inclusive nos que ministram um excelente ensino a crianças com deficiências, é a falta de modelos para esses alunos. Os alunos com necessidades especiais precisam de oportunidades de se relacionarem com adultos com deficiências que tenham tido êxito na vida, para que possam basear sua vida e suas expectativas em algo real. Além disso, será preciso criar e apresentar exemplos, aos alunos com deficiências, de pessoas que se superaram, para que possam contribuir para definir as políticas que as afetarão mais tarde ao longo de sua vida. **Os sistemas de ensino deverão, portanto, procurar contratar professores** capacitados e pessoal de educação portadores de deficiências, e deverão buscar também a participação de pessoas da região, com deficiência, que souberam abrir seu próprio caminho, na educação de crianças com necessidades educativas especiais.

43. As aptidões requeridas para atender às necessidades educativas especiais deverão ser levadas em conta na avaliação dos estudos e na expedição do certificado de aptidão para o ensino.

44. Será prioritário preparar manuais e organizar seminários para experientes administradores, supervisores, diretores e professores locais, com o objetivo de dotá-los da capacidade de assumir funções diretivas nesse âmbito e prestar apoio e capacitar pessoal docente com menos experiência.

45. **A principal dificuldade é dar formação no emprego a todos os professores, tendo em vista as variadas e, muitas vezes, difíceis condições em que se desenvolve sua profissão.** A formação em serviço, quando possível, deverá efetuar-se em cada escola mediante a interação com formadores recorrendo ao ensino à distância e a outras técnicas de auto-aprendizagem.

46. **Capacitação pedagógica especializada em necessidades especiais que permita adquirir competências adicionais, deverá ser dispensada normalmente de uma forma paralela à formação ordinária para fins de complementariedade e de mobilidade.**

47. A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educativas especiais. **Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiências.**

48. Cabe às universidades desempenhar um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos. Deverá ser fomentada a criação de sistemas entre universidades e centros de ensino superior nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Essa inter-relação entre pesquisa e capacitação é de grande importância. É também muito importante a ativa participação de pessoas com deficiência na pesquisa e formação, para garantir que seus pontos de vista sejam levados em consideração. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. **Grifo nosso**).

Os mudanças exigidas na Declaração de Salamanca, em especial para o professor, trazem uma série de reflexões. Além das necessárias adaptações relacionadas com vida profissional, existe a pessoa humana, os seus saberes e aptidões, a sua capacidade de discernir e agir.

O Brasil precisou rever sua legislação e, no ano de 1996, foi organizada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo que a nação pudesse ter uma lei que fosse condizente com a Constituição Brasileira e atendesse as demandas vigentes da época. A LDB nº9394/96 traz algumas inovações, não só para a educação em geral, como também para a educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Em relação às adaptações curriculares, a lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira LDB- 1996, no Artigo nº 59, determina que:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II. terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III. **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns;**

IV. educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidades de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentem uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotor;

V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. **(Grifo nosso)**

A garantia de professores especializados para atuar nas escolas inclusivas aparece de forma tímida na LDB, no entanto é fator de fundamental importância, pois como afirma MENDES. (2004). “[...] uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um

potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática” Porém, Bueno (2005) esclarece que, no que tange a uma política de formação docente, estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva.

No ano de 2003, o Ministério de Educação e Cultura, implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cujo objetivo foi apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

No ano seguinte, é aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, (2004), a qual estabelece que:

1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2.Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3.Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4.A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5.Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (Art. 24) (Grifo Nosso)

O grifo no item quatro tem como objetivo ressaltar a parte onde aparece a orientação para a formação do docente que atuará na educação das pessoas com deficiência. Em 2007, o Ministério da Educação divulga o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. Objetivando implementar e fortalecer as ações previstas no Plano Nacional de educação, em 25 de abril de 2007, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Como aparece nos documentos legais, a formação do docente é de fundamental importância para a efetivação de um sistema inclusivo de sucesso, entretanto, e como afirma Oliveira (2004, p. 240) “[...] formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o

desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência”.

3.2 Política Nacional de Educação com Perspectiva de Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado

A formação do docente foi foco do documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, o qual institui em janeiro de 2008, a. Neste documento vem estabelecendo que:

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

Para atender a esta determinação, no biênio 2010/2011, foram realizadas parcerias entre o MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão (SECAD) e a algumas universidades do país. A primeira turma foi a da Universidade Federal do Ceará- UFC, no qual fizeram parte as três professores que participaram deste estudo.

Ainda em relação à formação do professor para atuar em sistemas educacionais inclusivos, no mesmo documento é determinado que:

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Apesar de prevista na Constituição Federal do Brasil, no art. 208, inciso III, o Atendimento educacional Especializado era uma atividade de apoio especializado

sob a ótica da integração “sempre que possível”. Entretanto, o MEC, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001), promove uma mudança radical, impondo, em seu art. 7º, a integração de todo o alunado com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular. A Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008), guiada pela nova vertente da inclusão, define a educação especial como:

[...] modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.

Na nova definição, o AEE é desenvolvido nas salas de recurso, fora do ambiente das classes de ensino comum, o que determinou a formação e atuação de docentes nas salas de atendimento educacional especializado desenvolvendo atividades de forma a complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular. O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (MEC, 2009).

3.2.1 Salas de recursos multifuncionais

Dentre as diversas ações afirmativas visando a efetivação da educação inclusiva no país, destaca-se o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, criado pela Portaria Interministerial 13/2007, no sentido de atender a

[...] necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2008, p. 3).

As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado que tem como objetivos:

1. Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.
2. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.
3. Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O Decreto nº 6.571 definiu a Sala de Recursos Multifuncionais como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008 Art. 3º, § 1º). Este decreto vem ratificar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois reafirma a educação especial como ação não substitutiva à escolarização no ensino comum, evitando a configuração paralela entre o AEE, que passa a ser considerado como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008 art.1º, § 1º).

O trabalho desenvolvido na sala de recursos deve partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos da classe comum. São atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede pública regular, conforme estabelecido na atual Política de Educação Especial e no Decreto nº 6.571/2008, alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação.

Carvalho (2000) afirma que a organização do atendimento educacional, baseada no paradigma da inclusão, deve ser um meio de remoção de barreiras para a aprendizagem.

As salas de recurso multifuncionais têm composição diferenciada. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza

equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE de acordo com o Censo Escolar e a necessidade e adesão dos municípios. De acordo com a sua especificidade (Sala Tipo I ou II) o Ministério da Educação disponibiliza os seguintes itens:

1. Especificação dos itens da Sala Tipo I:

Equipamentos Materiais Didático/Pedagógico

02 Microcomputadores
 01 Material Dourado
 01 Laptop
 01 Esquema Corporal
 01 Estabilizador
 01 Bandinha Rítmica
 01 Scanner
 01 Memória de Numerais I
 01 Impressora laser
 01 Tapete Alfabético Encaixado
 01 Teclado com colmeia
 01 Software Comunicação Alternativa
 01 Acionador de pressão
 01 Sacolão Criativo Monta Tudo
 01 Mouse com entrada para acionador
 01 Quebra Cabeças - sequência lógica
 01 Lupa eletrônica
 01 Dominó de Associação de Ideias Mobiliários
 01 Dominó de Frases
 01 Mesa redonda
 01 Dominó de Animais em Libras
 04 Cadeiras
 01 Dominó de Frutas em Libras
 01 Mesa para impressora
 01 Dominó tátil
 01 Armário
 01 Alfabeto Braille
 01 Quadro branco
 01 Kit de lupas manuais
 02 Mesas para computador
 01 Plano inclinado – suporte para leitura
 02 Cadeiras 01 Memória Tátil

2. Especificação dos itens da Sala Tipo II:

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico

01 Impressora Braille – pequeno porte

01 Máquina de datilografia Braille

01 Reglete de Mesa

01 Punção

01 Soroban

01 Guia de Assinatura

01 Kit de Desenho Geométrico

01 Calculadora Sonora

Entretanto, para que estes recursos sejam utilizados no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especializadas e sejam realmente efetivados, a formação do professor é um dos diferenciais.. Neste sentido, Denise Meireles de Jesus (2005, p. 206) destaca que, “[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”.

3.2.2 Professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE

Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. O professor do AEE tem um papel relevante tanto na escola como na sala de recursos multifuncionais. Suas atribuições vão além do atendimento ao aluno. Ele deve estar atrelado a outras ações que promovem igualmente os recursos de acessibilidade, tais como: a articulação com os professores da sala de aula comum, orientação às famílias dos alunos, a elaboração e execução do plano de AEE, além de disseminar o processo de inclusão na comunidade escolar.

O atendimento deve ser realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. É realizado nas salas de recursos multifuncionais, na mesma escola ou em outra unidade que disponha deste serviço, no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – **identificar, elaborar, produzir e organizar serviços**, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – **elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado**, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – **organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos** na sala de recursos multifuncionais;
- IV – **acompanhar a funcionalidade** e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – **estabelecer parcerias** com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – **orientar professores e famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – **ensinar e usar a tecnologia assistiva** de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Art. 13).(Grifo nosso)

Notadamente, para tornar possível a inclusão, a formação do professor deve estar alicerçada no estabelecimento de parcerias entre os implicados no processo educativo - dentro e fora da escola - e na criação e compreensão de enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola é de grande importância para o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação etc., mais adequadas para o sucesso da aprendizagem e socialização do aluno com necessidades especiais na instituição escolar regular (COOK & FRIEND, 1995, p.4).

Portanto, para o professor de atendimento educacional especializado, realizar de forma eficaz os seu trabalho, ele necessita de parcerias, pois a inclusão requer outro tipo de apoio que reconheça a resposta à diversidade como uma responsabilidade compartilhada. Todos os profissionais que estão envolvidos no processo de educação, de qualquer estudante, que em um momento determinado apresente uma necessidade específica, devem colaborar em busca de respostas a essas necessidades.

3.2.3 A Formação de Professores para Atendimento Educacional Especializado no Estado de Sergipe

No ano de 2010, o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) realizaram o primeiro curso de Especialização em Educação Especial – Formação Continuada para Professores de Atendimento Educacional Especializado, na modalidade a distância.

O referido curso foi organizado em dez módulos assim distribuídos: 1) Educação a distância; 2) Atendimento Educacional Especializado; 3) Metodologia da pesquisa; 4) Pessoa com surdez; 5) Deficiência visual; 6) Deficiência física; 7) Deficiência Intelectual; 8) Transtornos globais do desenvolvimento- TGD; 9) Surdocegueira e deficiência múltipla; 10) Monografia de conclusão de curso que compreende a elaboração de um plano de Atendimento Educacional Especializado para um aluno.

Neste curso de especialização *lato sensu*, matricularam-se 3150 professores de redes públicas dos 26 estados brasileiros, com 515 municípios envolvidos (FIGUEIREDO, 2012).

Esta foi uma iniciativa pioneira, que resultou na formação de 2918 especialistas na área de educação especial com formação para o atendimento educacional especializado. Entre eles, alguns são professores de dez municípios sergipanos.

Dentre os municípios sergipanos que tiveram professores participando da referida formação estava Aracaju. E eu, uma das especialistas da primeira turma, cheia de questionamentos, de dúvidas e na prática, vivenciando as dificuldades que emergiram para a realização do trabalho nas salas de AEE. Todo este arcabouço de sentimentos foi que motivou a elaboração do presente estudo.

A legislação garante novas formas de atuação docente, a exemplo dos professores que desenvolvem suas atividades com alunos que apresentam necessidades educacionais especializadas, e esta nova forma de trabalho por sua especificidade, tem interferência na formação da identidade dos docentes. Somos professores, nos igualamos aos demais na nossa formação, no espaço onde

atuamos profissionalmente. Entretanto nos sentimos diferentes, ou somos diferentes, no novo fazer docente, na relação com os outros profissionais na escola, na relação com os alunos e outras pessoas envolvidas no processo educativo, e como esclarece Hall (2006), na pós modernidade as diferentes relações, vão dando formas as novas identidades do professor.

4 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE

Somos nós que definimos o outro {...}. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais {...}. À partir deste ponto de vista, o louco confirma a nossa razão {...}; a criança a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade (LARROSA e LARA; 1998, p.8).

O mundo contemporâneo, com sua dinamicidade constante, vem transformando a vida das pessoas. Como parte integrante de uma sociedade em constante mudança, o indivíduo vem buscando se adequar às transformações e estas, influenciando e contribuindo na formação da sua identidade, Hall (2006) esclarece que a identidade torna-se uma “celebração móvel” e que vão se formando e transformando de forma contínua, de acordo com a vida do indivíduo. Entretanto, estas transformações ainda causam instabilidade, herança de uma época, onde o que se apreciava no indivíduo era uma identidade “única, estável e coerente”.

Stuart Hall (2006, p.10) apresenta três concepções de identidade que são de grande importância para esclarecer como é formada a identidade do homem contemporâneo: o sujeito do Iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

No Iluminismo, o sujeito era individualizado, “o centro essencial do eu, era a identidade de uma pessoa”. A identidade do sujeito estava “centrada no seu ‘interior’, nascia junto com ele e permanecia a mesma, ao longo de sua vida”. O sujeito sociológico, ao contrário, não era mais um ser autossuficiente, “era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, as quais mediavam para o sujeito à cultura do mundo que ele habitava”. Já o sujeito da pós-modernidade, (Hall. 2006,12 -13), é definido “como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. Nesta concepção, Hall afirma que “o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos”. Na medida em que nos vemos diante de situações e representações culturais diferentes, confrontamo-nos com uma multiplicidade de identidades diferentes.

Como se pode verificar, a construção da identidade e de acordo com a concepção da pós-modernidade defendida por Stuart Hall, é desenvolvida no decorrer da vida do sujeito e envolve todas as relações com os pares, tanto no contexto familiar como nos espaços sociais acadêmicos. E, nestes encontros, a

“construção/desconstrução” é constante. É na interação com os demais, que a “posição do eu” passa a ser desconstruída e reconstruída a partir das relações dialogadas. A união das ideias, as trocas, os confrontos, são denominadores da construção de valores, no que Faraco corrobora afirmando que:

O mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquetonicamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos (FARACO, 2003, p. 22).

Em relação à alteridade, Bakhtin esclarece que, não é um destinatário pacífico que se resume em compreender o locutor; sua atitude em relação à fala do locutor é sempre responsiva, ativa e materializa-se na sua resposta (aparente ou oculta). É exatamente uma resposta e não uma compreensão passiva que o locutor espera do(s) outro(s) a quem o seu discurso se dirige, resposta que pode se materializar sob a forma de uma concordância, adesão, objeção, execução, etc. (Clark, 1998)

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc., e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...]. Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro (BAKHTIN 2003, p.58).

Para o autor, a produção do discurso envolve um trio: o autor da fala; a pessoa a quem a fala se destina; e a terceira pessoa do discurso, seria todas as vozes/outras que já nele habitavam. O diálogo é o acontecimento do encontro entre e com, a palavra do outro. A alteridade, de acordo com Bakhtin, é um processo dialógico em que o elemento comum é o discurso.

Como se pode perceber, a identidade permeia o modo de estar no mundo, e no caso em estudo, a identidade do docente é totalmente relacionado com a pessoa, com sua trajetória profissional, como foi sua formação, como e por que se tornou

professor e o qual sua perspectiva dentro da profissão. A construção dos saberes ao longo da vivência profissional é o que se denomina de desenvolvimento profissional e contribui na construção inditória do docente. O desenvolvimento organizacional tem relação com a atuação do docente dentro da instituição, sua prática, sua interação com os demais atores do processo educativo, em busca de autonomia. Therrien (1995) esclarece que na formação dos docentes ainda persistem uma dissociação com a prática cotidiana.

Esclarece ainda este autor que os saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original.

Segundo o autor,

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (THERRIE, 1995, p. 3).

Alguns autores consideram que a identidade não é exclusiva do campo individual, mas também do coletivo. A identidade coletiva não é decorrência direta da individual, mas possui outro “sistema de relações ao qual, os atores se referem e em relação ao qual tomam referimento” (VIANNA, 1999, p. 52).

A identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional do indivíduo. Para melhor entender as duas formas de identidade, usaremos os personagens deste trabalho. As três são professores, cada uma com um nome que as identificam, cada uma com uma forma particular de agir, de falar, que as tornam diferentes uma da outra. Entretanto para que esta identidade individual seja alicerçada pelo eu, faz-se necessário o reconhecimento do outro. A identidade apresenta-se como um processo de amadurecimento e de aprendizagem que permite ao sujeito a capacidade de solucionar problemas e adquirir autonomia (MELUCCE. 2004. p.45-46).

Portanto, a identidade é a capacidade que o indivíduo tem de produzir, de se reconhecer, no caso dos nossos personagens, de se reconhecerem professores. Entretanto, para que um se reconheça, é necessário perceber-se semelhante ao outro e afirmar-se como diferente, como individual. Para o autor, é no processo de interação dos indivíduos que a identidade coletiva surge. É na negociação entre os professores e alunos, entre os professores e professores, nos conflitos, nas conquistas, nas produções e ou reproduções que se firma a identidade coletiva.

Não podemos, portanto, conceber a nossa identidade como uma “coisa” como unidade monolítica de um sujeito, pois, é um sistema de representações. Respeitando os diferentes graus de complexidade, podemos falar de muitas identidades que nos pertencem: a pessoal, a familiar, a social, e assim por diante; o que muda é o sistema de relações ao qual nos referimos e diante do qual ocorre nosso reconhecimento (MELUCCE. 2004. p.47-48).

A identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional do indivíduo. Portanto, os professores constroem suas identidades profissionais no embate com outros profissionais, dentro da escola, cada um, embasado na sua identidade pessoal. Pimenta (1997, p. 7) esclarece que a identidade profissional [...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor atribui a atividade ao seu cotidiano docente a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido de ser professor.

O fazer docente não pode ser resultado de uma fria aplicação de métodos e técnicas; o professor não trabalha com objetos que responde de forma prevista ao objetivo desejado; a ação docente nem sempre é a parte mais forte do processo educativo, muito embora o senso comum e os discursos oficiais imputam a ele a grande responsabilidade. Na ação docente existem identificações, sentimentos, frustrações que Gatti (1996) explica como “necessidades de estruturar conceitos” de forma “consciente ou inconsciente” que nos orientam nas tomadas de decisões, entretanto estes conceitos implicam nas decisões coletivas, momento onde se consolidam ou se modificam.

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas ou intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. [...] os professores tem sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada (GATTI. 1996, p.88).

O aluno, como integrante da vida social do professor, é instrumento da ação/reflexão/modificação da ação docente. Esta comunicação, antes tão rígida, vem sendo modificada gradativamente com a criação de novos canais de comunicação, com um propósito educativo entre professor e aluno e entre os próprios alunos, utilizando situações do cotidiano e favorecendo a diminuição de conflitos em sala de aula e ainda estimulando uma reflexão do aluno sobre o seu espaço, seus direitos, seus deveres e seu papel na sociedade.

Ao perceber que não sabe nada, o ser humano tem a tendência natural de buscar meios de aprender, já que é dotado de inteligência e, em consequência de curiosidade. Associando este dois atributos, pode surgir a criatividade, que fornece a base para as grandes invenções da humanidade. O espírito aventureiro instiga as descobertas (TIBA, 1998 apud MÜLLER, 2002, p. 277).

O processo educacional é norteado por programas, conteúdos e normas institucionais. Entretanto, mesmo com as limitações naturais é através da interação entre os membros do espaço educativo, estimulada por um diálogo positivo, que se alcança a finalidade do ensino, que é a aprendizagem do educando, a qual implica na formação da identidade do docente. O professor se identifica a partir do trabalho que desenvolve e justifica a realização do seu trabalho sendo responsável por “garantir a transmissão e perpetuação da própria experiência humana consubstanciada em um determinado tipo de cultura” (GATTI. 1996, p.89).

A função do professor, como afirma Gimeno Sacristán (1991), encontra-se em permanente elaboração e depende diretamente das relações e dos contextos sociais nos quais a comunidade docente se encontra.

Entendemos, portanto, a identidade profissional docente como um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, sentido ao trabalho e centrado na imagem e autoimagem social que se tem da profissão e também

legitimando a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão, no caso, o Magistério.

Para entender o sentimento de pertencimento a profissão, buscaremos respostas nas falas das participantes desta pesquisa, Glória em algum momento da entrevista diz “eu sou professora igual a todas as outras”; Leila afirma: “Eu sou igual a elas. Tenho aluno, tenho uma sala, tenho responsabilidades e o salário igual a eles”.

As declarações das professoras permite-nos perceber um processo identitário de auto reconhecimento, que Santos (1990) e Penna (1992) esclarecem como processo de construção da identidade. O jogo de reconhecimento de si, ou autoconhecimento, eu me reconheço professor, como parte integrante de um espaço educativo, responsável pela formação de pessoas. E o do alter reconhecimento (como sou reconhecido pelos outros), portanto a construção da identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

4.1 Relações Dialógicas Interação Verbal e a Constituição Identitária.

O lugar da identidade é um lugar sem lugar;
em outras palavras, o lugar da identidade
está no horizonte do impossível.
(Élida Ferreira)

As interações sociais produzidas ao longo da vida são mediadas pelo uso de instrumentos e signos que auxiliam no desenvolvimento dos processos cognitivos denominados de processos psicológicos superiores por Vigotski (2008). Os signos são internalizados (Vigotski, 2008) e passam a auxiliar o desenvolvimento psíquico acarretando, conseqüentemente, mudanças nas relações sociais e culturais através da mediação semiótica.

A relação do sujeito com outro sujeito é elemento gerador do dialogismo que Bakhtin (2003) esclarece como uma forma de construção de conhecimentos. Dialogismo é explicado pelo autor como sendo o elemento representativo das relações dos discursos existentes entre o eu e o outro, portanto é nas relações interpessoais que se estabelece o conhecimento, quando se internaliza o discurso do outro. Uma vez que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em

termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu [...]” (BAKHTIN, 2003, p.79).

De acordo com o mesmo autor, a concepção dialógica da criação verbal engloba a relação vida/cultura, o real concreto, a formação da consciência dos indivíduos e a materialidade sócio-cultural de todas as produções humanas, dotadas de valor; descentraliza o sujeito e o reconduz à situação de agente ativo em interação constante e fluída, um sujeito responsivo e responsável. Nessa concepção, a mediação é integrante teórico-prático no plano volitivo-emocional e ético-cognitivo, unindo o mundo sensível e o mundo inteligível em conteúdo-forma-processo.

O território de cada um de nós não é soberano; ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro que comunico com meu interior. Tudo que diz respeito a mim, chega a minha consciência por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa e emocional. Do mesmo modo que o corpo da criança forma-se no interior do corpo da mãe a consciência do homem desperta a si próprio envolvida pela consciência alheia (BAKHTIN, 1992. p.39).

Estudando a relação dos professores, os conhecimentos específicos adquiridos, as escolhas e formas de atuar são posicionamentos que têm significados e valores específicos para cada um, e são resultados de sua individualidade existencial. Mas, em contato com os demais pares, são “contextos que não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 1981, p. 96).

Nestes termos é o outro que lhe dá acabamento:

[...] é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através dos outros procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro [...] em suma, espreitamos tensa e permanentemente, captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros (BAKHTIN, 2003, p. 13-4).

A necessidade de ser reconhecida, a importância que o outro tem na afirmação do seu trabalho, ficou evidenciada na colocação de Leila:

Dentro da escola eu vou tentando mostrar, quando é uma direção que valoriza o professor, ela dá oportunidade para eu mostrar meu trabalho. Eu vou mostrando as coisas para ela e ela vai me valorizando, mas tem horas que na reunião, nas reuniões pedagógicas elas me deixam de lado.

A importância de reconhecimento é latente na fala da professora Leila, que tem uma docência específica resultado de uma formação diferenciada que neste caso contribui de forma evidente para distingui-lo dos demais colegas. De acordo com Aurélio (2009 p.800), o significado do vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos.

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-22).

O investimento na formação é um ponto de partida que possibilita um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, bem como a ressignificação da sua identidade profissional (GUIMARÃES, 2004, p.27.)

Entretanto, existe, entre todos os docentes, independente da formação que escolheu, uma característica comum a todos, a docência favorece um cotidiano com ampla troca entre os pares. As relações humanas permeiam todo o fazer docente e se estabelece com base na linguagem, no diálogo que existe desde o processo de formação.

De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 35), o trabalho docente não é constituído de matérias inertes ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Tardif (2002, p. 49) afirma que as situações concretas não são passíveis de uma definição acabada, pois exigem “[...] improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”.

Nas discussões acerca da profissão docente e da diversidade de atuação dos professores, bem como a respeito da nova forma do fazer docente, Brzezinski (2002), cita autores como Enguita, Nóvoa, Perrenoud entre outros, que apresentam “posicionamento comum sobre a necessidade de ampliar a luta para a construção de uma identidade profissional do professorado” (ZANATTA et al, 2002, p. 160) .

A conceituação de identidade é algo muito complexo, uma vez que designa algo que não é fixo, que está em constante transformação. A interação com os pares, a velocidade das informações recebidas no dia a dia, diminui as barreiras entre as diversas nações do mundo, entre as diversas línguas faladas, entre as crenças vividas entre as culturas implantadas, possibilita ao sujeito “está sempre em construção” e inevitavelmente a docência possibilita ao professor uma troca constante de saberes, emoções, posicionamentos o que vai de certa forma delineando a sua identidade.

Em relação à identidade do professor, Gatti, afirma que:

[...] a identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996 apud BRZEZINSKI, 2002, p. 9).

A pesquisadora Vera N. Souza Placco, em texto publicado sobre a aprendizagem do adulto professor, apresenta o seguinte conceito de formação identitária:

É um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo (PLACCO, 2006, p. 21).

O sociólogo Mariano Fernandez Enrquita (1991) afirma que os docentes vivem uma crise de identidade por se posicionarem em um ponto determinado entre

a profissionalização e a proletarização. De acordo com o autor, profissionalização é status social e ocupacional, é a inserção em uma atividade laborativa e consequentemente em um determinado grupo social, e não pode ser empregado como sinônimo de qualificação. São plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que se submeter a uma regulação alheia. [...] o fato de que a lei lhes delimite um campo e define algumas de suas normas de funcionamento não expressa sua sujeição ao poder público, mas antes sua influência sobre o mesmo (ENGUITA, 1991, p. 42).

Já a expressão proletarização é utilizada no sentido de identificação do docente em uma ocupação especializada pertencente ao campo dos profissionais liberais, resultando na paulatina perda do seu *status* social, “[...] O docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já chega previamente estabelecido em formas de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação etc. (ENGUITA, 1991, p. 48).

O autor esclarece a situação dos professores que estão em docência no Atendimento Educacional Especializado, em relação à diversidade de conhecimentos que precisa ter, para atender aos alunos em uma classe multifuncional, e a relação desta prática com a sua identificação com a profissão. Em determinado momento da entrevista Beatriz fala:

É um grande sentimento de impotência em relação ao desempenho do meu trabalho dentro da escola. Às vezes me pergunto: será que estou realmente sendo professora? É complicado você receber tantas crianças e muitas vezes por causa das deficiências que apresentam [...] fica difícil de trabalhar. Mais temos que fazer o nosso trabalho não é? Tem direção, secretaria de Educação [...] exige relatórios, resultados [...] é frustrante.

De acordo com Enrquita (1991), o docente perde, assim, o controle sobre seu processo de trabalho. Os objetivos a serem alcançados são estabelecidos pelas autoridades escolares, quando públicas, e seguem as orientações das decisões tomadas, no âmbito internacional, por entidades ligadas aos jogos de interesse do mundo financeiro. Entretanto é importante ressaltar que a escolha por uma atividade específica é livre, e que no momento da opção uma gama de valores e significados pessoais são usada para justificar a escolha. Como bem esclarece Vigotski (2001), a opção por desenvolver uma atividade docente nova, cheia de incertezas é individual,

é a volição, o desejo como força motivadora para a tomada de decisões. Entretanto, o desempenhar de suas funções deve ocorrer em parcerias com os outros profissionais da escola, dividir responsabilidades e tarefas nem sempre é fácil, somos diferentes, pensamos diferentes, adquirimos saberes e prazeres diversos, e:

Constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 37).

E esta diferença fica bastante evidenciada no cotidiano escolar, dentre outras coisas, quanto à definição acerca de quem é o profissional responsável pela educação dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especializadas, muito presente na colocação da professora Maria da Glória ao esclarecer sobre a responsabilidade pelos alunos com necessidades educacionais matriculados na escola:

Na escola tudo que acontece que envolva um aluno “especial” vem logo alguém dizer que a responsabilidade é minha. Não, a responsabilidade é de todos. Da servente, dos professores. Da professora da sala de aula, porque eu fico na sala de recursos dando apoio a elas...a direção, todos são responsáveis, mais isto parece que não tá claro não [...]”

Percebe-se que, no espaço escolar, são responsabilizados por toda e qualquer discussão que envolva a educação destas crianças, contrapondo o que determina as normatizações estabelecidas pelas políticas públicas de educação da atualidade que vivencia a construção de uma Educação Inclusiva.

Consideramos que a construção da identidade de um professor é resultado das suas escolhas, e vai se formando a partir do momento da aceitação desta. Na atividade docente com alunos com necessidades especiais, que Magalhães (2003) esclarece ser alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdos-cegos), com deficiência física não-sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental,

deficiências múltiplas, e com altas habilidades¹⁴, a identidade vai se revestindo, as relações com os demais parceiros da escola e da vida, passam a ser influenciadas e a influenciar, mesmo quando esta escolha tenha sido.

4.2 Com a Palavra, os Professores

A discussão dos resultados desta pesquisa vem ancorada na compreensão de que o processo identitário é formado por uma multiplicidade de determinantes, e no caso da identidade do professor, a sua trajetória profissional; os motivos que os levaram a especialização na área de educação especial; e a regência na formação docente específica, foram alguns dos itens que subsidiaram a compreensão sobre a formação da identidade destes profissionais.

O professor especialista em AEE tem, na sua prática docente, um constante processo de interação entre, igualdade e diferença. Existem alguns aspectos que os iguala aos demais professores existem outros que os diferenciam. Ciampa (2007) nos alerta, entretanto que a construção da identidade não é só a dialética igualdade ou diferença, é também a articulação entre a subjetividade e objetividade. Cada pesquisado tem uma história de vida, suas crenças, seus valores, e em contraposição com o mundo que o cerca, o direciona nas escolhas profissionais e pessoais. Portanto, as escolhas dos professores em participar e trabalhar em uma modalidade tão específica como a educação especial, associadas ao meio social e cultural onde vivem são fatores que contribuem para a construção identitária do professor como presumido nos objetivos desta pesquisa, baseado no fato de que a identidade é um processo contínuo e mutável e resulta das decisões pessoais de cada indivíduo.

4.2.1 Perfil dos Entrevistados

Quanto à identificação dos participantes da pesquisa, são três professoras de escolas públicas, duas são graduadas em Pedagogia, e a terceira é formada em

¹⁴ Pessoas com altas habilidades/superdotação, de acordo com técnicos do Ministério da Educação (MEC), demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

Letras Português – Inglês. As três são especialistas em Atendimento Educacional Especializado – AEE, pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2010) e todas estão em docência em sala de recursos multifuncionais em escolas da rede municipal de ensino de Aracaju.

A primeira professora participante da pesquisa aqui denomina de Maria da Glória, tem 53 anos, trabalha há 23 anos como professora de escola pública, é casada, mãe de três filhos e, na sua família, nunca teve contato com nenhuma pessoa com deficiência. Afirmou que “não escolheu trabalhar com alunos especiais, foi escolhida por eles”, é natural de Brasília-DF e disse que desde jovem já desenvolvia atividades com crianças especiais, quando se mudou para Aracaju – Se, procurou uma instituição que atendia crianças especiais para fazer serviço voluntário.

A segunda participante é a Professora Leila, pedagoga, com aproximadamente 15 anos de docência, casada sem filhos, sempre trabalhou com crianças na educação infantil. Seu trabalho com alunos com necessidades especiais iniciou há seis anos, quando foi transferida para outra unidade de ensino e tinha uma sala de recursos multifuncional que atendia crianças surdas, fez um curso de capacitação em Língua Brasileira de Sinais, para trabalhar com surdos e quando foi disponibilizada a especialização para os docentes que já atuavam em sala de recursos, ficou indecisa, entretanto como ela mesma afirmou: “resolveu aceitar o desafio”.

A terceira e última professora integrante deste estudo, é aqui identificada como Professora Beatriz, tem 38 anos, casada e tem uma filha de oito anos com diagnóstico de Autismo¹⁵. A preocupação com a educação da filha a levou a participar de vários cursos, engajar-se em movimentos pela inclusão e assumir em uma escola da rede pública o trabalho em uma sala de recurso multifuncional. A professora Beatriz diferencia das demais em dois aspectos, é graduada em Letras,

¹⁵ O DSM IV (2002) define o transtorno Autista como a presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno podem variar muito, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

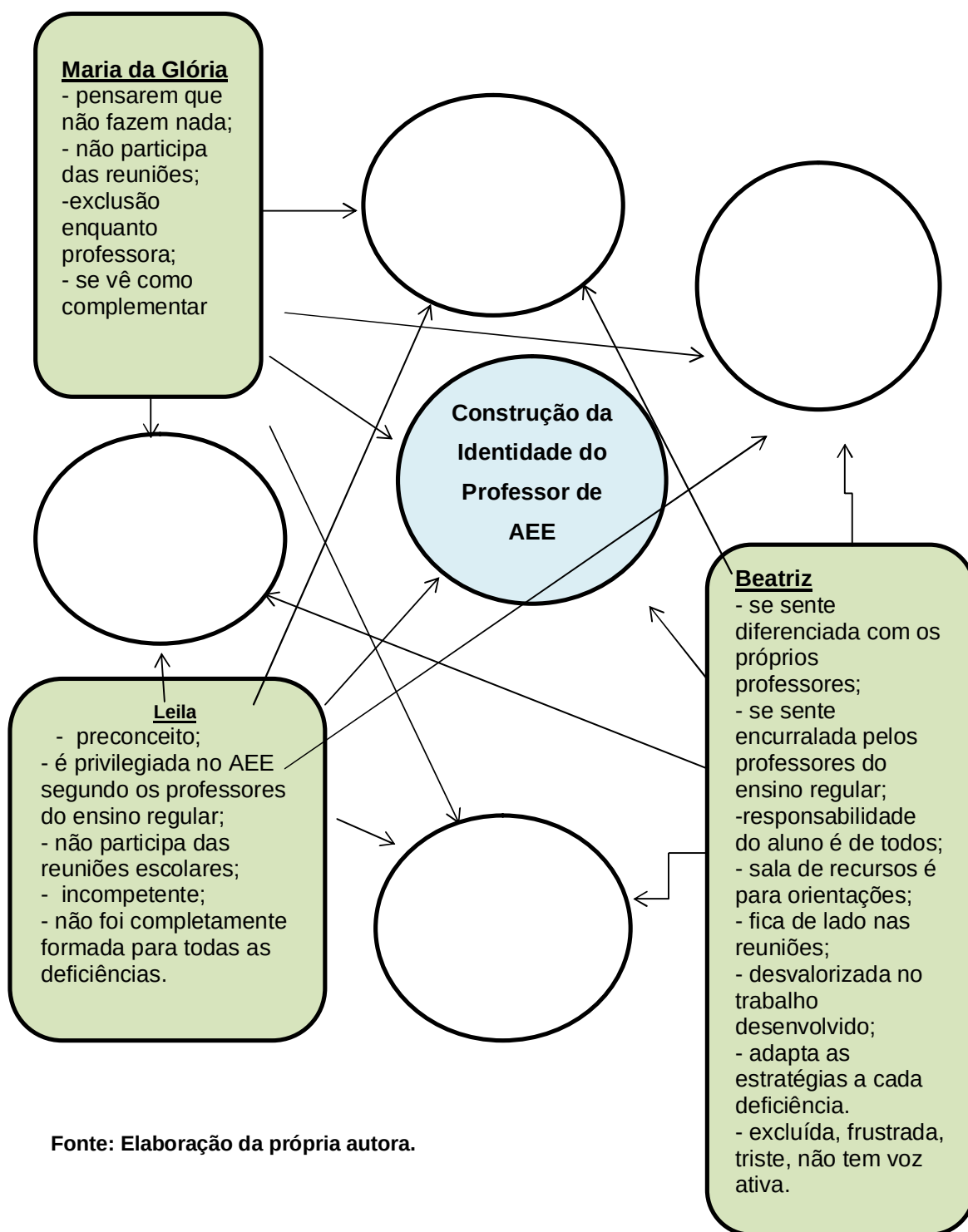
enquanto as demais são pedagogas, e teve como motivação para o trabalho na educação especial uma situação pessoal.

4.3 Análise dos dados

A partir da análise das transcrições das entrevistas, foi feito, o mapa semiótico, resultado da transcrição das narrativas, onde foram identificadas, quatro categorias recorrentes: A formação do professor; O olhar do professor do ensino regular; O sentimento de pertencimento ao grupo e a Participação na escola.

Em relação à formação dos professores de AEE, em todas as entrevistas foi recorrente nas falas das entrevistadas a insegurança com a formação recebida para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. “Não sei como vou fazer”, e “tento ensinar” são colocações que comprovam a fragilidade destes profissionais frente ao desafio de uma prática pedagógica diferenciada. O olhar do professor do ensino regular; como nos esclarece Farraco (2003), “o mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos”. As três professoras participantes da pesquisas deram uma vasta explanação das implicações de relacionamento com os outros professores. O sentimento de pertencimento ao grupo aparece nas entrevistas permeado de sentimentos de revolta, frustração e desânimo; em relação a participação na escola o resultado da leitura das narrativas nos apresenta uma situação de isolamento, de professoras separadas, esquecidas em um espaço onde a construção de conhecimentos deve ser resultado da interação entre os pares. Cada uma destas categorias identificadas foi analisada individualmente, e tendo como suporte as narrativas das professoras, buscou-se aparato teórico, que subsidiaram a definição dos objetivos deste estudo.

4.3.1 Mapa Semiótico de significados das entrevistas



4.3.2 O olhar do professor do ensino regular

Quando pensamos quem somos, Ciampa (2004) esclarece que devemos partir do pressuposto de que a identidade tem com princípio a igualdade e a diferença. No exercício da docência, Gatti (1996) afirma que fatores como: interesses, expectativas e atitudes, são elementos multideterminantes da identidade.

O professor de AEE tem, dentro da escola, uma prática diferenciada, o que instiga a reflexão sobre os papéis dentro do espaço escolar, sobre as posturas assumidas, e principalmente sobre a visão que cada um deles tem do que é educação. A professora Maria da Glória apresentou uma evidente preocupação com o que os outros pensam, em relação ao seu trabalho na escola. Em sua fala, aparece clara a indefinição de identidade quando oscila entre a identidade docente e a de um profissional da saúde.

Algumas pessoas acham que a gente não faz parte da escola. Outras acham que a gente não é professora que pode diagnosticar alguns casos, alguns alunos. Quando tem algum problema, se o aluno tá dando muito trabalho na sala, aí corre pra sala de recurso.

Como se trata de uma modalidade nova dentro do espaço escolar, o atendimento educacional especializado proporciona uma diversidade de suposições, por parte dos outros integrantes da escola. Na maioria das vezes por não terem conhecimento da especificidade desta docência.

Ah! Vocês fazem pouco, ou quase não trabalham. Na sexta vocês não trabalham, já me disseram isso [...] mas a gente trabalha na sexta. A gente pode até não ficar na escola, mas, a gente leva os meninos no CRESE¹⁶ “. É como se a gente não trabalha muito, ou como se a gente tivesse mais regalias ou porque a gente atende pouco aluno, ou não está atendendo a poucos alunos (PROFESSORA LEILA).

Percebemos, nestes relatos, como é conflituosa a definição dos papéis e o incomodo em relação ao que o outro pensa de mim. Bakhtim (1992) esclarece que

¹⁶ Centro de Referência de Educação Especial de Sergipe.

“[...] tudo que diz respeito a mim, chega a minha consciência por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa e emocional.”

Em sua narrativa, Professora Maria da Glória afirma que não se considera diferente dos demais profissionais da escola, “somos professores. A nossa função no AEE é essa, ser professora. Mas muitas vezes as pessoas fazem essas diferenças. Entretanto como afirma Ferreira e Guimarães (2003) “[...] as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irredutíveis”. É o chamado direito à diferença; direito a ser sendo diferente”.

De acordo com DUBAN (2005), o trabalho é para o sujeito o centro da configuração identitária. O professor identifica seu trabalho no fazer pedagógico, no ato de ensinar, entretanto quando o ato pedagógico é distanciado do tradicional, à sala de aula é diferente, o aluno e a metodologia são específicos, influenciam a formação da identidade deste profissional, uma vez que a constituição das identidades está sempre em movimento e em mudança de tal forma que o profissional estável pode se tornar ameaçador e o instável se tornar valorizado e fixado.

A esse respeito Pimenta (1997, p. 07) salienta que a identidade:

[...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Vários são os aspectos que contribuem para a construção da identidade docente, as experiências com outros professores, os amigos, professores e pais, as experiências passadas, além de aspectos específicos da profissão como: reconhecimento, prestígio, salário e condições de trabalho. Considerando as ideias aqui citadas, buscamos entender os fatores que contribuem na formação da identidade do docente. Um processo contínuo, subjetivo, que obedece a trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e autoimagem social que se tem da profissão neste caso o magistério.

4.3.3 Participação na escola

A prática cotidiana no espaço escolar sempre foi muito diversificada e composta de uma dinâmica constante de fazeres e saberes. A Constituição Federal do Brasil em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, possibilitando assim todos, o acesso de todos a educação. Portanto, para que este acesso fosse garantido, a capacitação e formação de docentes para trabalhar com a diversidade passam a ser garantido por lei.

Entretanto, o fato de ter uma formação específica, não o faz diferente dos demais professores em relação a participação nas atividades, reuniões, conselhos e demais ações desenvolvidas no espaço escolar. Pensar essas interações segundo a perspectiva sociocultural construtivista significa considerar a construção de conhecimentos por uma pessoa com participação ativa em um espaço coletivo, o que implica uma forma dinâmica no processo de negociação dos objetivos dos diferentes indivíduos participantes de uma negociação.

De acordo com Branco e Mettel (1995), a oportunidade de um grupo fazer uma negociação é muito importante, pois, possibilita emergir, as noções de convergência e divergência. Quando existe convergência de objetivos, o grupo tem pensamentos compatíveis, o que possibilita a cooperação entre os pares com foco na ação desejada. Para que haja negociação, faz-se necessária a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Portanto, a escola é um espaço onde as interações entre professores, é de fundamental importância, tanto para o seu próprio desenvolvimento como para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico, mas de acordo com nossas entrevistadas, a participação nas atividades da escola nem sempre é oportunizada a todos. De acordo com a professora Maria da Glória, a sua participação nas atividades da escola são raras, e justifica acrescentando:

Aconteceu um fato essa semana, onde tinham duas professoras que estavam conversando em frente a sala de recurso, eu estava atendendo uma aluna e a diretora chamou a professora da sala ao lado pra fazer alguns acordos que estavam combinando algo, ela passou, olhou pra mim e não me chamou. Percebi que as professoras do ensino regular estavam lá e eu não fui chamada. Ai depois eu perguntei o que estava acontecendo e

uma professora me comunicou. E aí eu me senti excluída, enquanto professora. Porque eu também sou professor!

Professora Leila corrobora com a colocação anterior, informando que:

É como se a gente não tivesse voz, é como se: Ah! Vocês não precisam opinar. Muitas vezes a gente vê um grupinho reunido e aí a gente vai saber que ali é uma reunião, mas ninguém falou pra gente que aquilo ali é uma reunião pra decidir se vai ter aula ou se não vai ter.

A professora Beatriz denota um, certo conformismo em sua colocação, e uma aceitação de “invisibilidade” por parte dos demais profissionais da escola:

Quando me chamam para a reunião eu participo. Na maioria das reuniões, **esquecem de me chamar**. Por que elas acham que eu sou diferente delas. Porque eu sou professora da sala de recurso, que não faço nada e então pensam: não adianta ela vir, pra quê? **(Grifo meu)**.

Fica clara, nas narrativas das entrevistadas, a distância que existe das mesmas em relação aos outros profissionais da escola. De acordo com o documento norteador das diretrizes das escolas inclusivas, MEC (2009) o professor do AEE tem, como parte de suas atribuições, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, e toda sua prática deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

Nóvoa (2001) ressalta a importância de equipes de trabalho como estimuladoras de debates e reflexões. Para ele, a articulação teoria e prática só funcionam se não houver divisão de tarefas, e todos se sentirem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas.

4.4.4 Formação do Professor de AEE

O curso de especialização (lato sensu) Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, foi realizado entre fevereiro de 2010 e

outubro de 2011. Os objetivos do curso foram: a) qualificar mais de 3.369 professores (graduados em Pedagogia e/ou licenciatura) da rede pública de 103 municípios-polo e 521 municípios de abrangência do programa educação inclusiva: direito à diversidade do Ministério da Educação (MEC); b) proporcionar condições de conhecer e colocar em prática o Atendimento Educacional Especializado, um novo serviço da Educação Especial, prescrito pela política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2009). Foi disponibilizado em módulos, abordando todas as deficiências.

Em relação ao programa do curso, a professora Rita Figueiredo afirma que:

Os cursistas, ao lado de seus alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, foram preparados para usufruir de todas as possibilidades que as salas de recursos multifuncionais oferecem. Ao invés de formar especialistas em surdez, paralisia cerebral ou cegueira, o programa de estudos foi pensado para formar o profissional que consegue atender qualquer aluno que apresente um destes problemas; um professor que enxerga o aluno como um todo, e não em partes(FIGUEIREDO. 2012, p.78-79).

Quanto à formação, para atuar nas mais diversas áreas de conhecimento, no campo da educação especial, as nossas entrevistadas apresentaram depoimentos que mostraram de forma bem clara a dificuldade, ou o temor que estão enfrentando em relação ao dia a dia na sala de recurso multifuncional em relação ao desenvolvimento das atribuições a elas designadas.

Maria da Glória afirma que: “Não domino braille como deveria. Por enquanto eu ainda não tenho aluno, mas se por acaso chegar eu vou ter que me virar nos “30” pra dar conta disso, porque ainda não sei.”

Quando indagamos a professora Leila se a especialização cursada havia lhe preparado para trabalhar com todas as deficiências, ela respondeu de forma bem enfática:

Isso aí é horrível, porque a gente não, a gente não. Assim. Eu digo: a gente tem que ser um super-professor, um super-homem, fazer uma mágica que você não tem como fazer. Um professor atender a todas as diferenças e ser capaz em tudo. Eu acho que a gente não tem. Um professor não consegue fazer isso tudo, até que tenta né? Porque a gente tenta. É porque assim: na nossa escola agora não tem cego, não tem surdo. Tem mais mental, na verdade não tem diagnóstico, só tem um que vai ao médico e é comprovado. Mas o resto não tem e eu acho que se tivesse um aluno com

surdez, ou um aluno cego aí eu acho que a gente ia ficar meio, complicada mesmo.

A insegurança em relação à prática com as diversas deficiências, fica explícita na resposta da professora Beatriz:

Tem momento que você se desespera porque você não tá formada naquela deficiência, você vai. Vai procurando uma saída. Você faz um pouquinho aqui: será que estou certa? Faço outro. Eu vou indo, mas, até encontrar uma maneira que estimule ele. Faço um pouquinho de cada e vou adaptando a cada deficiência.

Observa-se como é ampla e complexa a formação e a atuação dos docentes de atendimento educacional especializado, compreende-se a angústia destes profissionais, pois estão envolvidos em um complexo processo onde a sua formação profissional composta de saberes diversos, precisa estar articulada a uma prática que possibilite a estes profissionais a realização de uma ação concreta e comprometida com o sucesso educacional e pessoal dos seus alunos.

4.3.5 Sentimento do Professor de AEE

A diversidade humana existente no espaço escolar é permeada de valores, crenças, expectativas, práticas e rotinas que formam a cultura escolar. Entretanto, dentre todos estes fatores, destacamos os sentimentos, as emoções dos atores deste ambiente como primordiais na formação da identidade do indivíduo, neste caso do professor. Suas angústias, frustrações e compromisso são individuais e coletivos, entretanto em determinados momentos estes sentimentos não são homogeneamente compartilhados, daí emerge uma coesão ou separação do grupo.

São sentimentos diversos e que são aparentes em vários aspectos como veremos a seguir. Nas entrevistas realizadas com as professoras da sala de atendimento educacional especializado, ao abordamos a temática “responsabilidade pelo aluno” o conflito ficou evidente, as três entrevistadas responderam de forma enfática:

Eu me sinto como complementar. Mas a responsabilidade dela **(aluna)** não

é minha, ela está matriculada na sala regular e aí eu vou ajudar o professor pra complementar ou suplementar de uma maneira diferenciada Algumas pessoas. Posso dizer que a minoria. Que a minoria percebe que nós temos uma parcela de contribuição na responsabilidade, mas muitos deles querem jogar essa responsabilidade pra gente. E eles também não querem entender que quando um aluno tem um pouco de dificuldade, eles é. Eu percebo uma certa rejeição em relação a questão quando a gente vai trabalhar com uma atividade diferenciada, com a questão da avaliação que precisa de um tempo mais prolongado que a gente precisa vê o histórico daquele aluno. Também sinto resistência em relação a classificação, da promoção desses alunos, a comunidade escolar em si ainda tá rejeitando bastante, porque tem uma profissional lá mesmo diz que: como é que a gente vai classificar esse aluno? Como a gente vai promover esse aluno, se ele não aprendeu! (MARIA DA GLÓRIA)

O professor acha que não é ele. Infelizmente a gente tá assim, não sei se só aqui no município que acontece isso [...] Mas eles acham só assim: o aluno teve uma dificuldade, o aluno teve um problema, o aluno é diferente ele não deveria nem tá na escola. Infelizmente a gente tá em 2014 e tem professor que fala isso: tire o menino da sala, tá dando trabalho e ele não quer nada então ele vai pra lá. Esse ano aconteceu isso: eu tava na sala e fiquei um pouquinho enquanto a professora chegava, a criança tava ótima, não estava batendo em ninguém. E quando a professora chegou e eu sai, eu perguntei: o que você tá fazendo aqui? -E ele disse: A professora mandou eu sai. Aí eu fiquei com a interrogação de novo. E é com isso que a gente lida todo dia, chega dá vontade de [...] (LEILA)

Não. A responsabilidade é de todos. Da servente, professores. A professora da sala de aula, porque eu fico na sala de recurso dando umas orientações pra eles, ensinando a eles com o apoio da direção e da professora (BEATRIZ).

Nos depoimentos das professoras é perceptível, a confusão sobre a responsabilidade com o aluno, uma mistura de sentimentos aflorados e a necessidade aparente de apontar “o culpado” pelo sucesso ou insucesso do aluno.

Entretanto, a literatura nos aponta que a responsabilidade com o aluno é de todos os envolvidos com a educação dentro da escola, a direção, os coordenadores, professores pessoal de apoio e demais funcionários e familiares dos alunos. O professor de atendimento educacional especializado tem várias atribuições, dentre elas, acompanhar o desempenho do aluno e identificar as suas necessidades e orientar o professor de classe comum qual a melhor forma de se trabalhar com esse aluno (BRASIL, 1995, P.32), situação que é comumente confundida no espaço escolar, quando é designada pelos demais membros da escola, toda responsabilidade do aluno com necessidades especiais ao professor que faz o seu acompanhamento especial.

Outro ponto que chamou a nossa atenção foi o sentimento de desvalorização das professoras em relação ao desempenho das suas atividades, a professora Maria da Glória nos esclarece que:

Eles acham que a gente trabalha menos, porque tem menos alunos. É. Quando a gente vai fazer a visita com os professores, ou vai na casa, ou procura algo clínico, que a gente percebe que o aluno também está precisando, acha também que a gente não tá trabalhando. Pelo fato de a gente não está na escola e se a gente atende uma quantidade menor de aluno, acha também que a gente tá trabalhando bem menos do que eles.

A professora Leila é muito clara em relação a este sentimento quando acrescenta:

Eu tenho meu planejamento, eu tenho o plano de ação pra eles participarem, eu faço joguinhos, eu faço várias coisas. Mas quando estou fazendo isso para ela vê, só que quando elas chegam lá: É ISSO É? É isso que você quer que eu use? É isso que você faz? Você quer que eu vá usar isso com eles?

Questionamos a Professora Beatriz qual o sentimento dela em relação a esta situação. Ela respondeu: “De tristeza, de frustração, de revolta de tudo! Excluída! Porque você tá numa escola é para participar junto com todos e ali na hora você é excluída.”

Quando indagamos se todos os envolvidos na escola, já partilharam os problemas dos alunos e buscaram esclarecer a melhor forma de trabalhar com eles, Leila respondeu:

Esse desconhecimento a gente já pediu pra fazer uma reunião pra gente dizer o qual é o nosso trabalho e a nossa importância, e a quem a gente atende. Porque a gente percebe que eles não sabem pra que a sala de recurso vai atender a quais alunos.

E quando questionada se a reunião ocorreu e como foi o resultado a mesma acrescentou:

Já tem um ano que a gente tá na escola e infelizmente a gente ainda não conseguiu. Então a gente diz assim: pode mandar todo mundo. Porque a gente não tem aquele aluno que tem diagnóstico, esse tem, aquele não tem, entendeu?

Na apreensão dos significados e sentidos percebemos uma ampliação do significado de ser professor em sala de atendimento educacional especializado, um misto de igualdade e desigualdade como evidencia as falas de duas entrevistadas:

Eu sou igual a elas. Tenho aluno, tenho uma sala, tenho responsabilidade igual a elas e o salário igual a eles...a única diferença porque fiz uma especialização em atendimento educacional especializado. Só nisso que eu fiz esse curso e elas não participaram... A única diferença é essa. Mas eu sou igual a elas. A única diferença só é essa, porque eu fico na sala de recursos atendendo meus alunos e elas fazer o trabalho delas, só que excluindo os alunos que vem para a sala de recursos. (BEATRIZ)

Eu não sou diferente! Somos professoras. A nossa função de AEE é essa, ser professora. Mas muitas vezes as pessoas fazem essas diferenças. (MARIA DA GLÓRIA).

Nesta perspectiva, visualizamos através das falas dos entrevistados, uma necessidade de apresentar sua marca, sua individualidade, algo inerente ao próprio ser social, cuja identidade preserva-o em originalidade e diferenças como indivíduo. O que Ciampa (2007), esclarece ao afirmar que identidade é questão social e política, na relação que o indivíduo estabelece com a profissão e com identidade política de uma categoria profissional.

A experiência como professor em sala de atendimento educacional especializado tem uma influencia direta na formação da identidade do profissional. O trabalho desenvolvido com alunos com necessidades especiais, que já trazem uma identidade pressuposta, carregada de preconceitos e limitações, emerge no professor, o sentimento de culpa e incompetência. O professor constrói sua identidade profissional pela representação que tem de si, e do que, a sociedade atribui a ele, no que se refere ao seu trabalho. A sociedade pressiona o professor para que, cumpra seu papel de educador. Essa pressão ocorre porque os professores estão inseridos em um contexto social, tendo uma identidade pressuposta, com as expectativas, as determinações e as representações prévias de seu papel de educador.

5 CONSIDERAÇÕES

Chegou o momento de procurar novos ventos e novos horizontes...
Levantar velas e partir, pra novos caminhos nessa imensidão do meu mar.
Ficar a deriva não posso mais, pois é como esperar tormentas de tempestades me levar!
Não quero ser empurrada quero ser motivada.

Robélia Shimizu

É chegado o momento de encerrar um tempo para que outros possam emergir. Portanto, não poderia apresentar um trabalho completo, acabado, pois se a vida é um caleidoscópio, eu fiz parte desta vida, e pude ver/sentir/pensar sobre a prática do professor de AEE. O que aqui vai escrito nunca mais poderá acontecer de um mesmo modo já que, como muito bem refletiu Heráclito, “ninguém pode entrar mais de uma vez em um mesmo rio de um mesmo modo”, pois, o rio da vida é dinâmico, fazendo com que as pessoas e as suas realidades estejam em constante movimento.

Identificar como vem sendo formada a identidade do docente de Atendimento Educacional Especializado foi o objetivo desta pesquisa, pautada no pressuposto de que o professor que desenvolve suas atividades em sala de recurso multifuncional, por ter uma formação específica, exerce uma atividade que difere dos outros profissionais da escola.

Defendemos que a construção da identidade profissional docente está profundamente relacionada à ação coletiva, mas não exclusivamente. As condições objetivas e subjetivas que envolvem o seu trabalho na escola e a maneira como estes as percebem, são fatores que influenciam na formação dessa identidade. Autores como Bakhtin afirmam que o sujeito não é totalmente autônomo e individualizado, ele constitui-se em relação ao outro, e é construído pelos posicionamentos assumidos nas interações sociais e culturais, e tal construção está em profunda e constante mutação, permanentemente em movimento.

Para compreender como vem acontecendo a formação da identidade do professor de AEE, pautei este estudo nos seguintes objetivos: Como acontece a participação e atuação do professor de AEE no cotidiano escolar; Qual o sentimento deste profissional em relação aos seus colegas professores; E descobrir como as

especificidades da especialização que norteia a formação deste docente, contribuem para a construção de sua identidade.

A participação do professor de AEE no cotidiano escolar

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõe a mudança de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação, assegurando qualidade na educação. Entretanto, a mudança de valores e atitudes é ainda algo muito distante do previsto na legislação. O professor que atua em salas de atendimento educacional especializado, por mais disponibilidade e conhecimentos que possua, se depara com inúmeras barreiras político-administrativas no desempenho de suas funções.

A realização da pesquisa nos transportou em diversos momentos para a nossa prática como professora de atendimento escolar. Quantas vezes no cotidiano da escola “descobríamos” que uma reunião estava acontecendo, que um planejamento era realizado, e a nossa participação era dispensada? Em quantos momentos a exclusão tão presente da vida dos nossos alunos se materializou nas ações vividas por nós no dia a dia da escola?

A “invisibilidade” citada por uma das professoras participantes da pesquisa é uma situação de conformidade que, embora seja uma realidade nas escolas, vai de encontro ao que determina o Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 02/01, “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover (...) VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante (...) trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio (...)”. Pois, o estabelecimento dessa parceria entre corpo docente, diretores, supervisores, coordenadores, orientadores educacionais e família se constituirá como o sustentáculo capaz, tanto de identificar e analisar as possíveis barreiras que se interpõem no processo de inclusão, quanto de propor alternativas passíveis de superá-las.

A aceitação e a acomodação presentes nas falas dos profissionais que participaram da pesquisa refletem na formação de sua identidade profissional, a formação docente em atendimento educacional especializado torna o profissional “especial”, “diferente”, reflexo do tratamento que é dado aos seus alunos pela sociedade. Em muitos momentos, enquanto professora de sala de recursos, fiz

inúmeros questionamentos acerca de meu fazer pedagógico. Quem sou eu? Trabalhar com crianças que apresentam algum tipo de necessidades educacionais especiais traz aos professores uma série de angústia, despertando, muitas vezes, sentimentos de impotência e incerteza no desempenho de suas atividades.

Qual o sentimento deste profissional em relação aos seus colegas professores

Todo o trabalho apresentado até aqui é a síntese de um processo composto por inúmeros sujeitos. Cada sujeito, uma história: a minha enquanto pesquisadora e professora de AEE. No exercício de minha docência, passei pela ansiedade de ter um trabalho diferente para realizar: professora de sala de recursos. Em muitos momentos vivi a angústia de não ter certeza do que fazer e como fazer com o aluno; vivi dentro da escola tão barulhenta terríveis momentos de solidão na minha sala de aula. Em várias ocasiões questioneei o meu papel dentro da escola e a responsabilidade com a minha profissão.

Como foi possível comprovar através dos resultados desta pesquisa, trabalhar com crianças especiais é uma tarefa que requer um equilíbrio muito grande do profissional. Deparamo-nos com frequência com a resistência dos demais colegas e dos gestores das unidades de ensino em relação ao nosso fazer pedagógico. São manifestações como queixas, questionamentos e até mesmo expectativas, que possamos apresentar fórmulas mágicas para resolução do que se é desejado.

A necessidade de uma rede de apoio para o desenvolvimento do trabalho do professor de sala de atendimento educacional especializado é necessário, e muitos paradigmas precisam ser quebrados quando se objetiva uma escola inclusiva. E como fica o professor diante de tal realidade? A vivência em um espaço de conflitos é indicador de transformação de identidade. Carrolo (1997 p.27) apresenta a identidade do professor como produto da socialização. Para ele, o mecanismo da identidade se assenta na dupla transação que o indivíduo realiza – uma transação externa do sujeito com o mundo exterior e outra do sujeito com ele mesmo.

Portanto, a formação da identidade de cada professor ocorre de forma diferente, pois é também influenciada por fatores internos à própria pessoa, como

por exemplo: mostrar a sua capacidade de resolver os conflitos, ter consciência de seu papel diante dos alunos e principalmente saber lidar com os pares.

Como as especificidades da especialização que norteia a formação deste docente contribuem para a construção de sua identidade.

A formação em Atendimento Educacional Especializado vem para os professores como uma dualidade de sentimentos: por um lado, abalam a identidade do profissional/professor uma vez que a nova forma de docência atenta contra a experiência, os conhecimentos e o esforço feito pelos professores quando decidiram optar pela docência.

Por outro lado favorece ao profissional a opção de escolhas, a definição de teorias pedagógicas individuais e estabelece o exercício do mesmo, na condição de professor, todos são aprendizes, aprendendo a criar e recriar.

Os documentos oficiais, organizadas a partir de 2008, apontam como responsabilidade do professor de AEE: apoiar o desenvolvimento dos alunos; disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; oferecer Tecnologia Assistiva (TA); fazer adequações e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades exclusivas de cada aluno; e oportuniza o enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação. Observa-se que nessa organização, a atividade docente voltada ao ensino dos conteúdos não é mencionada, há uma redução da tarefa de ensinar do professor e a omissão dos conteúdos a serem ensinados, o que revela a formação de um sujeito com capacidades técnicas e competências para desenvolver atividades específicas relacionadas a um público com características também muito específicas marcadas pelos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento.

Nossa experiência como professora de atendimento educacional especializado nos permite afirmar que este é um dos grandes entraves e preocupação do docente que atua em sala de recursos. Existe um distanciamento significativo entre a teoria apresentada no curso de formação e a prática vivenciada nas escolas. Nas entrevistas realizadas podemos constatar e confirmar o que vivenciamos, os conflitos diante de determinadas situações. O que vamos fazer? Como podemos ajudar? Quem são eles? Os alunos que chegam sem diagnóstico, apresentando

transtorno de comportamento, mas devemos ser “responsabilizados” pela inclusão deste aluno. E quem somos nós? Professores com tantos questionamentos a respeito de nossa prática, de nossos saberes.

O saber experiencial é advindo da vivência do professor em diversas situações, e oferece a base para o desenvolvimento de sua identidade, entretanto Libaneo (2001) “se o professor perde o significado do trabalho tanto para si como para a sociedade, conseqüentemente, sua identidade profissional também sofrerá danos.” Todos os sentidos e significados atribuídos ao exercício da profissão, construídos a partir da percepção das condições objetivas e subjetivas, agem de maneira profunda na forma de ser, e estar na profissão. Não estamos com isto afirmando que a construção da identidade profissional docente seja exclusivamente na prática do professor, por acreditarmos que existe uma infinita contribuição social que completa o fazer do professor. E Gatti (1996) nos esclarece que “[...] a identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sócio psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos”.

A interação com os outros profissionais da escola é fundamental para que o trabalho desenvolvido obtenha êxito, os saberes devem ser compartilhados, conforme previsto na Resolução CNE/CEB n.4/2009, no art. 13 onde estabelece que o professor para atuar no atendimento educacional especializado, além de várias outras atribuições deve estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, orientação às famílias dos alunos, a elaboração e execução do plano de AEE, além de disseminar o processo de inclusão na comunidade escolar.

Para nossas entrevistadas fica muito claro a dificuldade e o incômodo que sentem em relação ao olhar do professor do ensino regular, em relação a sua prática e a exclusão nas atividades, reuniões da escola. Dentre as várias razões que ficaram expostas nas falas das entrevistas, percebe-se a falta de conhecimento de outros profissionais da escola em relação ao trabalho que deve ser desenvolvido em salas de recursos multifuncionais e a dificuldades de se fazer ouvir, como relatado pela professora Leila: “nós não tivemos esse encontro com os professores para dizer o que é a sala de recurso, o que é nosso trabalho, e a quem nós vamos atender.”

Entretanto, se o olhar do professor do ensino regular causa incômodo, ao realizar o auto reconhecimento, os docentes que participaram da formação para atuar no atendimento educacional especializado se reconhecem como professores,

profissionais, e identificam valores positivos em seu trabalho de “subsidiar a educação do aluno”. “Por outro lado, convivem com os significados negativos de sua formação: não domino braille como deveria” ou “se tivesse um aluno com surdez, ou um aluno cego aí eu acho que a gente ia ficar meio, complicado mesmo”. E como nos coloca Bakhtin (2003), a docência destes profissionais é pautada em um conflito profissional expresso na contradição entre como se reconhecem e como são reconhecidos pelos outros, “[...] é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através dos outros procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência..”

As realizações, as frustrações, os erros e acertos, estão intimamente ligados à maneira como os professores, individual e coletivamente, compreendem e reconhecem a sua profissão e são indicadores de sua identidade profissional, o que Backtin (1992) corrobora quando afirma que “Tudo que diz respeito a mim, chega a minha consciência por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa e emocional.”

Foi um caminhar lento, um processo permanente de estudo e pesquisa, onde se fez necessária transformação, tanto do objeto de estudo, quanto o nosso como pesquisadora que, ao longo do tempo, foram se modificando e se metamorfoseando diante do processo dinâmico e complexo de estudar e compreender a constituição da identidade do professor.

Constatamos, portanto, que a identidade profissional dos docentes de atendimento educacional especializado, por ser uma temática multifacetada, demanda a ampliação de estudos e investigações no intuito de melhor compreendê-la.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. (1895-1975). In: **BAKHTIN. M. Estética da criação verbal**. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O freudismo**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2002.

BORGES. Fabrícia Teixeira ; VERSUTI Andrea Piovesan. Cristina Angélica de Fátima. **Lorqueando: A literatura como vivência estética de si e do outro na Educação a Distância**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 341-349 / set - dez 2012.

BRANCO, A . U. & Mettel, T. P. L (1995). **O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11 (1) 13-22.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor Identidade e Profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista de Educação Especial. Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

_____. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, v.9, n.54. São Paulo: Memnon, 2001.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M^a Tereza (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIAMPA, A.C. Identidade. IN **LANE,S.T CODO,W (org).Psicologia Social: o homem em movimento.SP.Brasiliense,1987.**

----- (2004) **Fundamentalismo: A recusa do fundamental**. São Paulo, SP. Trabalho apresentado na mesa-redonda Novos rumos: Religião e espiritualidade no Terceiro Milênio no IV Ciclo de Reflexões e Debates: Religiões e a inclusão/exclusão de pobres, negros e mulheres no mundo globalizado.

_____.A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio da psicologia social. SP. Brasiliense, 2007.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, **Michael. Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COOK, L & FRIEND, M. Co-teaching: *Guidelines for creating effective practices*. **Focus on Exceptional Children**, nº 28, pp, 1-16, 1995.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Tradução. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DSM- IV: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** Porto Alegre:Artes Médicas, 2002.

DÓRIA. A. Rímola de Farias. **Compendio de Educação da criança Surda-Muda**. Rio de Janeiro: Edição da autora. 2. ed., 1958.

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

ENGUITA, M. F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, p. 41-61, n. 4, 1991.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. P. 800.

FERREIRA, L.; ORRICO, E. (Org.). **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO. Rita Vieira de. **Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva da inclusão/Rita Vieira de Figueiredo... {et al}; Ana Maria Faccioli de Camargo {org.}**, São Paulo: Petrópolis, 2012.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS. Anamaria Gonçalves Bueno de; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do; Anísio Teixeira e as construções escolares como estratégias para difusão de

modelos pedagógicos. In: ARAÚJO Marta Maria de; BRZEZINSKI Iria. (org.). Anísio Teixeira na direção do INEP. **Programa para reconstrução da Nação Brasileira** (1952 – 1964). Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GARCIA FILHO, Antonio. **A Reabilitação em Sergipe**. Aracaju: Gráfica Aracaju, 1966.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1991. p. 61-92.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In.: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som** – um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 64-89.

GOODE, W.J.; HATI. P.K. **Métodos em pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Instituto Benjamin Constant. **150 anos**. Distrito Federal, 2007.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JESUS, D.M. Formação Continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: Discurso e silencio na história de sujeitos**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LARROSA, J.; LARA, N.P. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2. ed., 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, S. R. **Cursos de especialização em educação física e esportes adaptados: onde estão seus egressos?** 1998. 162f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, 1998.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MAGALHÃES, R. C. B. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas.** São Paulo, Cortez, 2005.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu.** São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

_____. **Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial.** Revista Integração. Brasília: MEC/SEESP, v. 24, 2002.

_____. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar.** São Carlos: Ed. UFSCAR, 2004.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social - teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MÜLLER, Luiza de Souza. **A Interação Professor Aluno no Processo Educativo.** 2002. Disponível em: <http://www.usjt.br/proex/produtos_academicos/276_31.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2001.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra S/A, 1984.

NUNES. Patrícia Matos Souza. **O processo educacional do cego em Aracaju.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – Sergipe, 2013.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C.de A. (org). **Temas em Educação Especial**. São Carlos: EdFSCar, 2004.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores** – Saberes da Docência e Identidade do Professor. Nuances, v. III, Presidente Prudente, 1997. p. 05-14.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no BRASIL**: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Vol I. 2 ed. Rio de Janeiro, 2008.

SALVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação no Brasil – LDB**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Campinas: Autores associados, 2002.

SILVA. Luciane Cristina da. SANTOS Daniele Rozendo dos; LIMA Danillelle de Jesus; NESCIAMENTO Marilene Batista da Cruz. **História da Educação de Surdos em Aracaju**: Ninota Garcia. Caderno de Graduação. Ciencias Humanas e Sociais. Aracaju. Vol. I. Outubro, 2013.

SOUZA, Rita C. S. **Educação Especial em Sergipe**: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2005.

_____. **Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX**: cuidar e educar para civilizar / Rita de Cácia Santos Souza. – 2009. 196 f. (Tese doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SOUZA. Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Tese: Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2007.

STAINBACK, Susan e Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: editora Artmed, 1999.

TALASK, Anamelia Gomes. **Psicologia e surdez**: a importância do conhecimento da língua brasileira de sinais (LIBRAS) pelo gestalt-terapeuta. Dissertação (Graduação).Faculdades Integradas Maria Thereza. Niterói, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 18, 1995, Caxambu. Anais...** Caxambu: ANPED, 1995.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

ZANATTA, Beatriz Aparecida et all. Docência e especificidade na formação e atuação: profissionalização. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002

FONTES DE LEGISLAÇÃO:

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

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Presidência da República/Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007.

Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: **Conferência Mundial sobre NEE**: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

_____. **Decreto-lei nº 6.066, 1943**. Dispõe sobre os fins do Instituto Benjamin Constant.

_____. **Decreto nº 48.961, de 22 de Setembro de 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

_____. **Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867**. Aprova o regulamento provisório do instituto dos surdos-mudos.

_____. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007** que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 25/5/2014.

_____. **Decreto nº 6571/08**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____ **Lei 4024/1961.** Lei de Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (revogada).

_____ **Lei 5692/1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providencias.(revogada).

_____ Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____ O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

_____ **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC. SEESP Brasília – 2008. Disponível: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf. Acesso em 20/05/2014.

_____ **Portaria Ministerial nº 555** de 05 de junho de 2007/**Prorrogada pela Portaria 948/2007.**

_____ **Portaria normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007** Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"

_____ **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na 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.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
abaixo assinado, autorizo a **Universidade Tiradentes**, por intermédio da aluna,
Niraildes Machado Prado, devidamente assistida pela sua orientadora Professora
Prof^a. Dr^a. Cristiane de Magalhães Porto, a desenvolver a pesquisa abaixo
descrita:

1-Título do Experimento: “Trilhando Caminhos em Busca De Identidade: Quem Sou Eu? Quem Somos Nós? Quem São Eles? O Docente de Atendimento Educacional Especializado”.

2-Objetivo:

O objetivo desta pesquisa, que será identificar como vem sendo formada a identidade do docente de Atendimento Educacional Especializado.

3-Descrição de procedimentos:

Iremos realizar entrevistas individuais com três professores, da atendimento educacional especializado que falarão sobre a sua formação, os motivos que o levaram a trabalhar na educação especial, como é desenvolvido seu trabalho no contexto escolar, e qual seu atual conceito de docência..

4-Desconfortos e riscos esperados:

Consideramos que falar sobre os conflitos existentes na prática da docência envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais possa ser desafiador para os participantes.

Fui devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

5-Benefícios esperados:

Acreditamos que ao falar sobre a temática da pesquisa (Formação da identidade) os participantes poderão reorganizar seu pensamento e se beneficiar com a construção dos novos sentidos e significados, o que poderá contribuir para uma reflexão sobre a formação de sua identidade profissional..

6-Informações:

Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa.

Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

7-Retirada do consentimento:

O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

8-Aspecto Legal:

Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

9-Confiabilidade:

Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

10-Quanto à indenização:

Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tiradentes. Av. Mutilo Dantas, 300 bloco F – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE, 79-32182206.

Aracaju, _____de _____de 2014.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE

CARTA DE CESSÃO

Aracaju, ____ de _____ de 2014

Eu _____ C.I.
N.º _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de
minha entrevista, gravada no(s) dia(s) _____ de _____ de
2014 para integrar a dissertação da professora Niraildes Machado Prado, podendo
ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citação desde a
presente data. Da mesma forma, autorizo o uso do texto final da narrativa a
terceiros, ficando vinculado o controle a biblioteca da Universidade Tiradentes -
UNIT, na qual ficará a guarda da dissertação.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que
terá minha firma reconhecida em cartório.

Assinatura do participante

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Sobre você: conte-me como foi sua história de vida pessoal, (familiar, escolar);
2. O que lhe motivou a ser professora e a prosseguir seus estudos na área da educação especial? Quais suas lembranças desses momentos?
3. Conte-me como foi o seu percurso de vida profissional?
4. Qual a sua relação com as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência?
5. O que é ser professor para você.
6. E o que é ser professor de atendimento educacional especializado.
7. A direção da escola, conhece e/ ou reconhece, o trabalho desenvolvido por você na sala de recurso multifuncional?
8. Como você classifica a sua relação com os professores? Quais as maiores dificuldades? O que eles esperam de você? Você corresponde? Acha que deve corresponder?
9. Como é a sua participação dentro da escola? Em reuniões, conselhos escolares, atividades diversas?
10. Sua formação te deu base, teórico-prática, suficiente para o bom desenvolvimento de seu trabalho atual?
11. Como você se define, hoje, dentro da escola.
12. Tem mais alguma coisa que gostaria de falar?
13. Como foi para você participar desta pesquisa?