

ESTUDOS

Identidade de professores do atendimento educacional especializado: constituindo as múltiplas faces do eu

Thiago Falcão Solon^I
Giovana Maria Belém Falcão^{II}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6525>

Resumo

Este texto tem como objetivo compreender a constituição da identidade de professores do atendimento educacional especializado (AEE), partindo das concepções, características e relações estabelecidas ao longo da carreira docente. O estudo, de abordagem qualitativa, evidencia parte dos resultados de uma pesquisa-formação realizada com professoras do AEE atuantes na Rede Municipal de Ensino de Caucaia, no Ceará, em formato virtual, via plataforma Google Meet. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Como resultados, constatou-se que as concepções, características e relações estabelecidas na carreira participam intensamente da constituição identitária dos professores do AEE, sobretudo quando associadas ao processo de desenvolvimento profissional. Entretanto, as características atribuídas a esses docentes parecem ser tipificadas pelo paradigma atual da educação especial inclusiva, fazendo prescrever visões assistencialistas, caritativas e missionárias com relação à profissão. Considera-se que todas essas ideias necessitam ser superadas, em prol de uma identidade docente mais consciente e emancipada no contexto do AEE.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; identidade docente; educação inclusiva.

^I Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: <thiago22falcao@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-3662-1306>>. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

^{II} Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: <giovana.falcao@uece.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-0995-1614>>. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Abstract

Identity of teachers in the Specialized Educational Service: constituting the multiple faces of the self

This study seeks to understand the development of identity in the Specialized Educational Service (SES), based on the conceptions, characteristics and relationships established throughout their careers. Such analysis, which employs a qualitative approach, highlights part of the results of an educational research carried out with SES teachers working in the Municipal Education Network of Caucaia, Ceará, in virtual format, via the Google Meet platform. Data was analyzed through discourse textual analysis. Therefore, it was found that the conceptions, characteristics and relationships established in their careers play an intense role in shaping the identity construction of SES teachers, especially when associated with the professional development process. However, the characteristics attributed to these teachers seem to be typified by the current paradigm of inclusive special education, prescribing welfarism, charitable and missionary views in relation to the profession. It is considered that all these ideas need to be overcome, in favor of a more conscious and emancipated teacher identity in the context of SES.

Keywords: Specialized Educational Service; teacher identity; inclusive education.

Resumen

Identidad de los docentes de la Atención Educativa Especializada: constituyendo las múltiples facetas del 'yo'

El presente texto tiene como objetivo comprender la constitución de la identidad de los profesores de la Atención Educativa Especializada (AEE), a partir de las concepciones, características y relaciones establecidas a lo largo de la carrera docente. El estudio, de la óptica cualitativa, muestra parte de los resultados de una investigación-formación realizada con docentes de AEE que se desempeñan en la Red Municipal de Enseñanza de Caucaia, Ceará, ubicada en Brasil, en formato virtual, a través la plataforma Google Meet. Los datos se analizaron mediante el Análisis Textual Discursivo. Como resultado, se constató que las concepciones, características y relaciones establecidas en la carrera participan intensamente en la constitución identitaria de los docentes de la AEE, sobre todo cuando se asocian al proceso de desarrollo profesional. Sin embargo, las características atribuidas a estos docentes parecen estar tipificadas por el paradigma actual de Educación Especial inclusiva, lo que prescribe visiones asistencialistas, caritativas y misioneras con relación a la profesión. Se considera que todas estas ideas deben superarse, en favor de una identidad docente más consciente y emancipada en el contexto de la AEE.

Palabras clave: Atención Educativa Especializada; identidad docente; educación inclusiva.

Introdução

O conceito de identidade docente, independentemente da área ou do segmento do ensino, tem figurado entre as categorias mais recorrentes em pesquisas sobre formação de professores, tanto no Brasil como no mundo (Pimenta, 1999; Garcia, 2009; Nóvoa, 2019; Melo, 2021). Salientamos, pois, o nosso entendimento acerca da identidade como um aspecto do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), erigindo-se com o crescimento e a evolução do professor na profissão, a partir das vivências, aprendizagens e relações estabelecidas ao longo da carreira. Dessa forma, falar em identidade é referir-se a uma dimensão dinâmica, mutável e em constante movimento, que leva em consideração o modo como o docente se vê e é visto por outros sujeitos, constituindo as múltiplas faces do eu professor (Garcia, 2009).

Assim sendo, situamos os professores do atendimento educacional especializado (AEE) – importante serviço da educação especial no Brasil –, cuja identidade docente se constitui de forma dinâmica, abarcando, ainda, diferentes determinações. As pesquisas produzidas nos últimos anos têm concordado quanto à complexidade da constituição identitária dos professores do AEE, marcada por aspectos e elementos que estão para além da função docente (Mercado, 2016; Nascimento; Bezerra; Estevão, 2019; Drummond; Oliveira; Borges, 2021; Portela; Fernandes, 2022; Prietsch; Paskualli; Silva, 2022). No cerne dessas discussões, destaca-se o paradigma atual da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o qual vem norteando a formação e a atuação dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)¹ e a educação dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Brasil. MEC, 2008)².

Nesse sentido, consideremos a influência da perspectiva inclusiva na constituição identitária dos professores do AEE, principalmente a partir da publicação de diversos documentos legal-normativos ao longo dos anos (Brasil. CNE. CEB, 2009; Brasil. MEC, 2008, 2010). As funções e características assumidas pelos professores do AEE podem interferir na forma como esses docentes se veem e são vistos na profissão, sobretudo quando tomamos o processo de desenvolvimento profissional, em que as dinâmicas identitárias ocorrem constantemente ao longo da carreira no magistério. Somados a essas questões, as ideias, as características e os comportamentos historicamente atribuídos aos professores do AEE também não devem ser desconsiderados, pois serão aceitos ou recusados por estes, de algum modo, na constituição da identidade docente (Melo, 2021).

Por sua vez, a formação dos professores do AEE também merece destaque, em se tratando da constituição identitária desses profissionais, já que, para atuar na função, “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil. MEC, 2008, p. 17). Portanto, a formação docente diz muito sobre a identidade do professor do AEE, em especial a formação continuada, por ofertar os conhecimentos específicos da área e orientar quanto ao apoio à inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Analisar as reverberações da formação continuada parece um aspecto fundamental, pois pode favorecer o crescimento dos docentes do AEE na profissão e, concomitantemente, as mudanças ocorridas em suas constituições identitárias.

¹ As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) correspondem ao espaço de funcionamento do AEE na escola (Brasil. MEC, 2008, 2010; Brasil. CNE. CEB, 2009).

² Esses estudantes referem-se ao atual público da educação especial (Brasil. MEC, 2008).

Não obstante todos os elementos aqui elencados, cumpre ressaltar que a constituição da identidade dos professores do AEE é um processo único e singular para cada docente. Como nos lembra Vigotski (2010), o ser humano é atravessado por influências sociais e estruturais, produzidas histórica e culturalmente, mas o modo como essas influências se desenvolvem nos sujeitos dependerá das histórias de vida, dos sentidos e das relações consigo mesmos e com o mundo. Contexto semelhante ocorre com os professores do AEE, que, embora estejam imersos no paradigma da educação especial inclusiva, constituem suas identidades a partir do conjunto de vivências, relações e aprendizagens produzidas antes e durante a docência, num movimento sempre dinâmico e multifatorial.

Com base em tais pressupostos, surgem os seguintes questionamentos: como os professores do AEE constituem suas identidades no cenário da educação especial inclusiva? Que características, funções e comportamentos participam da constituição identitária dos docentes do AEE? No intuito de responder a essas indagações, este texto tem como objetivo compreender a constituição da identidade de professores do AEE, partindo das concepções, características e relações estabelecidas ao longo da carreira docente. O estudo, de abordagem qualitativa, evidencia parte dos resultados de uma pesquisa-formação realizada com professoras do AEE, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Caucaia-CE³.

Acreditamos que a temática ora proposta traz contribuições ao campo da educação e da educação especial em particular, pois, apesar dos anos, a identidade docente no contexto do AEE ainda é um objeto de estudo pouco debatido. Isso significa dizer que, embora existam algumas pesquisas, ainda é baixo o quantitativo de trabalhos voltados ao assunto, principalmente em sua inter-relação com o DPD, o qual estabelece conexões decisivas ao longo da carreira do professor. Por fim, entendemos que a investigação contribui ao problematizar a constituição identitária dos docentes do AEE em cenário de educação especial inclusiva, haja vista a importância desses profissionais, nos últimos anos, para a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Assim sendo, quanto à organização do texto, além desta seção introdutória, apresentamos, posteriormente, o percurso metodológico do estudo. Em seguida, evidenciamos os resultados e as discussões produzidas com a investigação, refletindo sobre os aspectos que atravessam a constituição identitária das docentes participantes do estudo, bem como as características, concepções e relações produzidas no cotidiano profissional. Por fim, trazemos as nossas considerações finais e as referências utilizadas.

Metodologia

A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, que, conforme Bogdan e Biklen (2013), possibilita ao pesquisador compreender, descobrir ou descortinar determinado fenômeno da realidade, de forma profunda e analítica. No campo educacional, por exemplo, ela proporciona uma maior aproximação entre o pesquisador e seu objeto de investigação, levando-o a uma interpretação mais completa do conteúdo pesquisado. Para este estudo, a abordagem qualitativa favorece a compreensão sobre a constituição identitária dos professores do AEE,

³ O município de Caucaia está situado na região metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará. É considerado a segunda maior cidade do estado, com extensão territorial de 1.223.246 km² e população estimada em 355.679 habitantes (IBGE, 2022).

frente à proposta atual da educação especial inclusiva. Permite, ainda, refletir sobre como a identidade docente no AEE é constituída em processo de desenvolvimento profissional, o que seria inviabilizado em pesquisas de natureza quantitativa e de mera aferição dos fenômenos.

Como tipo de estudo, adotamos a pesquisa-formação, cujo objetivo, segundo Longarezi e Silva (2013), é produzir dados acerca de um determinado assunto e, simultaneamente, promover formação continuada, o que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Os mesmos autores afirmam que a pesquisa-formação se realiza em diversos momentos e pode assumir diferentes formatos, a serem construídos por pesquisador e pesquisado, por meio de um planejamento coparticipativo e sistematizado. Também são características essenciais da pesquisa a participação voluntária, o engajamento e a autonomia entre os envolvidos, tendo em vista o caráter emancipatório e problematizador da realidade (Ximenes; Pedro; Correa, 2022).

Para esta investigação, a pesquisa-formação oferece a oportunidade de refletir criticamente sobre a constituição da identidade de professores do AEE, ao conscientizar pesquisador e pesquisado acerca dos pormenores que envolvem esse processo e como interferem no trabalho em SRM. O estudo foi realizado com seis professoras do AEE, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Caucaia-CE. Portanto, todas as participantes são do gênero feminino, possuem entre oito e treze anos de docência no AEE e estão lotadas nas seis rotas em que se divide a Rede Municipal de Ensino de Caucaia (Sede, Jurema, Praia, BR 020, BR 222 e Garrote). Os critérios para a seleção das participantes foram a admissão de forma efetiva no município e o pleno exercício na função, bem como o ingresso no AEE a partir de 2009, ou seja, primeiro ano de vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual tem norteado os direcionamentos do AEE nos últimos anos.

Os encontros formativos ocorreram em seis dias (às sextas-feiras), com duração de duas horas, entre outubro e novembro de 2022. Também ressaltamos que os encontros foram realizados de maneira coletiva e em formato virtual, via plataforma Google Meet⁴. Foram utilizados vídeos, músicas e poesias, como formas de mediar os encontros, além de momentos de discussões de textos, os quais se desenvolveram por meio de dinâmicas, complementação de frases e depoimentos. Outrossim, ressaltamos que a pesquisa-formação se inspirou no roteiro didático proposto por França (2017), contendo, a cada encontro, os seguintes momentos: aquecimento, memória, discussão e reflexão sobre o tema e avaliação do encontro. Todos esses momentos foram norteados por atividades específicas, bem como pelas temáticas dos encontros, entre as quais a constituição identitária de professores do AEE.

Os dados foram analisados tomando por base a técnica denominada Análise Textual Discursiva (ATD). Para Moraes e Galiuzzi (2020), a ATD é uma forma singular de analisar a realidade, ressignificando os fenômenos e compreendendo-os em sua complexidade e amplitude de aspectos. Ela se constitui como um processo que envolve inicialmente a unitarização, etapa na qual os textos são separados em unidades de sentido. Na etapa seguinte, é realizada a categorização, em que o pesquisador busca articular os significados semelhantes entre as unidades de sentido, gerando os metatextos e, posteriormente, a formação das categorias. De posse destas últimas, surge a comunicação, referente à apresentação do texto final, com as categorias e a organização a partir das interpretações realizadas (Moraes; Galiuzzi, 2020).

⁴ O Google Meet é uma plataforma de videochamada, atualmente utilizada com frequência para a realização de reuniões, aulas e processos de pesquisa.

O processo de análise dos metatextos resultou em três categorias, a saber: as concepções de professoras do AEE sobre identidade; o eu e o outro em processo de constituição identitária no AEE; e, por fim, as contribuições da formação continuada para a constituição da identidade de docentes do AEE. Ressaltamos, ainda, que o estudo surge como parte dos resultados de uma dissertação, tendo sido previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE)⁵. Com isso, as professoras, ao aceitarem participar da pesquisa, tiveram de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, para assegurar seus anonimatos. Vejamos, na próxima seção, os resultados e as discussões produzidas com o estudo.

Constituição identitária de professoras do AEE: concepções, características e relações no centro do debate

Conforme apontamos anteriormente, a análise dos metatextos resultou em três categorias, as quais demonstraram convergências, divergências e significados presentes nas falas das participantes. Para tanto, foram propostas algumas questões disparadoras durante os encontros formativos: o que vocês entendem por identidade? Como vocês se veem e são vistas na profissão? Qual a relação entre a formação continuada e a identidade de vocês? As respostas a essas indagações revelaram a multiplicidade de elementos que subscrevem a constituição da identidade de docentes do AEE, envolvendo desde aspectos pessoais e profissionais até sociais.

Na primeira categoria, discutimos as concepções das professoras do AEE sobre identidade, tendo como base os metatextos: identidade como metamorfose; mesmice e mesmidade da identidade; e inter-relação entre identidade e contexto profissional dos professores do AEE. Posteriormente, na segunda categoria, abordamos o eu e o outro em processo de constituição identitária no AEE, ao tomarmos como metatextos a identidade para si e para o outro; as visões sociais sobre a identidade dos professores do AEE; a influência dos documentos legais da educação especial inclusiva na constituição identitária de docentes do AEE, entre outros. Por fim, debruçamo-nos sobre as contribuições da formação continuada para a identidade das professoras do AEE, pautando-nos nos seguintes metatextos: a influência da formação continuada na identidade para si, além da constituição identitária e do desenvolvimento profissional no AEE como resultantes da formação continuada. Iniciamos, então, as discussões da primeira categoria.

Concepções de professoras do AEE sobre identidade

Nesta categoria, as discussões abordaram as concepções das participantes acerca da identidade: como é constituída, suas características em se tratando da profissão docente, entre outros aspectos. Nesse sentido, destacamos as falas de P3 e P4, que apontam para uma característica central da identidade, ou seja, a identidade como um movimento não estático e fruto da mudança. Vejamos o relato de P4:

⁵ Número do parecer: 5.601.151.

Eu acho que a identidade da gente, a gente vai construindo, e aí é uma metamorfose, você vai mudando, às vezes, você tem um pensamento, mas aí você evolui ou então começa a pensar diferente, dependendo do contexto. Enfim, eu acho que a gente não nasceu assim e vai morrer assim, como a Gabriela⁶, mas a gente fica em constante evolução, e isso vai fazendo com que a gente vá construindo nossa identidade, nossas características, e isso vai ocorrendo com o tempo, com as mudanças.

Com base na fala da professora, vemos que ela compreende a identidade como um processo dinâmico, mutável e gradual, sendo encarado com surpresa de certa forma, pois, em geral, muitas pessoas ainda concebem identidade como algo fixo, estático, predeterminado. Como assevera Ciampa (2005, p. 135), “num primeiro momento, somos levados a ver a identidade como um traço estático que define o ser. O indivíduo aparece isolado, sua identidade como algo imediato, imutável”. Porém, como o próprio autor define e é destacado por P4, identidade é metamorfose, é movimento, é transformação, é mudança. E citamos aqui o exemplo trazido pela própria professora, de que as pessoas mudam de pensamento, de características, a partir do momento que vivem e são afetadas pelas mudanças na sua identidade ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, seguimos com o relato de P3, que reafirma o caráter dinâmico da identidade e, paralelamente, problematiza ainda mais a temática, sinalizando para casos de uma aparente não mudança. A participante assim se manifesta:

Eu acho que a identidade é uma transformação constante, mas é muito frustrante, às vezes, a gente vê professores do AEE que ficam naquela mesmice, são resistentes, se recusam a mudanças, pessoas que já têm com 20 anos de trabalho, mas continuam com aquelas ideias bem de quando iniciaram a sua didática, a sua formação profissional, e nada se transformou dentro deles, nada mudou.

Dessa forma, o relato da professora é enfático quanto a algumas situações em que pessoas ou professores, mais especificamente, parecem continuar com a mesma identidade de quando iniciaram a carreira docente, em virtude de uma aparente não mudança. Para Portela e Fernandes (2022), existem professores do AEE com essa característica de se apropriarem de uma única forma de ser e agir na profissão, por se recusarem a mudar, por preferirem permanecer em suas zonas de conforto. No entanto, outros determinantes – como sociais, políticos e organizacionais – podem levar esses docentes a reporem uma mesma identidade, de forma não crítica ou por justaposição ao contexto em que atuam. Ainda assim, é possível dizer que, de alguma forma, houve mudança, houve transformação. Isso porque, ao longo da carreira, os professores do AEE vivenciam diversas situações, o que gera aprendizagens minimamente incorporadas por eles, consciente ou inconscientemente.

Pensar sob essa ótica nos faz recordar das palavras de Ciampa (2005), ao afirmar que a não metamorfose é impossível. Ainda que assumamos um determinado papel na sociedade, como de professores, que seria uma característica fixa e mais imediata da identidade de alguém, estamos nos transformando, modificando-nos em nossas práticas, com mais facilidade ou não.

⁶ Gabriela, como destaca a professora, refere-se à Síndrome de Gabriela, derivada da obra *Gabriela Cravo e Canela*, de Jorge Amado.

Desse modo, quando sustentamos um(a) personagem, isto é, uma característica ou um papel assumido por nós na sociedade, estamos, na verdade, repondo-a constantemente, o que Ciampa (2005) chama de *mesmice*, termo também trazido pela participante. A condição de *mesmice*, portanto, é passível de ocorrer na identidade dos docentes do AEE pela reposição constante de um(a) mesmo(a) personagem, que, como vimos, pode ser provocada por diferentes fatores e determinantes, o que dificulta o estágio de *mesmidade*, quando o sujeito não mais repõe uma única identidade e toma consciência de seu verdadeiro eu no mundo (Ciampa, 2005). Embora numa posição de *mesmice*, ainda assim os professores do AEE estão se transformando, pelas aprendizagens, vivências e interações produzidas na carreira, as quais os fazem constituir suas identidades docentes.

O eu e o outro em processo de constituição identitária no AEE

Nesta categoria, destacamos os relatos das participantes sobre a constituição da identidade de professores do AEE, enfatizando como elas se viam e eram vistas na profissão. As falas de P2, P4 e P5 destacaram, inicialmente, o modo como elas definem a si mesmas e como essas características relacionam-se com a profissão docente no AEE, com os outros sujeitos na escola e com as vivências produzidas. No caso de P4, a participante assim se posiciona:

Eu me acho uma professora bem acolhedora, divertida, bem amiga, procurando sempre melhorar em meu trabalho no AEE. Mas, assim, eu não fui sempre desse jeito não, a gente vai aprendendo, né, eu acho que fui mudando, sim, de olhar as pequenas evoluções.

Desse modo, constatamos que a professora atribui a si algumas características importantes em seu trabalho no AEE, sendo isso parte da sua identidade e o que a define como docente. Para reforçar essa discussão, apoiamo-nos em Dubar (2005, p. 89), ao afirmar que os sujeitos se constituem a partir de uma identidade para si, ou seja, “aspirações internas, a quem se pensa e se deseja ser”. Ao definir-se como acolhedora, divertida e amiga, a participante recorre à representação que tem de si na profissão, perpassando suas relações com outros professores, com os estudantes, com as famílias, com os gestores escolares, entre outros sujeitos. Contudo, mesmo sendo parte de como a professora se vê, a identidade para si não surge por acaso, ela decorre de como o sujeito constituiu-se ao longo do tempo, nas interações consigo mesmo e com os outros (Melo, 2021).

Ao destacarmos que o modo como o professor do AEE se define em sua identidade é fruto das relações e situações vivenciadas na carreira, invariavelmente, estamos afirmando que essa construção advém com o DPD. De acordo com Garcia (2009), a identidade docente constituída no processo de desenvolvimento profissional não significa o simples modo como os professores acham que são, mas é o resultado de como se tornam, a partir do crescimento na carreira, das crenças, dos valores e da própria relação com o trabalho e com os outros sujeitos. Portanto, ao afirmar que suas características são fruto das aprendizagens e das mudanças que vivenciou ao longo do tempo, P4 assume que seu desenvolvimento profissional contribuiu para a constituição da identidade para si, embora não se possa desconsiderar, nesse processo, a importância das vivências pessoais ou oriundas de outros espaços sociais.

Por sua vez, P2 também aponta algumas de suas características e como as relaciona com a constituição da sua identidade, mas acrescenta alguns elementos. A participante assim se refere ao assunto:

Eu sou chata, uma hora eu compreendo o sentimento do outro, outra hora eu já não compreendo, isso vai depender do contexto. Mesmo com esse meu jeito, estou sempre tentando melhorar, apesar de ser bem difícil, a gente sabe que esse processo de amadurecimento é bem difícil, é bem doloroso, mas a gente vai aprendendo uns com os outros, com os outros professores do AEE, que são os que mais me ensinam.

Assim, percebemos que a participante apresenta suas características e deixa transparecer uma certa ambiguidade de comportamentos, o que foi encarado como algo natural, pois faz parte das nossas próprias contradições como sujeitos (Vigotski, 2010). Por outro lado, ela também ressalta aspectos importantes do seu desenvolvimento profissional, a fim de superar as contradições da sua identidade para si, como o fato de estar tentando melhorar, aprender com outros sujeitos e com os demais professores do AEE. Em se tratando destes últimos, parece-nos que as aprendizagens produzidas na relação com outros professores têm papel decisivo no que ela chamou de amadurecimento em sua identidade, mediante o processo de socialização profissional.

De acordo com Melo (2021, p. 87), a identidade diz respeito à “imersão do indivíduo, que possui uma identidade previamente estabelecida, nos processos de socialização na docência com todos os seus elementos e mecanismos de constituição identitária”. Com isso, além da própria identidade que o professor do AEE atribui a si, oriunda de experiências antes ou durante a docência, as aprendizagens, as trocas, as reflexões produzidas com o processo de socialização profissional também serão importantes mecanismos para a constituição da identidade e para o DPD. O próprio relato de P2, ao afirmar que aprende principalmente com os outros professores do AEE, ressalta o significado da socialização profissional na evolução da sua identidade, seja com as aprendizagens, com o compartilhamento de saberes, seja com os modos diferentes de ser e estar na profissão.

Ainda na discussão sobre como os docentes do AEE se definem em suas identidades, trazemos a fala de P5, a qual ressalta algumas de suas características como derivadas das imagens atribuídas ao professorado do AEE. Vejamos o que a participante assevera:

Eu acho que, como professoras do AEE, nós temos algumas características em comum, somos observadoras, atentas, meigas, somos aquelas que os alunos gostam de se sentar para conversar, talvez uma sensibilidade mais aguçada, então eu também tenho essas características, muito observadora, muito atenciosa.

Nesse relato, constatamos que a professora se define por meio de uma visão pessoal sobre a docência no AEE, produzida, possivelmente, em suas relações antes e durante a profissão. Essa derivação da sua identidade, ou da forma como encara os próprios comportamentos, as características e a forma de trabalhar no AEE, relaciona-se com o que Wittorski (2004, p. 77) chama de profissionalidade docente. Para esse autor, a profissionalidade está intrinsecamente ligada “ao conjunto de competências e saberes próprios do sujeito, reconhecidos socialmente como aqueles que caracterizam a profissão escolhida”. Além disso,

[...] são especificidades adquiridas a partir das vivências mantidas em decorrência das relações com os outros, em situações do cotidiano profissional, especialmente nas atividades, sobretudo, nas relações que possibilitam a construção das experiências e competências de fundo comportamental (Munari; Demartini, 2016, p. 79).

Com base nas considerações dos últimos autores, a profissionalidade docente envolve as características e os comportamentos próprios do professor, ou seja, sua identidade e a forma como a sociedade toma essas características, convertendo-as em qualidades gerais da profissão. Por outro lado, Dubar (2005) problematiza o assunto, afirmando que as características socialmente estabelecidas são decorrentes do processo de tipificação da identidade, o qual sugere a existência de modelos sociais significativos de identidade, atribuídos e/ou reivindicados aos/pelos sujeitos. A tipificação, em realidade, tem direta relação com os papéis/funções estipulados por grupos externos, como a sociedade e as instituições, que estabelecem um modelo ideal e necessário de identidade aos sujeitos, o que pode ser transposto a outras gerações e contextos.

No caso de P5, acreditamos que a forma acolhedora, paciente e meiga que ela atribui a todos os professores do AEE é uma derivação social, histórica e tipificada de como os docentes da educação especial devem se comportar, como pessoas que têm o dom para atuar, servos providos de bondade e de tranquilidade (Mercado, 2016). O fato de também enquadrar-se nessa condição a faz pensar, possivelmente, que está na profissão correta, que também possui ou desenvolveu essas características, mediante o próprio contato e as vivências com outros professores do AEE ao longo da profissão.

Ainda nesse contexto, relativo às características do professorado do AEE, surge a discussão sobre a identidade e a forma como os docentes são vistos na profissão. Esse aspecto é interessante, pois, de acordo com os relatos das participantes, a maioria das características apontadas por elas se refere, como antecipamos, a ideias históricas de compreensão do professorado do AEE, tanto por parte da sociedade como dos próprios sistemas educacionais, entre outras questões levantadas. O relato de P5, por exemplo, parece bem significativo a esse respeito. A participante destaca:

Eu penso que às vezes o pessoal confunde a gente com assistentes sociais. No meu caso, aqui na comunidade em que eu trabalho, vez ou outra eu encontro uma mãe: “oh, me ajuda a encontrar um psicólogo pro meu filho, fazer fisioterapia”, até o modo como a gente se veste o povo observa.

Dessa forma, constatamos que a professora aponta uma característica atribuída por outrem à sua identidade, com base em uma visão social da profissão docente no AEE. Retornamos, assim, a Dubar (2005, p. 137), ao afirmar que a identidade para o outro, diferentemente da identidade para si, diz respeito a “projeções internas, estipulações vindas de outrem”. No caso de P5, a identidade atribuída a ela e, possivelmente, a outros docentes do AEE, como percebemos em seu relato, é de assistente social, pela conotação missionária e apostólica que ainda predomina na profissão, podendo trazer reverberações e ser incorporada ao crescimento e à evolução do professor do AEE na carreira. Essas concepções, de cunho assistencialista e caritativo, decorrem dos períodos da segregação e da integração escolar, sendo repostas até os dias de hoje, em tempos de educação especial inclusiva (Drummond; Oliveira; Borges, 2021; Prietsch; Paskualli; Silva, 2022).

Na esteira dessas discussões, também é válido lembrar da influência do modelo médico de deficiência na história da educação especial. Segundo Drummond, Oliveira e Borges (2021), o modelo médico refere-se à ideia na qual as pessoas com deficiência são vistas em sua lesão, pela falta causada, demandando apenas tratamento e cuidados. Portanto, essa visão esteve intimamente ligada às concepções assistencialistas e caritativas às quais nos referimos, sendo ainda o fio condutor dos períodos da segregação e da integração escolar. Atrela-se, também, à própria identidade dos professores do AEE, na medida em que é constituída tomando por base o diagnóstico das crianças com deficiência, contrapondo-se ao modelo social, que percebe a deficiência como resultante das barreiras existentes na sociedade, fundamento esse assumido pela perspectiva atual da educação especial inclusiva (Drummond; Oliveira; Borges, 2021).

Além disso, tem-se como outro aspecto importante da identidade do professor do AEE o caráter multifuncional no perfil e no trabalho desse docente, parecendo permear o caso da participante, e que também pode influenciar seu processo de desenvolvimento profissional. Em virtude dos documentos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil. MEC, 2008, 2010; Brasil. CNE. CEB, 2009), os conhecimentos e as atribuições estabelecidos fazem do professor do AEE um profissional com diferentes papéis, dentro e fora da escola, pois se espera que ele seja o maior articulador para a inclusão dos estudantes. Não por acaso, o AEE na forma das SRM constitui-se como “um serviço de ação complexa no atendimento à pessoa com deficiência, pois exige, além do suporte pedagógico, conhecimentos mínimos da área de saúde, das deficiências, de Assistência Social e de Psicologia Escolar” (Silva; Velanga, 2015, p. 13).

Na mesma direção, P2 também destaca o modo como é vista na escola, como uma profissional com múltiplas funções. Segundo a participante:

Eu sou a ambulância, eu sou o corpo de bombeiros, eu sou a polícia, eu sou o táxi, sou tanta coisa dentro da escola, porque o professor do AEE é procurado pra tudo, a gente é procurado pra socorrer, pra apagar os incêndios dentro da escola, pra mediar conflito, a gente é procurado pra acionar o Conselho Tutelar pra um aluno que às vezes nem é do AEE.

Nesse sentido, constatamos que o caso de P2 se intensifica quanto ao modo multifuncional como é visto o docente do AEE, pois a ela são atribuídas características que extrapolam o seu trabalho. Ao afirmar que atua como ambulância, polícia, entre outras funções, são agregadas características ao professor do AEE para além das suas atribuições nas SRM, o que resulta, ainda, em um desenvolvimento profissional distanciado do verdadeiro papel docente nesse serviço. Ao mesmo tempo, os relatos de P2 e P5 revelam as múltiplas identidades assumidas pelo professor do AEE na escola, certamente um fato comum na maioria dos contextos. Ele exerce funções que não se restringem ao seu trabalho como professor, mas são semelhantes às de outras profissões, com as características e os comportamentos que lhes são próprios.

Ao enfatizarmos esse aspecto, não sabemos, tanto pelo relato de P2 como pelo de P5, se ambas aceitam ou recusam as identidades atribuídas a elas em seus processos de constituição identitária, uma vez que configuram atos de atribuição e de pertencimento (Dubar, 2005). Para esse autor, a atribuição ocorre a partir da identidade definida por outrem e é recusada pelo sujeito, enquanto o pertencimento se dá pela aceitação da identidade estipulada, considerada como parte de si. No caso das docentes, aparentemente ambas aceitam,

de forma passiva, as identidades que lhes são atribuídas, pois não vimos, em seus relatos, demonstrações de recusa a essas características, apesar de terem sido problematizadas por elas. Em parte, isso ocorre pela necessidade de se adequar ao trabalho, às exigências escolares e das redes de ensino, e, por outro lado, pela resignação de muitos professores do AEE ao entenderem que esse é o seu trabalho, nada é possível fazer para mudar.

Numa perspectiva semelhante, embora ainda referente ao modo como os docentes do AEE são vistos na profissão, destacamos o relato de P4, que sinaliza para um aspecto mais amplo da forma como é definida em sua identidade. Vejamos o que a participante assinala: “Eu acho que a gente é visto na escola como aquele que tem mais conhecimento, é o mais sabido, eu acho que sou vista como a mais estudada, nem sei o porquê disso”. Nesse relato, observamos que o aspecto enfatizado, desta vez, é o elemento intelectual da profissão no AEE, seus conhecimentos, mas que também suscita reflexões sobre suas reverberações para a constituição da identidade docente nesse serviço.

Em verdade, Prietsch, Paskualli e Silva (2022) asseveram que o modo de ver o professor do AEE como o mais inteligente, o mais capacitado e referenciado deve-se ao simples fato de esse professor ser o especialista na área dentro da escola, de realizar cursos com frequência e de ser um articulador; assim, ele deve possuir conhecimentos e habilidades acima dos demais. Esse conjunto de ideias leva à formação de outras identidades com relação ao docente do AEE e pode afetar, quando a elas se adere, seu desenvolvimento profissional. Como exemplos, a adesão a essas identidades pode gerar uma posição de superioridade do professor do AEE diante dos outros docentes, o que prejudica suas relações dentro da escola, bem como pode afetar o papel de articulação entre esses profissionais, além de tornar o primeiro como o mais adorado, privilegiado, também em razão do próprio formato do AEE, que o difere do docente da sala comum. Contudo, mesmo com todas essas características, vale ressaltar que a professora pareceu recusar essa identidade atribuída a ela, não entendendo de onde vêm essas características.

Por sua vez, destacamos ainda o relato de P1, o qual vincula o modo como a docente é vista na profissão em seus atendimentos a estudantes com altas habilidades/superdotação. A participante assim se manifesta:

Às vezes, eu acho que eu gero muitas expectativas nas pessoas, principalmente pelas famílias. Também penso que as pessoas me acham muito inteligente, ou até superdotada, só porque eu atendo alunos com Altas Habilidades; ainda existe muito esse mito, mas eu nem me considero alto-habilidosa, só gosto mesmo da área e me esforço para atender bem esses alunos.

Considerando o relato da professora, constatamos que ela é vista também como alguém com altas habilidades, pelo fato de atender os estudantes com tal diagnóstico no AEE. Contudo, esse mito/preconceito com relação às altas habilidades ainda é presente no imaginário de muitas pessoas – como professores, famílias e gestores –, o que influencia a constituição identitária dos docentes do AEE e o próprio processo de desenvolvimento profissional, na medida em que atinge as relações de trabalho e o apoio aos estudantes dentro da escola. Assim como P4, destacamos que P1 também parece recusar essa ideia que lhe é atribuída, justificando, em sua fala, a afinidade, o gosto e o empenho no trabalho com o referido público de estudantes.

Nesse sentido, destacamos, ainda, que todas as características atribuídas às participantes também parecem ser fruto da tipificação de identidades (Dubar, 2005), fazendo emergir

comportamentos e funções socialmente estabelecidas aos professores do AEE no cenário da educação especial inclusiva. Para além das características atribuídas, é fundamental que os docentes do serviço tomem consciência de seus papéis e de suas identidades, em busca de emancipação. E aqui entendemos emancipação como “a assunção de uma identidade consciente, do ser para si, e não mais da reposição de identidades pressupostas, advindas de outrem” (Ciampa, 2005, p. 142). Somente pela via da emancipação, os professores do AEE poderão superar visões históricas sobre a profissão ou mesmo oriundas do contexto atual da educação especial inclusiva, que faz prescrever rótulos e estereótipos no trabalho desses profissionais.

Contribuições da formação continuada para a constituição identitária de docentes do AEE

Por fim, a última categoria diz respeito às contribuições da formação continuada para a identidade das participantes do estudo. P1, P2 e P6 sintetizaram os principais apontamentos sobre o assunto, de modo que todas concordaram quanto ao fato de que a formação continuada contribuiu em suas identidades, destacando diferentes aspectos dessa relação, tanto na formação, como em que sentido da identidade ocorreu essa contribuição, entre outras questões. Vejamos, então, o relato de P1:

Lembro que, no início, eu me achava muito insegura, incapaz de ensinar, mas, com a formação continuada e a própria experiência que fui tendo em sala de aula, eu fui me tornando essa professora segura que acho que sou; por isso acho que a formação continuada foi decisiva na minha identidade, na forma como eu lido com meu trabalho no AEE, com os alunos, com as famílias.

Dessa forma, percebemos no relato da professora que a formação continuada contribuiu principalmente na maneira como ela se define na profissão, passando de uma visão insegura de si para outra de segurança. E, aqui, retornamos novamente a Dubar (2005), ao afirmar que a identidade para si também é passível de mudança; ela não é a um só tempo estável, ela se transforma no decorrer da vida do sujeito, com as negociações identitárias que se estabelecem, entre outros fatores. No caso de P1, o modo como ela é vista na profissão e como lida com isso, negociando essa identidade na forma de recusa ou adesão às características atribuídas, pareceu não ter tido tanta influência na identidade da professora, embora seja importante. Ela deposita na formação continuada grande parte da sua mudança, além da vivência produzida no trabalho em sala de aula, possivelmente referindo-se à SRM.

Nesse processo, a evidência da mudança no modo como a professora se vê na profissão, a partir da formação continuada, também trouxe reverberações no próprio desenvolvimento profissional da docente. Como ela afirmou, ter mudado de postura a ajudou a lidar melhor com os atendimentos e com as próprias relações inerentes à função, em especial com os estudantes e com as famílias. Ao avançar na sua identidade, o desenvolvimento profissional da professora também foi alavancado, já que ela passou de um estágio de menos confiança em seu trabalho para outro de segurança. Essa evolução a fez crescer na profissão, por permitir uma maior qualidade do trabalho no AEE e o retorno desse trabalho, muito embora, como verificamos, outros fatores podem ser igualmente decisivos nesse processo.

Na mesma direção, P2 também atribui à formação continuada um relevante papel na constituição da sua identidade, sinalizando outros aspectos na relação do sujeito com a formação. A participante assim se posiciona: “as formações que eu fiz contribuíram muito na minha identidade, porque a cada formação eu fui mudando, me aperfeiçoando, refletindo; eu acho que toda formação contribui, basta que observemos bem”. Com isso, ela demonstra a importância da formação na constituição da sua identidade, inclusive destacando aspectos dessa contribuição para o seu DPD, ou seja, a ideia de crescimento, de reflexão e, de certa forma, o seu aperfeiçoamento profissional. Contudo, destaca a ressignificação das vivências de formação continuada como um aspecto também relevante, produzindo sentidos e significados (Vigotski, 2010) capazes de favorecer a constituição da identidade docente e o crescimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, ressaltamos, ainda, o relato de P6, o qual sinaliza a compreensão da docente quanto às contribuições da formação continuada para a sua identidade, destacando algumas reflexões importantes acerca do assunto. Ela assevera:

A formação continuada sempre foi muito importante pra mim, fui crescendo como profissional à medida que fui tendo outras experiências de formação; então falar de formação é falar sim da minha identidade, eu não seria como sou hoje sem a formação, e também poderia ser outra se tivesse tomado outros caminhos; nunca se sabe, a identidade da gente é repleta de mistérios e caminhos que precisamos seguir, e o caminho que eu tomei foi o AEE e o resultado é a professora que sou hoje.

Desse modo, notamos que a participante enfatiza inicialmente as contribuições da formação continuada em seu DPD, pois, segundo ela, a formação a fez crescer profissionalmente, apesar de não apresentar quais aspectos desse crescimento foram afetados. Invariavelmente, ao desenvolver-se na profissão, ela evoluiu na sua identidade, destacando a relevância da formação no estágio atual da sua carreira. Nesse momento, é interessante a reflexão de P6 sobre a imprevisibilidade da identidade, pois, como ela é metamorfose, é transformação (Ciampa, 2005), pode ser influenciada e modificada, a todo momento, pelas escolhas e pela condução da carreira do professor.

Por fim, reforçamos o fato de que, apesar da relevância da formação continuada, ela não é a única responsável pela transformação da identidade, tampouco redentora de todos os males; ela executa seu papel de subsidiar o professor no desenvolvimento da sua atuação profissional, em consonância com outros fatores (Nóvoa, 2019). Certamente, a formação continuada contribui, de alguma forma, no trabalho docente, ou, até mesmo, na constituição da identidade do professor, por acompanhá-lo ao longo de toda a carreira e oferecer aprendizagens importantes. Porém, é preciso superar visões redentoras e salvadoras sobre a formação, reconhecendo o seu verdadeiro papel na carreira do professor e como ela pode contribuir na constituição da identidade docente.

Considerações finais

O estudo ora empreendido nos fez constatar quão complexa e dinâmica é a constituição identitária dos professores do AEE, perpassando diversos aspectos e elementos da profissão docente nesse serviço educacional. Entre esses aspectos, chamam-nos atenção as concepções, características e relações estabelecidas pelos docentes do AEE ao longo da carreira, pois, além de participarem intensamente da constituição da identidade desses professores, também partem do próprio DPD, como processos interdependentes, os quais influenciam um ao outro. Isso se reflete nos modos como as participantes da pesquisa se viam e eram vistas na profissão, frutos de dinâmicas identitárias fomentadas sobretudo com o crescimento e a evolução na carreira. Não devemos nos esquecer da formação continuada em todo esse processo, sendo considerada um importante componente para as mudanças ocorridas na identidade das professoras.

A despeito de todos os apontamentos mencionados, compreendemos que as participantes da pesquisa constituem suas identidades, sobretudo, a partir de aspectos históricos, sociais e legais, oriundos da perspectiva atual da educação especial inclusiva. Chegar a essa conclusão não é, em si, um problema ou uma novidade, mas nos causa preocupação constatar que a identidade dos professores do AEE é tipificada historicamente e por um paradigma educacional, fazendo prescrever visões assistencialistas, caritativas e missionárias com relação à profissão. Mesmo sendo recusadas, como foi o caso de algumas das participantes, as características e funções atribuídas ao AEE influenciam o modo como os docentes desse serviço se veem e são vistos em seu trabalho, necessitando ser superadas, em prol de uma identidade mais consciente e emancipada.

A realização da pesquisa-formação possibilitou conhecer as histórias pessoais e profissionais das participantes do estudo, o que favoreceu a compreensão sobre a constituição de suas identidades docentes. Por apresentar dados pontuais, não sabemos se as conclusões produzidas com a pesquisa se estendem a outros professores do AEE para além do município de Caucaia, mas os relatos e as reflexões podem ser representativos sobre como esse profissional vem constituindo sua identidade, em meio ao contexto atual da educação especial inclusiva. Mesmo com algumas limitações, como o contato não presencial entre as participantes, entendemos que a pesquisa contribuiu ao proporcionar momentos de interação e de troca de vivências e de reflexões coletivas, nem sempre oportunizados em processos de pesquisa e de formação continuada.

Por fim, reafirmamos a necessidade de pensarmos a identidade dos professores do AEE na perspectiva da emancipação humana, de modo que esses profissionais estejam conscientes de seus papéis sociais e históricos quanto à inclusão dos estudantes. E isso perpassa a mudança de concepção da sociedade, das instâncias político-governamentais, dos professores, das famílias e dos próprios estudantes com relação ao AEE, entendendo o professor desse serviço como qualquer outro profissional, apenas com funções específicas dentro da escola. Antes, porém, é preciso repensarmos a própria função atribuída aos professores do AEE pelos documentos normativos, os quais fazem emergir uma identidade técnica e multifuncional a esses profissionais.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Nota Técnica nº 11/2010*. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9976>. Acesso em: 24 out. 2025.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DRUMMOND, M. F. L. A. O.; OLIVEIRA, A. L.; BORGES, F. A. Identidades do professor de apoio da educação especial e suas percepções acerca do ensino e aprendizagem de Matemática. *Revista Valore*, Volta Redonda, v. 6, p. 1348-1361, 2021.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANÇA, T. M. S. *Educação estética e patrimônio cultural: uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará-CE*. 2017. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Císifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades e estados: Caucaia*. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/caucaia.html>. Acesso em: 24 out. 2025.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013.

MELO, C. I. B. *Constituição da identidade profissional de professores de Matemática sob a ótica dos formadores*. 2021. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

MERCADO, E. L. O. *Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas*. 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí: 2020.

MUNARI, K. B.; DEMARTINI, Z. B. F. Constituição da profissionalização: uma perspectiva a partir da subjetividade docente. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 76-92, set./dez. 2016.

NASCIMENTO, J. F.; BEZERRA, A. S.; ESTEVÃO, A. C. S. A identidade profissional de professoras do AEE: entre o saber-ser e o saber-fazer (auto)biográfico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID10943_14082019202427.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação em tempos de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 19-39.

PORTELA, S. M. C.; FERNANDES, M. A. Reflexões sobre formação e identidade do professor da educação especial atuante na escola indígena. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 269-287, 2022.

PRIETSCH, K. M.; PASKUALLI, R.; SILVA, V. M. A formação da identidade docente dos professores do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino de Jaguarão, Rio Grande do Sul. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 9, n. 23, p. 106-117, 2022.

SILVA, S. C. G. C.; VELANGA, C. T. Formação inicial e continuada dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais: o desafio da inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Secretaria de Educação, 2015.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WITTORSKI, R. Da fabricação das competências. In: TOMASI, A. (Org.). *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p. 69-84.

XIMENES, P. A. S.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 29, p. e010, 2022.

Recebido em 26 de fevereiro de 2025.

Aprovado em 29 de setembro de 2025.

Editora científica responsável: Lúcia Pereira Leite.

Disponibilidade de Dados:

Após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).