Tangram
Revista de Educação Matemática

DOI: 10.30612/tangram.v7i3.17034

A constituição de identidades profissionais de professores de apoio da Educação Especial

The constitution of professional identities of Special Education support teachers

La constitución de las identidades profesionales de los profesores de apoyo a la Educación Especial

Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira Drummond
Secretaria de Educação de Minas Gerais, Secretaria Municipal de Visconde do Rio Branco, Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Viçosa
Visconde do Rio Branco, Minas Gerais, Brasil
E-mail: mariannaflima@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4486-6741

André Luís Oliveira
Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá/UEM
Maringá, Paraná, Brasil
E-mail: aloliveira2@uem.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9168-4035

Fabio Alexandre Borges
Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá/UEM
Maringá, Paraná, Brasil
E-mail: fabioborges.mga@hotmail.com

Resumo: Com este trabalho, que apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado, objetiva-se investigar os aspectos constituintes das identidades profissionais docentes do professor de apoio. Além disso, destacam-se nas discussões os conhecimentos matemáticos abordados por esses professores. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professoras de apoio da Educação Especial de uma escola pública do interior do estado de Minas Gerais/Brasil, com o objetivo de conhecer as suas trajetórias pessoal e profissional e identificar quais são os elementos constitutivos de suas identidades profissionais. Referenciados por Hall, Flores, Pimenta, e Tardif, identificou-se que os processos de formação identitária das participantes são fortemente influenciados pela partilha de experiência com seus pares e pelos processos de formação continuada.

Palavras-chave: Professor de Apoio. Identidades docentes. Educação Especial.

Abstract: The aim of this paper, which presents part of the results of a doctoral research project, is to investigate the identity aspects that make up the professional teaching identities of support teachers. In addition, the discussions highlight the mathematical knowledge approached by these teachers. In order to produce the data, semi-structured interviews were carried out with eight special education support teachers from a public school in the interior of the state of Minas Gerais/Brazil, with the aim of finding out about their personal and professional trajectories and identifying the elements that make up their professional identities. With reference to Hall, Flores, Pimenta and Tardif, it was identified that the identity formation processes of the participants are strongly influenced by the sharing of experience with their peers and by the processes of continuing education.

Keywords: Support Teacher. Special Education. Teacher Identities.

Resumen: El objetivo de este trabajo, que presenta parte de los resultados de un proyecto de investigación doctoral, es investigar los aspectos que conforman las identidades profesionales docentes de los profesores de apoyo. Además, se analizan los conocimientos matemáticos abordados por estos profesores. Para producir los datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho profesores de apoyo de educación especial de una escuela pública del interior del estado de Minas Gerais/Brasil, con el objetivo de conocer sus trayectorias personales y profesionales e identificar los elementos que componen sus identidades profesionales. Con referencia a Hall, Flores, Pimenta y Tardif, se identificó que los procesos de formación de la identidad de los participantes están fuertemente influenciados por el intercambio de experiencias con sus pares y por los procesos de formación continua.

Palabras clave: Profesor de Apoyo. Identidades Docentes. Educación Especial.

Recebido em
21/05/2024
Aceito em
18/08/2024

CONSIDERAÇÕES INICIAIS[1]

As identidades docentes têm sido discutidas cada vez mais nas últimas décadas (Pimenta, 1996; Dubar, 2005; Garcia, 2009; Flores, 2015). Tratam-se de identidades que estão em constante (re)constituição e se (re)modelam a partir da interação do professor não apenas no seu ambiente de trabalho, que é a escola, mas que sofrem influências culturais, sociais, dos espaços físicos disponíveis para sua atuação, dentre outras. Todos esses elementos são fragmentos identitários docentes.

As identidades do professor são um dos aspectos fundamentais para pensar a sua formação profissional, pois são elas que moldam o ser professor através do emaranhado de experiências vivenciadas por esses e que englobam as identidades pessoal e profissional, compreendidas em sua constante (re)construção. Essa identidade, por sua vez, acontece a partir de uma multiplicidade cambiante de identidades possíveis, que podem ser temporárias ou não, não havendo uma identidade plena e unificada (Hall, 2005).

Corroborando o conceito de Hall, Garcia (2009) defende que a identidade do professor é caracterizada pela maneira como o docente se percebe frente a ele mesmo, por seus pares, e pela sociedade em geral. Dessa forma, entre as muitas identidades que constituem o sujeito, as identidades profissionais se destacam em função da grande importância que o trabalho possui em nossa sociedade e pela função que o trabalho estabelece de localizar os sujeitos em grupos sociais específicos, no nosso caso no grupo de professores de apoio.

Como a realidade do trabalho também acontece dentro de uma constante mudança e evolução, tanto social quanto pessoal, a identidade profissional pode ser considerada, de acordo com Garcia (2009, p.19), como "[...] um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende

[1] Este texto apresenta resultados de uma Tese de Doutoramento da primeira autora, orientada pelos segundo e terceiro coautores.

como uma aprendizagem ao longo da vida".

Esse quadro pode ser ainda mais reforçado ao considerarmos o processo de complexificação das condições de trabalho do professor, decorrente tanto das novas tecnologias quanto do acesso à escola de grupos sociais antes excluídos do processo educacional, tais como o público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, nos quais as competências necessárias para a realização do trabalho docente também se complexificam. O professor é confrontado, então, com a necessidade de sustentação de um saber docente que deve se construir em interface com os saberes de outros atores sociais, tanto do ponto de vista técnico quanto político e cultural. Essas interfaces, no entanto, não se restringem à uma troca de informações ou de negociações de relações de poder. Elas se aplicam também à maneira como esses saberes estabelecem relações de referência para o professor se perceber como professor.

Os processos identitários podem fornecer uma importante referência para a compreensão das análises sobre a situação de atuação profissional e de constituição dos saberes docentes, na sua relação com outros saberes constitutivos dos processos educacionais. Assim, as dinâmicas afetivas e cognitivas que articulam os diversos elementos da vida cotidiana do professor passam também a ser consideradas no pensar o saber docente, possibilitando que as interfaces com os outros saberes sejam analisadas de maneira mais ampla e situada.

Dentre os professores que estão presentes em uma escola comum atualmente, temos aqueles que atuam na Educação Especial, como professores de apoio, seguindo orientações da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008). Esses docentes vivenciam elementos identitários particulares dentro das identidades profissionais docentes. O professor de apoio atua como mediador entre o estudante apoiado pela Educação Especial e os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala, pelo professor regente. Freire Costa (2006, p. 235) discute que "a educação do aluno com necessidades educativas pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se

centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva". Isso viria a contribuir para a melhoria da qualidade de interação do aluno atendido junto à comunidade escolar.

Nesse sentido, cabe destacar que o professor de apoio[2] não tem papel de solucionar falhas, mas sim de buscar mecanismos que possam auxiliar o aluno apoiado pela Educação Especial nos processos de ensino e aprendizagem, para poder desenvolver funções importantes que possibilitarão um crescimento significativo para o educando. Com esses pressupostos iniciais, o objetivo deste trabalho foi investigar os aspectos constituintes das identidades profissionais do professor de apoio.

IDENTIDADES DOCENTES E O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

As preocupações em torno das questões específicas que giram em torno da Educação Especial são recentes se pensarmos em um contexto mais amplo da história da Educação no Brasil. E isso se reflete também nas preocupações com a formação docente para a atuação na Educação Especial, seja em espaços especializados ou em escolas comuns, já em uma perspectiva inclusiva. Um passo marcante para a formação de professores para atuarem na Educação Especial pode

2 O professor de apoio faz parte da equipe de especialistas que devem compor o Atendimento Educacional Especializado ofertado a todos os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, que engloba os alunos com deficiência, dificuldades físicas e altas habilidades/superdotação. O profissional deve possuir conhecimentos sobre Educação Inclusiva, Tecnologias Assistivas, Comunicação Alternativa e também sobre a condição do aluno. No geral, o objetivo é eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Para ser um professor de apoio na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, SEE-MG, o profissional deve ficar atento às Resoluções publicadas anualmente pelo Estado, que definem critérios de seleção com base em cursos bem específicos. Esses cursos exigidos para os cargos de professor de apoio devem possuir uma carga horária mínima, além de terem de ser oferecidos obrigatoriamente por uma instituição de ensino credenciada à Secretaria de Educação de Minas Gerais ou ao Ministério de Educação (MEC). Existem 3 critérios para a designação: 1º – Licenciatura plena em Educação Especial. 2º – Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva OU Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento cujo histórico comprove, no mínimo, 360 horas de conteúdos da Educação Especial. A Licenciatura deve ser de no mínimo 360 horas. 3º – 01 a 06 cursos com no mínimo 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas (SEE/MG, 2014).

ser observado com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos– UFSCar e do curso de Mestrado em Educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em que uma das áreas de concentração era a área da Educação Especial.

Há uma legislação que regulamenta e especifica os atributos do professor de Educação Especial, não se restringindo somente à esfera da legislação federal. Estados, municípios e o Distrito Federal têm autonomia para estabelecerem suas próprias políticas públicas de formação inicial e continuada para professores que atuam na área da Educação Especial, para atender suas demandas específicas. Nelas, o professor de apoio é percebido como um especialista em Educação Especial, dentro de um sistema mais amplo e que compõe o AEE - Atendimento Educacional Especializado, ofertado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelece, em seu art. 3°, inciso XIII, que o

> Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

O papel do professor de apoio na educação inclusiva colabora com a superação de barreiras impostas pela escola pelo aluno. Além disso, esse profissional deve ajudá-los nas suas atividades básicas do dia a dia escolar, contribuindo para seu desenvolvimento com relação às suas competências sociais e curriculares. Dessa forma, os alunos com direito a esse profissional poderão aproveitar de maneira mais efetiva todo o seu potencial. De acordo com a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 do MEC, são várias as atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado, na qual também se encontra o professor de apoio. Todavia, o professor de apoio não atua somente no AEE, podendo também acompanhar o aluno dentro de sala de aula, junto ao professor, dependendo das características do estudante.

Em Minas Gerais, contexto desta investigação, a Orientação SD nº 01/2005 para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas, define como papel do professor de apoio como aquele que “compreende o apoio ao processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla ou condutas típicas que, em função da complexidade de seu quadro clínico, tem inviabilizada sua inserção em sala de aula em todo o período escolar” (SEE/MG, SD n°01/2005, p.3). No “Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais”, versão n.º 3, de 2014, temos a caracterização do professor de apoio (SEE/MG, 2014, p.20),

> O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar.

O professor de apoio atua como agente mediador dos processos de desenvolvimento e de ensino e aprendizado do aluno com deficiência. Ele é um profissional que presta Atendimento Educacional Especializado ao aluno que necessita de auxílio durante o período de aula. Notamos, pois, que os estados e municípios vêm tentando construir políticas públicas de inclusão para garantir a acessibilidade e permanência de todos os estudantes, independentemente de suas características, sejam elas quais forem.

Pensando assim, o professor de apoio faz parte de um grupo identitário de profissionais da Educação que trabalham com os alunos apoiados pela Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva e, como tal, têm características e vivências cotidianas semelhantes no ambiente escolar, podendo, pois, falarmos em identidades do professor de apoio da Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva (Drummond, 2021).

A palavra identidade tem origem na palavra em latim “*idem*”, que significa “o

mesmo". Identidade seria "*idem et idem*", ou seja, o mesmo do mesmo. Dessa forma, o conceito de identidade é usado para descrever algo idêntico a si mesmo, mas diferente dos outros (Gleason, 1983). Ciampa (2002) aborda a identidade como categoria da Psicologia Social e entende Identidade como em constante transformação, resultando da interseção entre os contextos histórico, social e cultural do sujeito. Para o autor, a identidade é a articulação entre a diferença e a igualdade.

Segundo Silva (2014), a identidade e a diferença são criadas no mundo social e cultural, elas não existem naturalmente. Assim, para o autor, "a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição discursiva e linguística está sujeita a vetores de força, às relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas" (Silva, 2000, p.81).

Partindo de uma perspectiva semelhante, Dubar (1997) acrescenta que a identidade é um processo de socialização, compreendido pelo cruzamento dos processos relacionados ao modo como o sujeito é analisado pelo outro e a forma como o sujeito se percebe com relação a sua história, relações, projetos. Assim, para Dubar, a maneira como a pessoa se percebe não se separa da forma como ela é percebida pelo outro, são identidades correlatas, uma vez que uma se reconhece a partir e pela outra. O modo como me percebo está relacionado com o modo como percebo a forma como o outro me percebe. Para o autor (Dubar, 1997, p.104), "a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável", o que o aproxima da perspectiva proposta por Ciampa (1987), que afirma que a identidade é construída na atividade e pela atividade do sujeito.

Na perspectiva sociológica, com foco na pós-modernidade, Bauman (2005) define a identidade como um processo de autodeterminação. O autor afirma que as identidades são definidas pelas comunidades que o sujeito está inserido, sendo essas divididas entre comunidades de vida e destino, onde os indivíduos vivem juntos, e as comunidades de ideias, formadas por variados princípios. As comunidades de ideias são aquelas nas quais encontramos as questões da identidade. Para Bauman, a identidade não pode ser vista como descoberta, mas como invenção, sendo hoje em

dia muito mais uma questão individual do que coletiva. A identidade constrói-se relacionada aos vínculos que unem as pessoas umas às outras, sendo o *locus* da identidade um campo em constante batalha, em que pessoas se (re)constroem e se conectam a todo momento.

Já Hall (2005) aborda a identidade sob a mesma perspectiva de Bauman, mas com interesse na identidade cultural, trazendo a ideia de que a identidade surge do nosso pertencimento às culturas das mais variadas (étnicas, raciais, linguísticas, religiosas etc. Segundo o autor, no decorrer da história, observamos várias concepções de identidade que foram surgindo e dentre as quais podemos citar: sujeito do Iluminismo; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. A título de exemplo, para Hall o sujeito do Iluminismo se baseava na figura do sujeito centrado, unificado, prevalecendo a razão e a consciência..

Outro sujeito discutido por Hall (2005), o sujeito sociológico, reconhecia que o "núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura dos mundos [...]" (Hall, 2005, p11). Assim, nessa concepção, a identidade do sujeito é formada pela interação do indivíduo com a sociedade. Ainda se acredita no núcleo interior, mas este se modifica através do diálogo entre os diferentes ambientes que o sujeito frequenta.

Com relação ao sujeito na pós-modernidade, Hall (2005) afirma que o sujeito que antes era tido como tendo uma identidade fixa, unificada, está agora tendo uma identidade que é um conjunto de várias identidades que, em algumas vezes, são tidas como contraditórias. Nossas identidades são, pois, a interação entre as múltiplas identidades que levamos ao longo de nossas trajetórias pessoal e profissional.

Os saberes docentes são plurais, existindo uma complexidade na constituição profissional do professor. Essa complexidade vem da diversidade de saberes provenientes da profissão, tais como os saberes disciplinares, que integram a prática docente por meio da sua formação inicial e continuada; os saberes curriculares; que incorporam a vivência cotidiana individual e/ou coletiva dos professores; e os saberes

experienciais, que se encontram na rotina da atividade de docência. Além disso, esses saberes são construídos a partir das experiências vividas e divididas entre os professores, e que dependem assim tanto da situação cultural na qual o professor está inserido, quanto da sua própria formação, que se estabelece no saber social, na interação com seus pares e seus alunos (Tardif, 2014).

Esse processo de construção de uma autopercepção na interação com outros olhares e saberes sociais vai se localizar, conforme destaca Tardif (2014), na perspectiva da construção da identidade do sujeito. Segundo o autor, "[...] a formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (2014, p.39). Nesse processo de (re)construção, é permitido que os professores revejam seus saberes, de modo que se permitam refletir sempre e mudar quando julgarem e perceberem como necessário.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor deve ser visto como um processo de formação que envolve vários lugares pelos quais esse indivíduo transita, tais como o *locus* cultural, *locus* profissional, *locus* familiar. Tais lugares se mostram interligados e vão determinar, modificar, constituir e (re)organizar os fragmentos identitários que formam a identidade profissional do professor (Garcia, 2009). Garcia (2009) aponta que a identidade é uma construção do eu profissional influenciado pela escola, reformas políticas, contextos sociais e políticos, além do compromisso pessoal que o sujeito assume com a escola e consigo próprio

Dessa forma, entendemos que os saberes dos professores, representados por suas experiências dentro e fora da escola, são os elementos constitutivos da sua identidade. A partir do que ele vivencia e de suas experiências, ele se posiciona e se encontra na vida, na sociedade e na profissão. Os saberes são, pois, os elementos que conduzem, direcionam e (re)significam a identidade profissional do professor. No caso deste texto, discutimos como esses saberes se relacionam de forma a constituírem as identidades docentes do professor de apoio.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de um município do interior de Minas Gerais, utilizando a metodologia de pesquisa qualitativa, com oito professoras com formações em licenciaturas e pós-graduação em Educação Especial que atuam na escola estadual em questão como professoras de apoio (todas do gênero feminino). Elas tinham em média sete anos de docência na Educação Especial e atendiam crianças com diferentes deficiências. Para manter o anonimato das professoras, optamos por chamá-las de Professoras: A, B, C, D, E, F, G e H.

Os dados qualitativos deste estudo foram constituídos por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas individuais. Os dados foram interpretados com base na perspectiva de interação (Gil, 2000) com os pesquisados. Para tal, em ambos os procedimentos de constituição de dados foram elaboradas questões para auxiliar-nos na expressão mais aprofundada sobre os fragmentos identitários que compõem a identidade do professor de apoio, bem como a maneira pela qual essas professoras compreendem esses fragmentos, articulados com a percepção que possuem de seus alunos e dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos voltados para eles.

Como questões da entrevista semiestruturada foram estimuladas falas que buscavam captar a relação das professoras com a Educação Especial em sua trajetória até se perceberem como tal, que é a designação local que os professores que atuam com alunos com deficiência recebem no estado de Minas Gerais, como é o ensino de Matemática para seus alunos, como elas se percebem como professoras de apoio que ensinam Matemática, quais suas inquietações, sugestões e demandas.

Para a análise dos dados produzidos, foi utilizado o método da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2009, p.11), refere-se a “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ extremamente diversificados”. Nesse sentido, entendemos que esse método atende nosso propósito de analisar as falas das professoras e a

partir delas pensarmos nos processos identitários que formaram sua identidade profissional como professoras de apoio. Seguindo as orientações de Bardin (2011), de posse da transcrição das entrevistas, que se constitui o *corpus* de análise, realizamos a leitura flutuante e elencamos categorias *a priori*, com base nas questões realizadas, por meio das quais identificamos subcategorias advindas das respostas dos professores.

Na entrevista e questionários realizados com as professoras, notamos que a maior parte não tinha a intenção inicial de trabalhar com a Educação Especial, todavia, aceitaram o desafio e se interessaram por esse campo de atuação. Todas tinham formação em Pedagogia e/ou Normal Superior e/ou Educação Especial, bem como pós-graduação *Lato-Sensu* em Educação Especial, exigência do estado de Minas Gerais para a contratação de professores de apoio, conforme a Tabela 1, que traz o perfil dos professores entrevistados.

Tabela 1

Perfil das professoras entrevistadas

Prof.	Idade (anos)	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação na Educação Especial (anos)
A	39	1. Ciências Contábeis 2. Matemática 3.Licenciatura em Educação Especial	Educação Especial	4
B	48	1. Pedagogia 2.Licenciatura em Educação Especial (cursando)	1.Educação Especial 2. Psicopedagogia	9
C	52	1. Normal Superior 2. História 3.Licenciatura em Educação Especial	Educação Especial	10
D	37	1. Sistema de Informação 2. Pedagogia 3.Licenciatura em Educação Especial	Educação Especial	5

E	34	1. Normal Superior 2. Pedagogia 3.Licenciatura em Educação Especial (cursando)	1.Educação Especial 2. Orientação 3. Supervisão 4. Gestão Escolar	5
F	49	1.Administração 2.Pedagogia	1.Educação Especial 2.Psicopedagogia	5
G	53	1.Pedagogia 2.Licenciatura em Educação Especial	1.Educação Especial 2.Supervisão e Inspeção	16
H	34	1.Letras 2.Normal Superior	1.Educação Especial 2.Psicopedagogia 3.Supervisão	4

Fonte: Autores

Das entrevistas realizadas, analisamos neste texto duas questões: iniciação na Educação Especial e percepção do ser professor de Educação Especial. Observamos três aspectos. O primeiro diz respeito à especialização em Educação Especial, que todas possuíam por ser uma exigência do estado de Minas Gerais para que o professor assuma o trabalho como professor de apoio. O segundo aspecto observado foi a perspectiva do aumento salarial, visto que o professor de apoio tem salário ligeiramente superior, no estado de Minas Gerais, ao do professor regente de turma. O terceiro aspecto observado diz respeito ao desafio encontrado no trabalho como professor de apoio com alunos com deficiência.

Assim, elaboramos categorias com o objetivo de auxiliar na interpretação dos resultados, nas quais podemos extrair significado da análise dos dados produzidos, estabelecendo categorias emergentes, que são aquelas que surgem a partir da análise dos dados constituídos durante a condução do trabalho de campo de uma determinada pesquisa (Moraes, 1999). Seguem nossa descrição e análise dos dados.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo analisado as falas das oito professoras, discutiremos, neste artigo, a

categoria de análise que se refere aos "*Processos constitutivos da formação de identidades profissionais docente do professor de apoio"*. Dessa forma, definimos, para analisar as falas das professoras, duas questões importantes que procuramos responder a partir dos dados produzidos nas entrevistas e que emergiram da análise das falas durante a entrevista, que são: a) Quais processos identitários foram mais marcantes para direcionar o professor para a Educação Especial; b) Articulação entre os saberes docentes e a formação da identidade profissional docente através da análise das trajetórias identitárias dos professores.

Ao analisar as falas das professoras, foi possível estabelecer as subcategorias: a) *influência financeira*; b) *saberes pessoais dos professores;* c) *saberes relacionados a formação anterior*; d) *saberes relacionados a formação docente;* e) *saberes vindos dos materiais usados para auxiliar os professores*; f) *própria experiência na profissão, no lócus escolar.*

A seguir, trazemos os recortes de falas das professoras com relação à categoria de análise discutida neste artigo e na qual pudemos perceber que, para duas delas, houve influência financeira na opção pela Educação Especial. A professora D, inclusive, não tinha formação inicial em Licenciatura e, após aceitar ser monitora de Informática na APAE[3], se interessou pelo ensino, vindo a cursar, posteriormente, duas licenciaturas e a pós-graduação em Educação Especial.

> *No início foi um desafio, mas fui me encantando pelo trabalho na APAE e vi as oportunidades escaparem por causa da formação, foi aí que decidi que queria investir na Educação Especial e hoje não me vejo de outra forma a não ser como professora de Educação Especial. É uma paixão e uma alegria na minha profissão ver os avanços dos meus alunos* (Professora D).

A fala da professora D se assemelha à fala da professora A quando essa afirma que *"eu fui para a Educação Especial a convite, né? Fiz a pós e peguei umas aulas e gostei muito. No início teve a questão do financeiro, hoje não tem mais, gosto, amo o que faço...",* pois ambas relatam que se envolveram com a docência na Educação

3 APAE é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais onde, além de pais e amigos dos excepcionais, toda a comunidade se une para prevenir e tratar a deficiência e promover o bem-estar e desenvolvimento da pessoa com deficiência (APAE).

Especial de modo que não se percebem hoje em outra profissão.

Três professoras afirmaram que tiveram influências pessoais para buscar aperfeiçoar seus conhecimentos com relação à Educação Especial. Para as professoras B, E e G, ter algum conhecido ou parente com deficiência foi o que as motivou a buscar cursos na área da Educação Especial. Segundo a professora G, *"foi a experiência de um parente que me fez pensar e estudar mais sobre a Educação Especial",* o mesmo ocorrendo na fala da professora E, quando diz que *"eu tinha uma conhecida que tinha uma criança especial, eu como pedagoga fui pesquisando mais sobre o ensino e a aprendizagem [...]".*

A influência da formação anterior na constituição de identidades profissionais docentes está presente na fala de 4 professoras, enquanto que para todas as participantes os saberes relacionados à formação docente são os processos que constituem suas identidades profissionais, de professor e, mais especificamente, de professor de apoio. Além disso, para todas as professoras, a experiência no local de trabalho e a própria vivência são elementos constitutivos de suas identidades.

Segundo a professora H, *"a troca de experiências e até os conflitos com meus colegas são importantes para formar a professora que sou hoje. Aprendo com meus erros e com meus acertos [...]".* Para a professora B, *"o ambiente de trabalho e as trocas com outras professoras é muito importante e ajuda muito [...]".*

Ainda com relação à formação anterior, para as professoras A, D, F e C há grande influência em tal formação, o que se observa nas falas delas. Para a professora A "*a minha formação em Ciências Contábeis me ajuda na Matemática. Apesar de ser uma Matemática diferente eu tenho facilidade*", e para a professora D "*meu curso anterior não era para dar aula, mas acaba me ajudando na minha prática, hoje em dia. Tudo é experiência".* A professora C diz que seu curso inicial, em História, a ajuda como experiência para trabalhar e *"[...] trocar ideias com meus colegas, mas com relação a Educação Especial não tem muita relação. Antes eu trabalhava do 6° ao 9° anos do Ensino Fundamental, agora eu trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já o Normal Superior me ajuda sim, muito, porque vi muita coisa interessante, muita*

prática, muito aprendizado". Para a professora F, que fez Pedagogia à distância, o fato de pertencer a uma família de professores foi importante para dar a ela apoio e suporte para se estruturar e se perceber como professora porque, segundo ela, *"eu não tinha experiência nenhuma da minha formação anterior e nunca tinha pensado em seguir a carreira de professora até começar a fazer Pedagogia".*

Sob este aspecto, essas falas corroboram com Hall (2005), quando o autor aponta que:

> [...] a identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Assim, a moldagem e remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas (Hall, 2005, p.71).

Os processos identitários pelos quais as professoras passaram constituem elementos de identidades profissionais docentes. Estes processos são sistemas de representação importantes para a formação de identidades, são os saberes desenvolvidos pelas professoras antes e durante a docência, saberes pessoais, angústias com a profissão, com a família, consigo mesmas. São vários os elementos que compõem um sistema de representações constitutivas de identidades profissionais docentes.

Para Tardiff (2020), não existe a possibilidade de compreender as identidades do professor sem observá-las sob a perspectiva da própria história do professor, de suas ações, projetos e desenvolvimento. É necessário conhecermos, segundo o autor, a trajetória social e profissional que são responsáveis por "ocasionar-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros)" (Tardif, 2020, p.107).

A professora H diz que, apesar do trabalho na Educação Especial ser recente, ele já permite a ela pensar que há a necessidade constante de formação. Dessa forma, ela diz que se vê motivada, embora as vezes se sinta sobrecarregada, pois *"[...] tenho um tempo relativamente pequeno como professora de Educação Especial e sinto que os desafios são muitos. Antes tinha a ilusão de que iria trabalhar com poucos alunos,*

mas percebi que eles exigem um envolvimento muito maior". A fala da professora H corrobora Tabaka, Borges e Estevan (2020, p.13), quando os autores apontam que:

> [...] o professor necessita constantemente (re)ver e adequar suas ações para atender a "todos" os estudantes e que compreender a diversidade de demandas não é tarefa fácil. Deste modo, são patentes formações que promovam conhecimento e desenvolvam as sensibilidades desses profissionais para a insuficiência das práticas orais de ensino, e a necessidade de práticas diferenciadas, que manifestam a adequação do currículo às singularidades dos estudantes, capazes de estimulá-los e de promover desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Em paralelo, é fundamental a percepção e crença de que cada estudante tem seu potencial, o qual deve ser explorado para garantir seu direito de aprendizagem.

Para a professora F, a escolha da profissão veio tarde. Apesar de vir de uma família de educadores, ela relutava em ser professora e só foi fazer Pedagogia por influência de uma amiga. *"Demorei a fazer pedagogia, não queria seguir os passos da minha família mas, depois que fiz, que comecei a dar aulas e passei num concurso não me vejo em outra profissão... Se tivesse começado mais cedo [...]".*

Para Tardif (2014), não existe a possibilidade de compreender as identidades do professor sem observá-las sob a perspectiva da própria história do professor, de suas ações, projetos e desenvolvimento. É importante conhecer, segundo o autor, a trajetória social e profissional, as quais são responsáveis por "ocasionar-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros)" (Tardif, 2014, p.107). Além disso, são esses saberes, os quais são construídos a partir das experiências vividas e divididas entre os professores e que dependem tanto da situação cultural na qual o professor está inserido, quanto de sua própria formação, que se estabelecem no saber social, na interação com seus pares e seus alunos (Tardif, 2014).

Segundo a professora G, a Pedagogia sempre foi um objetivo em sua vida, ela sempre quis ser professora, "*eu sempre me vi como professora por ser de uma família de professoras, então isto foi um caminho que já estava pré-estabelecido, sabe?",* e mais, a identidade como professora da Educação Especial também foi uma

construção anterior à formação em licenciatura, pois, segundo G, *"eu sempre pensei em trabalhar com Educação Especial, já entrei na licenciatura com esta ideia e só fui trabalhando mais ela durante minha graduação".*

Já para as professoras A e D, "*os saberes vindos dos materiais usados para auxiliar os professores"* (D) são muito pertinentes. O acesso fácil através da internet auxilia com que as professoras possam ter acesso à maior diversidade de materiais para usar com seus alunos. Segundo A, "*eu sempre busco materiais na internet para me auxiliar a planejar a montar minha aula"* (A)*,* o que é reforçado pela fala de D, a qual diz que "*a internet auxilia muito a gente a buscar mais conteúdos, cursos, aulas e materiais usados por outras professoras e compartilhados em sites e blogs"* (D).

Para Tardif (2014), são esses recursos pessoais, ou seja, essa vivência e experiência que o professor traz, que o auxiliam a encarar os custos da profissão e assumir esses custos. Segundo Tardif (2014, p.107), "esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos".

Para Denari e Sigolo (2016):

> Dessa forma, a escola, ao pretender transmitir conhecimentos e ditar regras para comportamentos valorizadas pelos que comandam as sociedades, acaba por colocar em confronto estas duas fontes de saberes: um, tido como erudito – o dos governantes – e outro, tido como popular – o dos alunos. Tal confronto gera, quase sempre, marginalização e exclusão escolar, social e laboral, fazendo com que pessoas passem a ostentar rótulos que as tornam desviantes, diferentes (Denari & Sigolo, 2016, p.18).

Portanto, é preciso ficar atento para que a formação não modele ou engesse o professor, a ponto de não conseguir perceber as especificidades dos alunos com deficiência e seu potencial de aprendizado, ainda que o aluno não seja o que se espera convencionalmente. Canassa e Borges (2020, p.10) afirmam que "a formação e a atuação docente para a Educação Inclusiva podem ser observadas a partir das influências socioculturais presentes ao longo da constituição da Educação Especial", ou seja, o ambiente profissional e pessoal tem influência direta na formação do professor.

Segundo Moreira e Candau (2003), a escola é um *locus* importante de formação:

> Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação. Nesse sentido, considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (Moreira & Candau, 2003, p.57).

Nota-se nas falas das professoras que suas trajetórias pessoais e profissionais são elementos marcantes e constitutivos de suas identidades profissionais docentes, assim como a escola constitui um importante *locus* de troca de conhecimentos. Segundo a professora A, *"tudo aquilo que fiz, todos os cursos e as reuniões, tudo me ajudou a ser a professora que sou hoje [...]".* Tal característica é compartilhada pelas outras professoras é observado nas falas a seguir.

> *Eu acho que tudo que já fiz, todos os eventos que participei, os cursos durante a graduação e após me formar foram muito importantes para me direcionar para a educação especial. Eu aprendi muito em todos eles e todo esse aprendizado me fez ser a professora que sou hoje. Tenho muito orgulho disso* (Professora E).
>
> *Eu não comecei minha trajetória pensando em ser professora, mas como já contei acabei sendo levada, por várias situações a seguir este caminho. Hoje penso que tudo que passei foi muito importante para eu ser a professora que sou. Para eu perceber, quando uma mãe elogia, uma colega elogia, que eu estou no caminho certo, que estou fazendo direito. Não tem como não rever tudo e pensar que toda a minha trajetória me trouxe para este lugar de professora de Educação Especial e que é como me sinto realizada* (Professora D).
>
> *A troca de experiências, os cursos de formação e até o papo com as colegas são um jeito de nós nos tornarmos professoras. Essa conversa, nos cursos, nos encontros. Tudo isso faz parte de mim como professora e me ajuda a ser uma professora cada vez melhor* (Professora F).

Infere-se então que os processos identitários marcantes para direcionar o professor para a Educação Especial estão relacionados, para alguns, à questão financeira, contudo, para a maioria deles, às experiências vivenciadas por eles, as quais se articulam entre os saberes e a formação da identidade profissional docente como fatores constitutivos da sua identidade enquanto professor de apoio na Educação Especial.

Logo, o saber do professor se mostra como um trabalho multidimensional que integra elementos identitários do professor, tais como suas identidades pessoal e profissional, sua situação social e profissional, sua vivência diária em sala de aula e na escola com seus alunos e colegas de trabalho, entre outros elementos constitutivos da identidade profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos trouxe indicativos de elementos que são essenciais para a constituição das identidades profissionais docentes do professor de apoio. Essas identidades são pautadas em diferentes aspectos, como: identidades baseadas na família, na promoção financeira, no reconhecimento social, profissional, identificação com o trabalho especializado em Educação Especial, identidades baseadas na formação inicial e continuada, dentre outras. Não podemos deixar de destacar também o fato de que todas eram mulheres e que, com isso, também carregam traços identitários enquanto tal.

As participantes relatam que a formação do professor de Educação Especial deve se dar continuamente. Os desafios são renovados a cada novo aluno, pois, mesmo que haja características que a aproxime de outros estudantes, cada aluno tem uma especificidade e demandas diferentes e a cada ano são novos desafios lançados. Para as professoras, a troca com outros colegas de atuação é fundamental para a formação das identidades do professor de apoio, pois, segundo elas, é nessa troca que elas se apoiam, se reconhecem e se percebem enquanto mediadores dos processos de ensino e aprendizagem para seus alunos apoiados pelas políticas de Educação Especial.

Para Tardif (2020), são estes recursos pessoais, ou seja, esta vivência e experiência que o professor traz que o ajudam e o auxiliam a encarar os custos da profissão e assumir estes custos. Segundo o autor (2020, p.107), “esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim

dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos".

Percebemos, pois, nas falas das professoras, que suas trajetórias pessoais e profissionais são elementos marcantes e constitutivos de suas identidades profissionais docentes, assim como a escola constitui um importante *locus* de troca de conhecimentos. Assim, notamos que há necessidade dos professores de compartilharem saberes sobre as experiências com seus pares e como sua vivência, tanto dentro quanto fora da escola, são importantes para que o professor consiga estimular seu aluno e se sinta estimulado para isso também.

Apesar das especificidades, um elemento constante nas falas das participantes da pesquisa diz respeito ao fato de que a Educação Especial é um desafio e a cada ano esse desafio se renova com os "novos" alunos que recebem, fato esse que gera desgastes, tanto nos professores quanto nos alunos pela dificuldade em dar continuação ao trabalho realizado no ano anterior.

Percebemos, por meio das falas das professoras, que a todo o momento elas estão se (re)significando e se (re)construindo, ora pela descoberta de uma nova identidade profissional, ora pela necessidade de aprendizado e formação que a docência na Educação Especial requer, mas estão sempre juntando e (re)organizando os fragmentos identitários que compõem sua identidade, tanto pessoal, quanto profissional. Assim, a identidade doente é constituída a partir da autorreflexão do professor e da reflexão sobre como nos percebemos e como queremos que o outro nos perceba, sendo isto um processo contínuo e em constante (re)construção.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

BAUMAN, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

BRASIL. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais:* adaptações curriculares**.** Brasília, DF: SEF/SEESP.

BRASIL. (2001). *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.* Resolução no. 2 de 11 Fevereiro de 2001. Brasília, DF: MEC/SEESP.

BRASIL. (2005). *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.* Brasília, DF: MEC/SEE.

BRASIL. (2006). *Saberes e práticas de inclusão:* desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.(2ed.)/SEESP/MEC.- Brasília: MEC, SEESP.

BRASIL. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília, DF: MEC/SEE.

BRASIL. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. (2009). *Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.* Promulga a Convenção

Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, n. 163, ago. 2009.

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

CANASSA, V.; BORGES, F. A. (2021). Concepções do Transtorno do Espectro Autista - TEA: uma análise de trabalhos acadêmicos na perspectiva do ensino e da aprendizagem de Matemática. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática* (REnCiMa),12, 1-21.

CIAMPA, A. C. (2002). Políticas de identidade e identidades políticas. In C. I. L. Dunker & M. C. Passos (Orgs.), *Uma Psicologia que se interroga: ensaios* (pp. 133-144). São Paulo: Edicon.

DENARI, F.; SIGOLO, S. R. R. L. (2016). Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S.; GIROTO, C. M. *Educação Inclusiva: em foco a formação de professores* (p. 33-58). São Paulo: Cultura Acadêmica.

DRUMMOND, M. F. L. A. O. (2022). Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência. *Tese de Doutorado*, Programa de Pós graduação em ensino de Ciências e Matemática, Uem, Maringá, Paraná.

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

FLORES, M. A. (2015) Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades**,** *Educação*, 38 (1) pp. 138-146.

FREIRE COSTA, D. A. (2006). Superando Limites: A Contribuição De Vygotsky para a Educação Especial. *Revista Psicopedagogia*, 23(72) 232-40.

GARCIA, C. M. (1999). *Formação de Professores*. Para uma mudança educativa. Porto - Portugal: Porto Editora.

GIL, A.C. (2000). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo, SP. Atlas.

GLEASON, P. (1983). Identifying identity: A semantic history. *The Journal of American History*, 69(4), 910-931.

HALL, S. (2005). *Quando foi o pós-colonial?:* pensando no limite. In: HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MORAES, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. (2003). *Educação escolar e Cultura(s):* construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 23, 156-168.

PIMENTA, S. G. (Org.). (2002). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (3. ed.) São Paulo: Cortez.

SILVA, T.T. (2014). A produção social da identidade e da diferença. IN: HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença:* a perspectiva dos Estudos Culturais. (pp. 23-32). Petrópolis: Vozes.

TABAKA, N. E. W.; BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I; BARROSO, M. M. (2021). Estratégias matemáticas de estudantes com síndrome de Down diante de situações do Campo Conceitual Aditivo. *Revista Eletrônica de Educação* (São Carlos), 15, 1-23.

TARDIF, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes.