

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DO AEE: ENTRE O SABER-SER E O SABER-FAZER (AUTO)BIOGRÁFICO

Jhonnys Ferreira do Nascimento¹

Alex Souza Bezerra²

Ady Canário de Souza Estevão³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de construção identitária de docentes que organizam o ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado(AEE), observando seus saberes e suas formas de ser e estar na profissão. O *locus* deste estudo é o município de São Miguel, localizado no Alto-Oeste do Estado do Rio Grande do Norte, onde reunimos três professoras: duas da rede estadual e uma da rede municipal. Utilizaram-se os fundamentos da pesquisa qualitativa, assim como a abordagem das histórias de vida. Para a construção dos dados, lançamos mão da entrevista narrativa, que contribuiu para a retomada de si das professoras. A pesquisa permite afirmar que: um passado forjado na agricultura, nas dificuldades da vida no campo, levam as referidas profissionais a se aproximarem com as dificuldades enfrentadas pelas crianças do AEE, haja vista que elas também são sujeitos margeados pela sociedade; Aprender a olhar o outro com respeito, dando voz aos seus direitos e necessidades, foram saberes axiológicos apreendidos na infância, com seus pais, que ainda possuem espaço na prática cotidiana; as escolas parecem ver o AEE como uma sala de reforço, mas que as docentes, mesmo com fragmentações identitárias, buscam romper com a lógica de sobreposição dos preconceitos, através do diálogo; O contato diário com o aluno com deficiência, num diálogo permanente, põem as professoras do AEE em estado de reflexão existencial: atribuímos a classificação de saberes do legado dos alunos, como aqueles que modificam sua forma de se ver e compreender como pessoa e como profissional do AEE.

Palavras-chave: Identidade, Saberes Docentes, Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

Articular as reflexões sobre identidade docente, com o/a professor/a da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mostrou que essa junção poderia dar salutares contribuições ao campo de estudo em construção, principalmente na região do semiárido. Compreender a identidade desse/a profissional, que tantas vezes se sente sozinho, em uma ilha, dentro do espaço da escola, como poderá ser observado nos dados desse estudo, analisando suas formas de saber-ser e saber-fazer, certamente enriquecem as discussões sobre

¹ Graduando em Letras/ Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), *Campus Avançado* Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

² Graduando em Letras/ Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), *Campus Avançado* Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

³ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Orientadora.

o/a professor/a do AEE, com ênfase no conjunto de saberes da experiência, construídos por eles/as no decorrer de toda uma carreira na sala regular e no AEE (TARDIF, 2002).

Nessa pesquisa, tomamos os saberes docentes como alicerces para a construção de uma identidade profissional do/a docente do AEE, observando que este/a profissional necessita construir um *corpus* de saberes que esteja articulado com suas rotinas, especificidades e problemas diários, que se diferem, em muitos casos, da sala de aula regular. O que sabe esse docente? O que sabe esse docente que potencializa o processo de ensino-aprendizagem?

Como observa Tardif (2002), as fontes e os saberes dos professores são construídos no decorrer de uma trajetória de vida, não apenas no espaço da prática cotidiana. Por isso a necessidade de mergulhar na história de vida desses profissionais, utilizando como método as histórias de vida em formação, entendendo-a como: “Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda” (DOMINICÉ, 2010).

No próximo momento estaremos a debater a estrutura metodológica desse estudo, assim como definir as categorias que o embasaram. Logo após, articularemos elementos teóricos e dados do estudo para, por fim, trazer alguns apontamentos, a título de considerações finais.

METODOLOGIA

O instrumento de construção de dados (auto)biográficos tomado por este estudo foi a narrativa de vida que, como observa Chaves (2006, p. 162), permite “a compreensão de que a história de vida pessoal é indissociável da história da vida profissional dos professores”. Importante se faz destacar que a biografia de vida não é somente um instrumento de pesquisa, mas acima de tudo é uma possibilidade (auto)formativa, através da análise dos momentos-charneiras do percurso existencial (JOSSO, 2010). Por seu aspecto qualitativo e discursivo, utilizou-se a concepção dialética e dialógica de linguagem dos estudos baktinianos para a análise dos dados construídos pelas entrevistas (auto)biográficas.

Destacamos que a metodologia visa dar de conta da problemática desta pesquisa, qual seja: “De que forma as professoras do município de São Miguel, Alto-oeste do Estado do Rio Grande do Norte, constroem suas identidades profissionais para o/ no Atendimento Educacional Especializado?”. Dessa questão central, definiu-se um objetivo geral: “Analisar o percurso formativo das professoras de Atendimento Educacional Especializado observando

como estas constroem suas identidades profissionais nessa modalidade de ensino”. Desmembraram-se três **objetivos específicos**: (I) Observar as influências da trajetória escolar das professoras de AEE para sua forma de *ser* e de *estar* na profissão; (II) Analisar os saberes construídos pelas professoras ao longo de seus percursos existenciais/profissionais e as influências na identidade; (III) Analisar as construções/percepções discursivas das professoras sobre inclusão e deficiência, e as possíveis relações sobre a escolha por essa modalidade de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa parte da noção de saber docente como: “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Articula-se ao exposto, a prerrogativa do saber como a articulação dos “[...] argumentos, discursos, ideias, juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam” (GAUTHIER *at al.*, 2013, p. 337). Essa noção de saber exclui a concepção de que tudo o que o/a professor/a faz ou evoca é saber. Saberes, nesse caso, são as práticas que possuem alicerce argumentativo. Ensinar, nesse sentido, é “[...] mobilizar uma grande variedade de conhecimentos, reinvestindo-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho” (NASCIMENTO, 2011, p. 20).

Rearticulando o que expõe a citada autora, assim como por Brzezinski (2008, p. 1144), quando falam da especificidade do magistério dos anos iniciais, queremos indicar a ainda mais específica prática do Atendimento Educacional Especializado, que “[...] requer domínio do saber multidisciplinar e uma prática unodocente que conferem identidade ao/a professor/a, é necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica”⁴. Evidentemente que, por essa singularidade do AEE, a construção e mobilização de saberes docente possuem ainda mais singularidade, sendo amplamente necessários estudos que enfoquem essa realidade e esse profissional.

A noção de identidade é concebida pelas Ciências Sociais como o “[...] conjunto de compreensões que as pessoas mantêm sobre quem elas são e sobre o que é significativo para elas” (GIDDENS, 2005, p. 43). Nesse sentido, esse conceito refere-se às compreensões de nós

⁴ A referência aqui transcrita debate a especificidade da docência dos Anos Iniciais, mas percebe-se que ela possui total articulação com a prática do professor do AEE.

mesmos, baseadas em fontes de significados, tais como gênero, profissionalidade, etnicidade, nacionalidade, orientação sexual, etc. Essa pesquisa agrega os estudos de Dubar (2005, p. 136), para definir o conceito de identidade profissional: como um resultado que, ao mesmo tempo, é estável e provisório, “[...] individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Desse modo, a identidade é estável, pois agrega saberes, discursos, impressões, concepções, que alicerçam nosso eu pessoal e social. Mas, acima de tudo, é provisória, tendo em vista seu caráter eminente de transformação, nada é, mas sempre está. Articula-se com a nossa individualidade e coletividade, num ininterrupto processo de reelaboração.

Assim, a identidade do/a professor/a, conforme nos faz pensar Nóvoa (2007) e Pimenta (2005), é construída através da significação social da profissão, através de nosso percurso (auto)biográfico, enquanto alunos/as e professores/as. A experiência pessoal é alicerce dessa identidade profissional, sendo impossível definir os contornos do eu pessoal e do eu profissional. Acerca disso, Nóvoa (2007, p. 17) expõe que: “O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho”. Concordamos que exercer com autonomia implica a construção de um *corpus* de saberes profissionais que medeiam à prática de ensino e de aprendizagem, ou seja, o controle do trabalho diário.

Os dados das entrevistas apontam que da infância de trabalho e de lembranças do que a natureza oferecia, na zona rural, surgem os primeiros valores axiológicos construídos ainda nesse período: “Criada pobre, com muita dificuldade, que pobreza não é entrave para a educação, de forma nenhuma” (SOFIA, ENTREVISTA, 2017). Deixando de lado as possíveis implicações sociológicas do que foi dito, pois não é o objetivo desse trabalho, temos esse território social, esse espaço de conflitos de imagens, como um local de aprendizado, onde os duros entraves do percurso deixam marcas formativas. Como reflete Schaller (2008, p. 69 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 91), ao dialogar com a noção de espaço formativo, ou seja, estes são lugares aprendentes: “porque se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e constituem os atores que vivem neles”.

Ao se dialogar com as discussões de Dominicé (2010, p. 87), aprende-se que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda”. É evidente que a família, principalmente os pais, é fulcral para o processo de formação destas professoras, haja vista que “o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda” (DOMINICÉ, 2010, p. 88). Os saberes axiológicos de respeitar o outro, de ser

generoso e de ajudar o próximo, levou a professora Agatha (ENTREVISTA, 2017) a aprender a ver a necessidade do outro e tentar ajudar de alguma forma, incluindo aí seus próprios alunos. Ter compromisso e responsabilidade, assim como ser honesto, foi o legado de saberes deixado pelos pais da docente Alice (ENTREVISTA, 2017).

A territorialidade da zona rural como espaço formativo, assim como o diálogo com o outro, no caso os pais, foram o início do processo de construção pessoal de uma personalidade que viria a se tornar uma identidade profissional. A construção de um saber axiológico, ou mesmo ético de valorizar o outro, que é importante para a prática pedagógica da profissão professor/a, foi sendo construído ainda na infância e tem marcas na atualidade, no dia a dia do Atendimento Educacional Especializado. A professora Alice (ENTREVISTA, 2017) nos dar uma boa representação do exposto acima, quando afirma que sempre procura dar mais assistência as pessoas que precisam, por causa de seus pais e de sua infância; e, também, com as crianças com deficiências: “[...] a gente tem que chegar para eles e dizer que eles podem, que eles conseguem... porque as dificuldades para eles são ainda maiores”.

Sintetizando o exposto acima, e a buscar possíveis conclusões com relação ao legado de saberes dos pais, indica-se que: A experiência de vida na zona rural, por trazer marcas de injustiças sociais e maiores obstáculos para o sucesso pessoal, faz com que estas professoras se aproximem da realidade da criança com deficiência, tendo em vista que estas também estão, assim como a população campesina, em situação de risco, a fazer da prática pedagógica no AEE um processo de luta para o sucesso individual de cada aluno, como se as professoras vissem-se nesse outro. Interligue-se a isso a questão de respeitar o outro, de olhá-lo como um sujeito de direitos, necessidades, e que devem ser respeitados. Portando, a história de vida pessoal, os saberes construídos, estão presentes no dia a dia das professoras do AEE, perpassando o processo de ensino-aprendizagem.

Para pedagogos/as, a imagem do/a primeiro/a professor/a, aquele/a responsável por lhe ensinar as primeiras letras é marcante. Normalmente, recorda-se dos métodos de ensino para obter sucesso na alfabetização: “Era o método silábico... eu acho que lá atrás funcionava, e hoje também funciona” (AGATHA, ENTREVISTA, 2017). As práticas do/a primeiro/a professor/a, agora reelaboradas pela formação acadêmica e experiência profissional, ainda têm espaço no dia a dia das professoras partícipes deste estudo, haja vista que foram metodologias testadas em um contexto, e que deu resultados positivos: “[...] eu como alfabetizadora, que ainda estou alfabetizando, no AEE, ainda recorro a esse método, pois eu acho que ele funciona” (AGATHA, ENTREVISTA, 2017). Logo, o saber necessário ao processo de alfabetização da criança com deficiência, que tantas vezes é feito no decorrer de

muitos anos, foi construído ainda na experiência como/a aluno/a, reelaborado nos anos de prática profissional.

Sobre isto, Tardif (2002, p. 69), ao analisar os saberes experienciais dos/as professores/as práticos, observa que “[...] esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo”. Mesmo com uma formação em magistério e em curso superior de graduação, estas professoras não reelaboraram o que foi apreendido nas suas trajetórias escolares, permanecendo fortes as imagens das práticas cotidianas. Assim, o legado dos saberes da experiência é formado, desta forma, também pelo conjunto de professores que passaram por suas vidas (PIMENTA, 2005).

Um dos momentos-charneiras mais importantes para a construção de uma identidade profissional é a própria escolha pela profissão. Essa se dá na confluência da conclusão da escolarização básica com o início de uma nova formação, agora a nível superior. Quando questionadas sobre o processo de escolha, as professoras expuseram: “Eu queria odontologia, mas acabei... minha mãe entrou num estado de depressão... eu tive que ficar com ela [...] eu tive que optar pelos cursos que a UERN oferecia” (AGATHA, ENTREVISTA, 2017).

Sobremodo, entram nesse discurso as questões de gênero e de escolha profissional: por ser a filha mais nova, tinha *obrigação* ética de ficar com sua mãe doente, o que não aconteceu com seu irmão mais novo, conforme nos contou a partícipe. Além destes aspectos, temos: “meu pai não tinha condições de me por para estudar fora [...] muita gente da minha família não queria. Mas foi na época o que eu tive oportunidade” (SOFIA, ENTREVISTA, 2017). Mesmo com as indisposições de seus familiares, Sofia compreendeu que naquele momento histórico era o que lhe era possível, em acordo com seu contexto e tempo.

As características de escolha não se diferem, confirmando nossos dados anteriores (NASCIMENTO, 2014), quando debatemos as questões da escolha e identidade profissional. Contornar suas condições de vida, em busca da realização pessoal e profissional, é um dos maiores objetivos das pessoas que são oriundas das classes populares mais baixas, e isso se aplica a uma ampla quantidade de professores. No caso deste texto, as professoras se dirigiram ao magistério a buscar romper com uma lógica histórica de segregação, haja vista a relação das suas famílias com a agricultura (VALLE, 2002, 2006).

No caso das professoras que estão atualmente no AEE, ocorreram dois momentos de escolha: o primeiro, exposto acima, quando se dirigiram à docência, e um segundo, quando escolheram, ou não, trabalhar no AEE, conforme a seguir:

Quadro 04: A Escolha Pelo AEE

Agatha	“Por que o AEE? Surgiu a vaga. Eu estava com problemas nas cordas vocais, então foi uma questão de comodidade, adequação. Deu me adequar. [...] E como surgiu a vaga, e diante do meu problema de voz, que eu já estava sem condições de dar aula [...] a escola me ajudou nesse sentido, de achar um local onde eu pudesse está atuando sem está usando tanto a voz...”
Alice	“Eu não sei se é porque eu gosto tanto dos meninos especiais. [...] Sei lá, mas me cativaram. Me encantei por todo esse universo. De vê e ajudar aqueles meninos. Eu acho que eles são muito carentes. Precisam, realmente, de estudo, de carinho”.
Sofia	“Porque, na verdade, minha carga horária, a prioridade não e educação especial, apesar de fazer com amor e dedicação, minha carga horária no município é pela manhã, em uma turma de primeiro ano. Como eu teria que dar duas horas-aulas à tarde, em complemento de carga horária, então pedi para vir para essa sala. [...] eu peguei minhas cinco horas coletivas/atividades na escola e dediquei à educação inclusiva... e planejo extra, na minha casa... porque não tem quem queira em São Miguel”.

Fonte: Entrevistas Narrativas, 2017

Como não há vagas específicas, em concurso, na rede municipal de ensino de São Miguel, para professores do AEE e, também, os da rede estadual, ocorrem os fatos narrados pelas professoras no Quadro 04: ou como uma forma de readaptação profissional (AGATHA), ou como complemento de carga horária, e uma intensa dose de boa vontade (SOFIA). A única que ingressou pelo *desejo de ser* foi a professora Alice, que disse que, quando vice-diretora, tomou gosto pelo espaço e pelas crianças atendidas. A professora Sofia, única da rede municipal, diz algo que chama atenção: “porque não tem quem queira em São Miguel” (ENTREVISTA, 2017). A carga de verdade expressa por esse axioma é confirmado quando, antes de seu ingresso na sala de recursos multifuncionais, esta se encontrava fechada.

Com base no exposto, existe um processo de escolha pelo AEE que se assemelha com a escolha inicial pela profissão: se nesta última o desejo era melhorar de vida, em busca de romper com uma lógica existencial ligada à agricultura, “[...] mas eu queria ir à escola para aprender, para sair daquilo [trabalho na agricultura] (ALICE, ENTREVISTA, 2017)”, denotando um interesse pessoal; na escolha pelo AEE a história se repete: seja por questões de saúde, por complemento de carga horária, ou pela manutenção na escola, as questões pessoais parecem estão acima dos aspectos da profissão e do atendimento especializado. Mesmo que depois, certamente, elas demonstrem que criaram um vínculo com o trabalho/magistério.

Como as pesquisas indicam, a profissão docente passa, há décadas, por um processo de desprofissionalização que acarreta a criação de um ofício desvalorizado (NÓVOA, 2008; VICENTINI e LUGLI, 2009). Conseqüentemente, o Atendimento Educacional Especializado, por ser e fazer escola, também agrega a sua tessitura essa percepção negativa, como a seguir, no quadro:

Quadro 05: Imagens da Escola Sobre o AEE

Agatha	“[...] até a própria escola acha que a gente está aqui para qualquer probleminha que tem na sala de
---------------	---

	aula, quer trazer o aluno para cá. Às vezes a dificuldade de aprendizagem do aluno nem é aquelas coisas, que com uma estratégia do professor em sala ele vai conseguir alfabetizar aquele aluno. Mas, não, já quer que a gente... empurrar para cá. A palavra é essa. [...] eles querem que a gente seja professor de reforço”.
Alice	“Não me sinto valorizada. Muitas professoras já citaram, eles acham que aqui é uma sala de reforço: ‘Aquele menino está ruim em Matemática, vamos colocar ele para ali’; Teve uma época que achavam que o aluno estava dando trabalho, sendo ele normal, tinha que vir para cá. Como se aqui fosse um castigo, para o aluno ficar fazendo atividade”.
Sofia	“É tanto que eu fico muito triste de fazer um trabalho, e o meu trabalho é isolado, é um trabalho de consciência”. “Sou sozinha. É isso que, às vezes, me desestimula. Já pensei seriamente em não ficar aqui. Porque eu trabalho com a minha consciência... então, é um trabalho que ainda não existe... um conjunto envolvido na coisa”.

Fonte: Entrevistas Narrativas, 2017

A situação, dentro da escola, é ainda pior para a SRM, o AEE, e o professor responsável, pois há uma sobreposição de preconceitos: a escola pública/docentes é desvalorizada, mas, os do AEE parecem ser ainda mais, porque são sujeitos sem visibilidade dentro da própria instituição de ensino. O estigma de transformar o AEE em sala de reforço fragmenta a identidade do professor responsável, fazendo com que se sintam tristes e desestimulados. O objetivo central do AEE não é servir de reforço para estudantes do ensino regular, mas sim ofertar educação suplementar/ complementar para crianças que possuem alguma deficiência, eliminando as possíveis barreiras que existam no seu percurso formativo (CNE, nº 04, 2009).

Quando indagadas a falar sobre a importância do AEE, as professoras afirmam: “Dá uma oportunidade a estas crianças. Para elas não serem só empurradas pelo sistema, dá uma oportunidade real daquela criança está incluída na escola [...]” (AGATHA, ENTREVISTA, 2017). Além disso, observam a importância do AEE para a própria instituição: “Eu acho de suma importância para a escola; é uma questão de necessidade; é uma necessidade que aquele aluno tem [...]” (ALICE, ENTREVISTA, 2017). Já a docente Sofia vai além, advogando: “Para quem sabe reconhecer, dar valor a isso aqui, todo esse acervo, todo esse material, essa riqueza, a gente pode transformar uma vida” (ENTREVISTA, 2017).

Nesse contexto, o reconhecimento da inclusão pelo AEE é perceptível em suas construções discursivas, compreendendo que a criança com deficiência precisa ganhar autonomia de vida, através da escolarização e do ingresso no mercado de trabalho, tendo em vista que não terá seus pais por todo seu percurso existencial. Tendo essa compreensão do AEE, e observando diariamente as imagens que seus colegas possuem de seus trabalhos, como exposto acima, há o desestímulo para prosseguir no seu fazer diário, como dito pela professora Sofia no Quadro 05. É uma identidade profissional que tem que se recompor no e pelo atendimento, e não no diálogo com seus colegas, diferente da docência na sala regular,

onde: “É o diálogo com os colegas que nos faz professores” (NÓVOA, 2001, p. 77). O diálogo com os demais colegas, infelizmente, provoca abalos em suas identidades profissionais.

O trabalho cotidiano com a criança, com deficiência, na construção do processo de ensino e aprendizagem, não modifica somente a identidade profissional do docente, mas reconstrói a forma de ser humano das professoras partícipes do estudo, como mostramos a seguir:

Quadro 06: O Legado dos Alunos do AEE

Agatha	“A gente está com uma aluna cadeirante, eu tenho absorvido muito a energia dela, a alegria... ela não se deixa abater. Eu penso: ‘eu com duas pernas para andar e tudo... e, às vezes, a gente ainda está triste. Você não ver ela triste. Ela chega aqui animada, conversando. Isso motiva a gente, dá uma nova perspectiva”.
Alice	“Eu acho que me modifiquei muito. Eu vejo com outro olhar aquela criança especial. Se estiver em outro local, me chama atenção. Não estão dando a devida valorização a estas crianças”. “De compreensão, de compreender o outro. A gente aprende a respeitar esses meninos... sei lá... me tocou muito”.
Sofia	“A gente reclama tanto da vida, que está cansada, que está isto e está aquilo. E uma pessoinha assim, tão especial, te dá muita força para te levantar. Porque quando você recebe uma criança especial para trabalhar com ela, eu acho que ali é um anjo que Deus colocou nas nossas vidas, para nosso crescimento espiritual...”.

Fonte: Entrevistas Narrativas, 2017

Como dito em outros momentos deste texto, não se analisará questões de semântica com relação a enunciados como “aluno especial” ou “criança especial” que, pela literatura especializada e legislações videntes, não possuem mais aceitação. O que se observa é que na interação com os alunos com deficiência, as professoras Agatha, Alice e Sofia reveem suas formas de ser e estar como pessoa e como profissional, dando novos sentidos, contornos, as suas existências.

Portanto, a possibilidade do diálogo, como (re)estruturador das relações humanas e sociais (BAKHTIN, 2004), nessa troca interativa entre professor/a -aluno/a, no trabalho com os/as alunos/as do AEE, torna a identidade dessas professoras um *lócus* de reconstrução ainda maior do que no trabalho da sala de aula regular, pois existe nessas crianças um elemento ainda mais formador: a luta diária por reconhecimento, por transpassar as barreiras que a própria sociedade trata de ampliar. É impossível fugir das comparações, de se rever como pessoa: esse outro, que é parte de mim, tem inúmeras barreiras, e busca superá-las a cada dia, e eu, o que estou a fazer?!

Por fim, há os saberes que foram construídos por essas professoras na experiência profissional no AEE. Quando instigadas a argumentar sobre os saberes necessários para a

prática cotidiana, eles indicam: “[...] é estudar sobre o transtorno, o conhecimento teórico, para poder compreender melhor, para poder ajudar” (AGATHA, ENTREVISTA, 2017). Conhecer, todas as especificidades da deficiência, foi um dos saberes mais enfatizados pelas docentes, deixando explícita a necessidade deste conhecimento. Além disso, “conhecer aquele aluno, conversar com a família, tem que ter muita conversa”. Desse modo, o diálogo e a colaboração com a família, em vistas a obter maiores informações sobre a criança, são imprescindíveis para o/a docente do AEE, como nos faz pensar Bedaque (2015).

Para a professora Sofia (ENTREVISTA, 2017), é importante que o profissional conheça a fundamentação teórica de suas práticas, assim como: “[...] tem que conhecer a legislação; tem que saber o que vai fazer com cada criança, como atender”. Assim, o conhecimento teórico das deficiências, o diálogo com os demais seguimentos da escola, o estudo da legislação, o enfoque no planejamento contínuo, a modificação das práticas para tornar o atendimento prazeroso, foram saberes expostos pelas partícipes da pesquisa como fulcrais para o sucesso dessa modalidade de ensino. Nesse entendimento, as imagens da escola, o contato com os alunos e a construção de saberes da prática, são elementos importantes da construção da identidade profissional das docentes do AEE. Logo adiante, faremos alguns apontamentos, a título de considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dado importante é com relação às influências da família e do espaço da zona rural para a formação das professoras: um passado forjado na agricultura, nas dificuldades da vida no campo, levam as referidas profissionais a se aproximarem, no plano da personalidade, com as dificuldades enfrentadas pelas crianças do AEE, haja vista que elas também são sujeitos margeados pela sociedade. Aprender a olhar o outro com respeito, dando voz aos seus direitos e necessidades, foram saberes axiológicos apreendidos ainda na infância com seus pais, que ainda possuem espaço na prática cotidiana.

Como nos faz pensar Freire (1996, p. 77), em contato com uma realidade difícil, devemos transcendê-la, principalmente quando constatamo-las, tornando-nos “[...] capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. Esse aspecto de transcendência de uma dura realidade ficou na percepção que a escola possui do AEE, como estigma de sala de reforço,

mas que as docentes, mesmo com fragmentações identitárias, buscam romper com essa lógica perversa preconceitos, através do diálogo.

Portanto, a trajetória na educação básica deu origem a saberes da experiência, como estudante, que até hoje são mobilizados pelas professoras: como práticas de alfabetização e normas e disciplina. A escolha pela profissão, que foi por questões externas, como dificuldades financeiras e falta de outras opções, teve uma repetição quando chegou o momento de ingressar no AEE: por motivos de saúde, de adequação de carga horária ou por espaço na escola; todos externos ao AEE. Não havia, necessariamente, um projeto anterior de ingresso nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, o contato diário com o/a aluno/a com deficiência, num diálogo permanente, põem as professoras do AEE em estado de reflexão existencial: esse outro que dialoga comigo possui limitações ainda maiores que as minhas, mas não reclama e está sempre feliz, e porque eu não?! Essa postura de autoanálise, de reflexão interna, modifica a identidade pessoal e profissional destas mulheres, que se reveem como pessoa e, conseqüentemente, como educadoras. Dessa forma, atribuímos a classificação de saberes do legado dos/as alunos/as, como aqueles/as que modificam sua forma de se ver e compreender como pessoa e como profissional do AEE.

Portanto, é uma identidade em (trans)formação. E são saberes de uma trajetória familiar, estudantil e da prática cotidiana que constroem os alicerces das formas de ser e estar na profissão. Parafraseando Nóvoa (2011), é no contato com o aluno com deficiência, com o trabalho cotidiano, num processo contínuo de reelaboração de práticas e de formas de existências, que as partícipes da pesquisa tornam-se profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p. 1139-1166, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí: Ed. UNIJUÍ, 2013.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Débora Maria. **Saberes Docentes na organização do ensino-aprendizagem**: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental. 2011, 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira do. **Percorrendo o caminho das águas**: a escolha profissional dos(as) alunos(as)-professores(as) do curso de pedagogia do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN. 2014, 120 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2014.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.