

IDENTIDADES DO PROFESSOR DE APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

IDENTITIES OF THE SPECIAL EDUCATION SUPPORT TEACHER AND THEIR PERCEPTIONS ABOUT MATHEMATICS TEACHING AND LEARNING

IDENTIDADES DEL PROFESSOR DEL APOYEO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS PERCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira Drummond*
mariannaflima@gmail.com

André Luís Oliveira*
aloprof@gmail.com

Fábio Alexandre Borges**
fabioborges.mga@hotmail.com

* Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR – Brasil
** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar – Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR, Câmpus Campo Mourão-PR e Paranavaí-PR.

Resumo: Este trabalho foi realizado com professoras de apoio da Educação Especial de uma Escola Pública de Minas Gerais e investiga o processo de construção identitária destas e suas demandas e percepções com relação ao ensino de Matemática. Para a coleta de dados foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas com o objetivo de, conhecendo suas trajetórias pessoal e profissional, observarmos quais são os elementos constitutivos de suas identidades profissionais. Referenciados por Hall, Flores, Pimenta e Nóvoa, identificamos que os processos de formação identitária das participantes são fortemente influenciados pela partilha de experiência com seus pares e pelos processos de capacitação.

Palavras Chave: Professor; Identidades; Matemática

Abstract: This work was carried out with support teachers from the Special Education of a Public School in Minas Gerais and investigates the process of identify construction of these and their demands and perceptions regarding the teaching of Mathematics. For data collection, questionnaires and semi-structures interviews were applied in order to, knowing their personal and professional trajectories, observe what are the constituent elements of their professional identities. Referenced by Hall, Flores, Pimenta and Nóvoa, we identified that their identify formation processes are strongly influenced by the sharing of experience with peers and by the teacher Education processes.

Keywords: Teacher; Identities; Mathematics

Resumen Este trabajo se realizo com el apoyo de maestros de la Educación Especial de una Escuela Pública em minas Gerais e investiga el processo de construcción de identidad de estos y sus demandas y percepciones com respecto a la enseñanza de las Matematicas. Para la recopilación de datos, se aplicaron cuestionarios y entrevistas semiestruturadas para, conociendo sus trayectorias personales y profesionales, observar caules son los elementos constitutivos de tus identidades profesionales. Referenciados por Hall, Flores, Pimenta y Nóvoa, identificamos que tus procesos de formación de identidade están fuertemente influenciados por el intercambio de experiencias com tus compañeros y por los procesos de capacitación.

Palabras Clave: Maestro; Identidades; Matematica

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vêm ocorrendo mudanças significativas relacionadas à necessidade de uma formação que atenda as especificidades dos diferentes alunos, o que implica em refletir com maior frequência a formação de professores, pois a escola vem assumindo um papel cada vez mais importante no trabalho e desenvolvimento desses estudantes. A responsabilidade por tais ações, no entanto, acaba por recair sobre os professores, demandando que esses apresentem saberes diversificados para tornar mais adequado os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos. Tal fato ocorre, dentre outros aspectos, por carecermos de uma cultura inclusiva nas escolas, com o envolvimento de um número maior de pessoas, envolvidas com objetivos educacionais comuns, refletidos coletiva e cooperativamente.

De fato, a melhoria do processo educacional promovido nas escolas, dentre outros elementos, deve passar também pela formação dos professores. Várias são as obras e os autores, tais como as de Nóvoa (1992), Ferreira (2000), Flores (2015), dentre outros, que discutem a formação de professores. Porém, antes das ações de formação das políticas educacionais, são os trabalhos de formação produzidos a partir da experiência concreta na escola que, de fato, vão determinar as mudanças concretas na educação. Para Rodrigues (2006), ainda que a formação inicial tenha também papel fundamental na discussão da atuação docente frente às novas demandas no que diz respeito ao atendimento da diversidade de nossos estudantes, é na formação continuada que os elementos profissionais encontram maior eco e respaldo para serem discutidas. Além disso, Rodrigues (2006) entende que a complexidade da profissão docente exige que as formações sejam discutidas, principalmente, em serviço, levando-se em consideração essas questões profissionais, do cotidiano escolar.

Um dos elementos que vai nortear esse processo de formação, que se dá na prática do professor no seu trabalho, é a forma como ele se percebe e se localiza em relação aos outros no processo de trabalho. Essa percepção pode ser compreendida a partir do estudo da identidade profissional. Segundo Flores (2015), tem havido um significativo desenvolvimento do estudo da identidade dos professores nas últimas duas décadas. Para a autora, a identidade docente constitui um processo em constante mutação mediado pela experiência dos docentes dentro e fora da escola, além de suas crenças, valores e culturas. A noção de identidade engloba diferentes sentidos, podendo, no entanto, agrupá-los em três grupos principais, ou seja: os relacionados à formação da identidade profissional; os que investigam as características da identidade profissional; e os que verificam como essa identidade se apresenta através da história dos professores. A identidade profissional não se apresenta como algo fixo e imutável, mas como um lugar de lutas e (re)construção.

Dessa forma, entre os aspectos da formação dos professores está a identidade do professor, identidade pessoal e profissional, que está em constante construção. Essa identidade originada de diferentes fontes, como nos mostra Hall (2005), é marcada por sua multiplicidade e por sua constante mudança, possibilitando que possamos nos identificar com elementos díspares e contraditórios ao longo do tempo, não havendo, então, uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente. A identidade do professor, então, vai ser também caracterizada pela forma como o docente se percebe frente a ele mesmo, por seus pares, pela sociedade, em geral. No entanto, dentre essas muitas identidades que formam o sujeito, pela centralidade do trabalho em nossa sociedade, a identidade profissional se destaca como um dos elementos centrais nesse processo de articulação (MARCELO GARCIA, 2009).

Os estudos sobre as identidades do professor têm aparecido com maior frequência nas últimas décadas, destacando-se Nóvoa (1992), Libâneo (2004), Dubar (2005), Marcelo Garcia (2009), Flores (2015), dentre outros. Esses trabalhos trazem consigo perspectivas para estudos sobre as identidades profissionais do professor e suas relações com os saberes docentes, formação continuada, dentre outras. Assim, há várias possibilidades para abordar as identidades profissionais do professor e trabalhar com as questões do pertencimento dos mesmos a um conjunto de experiências comuns.

No entanto, existem experiências, dentro do contexto de uma profissão, que por serem específicas de subgrupos, não são compartilhadas por todos, o que amplia a complexidade no processo de construção identitária. É o caso da identidade do professor de apoio que atua em serviços da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que se mostram ainda mais peculiares no contexto das identidades profissional do professor, pois, além de pertencer ao grupo de professores, há a especificidade de estar inserido no grupo de professores que atuam na Educação Especial, enfrentando diariamente uma rotina de aprendizado que leva em conta a particularidade de seu aluno e, muitas vezes não é compartilhada com outros professores pelo conjunto de saberes e posicionamentos que compõem a identidade profissional de forma geral.

O mesmo movimento se faz, nessa situação, para a educação matemática voltada para alunos com deficiência, que, além da situação já diferenciada do professor de Educação Especial, ensino da Matemática, muitas vezes não é percebido como um elemento da competência dos professores que não são dessa área específica de formação. Nesse contexto, perguntamo-nos sobre como essa situação de ensino da Matemática para alunos público-alvo da Educação Especial¹, coloca questões à estruturação de identidades desses professores e, em um movimento dialético com essa primeira questão, como as

¹ Segundo a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). São eles: Estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

identidades decorrentes desses contextos influencia nas práticas de educação matemática voltadas para os estudantes com deficiência?

Imbuídos pelo desejo de responder tais questionamentos, o objetivo do presente ensaio foi apresentar parte de um estudo em nível de doutorado em construção que visa investigar o processo de construção identitária do professor de apoio e suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática.

O CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir da década de 1990, “inicia-se uma nova etapa na pesquisa sobre formação de professores” (FERREIRA, 2000, p.265), na qual deixou de ter o caráter de treinamento das décadas de 1970/80 e passa por um processo de formação específica dentro das licenciaturas. Corroborando com a afirmativa do novo caráter assumido pelos processos de formação de professores, a partir da década de 1990 vemos que a necessidade de formação de professores é recomendada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996. Segundo a resolução CNE/CEB n.2/2001 Art 8, as escolas devem contratar professores, tanto da classe comum, quanto da Educação Especial, capacitados e especializados para o atendimento de estudantes com deficiência.

Para Mendes, Cabral e Cia (2015), esses movimentos com relação a melhorias nas práticas de educação inclusiva têm levado os estados e municípios a adotarem políticas públicas que visem a garantia à educação para pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, notamos que a preocupação com a formação de docentes está registrada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p. 18-19), que traz a afirmação de 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”.

Dessa forma, observamos que existe 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 de estabelecerem suas próprias políticas públicas de formação inicial e continuada para professores que atuam na área da Educação Especial, para atender suas demandas. Nelas, o professor de apoio é percebido como um especialista em Educação Especial, dentro de um sistema mais amplo, e que compõem o AEE - Atendimento Educacional Especializado, ofertado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A lei 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Deficiência, estabelece, em seu art. 3º, inciso XIII, que

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 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 deficiência poderão aproveitar de forma mais efetiva todo o seu potencial. Nesse sentido, 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, onde também se encontra o professor de apoio. Todavia, o professor de apoio não atua somente no AEE, acompanhando o aluno dentro de sala de aula, junto ao professor, dependendo das características do estudante.

Em Minas Gerais, 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 nº01/2005, p.3)”.

No “Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais”, versão 3, de 2014, temos a definição de 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.

Com relação ao ensino de Matemática, os professores de apoio, segundo o documento da SEE/MG (2014), têm como atribuições a adaptação de materiais pedagógicos de forma a atender as especificidades do seu aluno. Ainda em relação aos processos de ensino e aprendizado de Matemática, observamos que o uso de materiais manipuláveis são um diferencial importante na mediação entre o aluno e os conteúdos da disciplina. Esses, caso adaptados às necessidades ou aos contextos da Educação Especial, podem se configurar como um importante auxílio no ensino dos estudantes com deficiência (DRUMMOND, 2016).

A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES

Nossas identidades são produtos das interações e inter-relações que estabelecemos ao longo de nossa vida e está em constante transformação. Somos confrontados por várias identidades que coexistem em nós e com as quais podemos nos identificar ou não em determinados momentos de nossa vida. Assim, temos identidades diversas para os vários contextos nos quais estamos inseridos. Elas se entrelaçam, se contradizem, se reprimem ou se harmonizam, fazendo de nós indivíduos em constante reestruturação. Dentre essas identidades temos a nossa identidade profissional que se constrói não apenas no nosso ambiente profissional, mas como fruto do reflexo das outras identidades que possuímos além dela (HALL, 2005).

Segundo Dubar (2005), as identidades do professor não se caracterizam apenas como aquela ligada ao trabalho, o professor está em constante formação e sua identidade profissional, então, está num processo contínuo de reestruturação que dialoga com sua formação. Ambas, tanto as identidades do professor quanto o processo de formação do professor caminham juntos, complementando-se e se (re)significando durante sua trajetória.

Flores (2015, p.139) afirma que “a identidade profissional se desenvolve na interação entre o indivíduo e o ambiente ou contexto”. Assim, ainda segundo a autora, a construção da identidade integra os lados pessoal e profissional no processo de tornar-se professor e de ser professor, o que gera tensões, pois se relaciona como o próprio professor se vê professor e como os outros o vêem, o que pode levá-lo a redefinir uma identidade que é socialmente legitimada.

Então, é importante fazer uma articulação da influência desses contextos legais, técnicos e materiais que estão presentes nessas definições da Educação Especial, e em especial a educação especial dos conteúdos matemáticos nas identidades do sujeito. Segundo Hall (2005, p. 12), “A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Nestes sistemas a

intermediação da relação do sujeito com seu trabalho, por meio dessas legislações e desses métodos e artefatos educacionais, podem interferir na forma como o sujeito se percebe em relação ao seu trabalho, à medida que domina ou não esses conhecimentos e manuseio de artefatos. Conseqüentemente, podem afetar a forma como se percebe no trabalho, e suas adesões identitárias.

A identidade profissional do professor, segundo Pimenta (2001, p.122), vai emergir então “de um contexto histórico como respostas às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. Vemos que todo um contexto que define o que é o professor de Educação Especial vai então instigar essa emergência.

No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 18-19) foi apontado 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 de aula 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.

Notamos, pois, a definição da capacidade ou não do professor de atuar na Educação Especial, além da necessidade objetiva do aluno, é a perspectiva do Estado. O professor de Educação Especial deve buscar a formação continuada de modo a se preparar para os desafios que as especificidades dos estudantes com deficiência o impõem. No entanto, em que medida os processos de formação continuada, bem como os espaços e configurações da organização do trabalho presentes de maneira concreta nas escolas permitem que se efetive o atendimento a essas demandas direcionadas ao professor de apoio?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo utilizou de uma metodologia de pesquisa qualitativa, tendo esta por objetivo atribuir qualidades quando se investiga questões subjetivas (JAVARONI; SANTOS; BORBA, 2011). Assim, as respostas para as questões de investigação foram obtidas a partir da coleta de dados descritivos e do contato direto e interativo com os participantes deste estudo que forneceram as informações necessárias para responder à problemática desse estudo.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de um município do interior de Minas Gerais, com cinco professores pedagogos com Especialização em Educação Especial que atuam na escola estadual em questão como professores de apoio. Eles têm em média seis anos de docência na Educação

Especial e atendem crianças com diferentes deficiências. Para manter o anonimato dos professores optamos por chamá-los de Professores A, B, C, D e E.

Os dados qualitativos desse estudo foram coletados por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas individuais. Os dados foram interpretados a partir da perspectiva de interação social (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 esses professores 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 e das discussões de grupo, foram estimuladas falas que buscavam captar a relação dos professores com a Educação Especial em sua trajetória até se perceberem como professores de Educação Especial, como é o ensino de Matemática para seus alunos, como ele se percebe como professor de apoio que ensina Matemática, quais suas inquietações, sugestões e demandas.

Para análise dos dados obtidos 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, acreditamos que esse método atende nosso propósito de analisar as falas dos professores e a partir delas pensarmos nos processos identitários que formaram sua identidade profissional como professor 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.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na entrevista e questionários realizados com os professores, pudemos perceber que a maior parte não tinha a intenção inicial de trabalhar com a Educação Especial, todavia, aceitaram o desafio e se interessaram. Todos têm formação em pedagogia e/ou Normal Superior e/ou Educação Especial e todos têm pós-graduação *Latu-Sensu* em Educação Especial, exigência do estado de Minas Gerais para a contratação de professores de apoio, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Perfil dos professores entrevistados

Professor	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 (curando)	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 (curando)	1. Educação Especial 2. Orientação 3. Supervisão 4. Gestão Escolar	5

Fonte: Os autores

Nas entrevistas relatadas, analisamos duas questões: iniciação na Educação Especial e percepção do ser professor de Educação Especial. Dentro das quais encontramos a questão da especialização em Educação Especial, que todos possuem, o aumento do salário e o desafio pelo trabalho com alunos com deficiência.

Assim, elaboramos categorias com o objetivo de nos auxiliar na interpretação dos resultados obtidos, onde podemos extrair sentido e significado da análise dos dados coletados, estabelecendo categorias emergentes, que são aquelas que surgem a partir da análise dos dados coletados durante a condução do trabalho de campo de uma determinada pesquisa (MORAES, 1999).

Dessa maneira, observamos, por meio da relação entre o referencial teórico estudado e os resultados obtidos na análise das informações contidas nos dados coletados nos instrumentos utilizados, que as categorias determinadas foram elaboradas “à partir de um confronto entre o que diz a literatura e o que encontra nos registros de campo” (FIORENTINI e LORENZATO, 2006, p. 135).

Logo, com base nas entrevistas e questionários emergiram três categorias de análise: formação continuada e identidade profissional; vínculo entre o professor e a docência em Educação Especial; processos de partilha de experiências.

Categoria 1: Formação continuada e identidades profissionais

Os professores relatam que o ensino na Educação Especial é um desafio e, em suas trajetórias, a vivência em sala de aula e no ambiente escolar é muito importante para que eles se “aprimorem” como profissionais da Educação Especial. Segundo a professora A, “a educação especial, eu fui convidada pelo tutor mesmo. Eu nem tinha ideia do que era, fui aprendendo no dia a dia mesmo”. Ou seja, ela foi construindo, a partir da vivência na escola e na pós-graduação, suas identidades de professora de educação especial.

Para a professora B, o início da sua trajetória na Educação Especial se deu da seguinte forma: “o primeiro contrato que teve pra mim quando me formei foi na Educação Especial. Comecei numa sala com 12 autistas, isso há 10 anos. Foi um desafio pra mim...”. Depois desse início, a professora B, procurou se aperfeiçoar para atender da melhor maneira possível seus alunos. Atualmente ela cursa a graduação em Educação Especial.

Para a professora C, o interesse para atuar na Educação Especial só surgiu depois que começou a atuar na área, não foi uma vontade anterior, mesmo ela já tendo cursado a pós-graduação há muito tempo na área, havia começado a atuar na Educação Especial somente há dois anos, trabalhando anteriormente com alfabetização.

Eu tenho a pós, (em Educação Especial) faz tempo. Eu fiz normal superior e a matemática, assim, não vi matemática muito, não aprofundi muito, mas pouca coisa, né? Agora, a Educação Especial eu senti a necessidade, porque eu gosto do que eu faço, eu gosto dessas crianças. Eu sinto assim, que a gente tem que ter muito carinho por elas. Então, é uma profissão difícil de trabalhar. Não é pra qualquer um. Porque às vezes a pessoa faz uma pós na área, você estuda a teoria, mas chega na prática, se você não pesquisar, se você não aprofundar ali[...] (Professora C).

As falas dos professores corroboram com Flores (2015) quando esta afirma que o desenvolvimento da identidade profissional está relacionada a interação entre o indivíduo e o ambiente, ou o contexto no qual ele está inserido, nesse caso, o cotidiano escolar como professor de apoio da Educação Especial.

Categoria 2: vínculo entre o professor e a docência em Educação Especial

Para a professora D, assim como as outras professoras entrevistadas, o trabalho como professora de apoio, iniciado havia 5 anos na APAE, era um prazer e desafios constantes. Com relação à Matemática, ela pondera que viu mais na sua primeira graduação, em Sistemas de Informação e, em geral, estudava mais vendo vídeos e lendo sobre metodologias de ensino e aprendizado na Educação Especial. Segundo ela, “ainda é tudo muito novo, então eu ainda estou sempre estudando”. Ela se percebe com dificuldades em trabalhar a Matemática com seu aluno pela dificuldade dele em conhecer o próprio corpo. Segundo a professora D,

[...] eu fico parada porque eu não sei como trabalhar a matemática com ele porque eu não consigo uma atividade que eu vá conseguir que ele entenda na parte de matemática sendo que ele não tem as noções básicas (Professora D).

Percebemos na fala da professora D que o saber plural (TARDIF, 2002) é uma importante competência técnica que direcionará o trabalho do professor, constituindo, pois, parte dos fragmentos identitários do professor de apoio.

Outro elemento comum diz respeito à percepção de si e do trabalho, muito intermediada pela troca de vivências com outros professores que desenvolveram os mesmos conteúdos com alunos com deficiência. Esse fato remete à fala de Hall (2005) de que a identidade é construída a partir das interações e inter-relações vivenciadas por nós ao longo da nossa trajetória. As identidades na modernidade são, então, fortemente marcadas pelo pertencimento a uma cultura, no caso, ao grupo dos professores de apoio. Embora o conhecimento adquirido nos processos formais de formação profissional seja fundamental, o que é destacado nesses, para além de seus conteúdos técnicos, são os conteúdos relacionais neles vivenciados com pessoas que viveram ou pretendem viver situações semelhantes nas suas práticas profissionais.

Categoria 3: processos de partilha de experiências

Para a professora C, há muita dificuldade em se trabalhar a Matemática na Educação Especial, mais pelos alunos do que por ela. Segundo C, ela está trabalhando com um aluno, no momento, que “não está conseguindo aprender a contar, mesmo usando material manipulável e folhas impressas com atividades, eu sinto essa dificuldade e isso nenhum curso ensina, apenas a troca de experiências com as outras professoras que têm me ajudado”. Assim como ela, as outras professoras também relataram encontrar dificuldades em trabalhar os conteúdos matemáticos com seus alunos, seja pela falta de formação, seja pela dificuldade dos alunos com relação aos conteúdos.

Nesse sentido, percebemos a necessidade dos professores de trocarem 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. Nesse sentido, para Tardiff (2002), são nas rotinas da atividade docente que os saberes experiências se apresentam. Estes saberes experiências são, segundo o autor, constituídos das experiências compartilhadas pelos professores.

Apesar das especificidades, um elemento constante nas falas dos professores participantes da pesquisa, 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.

Notamos, pois, nas falas citadas anteriormente que os professores, participantes dessa pesquisa, estão, a todo o momento se (re)significando e se (re)construindo, ora pela descoberta de uma nova identidade profissional, ora pela necessidade de aprendizado e aperfeiçoamento 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos dá indicativos de elementos que são essenciais para a construção dessas identidades. Essas identidades são várias, entre elas; identidades baseadas no afeto, identificação com o trabalho especializado em Educação Especial, identidades baseadas na formação inicial e continuada, dentre outras. Dentre esses elementos, podemos destacar a forma como o trabalho se organiza, principalmente no tocante aos seus impactos nos processos de ruptura de vínculos com os alunos com o processo de progressão destes. Tal fato nos remete a uma necessidade de verificação da relação de vínculo do professor com o estudante com deficiência, que poderia ser objeto de estudos mais detalhados, no que diz respeito à sua especificidade em comparação a mesma relação com alunos regulares.

Outro elemento de destaque pode ser percebido na importância dos processos constantes da partilha de experiências vividas entre os professores de apoio para o fortalecimento de suas identidades profissional e na aparente função que esse fortalecimento possui em uma “confirmação” dos conhecimentos aprendidos nos processos formais de capacitação, tanto pela localização dos problemas vivenciados dentro de um contexto social do trabalho como professor de apoio, quanto pela relação da solução desses problemas com um processo de vínculo de apoio entre os professores, que insere além da dimensão social e cognitiva, também aspectos relacionados ao afeto. Essas, no entanto, são reflexões que nos dão, no momento, indicações de novos estudos e possibilidades para que o estudo do tema seja aprofundado.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70; 2009. <<http://www.educacaoonline.pro.br/adaptacocurriculares.a.sp>>. Acesso em 27 de janeiro de 2020.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, DF: SEF/SEESP; 1998. Disponível em _____.
- _____. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Resolução no. 2 de 11 Fevereiro de 2001. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 04 de janeiro de 2020.

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

_____. **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, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>>. Acesso em 04 de janeiro de 2020.

_____. **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, 2006.

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

FERREIRA, Ana Cristina. Desenvolvimento profissional do professor de Matemática e comunidades de prática: explorando possibilidades. In: Encontro brasileiro de Estudantes de pós Graduação em Educação Matemática, 2000, Rio Claro. **IV Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós Graduação em Educação Matemática**. Rio Claro: UNESP, 2000.v.1.p.1.

FIorentini, D; Lorenzato, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos** (Coleção de Formação de professores). Campinas: Autores Associados, 2006.

FLORES, M. A. (2015) Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades, **Educação**, 38 (1) pp. 138-146. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52387/1/11Formacao%20docente%20e%20identidade%20profissional%20tensoes%20e%2028des%29continuidades.pdf>>. Acesso em 08 de abril de 2020.

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

JAVARONI, S. L.; SANTOS, S. C.; BORBA, M. C. **Tecnologias digitais na produção e análise de dados qualitativos**. Educação Matemática Pesquisa, v.13, n. 1, p. 197-218, 2011. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/4525/4027>>. Acesso em 09 de janeiro de 2020.

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

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em Janeiro de 2020.

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

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

MENDES, Eniceia,G; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo, S.A.. **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine e Mazini, Marília: ABPEE, 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em: 08/03/2020

Aceito em: 01/11/2020

Endereço para correspondência:

Nome: Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira
Drummond

Email: mariannaflima@gmail.com



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).