

Implicações da política de educação especial na construção da identidade docente

Special education policy implications on construction of the teaching identity

*Ivone Rodrigues Santos**
*Régis Henrique dos Reis Silva***

RESUMO:

Este texto tem como objetivo analisar as implicações da política de Educação Especial na constituição da identidade dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino. Embora esteja em constante transformação e seja resultante de opções pessoais, fundamentalmente, está condicionada ao seu contexto histórico e social. Na sequência, situamos a finalidade da Educação Especial e o papel do professor que atua nesta modalidade de ensino e por fim, discutimos as atuais diretrizes da política de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com destaque para a função do trabalho docente, apontando suas implicações na constituição da identidade dos profissionais que trabalham com alunos com deficiência. O texto conclui que, diante do atual modelo de política de educação especial/educação inclusiva, na qual a educação é interpretada em termos de equalização social, cabe a política inclusiva mobilizar um conjunto de competências e habilidades aos profissionais que atuam neste segmento.

Palavras-chave: Política de educação especial. Educação inclusiva. Identidade docente.

ABSTRACT:

This paper aims to analyze the special education policy implications in teachers' professional identity, according to a critical and dialectic perspective. Although teachers' professional identity is constantly changing, it is based on personal choices and formed in a historical and social context. We describe the purpose of special education and the teacher's role that works in this area. Finally, we discuss the current guidelines of inclusive education (Brazil, 2008), highlighting their implications in the development of the teaching professional identity. We concludes that in the current special education/ inclusive education policy model, which education is interpreted in terms of social equalization, it is necessary to promote professional skills and abilities to teach in this area.

Keywords: Special education policy. Inclusive education. Teacher identity.

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás UFG - GO. E-mail: ivonesantospico@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Unicamp. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: egishsilva@gmail.com

Introdução

Esse artigo é decorrente de resultados preliminares de uma pesquisa em desenvolvimento sobre as bases teórico-pedagógicas que fundamentam a oferta e a estruturação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), particularmente, os procedimentos relacionados à operacionalização das diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas redes municipais de ensino.

Durante a realização de nossas investigações, percebemos que a função do trabalho docente e o papel do professor presente na atual política de educação inclusiva, estão sendo reorganizados de acordo com os interesses políticos e econômicos que primam por uma educação compensatória, colocando sob a responsabilidade da escola muitos problemas que não são, especificamente, educacionais (SAVIANI, 2012) e deste modo, interferindo na constituição da identidade dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino. Compreendendo a relevância da discussão em torno dessa questão e a relação intrínseca entre teoria e prática, julgamos pertinente a elaboração deste artigo, que tem por objetivo fomentar o aprofundamento desse debate.

As várias transformações que se têm verificado nas sociedades modernas e em particular, as evidentes mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, têm influenciado diretamente na organização da sociedade e nos processos educacionais. Percebe-se uma reconfiguração não apenas nas práticas docentes, mas também nos próprios docentes e no significado do que é ser professor, condicionando de forma acentuada a constituição identitária desses profissionais, estabelecendo-se novos valores, novas identidades e novos contornos de interação, sendo de forma relevante aos professores que atuam em campos específicos do saber.

Do conjunto desses professores, destacamos os profissionais que atuam na Educação Especial, entendida em nossa legislação de ensino como modalidade educacional responsável pela educação de pessoas com deficiências, atualmente compreendidos como alunos que apresentam deficiências física, visual, auditiva e intelectual; altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008).

Essa modalidade vem sofrendo alterações relevantes na medida em que as políticas educacionais inclusivas se encaminham no sentido de incluir todas as crianças que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica, em turmas do ensino regular.

A organização e orientação para a oferta deste atendimento encontra suas estreitas filiações ao modo pelo qual está constituída a sociedade. As reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social, individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela

necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. As reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social e as atuais orientações políticas educacionais buscam elucidar a concepção de uma Educação Especial Inclusiva (GARCIA (2006), GARCIA; MICHELS (2011), KASSAR (2011), MICHELS (2000) e PRIETO (2006)). Esta percepção é vigorada no cenário brasileiro com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual orienta que seja oportunizado o acesso ao ensino comum para as pessoas com deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no contexto regular de ensino, considerando a importância de ambiente heterogêneo. Frente a esse novo paradigma educativo, a escola é entendida como uma instituição social que deve promover o atendimento de todos os alunos, devendo ser aberta, pluralista, democrática e oferecer ensino de qualidade.

Tal mudança de modelo implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública e consequentemente na função docente (OLIVEIRA, 2003), o que entendemos trazer assim, implicações expressivas na constituição da identidade profissional dos professores que atuam na Educação Especial.

O nosso entendimento parte do pressuposto que a construção da identidade ocorre como um processo de constante transformação e diretamente relacionado com o desenvolvimento do indivíduo e suas relações sociais com o homem e com o meio histórico, social e cultural no qual está envolvido (CIAMPA, 1987), de forma que no campo da docência, esse processo modifica-se ao longo da vida do professor, sendo indissociável do seu percurso profissional, produzindo novos saberes, novas relações e consequentemente, novas identidades.

Nesse sentido, há interesse em discutir como as funções atribuídas aos professores que atuam com educandos público-alvo da Educação Especial, difundidas na atual PNEE - EI, interferem na constituição da identidade profissional desses docentes. Para tanto, apresentamos numa perspectiva crítica e dialética, o conceito de identidade e da construção da identidade profissional docente, partindo do reconhecimento de que este processo está em constante transformação e é resultante das opções pessoais do professor, mas fundamentalmente condicionada pelo seu contexto histórico e social; situamos a finalidade da Educação especial e o papel do professor que atua neste contexto e por fim, discutimos as atuais diretrizes da política de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com destaque para a função do trabalho docente, apontando suas implicações na constituição da identidade dos profissionais que trabalham com alunos com deficiência.

A identidade profissional docente

O conceito de identidade afigura-se como um conceito complexo, multifacetado e dinâmico, que tem vindo a receber uma crescente atenção por parte dos investigadores e tem sido estudado a partir de múltiplos olhares, o que

pressupõe o reconhecimento de uma grande diversidade de leituras e interpretações decorrentes de diferentes usos sociais – sociologia, psicologia, pedagogia, antropologia, etc. Em geral, centra-se na ideia que o indivíduo constrói o seu auto conceito através das suas percepções sobre a forma como os outros significativos o veem. Assim, para Carvalho (2011), isso significa dizer que,

A identidade é construída com base nas múltiplas determinações, que são desenvolvidas nas interações sociais do indivíduo com os outros e com a estrutura social; constitui-se transformando-se em determinado tempo histórico e contexto social e é materializada em um ser que tem possibilidade de vir a ter modo único de ser (CARVALHO, 2011, p.61).

A concepção de identidade descrita pelo psicólogo social Ciampa (1987), concebe a identidade como um processo de constante transformação e diretamente relacionado com o desenvolvimento do indivíduo e suas relações sociais com o homem e com o meio histórico, social e cultural no qual está envolvido. O autor entende identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos.

A construção do processo identitário é estudada por diversos autores que se têm debruçado sobre a questão da identidade profissional. Para Dubar (2005), a identidade profissional está ligada a saberes específicos e a papéis mais ou menos ligados com a divisão social do trabalho. O trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias. De acordo com o autor é no trabalho e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade. É também através do seu trabalho, conferindo-lhe um sentido, isto é, dando-lhe ao mesmo tempo uma significação subjetiva, que os indivíduos acedem à autonomia e cidadania (DUBAR, 2005).

De acordo com Mascarenhas (2002) o vínculo subjetivo do trabalhador com seu trabalho é uma necessidade objetiva do atual estágio de divisão do trabalho. As características do Taylor-fordismo (separação, planejamento/execução, parcialização das tarefas e redução do ciclo de trabalho) perderam funcionalidades no trabalho contemporâneo. O trabalhador ideal não pode ter os braços funcionando desligado do cérebro. Para esta autora, o trabalho representa para o indivíduo a consciência de pertencer a determinado grupo social e a carga afetiva que isso implica. Para a autora,

O trabalho é o ato primeiro do ser humano sobre o seu meio. É objeto de reconhecimento. Pelo trabalho – atividade, ato significativo criativo – concretizado para satisfazer as necessidades mais diversas, o sujeito dá forma e sentido ao mundo real. Cada significado coloca as condições objetivas para um jogo de espelhamento entre igualdades e diferenças. Sendo o trabalho o modo como transmitimos significado à natureza, constitui-se em um dos elementos essenciais na construção da identidade (individual e coletiva). (MASCARENHAS, 2002, p.62).

Não obstante, as mudanças ocorridas na esfera da produção incluem a exigência de um perfil do trabalhador. O trabalhador do modelo de acumulação flexível não pode ser mais o mesmo da produção de tipo fordista. Os requisitos mudaram e o indivíduo precisa adaptar-se as novas exigências visando adquirir meios que lhe permite ser competitivo no mercado de trabalho. De acordo com Mascarenhas (2002), a suposta maior participação do trabalhador no processo produtivo é mais técnico-organizativa do que psicocultural e política. Deste modo, percebe-se que o novo tipo de controle do trabalho que está se desenvolvendo é mais sutil e mais preciso.

Essas transformações, apoiadas em teorias de bases produtivistas (Teoria do Capital Humano), visam o desenvolvimento humano como recurso necessário para o acréscimo econômico do país, assim, reforça no campo educacional, por meio do estímulo a competição entre os profissionais, o entendimento de que as condições trabalhistas existem, porém, seu acesso e permanência estão relacionados aos interesses e esforços de cada um, induzindo os educadores a uma necessidade constante de atualização profissional (SAVIANI, 2013).

Contudo, salientamos que quando o agir não é atividade consciente no sentido de levar o indivíduo ao entendimento acerca das escolhas e realizações de seus interesses, quando a ação não está relacionada com desejos e planos pessoais, o indivíduo não se transforma, não aprende a ser outro, não se exterioriza na realidade (CARVALHO, 2011).

Nesta direção, Duarte (2011, p.17) pontua que “os indivíduos não podem ter uma vida plena de sentido se sua atividade vital, o trabalho, está reduzida a um simples meio de sobrevivência”. Logo, a construção da identidade docente, que tende à emancipação, envolve um processo de saberes necessário a sua prática, envolve experiências, saberes pedagógicos, conhecimentos, enfim, envolve formação técnica e científica correlacionada com as opções pessoais do indivíduo.

Neste contexto, entender o processo de construção da identidade significa compreender o movimento dialético que a constitui como algo mutável e que está em transformação. A identidade apresenta-se assim, como um elemento fundamental da subjetividade e da sociedade, construindo-se e sendo constantemente alterada por via dos processos e relações sociais. Percebe-se, portanto, que a identidade não contempla apenas o campo individual, mas abarca o coletivo (SOUSA, 2003).

Deste modo, compreender o processo de construção da identidade é conceber a transformação de diferentes realidades a qual pertencemos e somos sujeitos da ação, entendendo que as identidades profissionais docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem sobre elas, já que elas a todo o momento negociam suas representações em meio a um conjunto de variáveis complexas, como a história familiar e pessoal dos docentes, as condições de trabalho e os discursos que revelam o que são e as funções que desempenham, influenciando assim, diretamente, na forma como direcionam sua ação pedagógica.

O papel do professor na Educação Especial

Entendemos que a finalidade da educação especial, tem os mesmos objetivos da educação como um todo, compreendida por Vygotsky (1999), como de influência e intervenção planejadas, com objetivos premeditados e conscientes nos processos de crescimento natural do organismo. Agindo assim, ela terá como objetivo direcionar o processo de aprendizagem a desenvolver as Funções Psicológicas Superiores (FPS) para que os alunos se apropriem do conhecimento histórico e social (SHIMAZAKI; PACHECO, 2012), contemplando os aspectos fundantes do desenvolvimento humano, como a memória mediada, abstração, pensamento verbal, atenção voluntária, percepção dirigida e voluntária, etc., próprios das FPS.

Reconhece-se que, embora as pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento necessitem de metodologia adaptada, recursos específicos e instalações adequadas, a educação especial deve constituir-se primordialmente, em educação, com as mesmas finalidades para pessoas com e sem deficiência, ou seja, torná-los capazes de agir da forma mais independente possível. Nessa perspectiva, compreende-se que o processo educacional pode elevar o homem da sua condição primitiva a forma cultural, ultrapassando o determinismo biológico e entendendo que a deficiência não retira do homem a sua possibilidade de humanização, pois não é em si uma doença, mas uma condição com a qual a pessoa convive. (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012).

Não obstante, Barroco (2011) alerta para a necessidade de uma educação especial forte para quem se apresenta como fraco, gerando potencialidade e criando revoluções no desenvolvimento, tal como se espera que aconteça na educação regular, sendo que, neste contexto, a atuação docente deve vislumbrar a luta pelo enfrentamento das condições geradoras de alienação e do esvaziamento ou empobrecimento do homem. De acordo com Saviani (2008) a ferramenta que melhor subsidia o ser humano diante desse enfrentamento é a apropriação do conhecimento sistematizado e direcionado pelo trabalho educativo, conforme pontua:

Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2008, p. 7).

Para Vygotsky e Luria (1996), a diferença básica entre a criança normal e a criança com deficiência, é a dificuldade do segundo grupo em utilizar recursos (instrumentos) e signos culturais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Todavia, de acordo com Leontiev (1978, p.267), a ampliação dessas capacidades são produtos da vida social e não biológica, pois, “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para

viver em sociedade. É-lhe, ainda, preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Nesse sentido, o homem é o resultado da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, os quais não são transmitidos por hereditariedade, mas de forma mediatizada pelos outros homens.

Ao ressaltar a importância da escola proporcionar um ensino que se adiante ao desenvolvimento humano e possibilite a compensação da deficiência por meio da apropriação da cultura e de instrumentos intelectuais e materiais, entendemos que o que está em questão não é o mero desenvolvimento de estratégias de ensino de linguagens (dactilografia, tado, braile, língua de sinais), nem conteúdo curricular, mas a concepção de que a educação tem papel revolucionário na vida das pessoas, com e sem deficiência (BARROCO, 2011).

Reconhecendo o sujeito como sendo resultado de sua própria atividade, torna-se necessário que a função do docente que atua na Educação Especial, procure objetivar, dentro das especificidades individuais de cada criança, a promoção de um desenvolvimento que antecede ao biológico, numa interação que é sócio-histórica e cultural, pois,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Partindo dessa compreensão, entendemos que o papel do professor que atua na Educação Especial seja o de fomentar e instrumentalizar, de forma propositiva e sistemática, o desenvolvimento de formas de raciocínio e de elaboração conceitual, de modo voluntário e consciente no aluno, pois assim, o mesmo será conduzido à apropriação das conquistas historicamente alcançadas e organizadas pelo homem (BARROCO, 2011).

Contudo, de acordo com Dambrós, et al (2011, p. 1424), para que isso ocorra “o professor deve ter domínio do saber a ser transmitido e conhecimento de como este educando se desenvolve, a fim de atuar na constituição do homem cultural, criativo e criador, capaz de libertar a criança da condição de pessoa com deficiência”. Agindo assim, a intervenção pedagógica passa a ter um alcance histórico-social e não apenas, reprodutivista. Em outras palavras, o bom ensino é “aquele que se situa no âmbito daquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas o consegue aprendendo com o adulto” (DUARTE, 1998, p. 14).

Porém, preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades, exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planejado, selecionado e políticas educacionais que normatizem, orientem e assegurem tais necessidades.

Dessa forma, diante do exposto, sobre a finalidade da atuação desses profissionais junto a crianças com deficiência, faz-se necessário discutirmos se as orientações, organização e a função do trabalho docente, presente na atual política de Educação Especial, possibilitam tal forma de atuação e como essa definição interfere na constituição da identidade profissional dos professores que trabalham com educandos com deficiência.

A identidade profissional docente na política de educação especial

Nos últimos anos, estudos realizados com o objetivo de analisar a forma de estruturação e desenvolvimento da política educacional brasileira para atender os alunos com deficiência, tem expressado o resultado da disputa e consenso de ideias travadas por diferentes forças sociais, evidenciando uma incoerência entre os princípios definidos na literatura da área e as propostas consubstanciadas nos textos legais e planos oficiais da educação, no qual destacamos aqui, a forma como o trabalho docente dos profissionais que atuam na educação especial encontra-se definido na atual política dessa modalidade de ensino.

Novas competências são exigidas aos professores do Ensino Especial, novos papéis são chamados a exercer, novos e mais amplos espaços onde atuar. No centro desta problemática coloca-se a questão sobre os papéis e responsabilidades que são atribuídas aos professores da Educação Especial e as reais condições de formação técnica e teórica para realizar tais funções.

A atual política de educação inclusiva convoca a escola a trabalhar com a diversidade do educando e com a complexidade dos processos de ensino aprendizagem, reconhecendo suas diferenças e ressaltando suas potencialidades. Neste quadro, o professor de Educação Especial apresenta-se como alguém a quem deve oferecer, de acordo com as diretrizes da PNEE - EI, o seguinte perfil:

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, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Compete ainda, no caso do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹ lecionar áreas específicas (leitura e escrita de Braille, Libras, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada), bem como

¹ Programa da Educação Especial organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e sendo realizado no turno inverso ao da classe comum (BRASIL, 2008).

conteúdos referentes à autonomia pessoal e social dos alunos, conforme destacamos:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do Sistema Braille, do Sorobam, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, a utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

Entendemos que, no que se refere à implantação de um modelo inclusivo, muitos profissionais têm que adquirir e/ou aprimorar as suas competências. No entanto, partimos da hipótese de que a relação com a formação jamais é neutra. Esta relação deve ser analisada juntamente com os objetivos existenciais do sujeito (KADDOURI, 2009), e nem sempre a realização da trajetória desses profissionais com a sua área de atuação, encaminha-se por uma opção pessoal e/ou inicial, podendo também ser apresentada como uma única opção.

Neste contexto, trata-se assim, de uma condição comum ao modo como o sistema educacional encontra-se estruturado atualmente, no qual, na tentativa pragmatista de efetivar as políticas, muitos estados e municípios adotam medidas minimalistas que priorizam a ampliação de matrículas e a valorização dos resultados positivos, mesmo que não sejam verdadeiros, secundarizando a aprendizagem (LEHER, 2012), de forma que, na ausência de profissionais com formação específica para operacionalizar este serviço, verifica-se que a distribuição de papéis procura atender a demanda da rede e não a trajetória desses profissionais. Essa instabilidade na profissão docente interfere individualmente na vida (emoções, ilusões, perspectivas futuras) dos professores como pessoa e como profissional.

A distribuição de papéis no sistema educacional, em que a um grupo de profissionais é relegada a tarefa de executores de ações sobre as quais eles não detêm o controle do planejamento ou da elaboração teórica e conceitual, acarreta danos graves à manutenção de vínculos desses professores com sua atividade cotidiana.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras, e a consequência dessa educação, destinada a compensar deficiências de diferentes ordens e interpretada em termos de espaço para se promover a “equalização social” é a pulverização dos esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista educacional, neutralizando assim, a eficácia da ação pedagógica (SAVIANI, 2012). “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Entende-se que, para que exista qualidade na função docente é necessária uma preparação dos professores ao nível da sua formação inicial, de forma contínua e especializada, assegurada, preferencialmente, em uma política de formação de professores. Entretanto, Moraes (2001), esclarece que o enfoque apresentado na atual política educacional, visando estratégias para o desenvolvimento dos interesses capitalistas, acarreta na produção do conhecimento na área, o esvaziamento de conhecimento teórico e científico, apresentando propostas que desqualificam a teoria. Duarte (2010), acrescenta que tal ponto de vista, dissemina valores que, ao dar ênfase na negação da perspectiva da totalidade para o processo de desenvolvimento humano, reforça no campo educacional, na concepção de formação de professores e nos currículos escolares uma ênfase aos conhecimentos tácitos, desarticulando a necessária relação entre teoria e prática (DUARTE, 2010).

Logo, verificamos na área da educação especial, uma ênfase na valorização do conhecimento pessoal, no não verbalizado, nas relações sociais, na autonomia e na atuação do professor com ações voltadas para questões relativas a procedimentos técnicos e uso de recursos, o que indica secundarizar os aspectos pedagógicos. Este entendimento é reforçado em Brasil (2008) quando o documento apresenta a educação especial e esclarece sobre a sua função no processo educacional.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, **disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular** (Grifo nosso).

Essa valorização da técnica desprovida do conhecimento, no qual a ênfase é dada cada vez mais ao perfil prático e hábil do docente, produz o que Limonta e Silva (2013) chamaram de “tecnificação do ensino”. Tal mecanismo opera como resposta a uma política de formação frágil e consubstanciada em bases pragmatistas e tecnicista, que dissociam a necessária relação entre teoria e prática, agindo para a manutenção do atual modelo econômico que está voltado para a satisfação dos interesses privados, e operando no campo educacional como um mecanismo de controle da classe trabalhadora, pois, ao distanciar o profissional dos embates teóricos filosóficos a política educacional contribui, gradativamente, para o processo que Shiroma (2003) chamou de “desintelectualização” do professor.

Nestas condições, de acordo com a autora, a atual estruturação das políticas de formação para professores está atuando no sentido de produzir um perfil de profissionais “tecnicamente competentes e politicamente inofensivos”, o que nos permite inferir as implicações negativas deste direcionamento para a constituição da identidade profissional desses docentes, pois, além deste direcionamento secundarizar a especificidade da sua profissão, haja visto que a lógica que rege essa base didática não é o ensinar e nem o aprender algo e sim o “aprender a aprender” (SAVIANI, 2013), não promove a emancipação da identidade profissional destes

trabalhadores, pois, para que esta se desenvolva é preciso que o indivíduo elabore sua posição e ação diante dos conflitos sociais e das relações de poder.

Dubar (2005), define o grupo profissional como possuidor de uma autêntica identidade coletiva. Para que uma identidade profissional exista e se propague é necessário que o trabalhador esteja na sociedade, não como um mero vigilante, mas como um protagonista num plano de atuação real que se produz frequentemente. Essa identidade política é percebida de acordo com Mascarenhas (2002), como o processo de configuração da autoconsciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e das relações de poder. De acordo com a autora, o conflito e a heterogeneidade constituem terreno propício à formulação dessa autoconsciência.

Assim, ressaltamos que a formação do professor, considerando o caráter histórico do homem, deve estar alicerçada pelas concepções e características que venham ao encontro de um processo emancipatório de construção da identidade docente, devendo correlacionar o conhecimento teórico e científico ao seu conhecimento técnico, pedagógico e as experiências vividas, a fim de construir e reconstruir os saberes necessários a uma prática pedagógica direcionada a atender e compreender o discente em todas as dimensões de sua profissão docente, de forma que a sua atuação não se restrinja a legitimar políticas oficiais que invadem a escola e, especificamente, a sala de aula, sem um comprometimento efetivo da prática pedagógica.

Considerações finais

A identidade profissional se constrói ao longo da vida do sujeito e depende tanto de aspectos contextuais como de aspectos pessoais, visto que se relaciona ao modo como que cada um percebe os demais, bem como às diversas representações pessoais e profissionais que cada um tem de si próprio. Neste contexto, a identidade docente evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente, influenciando assim, diretamente, na forma como direcionam sua ação pedagógica.

As atuais transformações nos processos educacionais implicaram mudanças significativas na prática docente e também nos próprios docentes e no significado do que é ser professor. Percebe-se como reflexo dessas mudanças, a exigência de novas competências e a ampliação de novos papéis e espaços para atuar, condicionando de forma acentuada na constituição identitária desses profissionais.

Ao professor que atua na Educação Especial é compreendida a necessidade de sua função docente, fomentar de forma propositiva e sistemática, a organização da sua prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento do uso de recursos mediadores pela criança com deficiência, sem, contudo, perder de vista o saber objetivo produzido historicamente.

No entanto, percebe-se que atual política inclusiva, visando estratégias para o desenvolvimento dos interesses capitalistas, mobiliza um grande conjunto de competências e habilidades a estes profissionais, voltada para questões relativas a

procedimentos técnicos e uso de recursos, reduzindo assim, a atividade docente a uma dimensão técnico-operacional, esvaziada do sentido de uma atividade de caráter formativo. Em consequência disso, o que temos são subsídios que contribuem para um sentimento de desvalorização, de perda de identidade profissional e da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante, apresentando implicações que reflete consideravelmente na constituição da identidade dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

Portanto, compreende-se que, para que haja a efetivação de uma verdadeira *práxis* pedagógica que contribua para a construção de uma identidade docente, que tende a emancipação, seja necessário a indissociabilidade entre teoria e prática. Que as competência e habilidades mobilizadas promovam no professor, possibilidades que o instrumentalize de forma propositiva e sistemática, alterando a consciência que ele tem de si e do mundo no qual convive, podendo assim, conjecturar metodologias e práticas pedagógicas que operam como condições de enfrentamento para situações que geram alienação, empobrecimento e esvaziamento de si e do educando.

Referências

BARROCO, S. M. S. “Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência”. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.), *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 169-196.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.

CARVALHO, M. V. C. O sintagma identidade-metamorfose-emancipação: uma leitura da concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa. In: CARVALHO, M. V. C. de (org.). *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas*. Curitiba: Editora CRV, 2011. [p.59-70].

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DAMBRÓS, A. T. et al. Educação escolar para pessoas com deficiência: O desenvolvimento cultural em discussão. In: *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, Londrina, 2011, 1416-1426. Disponível em: www.uel.br/eventos/.../pages/.../anais/.../132-2011.pdf.

DUARTE, N. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Cad. CEDES. Vol. 19 n. 44 Campinas. Abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 21 de ago 2015.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

- DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.), *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, Campinas: Autores Associados, 2011 p. 7-21
- DUBAR, C. *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GARCIA, R. M. C. *Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico*. *Rev. Bras. de Ed. Esp.* Marília. v.12, n.3, set./Dez. 2006, p. 299-316.
- GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.105-123, Maio-Ago., 2011.
- KADDOURI, M. Dinâmicas identitárias e relações com a formação. In: BRITO, V. L. F. A. de (org.). *Professores: identidades, profissionalização e formação*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. [p. 23-44].
- KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.
- LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. 2ed. Araraquara –SP: Junqueira & Marrin, 2012.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.
- LIMONTA, S. V.; SILVA, K. A. C. P. C. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED: América, 2013. p. 173-188.
- MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; PAGNONCELLI, C. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. In: MARSÍGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. (orgs.). *Pedagogia histórico- crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012, p.59-83.
- MASCARENHAS, A. C. B. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002. [p. 7-81].

MICHELS, M. H. *Caminhos da exclusão: o portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MORAES, M.C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. V.14, n.1, universidade do Minho: Portugal, 2001.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. [p. 13-37].

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Edu. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. *Inclusão Escolar*. Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*, 42^a ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4^a ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. Sobre educação especial em pesquisas. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. *Deficiência e Inclusão Escolar*. Maringá: EDUEM, 2012, p. 7 – 11.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SOUSA, M. *Currículo de formação inicial e emancipação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, 2003.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Recebido em: 25/10/2015

Aceito em: 30/11/2015