



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

**O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES
QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
– ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL –
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Tatiane Cristina Maurício Emerick

Brasília
2022

TATIANE CRISTINA MAURÍCIO EMERICK

**O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES
QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
– ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL –
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Brasília

2022

CE53c

Cristina Mauricio Emerick, Tatiane
O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES QUE ATUAM NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL / Tatiane
Cristina Mauricio Emerick; orientador Shirleide Pereira
da Silva Cruz. -- Brasília, 2022.
318 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasilia, 2022.

1. Educação Especial. 2. Ciclo de vida profissional. 3.
Atendimento Educacional Especializado. 4. Trabalho docente.
I. Pereira da Silva Cruz, Shirleide , orient. II. Título.

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

TATIANE CRISTINA MAURÍCIO EMERICK

**O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES
QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
– ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL –
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Formação Docente, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Banca Examinadora:



Shirleide Pereira da Silva Cruz

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Orientadora

PPGE/FE/UnB



Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Membro Interno

PPGE/FE/UnB



Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – Membro Externo

UEM



Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro Suplente

PPGE/FE/UnB

Brasília, 1º de dezembro de 2022.

O trabalho é vida!

Entretanto, sobre determinadas condições, o trabalho torna-se a expropriação da vida.

Que este trabalho/pesquisa possa ser vida para todos aqueles que lutam por uma educação pública, gratuita e verdadeiramente inclusiva.

Que as vivências do trabalho docente na Educação Especial sejam constituídas pela unicidade da teoria e da prática – práxis transformadora e coletiva.

Na esteira desse movimento, que jamais percamos a esperança do verbo esperar, mesmo com todas as imposições advindas desta sociedade de classes e excludente, a qual sobrepõe a economia em detrimento da vida.

Espero ainda, mesmo diante das diversas contradições que permeiam o trabalho docente, que seja permitido vivenciar um *vir-a-ser*.

Emerick, 2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida; pela sabedoria na escrita; pela perseverança no enfrentamento dos obstáculos da vida pessoal, acadêmica e profissional; e, pelo discernimento e fortalecimento, mesmo quando tudo parecia impossível – pois tenho a convicção de Seu cuidar de minha pessoa a cada instante.

Aos meus pais queridos, Odilon Emerick e Augusta Maurício Emerick. Quanta gratidão tenho por vocês! Ser a filha de vocês é uma dádiva divina! Obrigada pela constante companhia, incentivando, participando de meus sonhos e projetos, sobretudo, pela educação e formação humana garantida aos seus filhos.

Aos meus irmãos, Odilon Junior e Reginaldo Emerick, bem como às minhas cunhadas e aos meus sobrinhos.

Ao meu núcleo familiar, que me conferiu estabilidade física e emocional, além de compreender minha ausência devido às inúmeras horas em prol dos estudos e da presente pesquisa, abdicando dos momentos de vivências singulares com vocês – meu porto seguro –, que sempre aguardavam meu retorno. Nessa toada, agradeço ao meu esposo, Nélio Cavalcante; e, aos meus filhos, Antônio Augusto Emerick e Giovanna Emerick, pelo entendimento, pelo apoio e pela presença neste momento tão singular. Obrigada por existirem!

À professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, minha orientadora, que com seu jeito calmo, acolhedor, e suas palavras sábias e pontuais, conduziram cada etapa deste construto coletivo. Não tenho palavras para externar o quanto foi e tem sido grandiosa em minha vida, pois sua generosidade cativa todos a seu redor. Obrigada por acreditar nesta mestranda cheia de falhas, aceitando os riscos de auxiliar uma pessoa a tanto tempo afastada da Academia, mas com um desejo enorme de fazer o melhor!

Às professoras da Banca Examinadora, Dras. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Marilda Gonçalves Dias Facci e Fátima Lucília Vidal Rodrigues, pelo suporte e pelas contribuições incomensuráveis, considerando as importantes orientações na Banca de Qualificação, acolhidas com muito carinho nos construtos da presente investigação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-FE-UnB), à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE), minha gratidão pelas vivências marcantes que tanto me

afetaram e modificaram minha forma de ser, além dos aprendizados coletivos e individuais, que me impulsionaram na continuidade da construção da humanidade.

Aos meus amigos e colegas acadêmicos do curso de Mestrado, da orientação e do GEPPAPE: Viviane, Graziela, Késsia, Janylla, Diego, Daniela, Fernanda, Erica, Bianca, Jessika, Dayse, Querem, Nathalia, Maira, Solange, Leonardo, Fernando, Maria Eneida, Jussara, Alessandra, Laíse e Deise Rocha. Mesmo com objetos e programas distintos, partilhamos momentos de trocas, trabalhos coletivos e envolventes discussões para pensar e agir coletivamente. Em especial, sou grata ao meu par dialético, minha amiga-irmã que o GEPPAPE me presenteou, Mykaella Soares – que bom encontrá-la nessa caminhada! Quantas vivências marcantes e lindas histórias para serem sempre recordadas! E ainda, sou grata à amiga Deise Saraiva – obrigada pela solicitude, pela parceria e pelas palavras de encorajamento!

Aos amigos da vida e para vida: Estefânia, Aline, Tatiana, Denise, Worley, Carla, Keila, Luana, Lúcia, Amenaide e Lilian, pois sempre acreditaram que esse momento seria possível! Obrigada por compreenderem minha ausência, pela fortaleza e pelo acolhimento nos momentos difíceis e, principalmente, por não desistirem de mim.

Aos amigos do trabalho: Rosângela, Viviane, Valgdamir, Eliane, Elisângela, Fabiana, Janete, Sabrina, Anésia, Loyane, Reila, Gleycy, Islane, Janete, Cristiana, Rosana, Claudete, Carla, Taísa, Silviane, Fátima, Dircy, Ana Cledna, Ellen, Lidiara, Edilene, Márcia, Joel, Odair, José Carlos, José Luís, Jackson e Vinícius, que torceram e vibraram com minhas conquistas e enviam suas boas energias. Sou grata pelas palavras e mensagens de apoio, que muito me motivaram na conclusão do presente curso de Mestrado.

Finalmente, às professoras que participaram da investigação em tela, pois mesmo com todas as contradições, resistem e contribuem para a ressignificação da docência, desvelando a essência da coisa em si no movimento do real, possibilitando a materialidade das linhas que se seguem.

Concluindo, tem-se aqui meu pedido de desculpas àqueles que, sabendo de sua importância em minha vida, porventura não se encontram nos nomes aqui aludidos.

“O temor do Senhor é o princípio da sabedoria; o conhecimento do Santo resulta em discernimento.”

Provérbios 9:10

“Confie ao Senhor tudo que você faz, e seus planos serão bem sucedidos.”

Provérbios 16:3

“Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.”

István Mészáros

RESUMO

O presente estudo teve seu vínculo à linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. Historicamente, o trabalho docente na Educação Especial se constitui em um campo de disputas no modo de produção capitalista, que legitima as desigualdades sociais e precariza/intensifica as condições de trabalho. As políticas educacionais brasileiras ratificam tais propostas, em especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir destas contradições, questionou-se: quais os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial – Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal? Assim, objetivou-se compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam no modal educacional em questão, na rede pública de ensino do Distrito Federal. Ancoradas nos pressupostos teóricos-metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético, as linhas que se seguem permitiram o desvincular da realidade imediata/fetichizada e, via múltiplas determinações, apreender a realidade concreta do ser professor em diferentes momentos da vida profissional. Acrescentaram-se as contribuições da teoria sócio-histórico-cultural, que participa de princípios no desenvolvimento humano, sob as lentes de um sujeito histórico e social. E ainda, buscou-se a possibilidade de transformação da aparência pelos seguintes instrumentos metodológicos: Estado do Conhecimento do objeto em estudo, análise documental, levantamento dos dados pessoais e profissionais dos docentes e entrevistas semiestruturadas com sete docentes. Os diálogos foram, então, analisados, interpretados e sistematizados pelos núcleos de significação, resultando em elementos marcantes no percurso profissional dos docentes na Educação Especial: as vivências que constituem o ser professor na Educação Especial; os sentidos e significados vivenciados pelos professores ao longo da vida profissional na Educação Especial; as vivências formativas dos docentes em diferentes momentos da profissão; e, as contradições do ser professor na Educação Especial, que envolvem a satisfação e o sofrimento e as múltiplas determinações do trabalho docente no ciclo de vida profissional. Na totalidade da presente investigação, conclui-se que na trajetória dos docentes na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado circundam os seguintes movimentos que marcam o labor e se faz na relação entre a história de vida pessoal e profissional, em um tempo que é contínuo: as vivências singulares ao longo da vida profissional docente; a formação docente; e, as marcas na concretude do trabalho docente e no ser professor da Educação Especial. De fato, a investigação no ciclo de vida profissional docente na Educação Especial designa uma contribuição inovadora para a reflexão acerca da práxis dos docentes, pois revela o movimento de constituição singular, denotando uma relação de vivências e marcos não necessariamente lineares, mas que desenham formas de ser e estar na profissão. Por fim, embora a construção do ser docente na Educação Especial transcorra via condicionalidades impostas pelas formas contemporâneas do capital, ainda se têm alternativas para o confronto junto à totalidade histórica e dialética, mediante os enfrentamentos, intencionando uma educação contra hegemônica, emancipadora e humanizada.

Palavras-chave: Educação Especial; Ciclo de vida profissional; Atendimento Educacional Especializado; Trabalho docente.

ABSTRACT

The present study was linked to the research line Teaching Profession, Curriculum and Evaluation of the Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the University of Brasília and to the Study and Research Group on the Training and Performance of Teachers/Pedagogues. It is known that teaching work in Special Education constitutes, historically, a field of disputes in the capitalist mode of production, which legitimizes social inequalities and precarious/intensifies working conditions. Educational policies ratify such proposals, especially after the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. Based on these contradictions, the following question is worth asking: what are the constitutive elements of the professional life cycle of teachers who work in Special Education – Early Years? of Elementary Education in the public education network of the Federal District? Thus, the objective was to understand the constitutive elements of the professional life cycle of teachers who work in Special Education - Initial Years of Elementary School in the public education network of the Federal District. Anchored in the theoretical-methodological presuppositions of Historical and Dialectical Materialism, the lines that follow allowed us to detach ourselves from the immediate/fetishized reality and, through multiple determinations, apprehend the concrete reality of being a teacher at different moments of professional life. The contributions of the socio-historical-cultural theory were added, which participates in principles in human development, under the lens of a historical and social subject. And still, the possibility of transforming the appearance was sought through the following methodological instruments: State of Knowledge of the object under study, document analysis, survey of teachers' personal and professional data and semi-structured interviews with seven teachers. The dialogues were then analyzed, interpreted and systematized by the meaning nuclei, resulting in the striking elements in the teachers' professional career in Special Education: the experiences that constitute being a teacher in Special Education; the senses and meanings experienced by teachers throughout their professional life in Special Education; the formative experiences of the teachers in different moments of the profession; and, the contradictions of being a teacher in Special Education, that involve satisfaction and suffering and the multiple determinations of teaching work in the professional life cycle. In the entirety of the present investigation, it is concluded that in the trajectory of the teachers in Special Education/Specialized Educational Assistance, the following movements surround the following movements that mark the teaching work and are made in the relationship between the history of personal and professional life, in a time that is continuous : the unique experiences throughout the teaching professional life; teacher training; and, the marks in the concreteness of the teaching work and in being a Special Education teacher. In fact, the investigation in the teaching professional life cycle in Special Education designates an innovative contribution to the reflection on the teachers' praxis, as it reveals the movement of singular constitution, denoting a relationship of experiences and milestones that are not necessarily linear, but that design ways of being and being in the profession. Finally, although the construction of being a teacher in Special Education takes place via conditionalities imposed by contemporary forms of capital, there are still alternatives for confronting the historical and dialectical totality, through confrontations, intending an education against hegemonic, emancipatory and humanized.

Keywords: Special education. Professional life cycle. Specialized Educational Service. Teaching work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Coerências da pesquisa.....	28
Figura 2 –	Fases da vida profissional da carreira docente.....	36
Figura 3 –	Modelo síntese elaborado por Huberman.....	37
Figura 4 –	Distribuição das pesquisas encontradas por regiões brasileiras.....	48
Figura 5 –	Eixos temáticos do ciclo de vida profissional docente.....	49
Figura 6 –	Distribuição dos trabalhos por região brasileira.....	61
Figura 7 –	Eixos temáticos do ciclo de vida profissional docente na Educação Especial.....	64
Figura 8 –	Sistematização das categorias do ser professor na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.....	75
Figura 9 –	Percurso teórico do método Materialismo Histórico e Dialético.....	86
Figura 10 –	Caminhos metodológicos da pesquisa.....	95
Figura 11 –	Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal.....	101
Figura 12 –	Justificativa pela escolha das Coordenações Regionais de Ensino.....	106
Figura 13 –	Trabalho humanizado.....	114
Figura 14 –	O trabalho resultante da sociabilidade capitalista.....	119
Figura 15 –	Categorias fundantes do trabalho docente estruturado pelo capital.....	134
Figura 16 –	Disposição das Salas de Recursos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.....	159
Figura 17 –	Configuração formativa do professor na Educação Especial.....	170
Figura 18 –	Eixos constitutivos do ciclo de vida profissional docente na Educação Especial.....	185
Figura 19 –	Eixo categórico I: vivências singulares ao longo da vida profissional docente.....	206
Figura 20 –	Eixo categórico II: formação docente na Educação Especial.....	217
Figura 21 –	Movimento dialético da professora na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado: permanência e desistência.....	223
Figura 22 –	Eixo categórico III: as contradições que marcam o trabalho docente na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.....	246

Figura 23 – Dimensões que constituem o trabalho docente ao longo das vivências na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado..... 248

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de docentes nas Salas de Recursos Generalista Atividades por Coordenação Regional de Ensino no Distrito Federal.....	99
Gráfico 2 – Relação do tempo/anos de Magistério Público no Distrito Federal e o exercício da função docente na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descrição dos trabalhos: ano, autor, título e tipo.....	59
Quadro 2 –	Título, autor e objetivos das pesquisas.....	65
Quadro 3 –	Os indicadores e os núcleos de significação.....	94
Quadro 4 –	Descrição dos sujeitos da pesquisa.....	103
Quadro 5 –	Perfil das professoras entrevistadas.....	109
Quadro 6 –	Bases legais sobre a Educação Especial no Brasil.....	144
Quadro 7 –	Atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado....	150
Quadro 8 –	Bases legais sobre a Educação Especial no Distrito Federal.....	155
Quadro 9 –	As atribuições do trabalho docente na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.....	161
Quadro 10 –	A organização das Salas de Recursos no Distrito Federal.....	164
Quadro 11 –	Requisitos formativos para atuar nas Salas de Recursos dos Anos Iniciais.....	180
Quadro 12 –	Organização da Educação Especial no ensino público do Distrito Federal.....	195
Quadro 13 –	Processos formativos das professoras entrevistadas.....	211
Quadro 14 –	Jornada de trabalho das professoras da Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado no Magistério Público do Distrito Federal.....	238

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo de trabalhos localizados em distintas bases de dados.....	46
Tabela 2 –	As Coordenações Regionais de Ensino no Distrito Federal.....	96
Tabela 3 –	Vencimentos dos docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Classe A – 40 horas.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	- Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	- Altas Habilidades e Superdotação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
art.	- Artigo
ATIV	- Atividades
BCE	- Biblioteca Central
BDTD	- Banco Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BNC-Formação	- Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Professores	- Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BPC	- Benefício de Prestação Continuada
CAP	- Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual Estratégia de Matrícula 2020 16
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	- Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE	- Centro de Ensino Especial
CEEDV	- Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
CF	- Constituição Federal
CHL	- Ciências Humanas Linguagem
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNM	- Ciências da Natureza Matemática
CODEPLAN	- Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONAE	- Conferência Nacional de Educação

COVID-19	- <i>Coronavirus Disease 2019</i>
CP	- Conselho Pleno
CPI	- Coordenação Pedagógica Individual
CRE	- Coordenação Regional de Ensino
DI	- Deficiência Intelectual
DM	- Deficiência Múltipla
EAD	- Educação a Distância
EAPE	- Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EDUCERE	- Congresso Nacional de Educação
EEAA	- Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FAPDF	- Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FE	- Faculdade de Educação
FURB	- Fundação Universidade Regional de Blumenau
GDF	- Governo do Distrito Federal
GEPFAPe	- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
GT	- Grupo de Trabalho
IAD	- Instituto de Artes e Design
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INBIO	- Instituto de Biologia
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAT	- Matutino
MEC	- Ministério da Educação
NAAH/SD	- Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
n°	- Número
OCDE	- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAEE	- Público Alvo da Educação Especial

PDE	- Plano Distrital de Educação
PEP	- Programa de Educação Precoce
PL	- Partido Liberal
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLIBRAS	- Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
RA	- Região Administrativa
REDESTRADO	- Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
ReLePe	- <i>Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa</i>
RENAFOR	- Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
RME	- Rede Municipal de Ensino
SAEDE	- Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEAA	- Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	- Secretaria de Estado de Educação
SEEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	- Sistema Eletrônico de Informações
SIGEP	- Sistema Integrado de Gestão de Pessoas
SR	- Sala de Recursos
SRG	- Sala de Recursos Generalista
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
STF	- Supremo Tribunal Federal
SUGEP	- Subsecretaria de Gestão de Pessoas
TEA	- Transtorno do Espectro Autista

TGD	- Transtorno Global do Desenvolvimento
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina
UF	- Unidade da Federação
UFAC	- Universidade Federal do Acre
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPel	- Universidade Federal de Pelotas
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization</i>
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
VESP	- Vespertino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
AS MARCAS SINGULARES VIVENCIADAS NA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	30
SEÇÃO 1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PRODUÇÕES SOBRE O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE.....	35
1.1 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: CAVACO, CHAKUR, GONÇALVES E HUBERMAN.....	36
1.1.1 Primeiras aproximações: pesquisas brasileiras sobre o ciclo de vida profissional docente	40
1.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	43
1.3 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: PRODUÇÃO CIENTÍFICA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS.....	45
1.3.1 Eixo temático I: profissionalidade e desenvolvimento profissional	49
1.3.2 Eixo temático II: sentidos e significados do ser docente	52
1.3.3 Eixo temático III: as múltiplas determinações do ciclo de vida profissional docente	53
1.4 O SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?.....	58
1.4.1 A constituição do ser professor na Educação Especial: perfil, ingresso, trabalho e formação	64
1.4.2 O trabalho colaborativo dos docentes na Educação Especial: possibilidades e limitações	69
1.4.3 Os sentidos e significados de ser professor na Educação Especial.....	72
SEÇÃO 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	77
2.1 A ESCOLHA DO MÉTODO E AS SUAS CATEGORIAS TEÓRICAS	77
2.2 OS CAMINHOS TRILHADOS E O MOVIMENTO ANALÍTICO CONSTITUTIVO DA PESQUISA	86
2.3 A INDICAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS SINGULARES	95
SEÇÃO 3 O TRABALHO E SUAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES: A CONSTRUÇÃO ONTOLÓGICA DO SER SOCIAL E DO SER PROFESSOR.....	110
3.1 TRABALHO: CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL	111

3.2 A ATIVIDADE HUMANIZADA: SENTIDOS, SIGNIFICADOS E VIVÊNCIAS.....	120
3.3 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: CONDICIONADO PELOS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS	131
SEÇÃO 4 SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	139
4.1 A HISTORICIDADE DO SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	139
4.2 SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS PECULIARIDADES NO ENSINO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL	154
4.3 AS MARCAS POLÍTICAS E HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	166
4.3.1 A formação docente para atuar na Educação Especial: características do Magistério Público no Distrito Federal	177
SEÇÃO 5 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL VIVENCIADO PELAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	183
5.1 VIVÊNCIAS SINGULARES AO LONGO DA VIDA PROFISSIONAL DOCENTE	186
5.1.1 As vivências que constituem o ser professor na Educação Especial	187
5.1.2 Os sentidos e significados vivenciados pelos professores ao longo da vida profissional na Educação Especial	199
5.2 FORMAÇÃO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROFISSIONALIDADE SINGULAR	207
5.2.1 As vivências formativas dos docentes para atuar na Educação Especial	208
5.3 AS MARCAS NA CONCRETUDE DO TRABALHO DOCENTE E NO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	218
5.3.1 As contradições do ser professora na Educação Especial: satisfação e sofrimento.....	219
5.3.2 As múltiplas determinações do trabalho docente no ciclo de vida profissional	229
5.4 A CAMINHO DE UMA SÍNTESE: AS MARCAS DA TEMPORALIDADE NO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	247
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	251
REFERÊNCIAS	258
APÊNDICES	273

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DOS DADOS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	274
APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DO TEMPO DE ATUAÇÃO NAS SALAS DE RECURSOS DE ATIVIDADES DAS COORDENAÇÕES REGIONAIS DE ENSINO DE CEILÂNDIA, PLANO PILOTO E SAMAMBAIA	276
APÊNDICE C – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO.....	277
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	278
ANEXOS	279
ANEXO A – MEMORANDO Nº 054/2022 – EAPE.....	280
PARA: AS COORDENAÇÕES REGIONAIS: CEILÂNDIA, PLANO PILOTO E SAMAMBAIA.....	280
ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO	280
ANEXO B – RELAÇÃO DE PROFESSORES.....	281

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve seu vínculo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-FE-UnB), linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), bem como se articulou à produção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), constituindo-se como um dos projetos que integram a pesquisa intitulada *Ciclo de carreira dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho*.

A construção da investigação em tela teve seu início no advento da pandemia da *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), caracterizada pelo distanciamento social e pelas novas formas de organização em diversos setores da sociedade. Nessa conjuntura, no Distrito Federal, vivenciou-se em 12 de março de 2020, o início da suspensão das atividades escolares presenciais. Tal procedimento também se deu no âmbito da UnB – cenário que culminou na reorganização nos modos de viver e estudar acadêmicos, acarretando mudanças na organização social em geral.

Diante da imprevisibilidade de um possível retorno presencial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Pleno (CP) do Ministério da Educação (MEC) emitiram o Parecer nº. 05, de 28 de abril de 2020, que tratou da reestruturação do calendário escolar nas modalidades ensino/aprendizagem (BRASIL, 2020). Normatizou-se, então, o cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Dessa forma, tanto a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como a UnB, reorganizaram suas atividades em formato não presencial para a continuidade dos estudos em todos os níveis de escolarização. E no tangente aos estudantes da pós-graduação, as aulas tiveram seu (re)início com as disciplinas ofertadas em ambiente *online*, bem como a participação em congressos e eventos no modo virtual. Nessa toada, a presente pesquisa teve seu início com o auxílio das ferramentas digitais e dos encontros virtuais, que facilitaram o processo de socialização, tendo em vista a impossibilidade de encontros presenciais imposta pela pandemia em comento.

Ainda no período em questão, o Brasil se encontrava sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro¹ (PL – Partido Liberal), ao passo que se vivenciou a intensificação do negacionismo

¹ De 2018 até o presente momento.

à ciência². O referido presidente, fortaleceu por entrevistas e mídias sociais tal negacionismo devido à sua recusa ao uso de máscaras e vacinas. Ademais, em seus quatro anos de governo, foi possível perceber evidente retrocesso nas seguintes políticas educacionais: Decreto nº 10.520, de 30 de setembro de 2020³, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020); Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica; reforma no Ensino Médio; privação de recursos públicos para a educação etc. – o que, segundo Vaz e Michels (2017, p. 59), é “o escárnio de uma política”, pois, o então presidente, ancorado em políticas de cunho neoliberais, fortaleceu o projeto de escola pública para o capital, precarizando o ensino, a formação docente e as condições de trabalho, tencionando a privatização. Assim, concorda-se com Facci e Lima (2012, p. 77) ao afirmarem que:

Historicamente, a escola capitalista se caracteriza como um espaço onde se consolida a contradição entre a classe burguesa e a classe trabalhadora. Para a burguesia, a escola representa um espaço para reprodução ideológica e a formação da força de trabalho para a participação ativa na produção e no consumo de mercadorias, por isso ela busca uma educação disciplinadora, alienada e alienante.

Face ao exposto, foi nesse contexto desafiador que se deu a estruturação da presente pesquisa, onde se buscou **compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial – Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal.**

Nessa medida, tal investigação foi fundamentada pelos pressupostos teóricos-metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético, por conhecer e interpretar a realidade em constante movimento, assim como é a vida. Além disso, têm-se as contribuições da teoria sócio-histórico-cultural, que participa de princípios respaldados em uma educação humanizadora, sob as lentes de um sujeito histórico e social – duas perspectivas que se constituem dialeticamente (FACCI, 2004).

² Negacionismo representado pelos grupos antivacinas/máscaras/isolamento e que foram apoiados pelo Governo Federal. Até o presente momento, a *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19) fez mais de 687.000 vítimas (G1, 2022).

³ A eficácia de tal ditame foi suspensa pelo ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590, pois compreendeu-se que ali se tinha ação divergente da perspectiva da inclusão já existente na legislação brasileira: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Tomou-se, então, como aporte teórico, alguns autores que subsidiaram a presente discussão, organizados em quatro eixos temáticos, quais sejam:

- 1) **Educação especial:** Facci (2004), Garcia (2009, 2011, 2013, 2016), Jannuzzi (2012), Michels (2005, 2006, 2011, 2017) e Vaz (2013, 2017);
- 2) **Estudos teóricos-metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético:** Cury (2000), Kosik (1976), Lukács (2013, 2018) e Marx (1978, 2013);
- 3) **Trabalho docente:** Antunes (2009, 2018), Contreras (2012), Silva (2018, 2019, 2020), Cruz (2017), Freitas (2002, 2018), Roldão (2007) e Vázquez (1968); e
- 4) **Ciclo de vida profissional:** Brito (2011), Cardoso (2020), Huberman (2000), Leontiev (1978, 2004) e Vigotski (2001, 2010, 2018).

A proposição de estudar os docentes na modalidade de ensino da Educação Especial principiou-se pelo meu ciclo de vida profissional docente, que, ao longo das minhas vivências pessoais e profissionais, constitui-se com marcas singulares. Por isso, construiu-se um breve relato do percurso pessoal, acadêmico e profissional, a fim de concordar com Vigotski (2010), que indica que as vivências são concebidas nos diversos espaços culturais, mediada pelo trabalho, possibilitando os sentidos pessoais e as significações sociais. Assim, partindo da minha historicidade, ingressei no trabalho docente em 1997, na rede pública de ensino do Estado do Espírito Santo, em uma das escolas da Federação das Associações Pestalozzi (Rede Pestalozzi) ali existentes, configurada como um espaço de segregação, retornando à Educação Especial apenas no ano de 2010 na SEEDF, por estar envolvida nas múltiplas determinações culturais, históricas, políticas e econômicas.

No Magistério Público do Distrito Federal, exerci a atividade como professora na Educação Especial desde o ano de 2010, atuando na Classe Especial de Deficiência Intelectual (DI), Classe Especial de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e, posteriormente, como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos (SR), desenvolvendo projetos com alunos deficientes e promovendo formações aos docentes. Atualmente, exerço a função de pedagoga da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem (EEAA), promovendo uma política de inclusão e assessoria ao trabalho pedagógico de professores, estudantes e famílias de alunos com deficiências e transtornos de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, pairavam várias indagações sistematizadas no questionamento que conduziu a presente pesquisa, a saber: **quais os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação**

Especial – Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal?

O ciclo profissional dos educadores é estudado frequentemente a partir dos resultados obtidos na literatura nacional e internacional dos seguintes autores: Cavaco (1995), Gonçalves (2000), Huberman (2000), entre outros, que subsidiaram suas pesquisas com base nos conceitos de “fases e/ou etapas” – mecanismos que delinearão a composição da ação docente. E embora sejam consideradas recentes, são estudadas desde a década de 1970 (HUBERMAN, 2000). Nesse viés, um dos autores mais referenciados sobre o ciclo de vida profissional é Huberman (2000), que conceitua a temática como um percurso dedicado à profissão docente. Ele destaca a relevância de apreender como os professores se percebem em diferentes momentos da carreira, pautando-se em fases para delinear sua atividade, em observância às experiências individuais e coletivas, mas sem uma linearidade entre as fases.

No contexto em voga, as pesquisas abordam as fases, as etapas, a formação inicial e continuada e os marcos do desenvolvimento ao longo da profissão docente, em observância, nesses momentos, aos aspectos que influenciam seu trabalho, como, por exemplo, idade, fatos históricos e períodos da profissão.

Contudo, o presente estudo tomou alguma distância das concepções estruturadas pelos referidos autores, demarcando o ciclo profissional docente em fases/etapas. Entendeu-se, ainda que o professor compartilhe de semelhante experiência e tempo de carreira, não implicando que esteja igualmente em uma fase e/ou etapa profissional. Por isso, as linhas que se seguem consideraram que a categoria vivências (*perijevânie*), a qual concebe sentidos pessoais e as significações sociais, possibilitou a compreensão das marcas constitutivas no percurso profissional dos docentes na Educação Especial (VIGOSTSKI, 2010).

Nessa toada, apreendeu-se que a partir das vivências na atividade docente, as relações estabelecidas com o mundo e outro ser social são modificadas e transformam a vida social, não de uma forma única, moldada, mas sim, como um ser social singular. Tal movimento permite uma tomada de consciência de si e do mundo, e o ser social se constitui nesse processo, consciente, contínuo e espiral. Logo, consideraram-se as pesquisas relacionadas ao percurso profissional docente, que compõem uma relevante fonte de informações, justificando a necessidade de investigar a temática via observações dos fenômenos constitutivos da existência humana.

Todavia, trilhou-se um longo caminho, repleto de obstáculos, uma vez que a historicidade do professor na Educação Especial é permeada por diversas ambiguidades. Por isso, ancorou-se nos ensinamentos de Kosik (1976), ao afirmar que para compreender tal

realidade fenomênica, que, por vezes, revela-se e, em outras vezes, oculta-se, faz-se necessário saturar este objeto de determinações, saindo da aparência imediata, caminhando pelo mundo das ideias, até chegar à totalidade de uma realidade concreta. Assim, nesse movimento dialético, construído por idas, vindas e o devir, buscou-se elevar o objeto a mais rica abstração e apreender a totalidade do concreto pensado.

Nessa direção, a história da Educação Especial vem se constituindo por um universo de contradições, marcada por dois momentos – antes e após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), a qual foi a base dessas modificações. Entendeu-se que tal Política foi fundamental para a (re)configuração do trabalho dos professores que atuam na Educação Especial. E a partir da referida política foi possível observar as implicações, que vão desde a estrutura organizacional, como, por exemplo, o campo conceitual do docente que atua na Educação Especial, a saber: nomenclatura, função, atribuição, formação e processos de ensino-aprendizagem dos estudantes do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), demandando um perfil específico de docente. Segundo Garcia (2013), houve uma reconversão⁴ desses docentes, emanando um novo professor que pudesse cumprir todas as demandas para a efetivação da inclusão, de modo a reparar séculos de um ensino segregado.

No atual cenário das políticas públicas de educação é possível observar as mudanças no tangente à nomenclatura dos docentes, que até então, antes da PNEEPEI (BRASIL, 2008), era o professor de Educação Especial e, a partir dessa política, foi intitulado como professor do AEE. Percebeu-se nos estudos do Estado do Conhecimento e nos relatos das entrevistadas partícipes da presente pesquisa que o professor do AEE é visto, comumente, enquanto sinônimo das Salas de Recursos (espaço). Apesar dessa prerrogativa, faz-se importante destacar que as linhas que se seguem optaram pelo termo “professor de Educação Especial/AEE”, por este abranger a historicidade dos docentes que atuam com o PAEE. Entendeu-se, ainda, que o professor de Educação Especial/AEE compõe um segmento específico do corpo docente, observada a necessidade da formação distinta para o exercício da função, bem como o professor de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, entre outras disciplinas.

Dessa feita, o posicionamento pela nomenclatura professor de Educação Especial/AEE foi por discordar da (re)configuração do trabalho docente na Educação Especial estabelecidos

⁴ O termo foi criado *a priori* por Evangelista (2010), citando a Rede Kipus de formação docente, e tem como base de estudo o curso de Pedagogia, sob uma perspectiva de reconversão dos docentes após a reforma política/econômica/educacional da década de 1990. No contexto da PNEEPEI (BRASIL, 2008), o trabalho docente passa ser identificado como um serviço da Educação Especial na escola regular, caracterizado pela ação gestora e técnica, secundarizando a função de ensinar os conhecimentos científicos (VAZ, 2017).

pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) – uma perspectiva hegemônica, que privilegia as funções técnicas e gestoras, e que secundariza os conhecimentos científicos. Inferiu-se, portanto, que a atividade docente esteja pautada no processo de humanização dos estudantes deficientes, de maneira crítica, consciente, revolucionária e emancipadora, atuando enquanto mediadora dos conhecimentos acumulados historicamente, com vistas à formação e transformação humana, possibilitando a construção de outra sociedade (VAZ, 2017; JANUZZI, 2012).

Nessa conjuntura, buscaram-se os elementos objetivos e subjetivos que constituem a vivência docente na Educação Especial em diferentes momentos profissionais. Contudo, concebeu-se que o trabalho docente é permeado por condicionantes políticos, econômicos, históricos e sociais. Assim, procurou-se apreender as marcas constitutivas do ciclo de vida profissional docente, onde o professor se desenvolve em tempos e espaços diferenciados, imbricados na sua formação inicial, na entrada da carreira, na remuneração, na valorização, no regime de contratação, no plano de carreira, na jornada, nas condições de trabalho, na formação continuada e na profissionalidade (CARDOSO, 2020; FRANÇA, 2019).

Na esteira desse movimento, empreendeu-se um procedimento metodológico denominado Estado do Conhecimento, onde foi possível evidenciar o silenciamento dos estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores que atuam na Educação Especial. Por isso, tem-se na Figura 1, a seguir, a propositura da presente pesquisa, onde constam: a questão central, o objetivo geral, as questões secundárias, os objetivos específicos e as metodologias.



Figura 1 – Coerências da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, a presente Dissertação foi estruturada em cinco seções, quais sejam:

- 1) **O Estado do Conhecimento:** que trata das produções sobre o ciclo de vida profissional docente. Aqui, categorizaram-se os descritores para os estudos sobre o ciclo de vida profissional e o professor na Educação Especial. Como proposta metodológica, fez-se uso do Estado do Conhecimento, onde foi possível elencar as informações substanciais abordadas em outras pesquisas empreendidas. Assim, têm-se os seguintes eixos temáticos: profissionalidade e desenvolvimento profissional; sentidos e significados do

ser docente; as múltiplas determinações do ciclo de vida profissional docente; a constituição do ser professor na Educação Especial (perfil, ingresso, trabalho e formação); o trabalho docente colaborativo na Educação Especial (possibilidades e limitações); e, sentidos e significados de ser professor na Educação Especial.

- 2) **Percorso teórico-metodológico da pesquisa:** apresentando os aspectos metodológicos da pesquisa, fundamentada nos pressupostos teóricos-metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético e as categorias que o compõe, além da teoria sócio-histórico-cultural, sobretudo, pelas categorias vivências (*pereživânie*), mediação, sentidos e significados, que circundam tal perspectiva. Tem-se aqui a escolha do método e suas categorias, a metodologia de análise do objeto em estudo, as etapas da pesquisa, o campo e os sujeitos que constituíram a investigação.
- 3) **O trabalho e suas múltiplas determinações:** a construção ontológica do ser social e do ser professor, que retrata o trabalho ontológico enquanto princípio norteador de toda a vida humana; contudo, na sociedade estabelecida pelo capital, encontram-se imbricados pelas condicionalidades históricas, econômicas, políticas e sociais, que expropriam a atividade humanizada.
- 4) **Ser professor na Educação Especial:** que descreve a especificidade de ser professor que atua na Educação Especial, considerando as múltiplas determinações existentes, permeado pelos condicionantes políticos, econômicos, sociais e históricos. Para tanto, tem-se as seguintes questões: a apresentação da historicidade de ser professor na Educação Especial; a singularidade de ser professor na Educação Especial na realidade do ensino público do Distrito Federal; e, as políticas de formação do professor da Educação Especial – culminando na construção do trabalho docente na Educação Especial.
- 5) **O ciclo de vida profissional vivenciado pelos professores na Educação Especial:** a partir da análise, interpretação e sistematização dos diálogos dos sujeitos partícipes da pesquisa, compreenderam-se os elementos e fatores substanciais na composição do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial dos Anos Iniciais no Magistério Público do Distrito Federal, relacionando os marcos das vivências ao longo do processo da profissionalidade dos professores de Educação Especial/AEE.

Por fim, tem-se uma síntese com as considerações finais sobre o ciclo de vida profissional dos professores de Educação Especial na rede pública de ensino do Distrito Federal,

considerando as múltiplas determinações que, em um movimento dialético, perpassaram a totalidade histórica desse objeto de estudo.

As marcas singulares vivenciadas na trajetória da pesquisadora

Meu ciclo de vida foi construído em uma trajetória singular. Por isso, reviver fatos da minha história, dos caminhos trilhados, das experiências vividas, das escolhas e oportunidades, foram momentos mediados por afetos e emoções. Assim, no ato de lembrar, a seguir, apresento meu percurso desde sua origem.

Nasci em fins da década de 1970, no interior do Estado do Espírito Santo, onde cresci e convivi com meus pais – um casal simples de agricultores, com baixa escolaridade e que, apesar das constantes e intensas dificuldades, sempre primaram pela escolarização dos três filhos. Para os meus genitores, o conhecimento era o único princípio cuja força possibilitaria a emancipação financeira, social e cultural dos indivíduos.

Na minha infância, enfrentei muitas dificuldades para o ingresso e a permanência nas instituições escolares que, disponibilizadas em espaços rurais, eram locais distantes e de difícil acesso. Meus estudos foram iniciados na primeira série (segundo ano) do Ensino Fundamental na Escola Unidocente do Córrego do Vicente até a quarta série (quinto ano).

A segunda etapa do Ensino Fundamental era ofertada apenas na vila Alto Mutum Preto, distante sete quilômetros de minha residência. Na época – meados da década de 1980 – não haviam transportes públicos e/ou ônibus escolares com itinerário dedicado à área onde se situava a referida unidade escolar. Os estudantes caminhavam ou usavam bicicletas como meios para chegar à Escola de 1º grau Francisco da Cunha Ramaldes, a qual ofertava a escolaridade até a oitava série (nono ano).

De fato, prosseguir meus estudos era uma tarefa desafiadora, sobretudo, em relação aos obstáculos que vieram, infalivelmente. A escola mais próxima, que ofertava à comunidade o Ensino Médio, ficava em uma cidade localizada a 30 quilômetros de minha residência. As vias, até então, não tinham sido pavimentadas e, constantemente, atravessavam extensas milhas compostas por irregularidades no relevo, que apresentava poucos trechos planos, mas diversos montanhosos. A cidade de Pancas ofertava o Ensino Médio em dois cursos profissionalizantes, quais sejam: 1) Magistério (diurno); e, 2) Ciências Contábeis (noturno). Os estudantes que queriam cursar o Ensino Médio científico deveriam se deslocar para a capital, Vitória. Contudo, grande parte dos estudantes da região permaneciam em Pancas. Para além dos horários ofertados dessa etapa de ensino, a vocação para os cursos era “definida” pelo gênero: “a mulher

vai ser professora” e “os homens nasceram para os cálculos”. Portanto, não se tinha ali muita opção a não ser a profissão professora⁵.

O deslocamento até a cidade era realizado por minha família, fazendo uso de seu veículo particular para concretizar o sonho de formar a filha professora. Dessa forma, concluí o Ensino Médio no ano de 1996⁶. Todavia, era menor de idade e não podia, ainda, exercer a função docente. Em 1998⁷, passei no vestibular de Pedagogia⁸ em uma faculdade na cidade de Colatina, localizada a 70 quilômetros de distância do local onde residia. Percorria, assim, um trecho de 25 quilômetros com o transporte pessoal e os demais 45 quilômetros com o ônibus escolar ofertado pela prefeitura de Pancas. No mesmo período, já estava casada e realizando minha entrada na carreira docente.

Minha primeira experiência profissional foi em uma escola da Rede Pestalozzi, em regime de contratação temporária, substituindo uma professora que estava de licença maternidade. Tratava-se de um início de carreira marcado por inúmeras substituições e descontinuidades, visto não possuir tempo de experiência e/ou cursos de formação continuada para melhorar a minha qualificação⁹ e assumir uma turma durante todo o ano letivo. Por isso, busquei realizar vários cursos de formação continuada¹⁰, pois essa seria a forma de permanência na profissão.

Entretanto, em fins de 1998, uma pausa na rotina agitada que envolvia faculdade, cursos e trabalho: a família cresceu e me tornei mãe aos 19 anos de idade. A produção humana conclama a vivenciar a experiência cotidiana. Agora, o “ser professora” deixava de ser primazia em detrimento do “ser mãe”. Meu retorno se deu após a licença maternidade, agora com uma nova rotina: noites e dias curtos para dar conta da tríade existencial que envolvia a maternidade, o matrimônio e a profissão. “Muitas conseguem, por que não você?”. E segui com os estigmas enraizados em uma sociedade de classes e patriarcal – a “super-mulher”, que sempre dá conta de tudo.

⁵ Ressalto que não me sentia confortável pela falta de outras opções.

⁶ Até o Ensino Médio empreendi meus estudos em instituições públicas.

⁷ Meu curso superior se deu em uma instituição particular. O Estado ofertava o Ensino Superior gratuito apenas na capital, Vitória, que ficava distante e inacessível para grande parte dos estudantes da classe trabalhadora.

⁸ O curso de Pedagogia era realizado no período noturno e em modo presencial.

⁹ O regime de contratação temporária dos municípios e do Estado (Pancas, Baixo Guandu, Espírito Santo) se dava via contagem de pontos, observados o tempo de serviço e os cursos de formação inicial e continuada.

¹⁰ Os cursos, em sua maioria, eram pagos, pois não havia projetos de formação continuada no Estado e nos municípios, sendo os professores responsáveis pela formação pertinente, tendo em vista a época da reforma gerencial da educação.

Contudo, as rupturas e descontinuidades, as marcas objetivas – separação, por exemplo – permeadas pelas marcas subjetivas – distanciamento familiar – e seus condicionantes levaram-me a mudar para a capital do país em julho de 2000. Dessa forma, a conclusão do meu curso superior se deu em Brasília. Um recomeço: a menina nascida e criada no interior jamais imaginaria vivenciar experiências em uma cidade tão grande. E o trabalho docente, como retomar? Foram inúmeras as barreiras que enfrentei, em razão do desconhecimento das formas de contratação no Distrito Federal. Assim, fui engolida pelo mercado das escolas particulares, experimentando a concretude da produção de mais valia – turmas lotadas, baixos salários, condições de trabalhos intensificadas e precarizadas.

Vivendo na lógica meritocrática e de responsabilização, impostas por esse sistema incansável de lucros capitalistas, buscava frequentemente a “qualificação¹¹ para o mercado de trabalho”, pois almejava uma escola que proporcionasse melhores condições de trabalho. Dessa forma, efetuava um trabalho exaustivo em duas escolas, nos períodos matutino e vespertino, as quais não ofertavam a coordenação pedagógica. Por conseguinte, realizava um terceiro turno no meu lar, com as elaborações e correções de atividades e avaliações, lembranças para datas comemorativas etc. Uma vez que eu não concluísse essas demandas ao longo da semana, estendiam-se também para o final de semana.

Todavia, mesmo com esse cenário caótico, no ano de 2004, se deu a segunda pausa para a produção da vida humana, aos 24 anos de idade. E agora, como dar conta de todas as exigências? Trabalhar 40 horas semanais, ser mãe, ser esposa, além das atividades domésticas? As angústias que me consumiam culminaram em um despertar, provocado pelo estranhamento desse trabalho docente, intensificado e precarizado. Nessa seara, debruicei-me nos estudos porque almejava ser professora na rede pública do Distrito Federal.

Finalmente, fui aprovada e tomei posse no cargo público em 9 de fevereiro de 2009. Ingressei na Educação Infantil e, logo no ano seguinte, assumi como professora da Educação Especial. Permaneci por dois anos na classe de Deficiência Intelectual (DI), três anos na classe de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), quatro anos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, desde o ano de 2020, exerço a função de pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)¹².

¹¹ Faz-se uso do termo “qualificação” por ser típico das políticas neoliberais, que buscam a (des)qualificação do trabalho docente, materializado em legislações que precarizam o ser professor.

¹² Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), todas as atividades apontadas fazem parte da atuação com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE); portanto, como professor da Educação Especial.

Quando de meu ingresso no Magistério Público do Distrito Federal, dediquei-me à formação continuada nos cursos ofertados pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Contudo, as formações ofertadas já não eram suficientes para responder às inúmeras inquietações que permeavam a concretude de minha atividade docente. Por isso, ao ser convidada para integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), no ano de 2019, respondi positivamente. Participei, então, dos encontros realizados quinzenalmente. No entanto, o retorno aos estudos acadêmicos se mostrou uma tarefa árdua, quando da apropriação de **termos desconhecidos**, quais sejam: “práxis”, “profissionalidade”, “ontologia”, “Materialismo Histórico e Dialético”, entre outros – compreensões que foram gradualmente superadas (não em sua totalidade) via leituras e debates. Nesse contexto, observei o quanto o coletivo faz-se necessário para uma aprendizagem humanizada.

Logo no início do ano de 2020, foi publicado o edital para o curso de Mestrado acadêmico na UnB, realizado virtualmente, atendendo às imposições da pandemia da COVID-19. Visto a imperícia de todos para lidar com esse “novo normal”, deu-se ali um processo longo, repleto de retificações no edital. Por conseguinte, em dezembro de 2020, recebi o tão esperado resultado: um novo recomeço no meu ciclo de vida profissional docente: o Mestrado acadêmico.

Todavia, não foi um processo seletivo isolado, pois nessa esteira constitutiva, também foram reestabelecidas as relações humanas, carregadas de sentidos e significados, onde se destaca o par dialético, ou seja, a unidade teoria (Mykaella) e a unidade prática (Tatiane)¹³, tendo em vista que estávamos imbricadas nesse processo objetivo e subjetivo, marcados pelas vivências dos estudos, do trabalho, da família, do lazer e da arte. Era evidente que no decorrer de toda essa temporalidade, a práxis transformadora assumiu o seu papel de centralidade na nossa profissionalidade, pois juntamente realizamos o processo seletivo, fomos aprovadas e compartilhamos nossas perspectivas/experiências nas vivências peculiares enquanto mestrandas.

Portanto, foi nesta sociedade de classes, com seus condicionantes socioeconômicos, políticos e históricos, mediante as suas múltiplas determinações, que tem se constituído meu ciclo de vida profissional docente e de muitas outras Tatianes, Mykaellas, Deises, Fernandas,

¹³ Refere-se à Tatiane Cristina Mauricio Emerick – autora da presente Dissertação – e minha amiga de produções acadêmicas e da vida cotidiana – Mykaella Soares de Jesus. Entre nossas similitudes estão: ingressamos juntamente no curso de Mestrado – ano, linha de pesquisa; participamos igualmente do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) e exercemos nossa atividade docente na mesma rede de ensino (SEEDF). Apresentamos, enquanto unidade dialética, pela completude epistemológica vivenciada pelos sentidos e significados que transformam nossas práxis.

Vivianes etc. Por isso, existe um propósito em apreender a realidade concreta dos diferentes momentos do trabalho docente e suas marcas de temporalidade ao longo da vida profissional.

SEÇÃO 1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PRODUÇÕES SOBRE O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

Entender o ciclo de vida profissional docente tem se tornado relevante no meio acadêmico, uma vez que via análises dos movimentos progressos do professor – por onde ele passou, sua atuação e formação –, observar seu percurso profissional, nos mais diferentes contextos, respeitando as especificidades e sua trajetória pessoal, mostra-se como algo essencial. Assim, a presente seção teve por objetivo pesquisar as produções intelectuais em periódicos, Dissertações e Teses que tratam do tema e do objetivo principal da presente pesquisa, abrangendo o período 2006-2021.

Procedeu-se, então, um mapeamento nas bases de dados, em busca das publicações de Teses, Dissertações e artigos em periódicos e eventos, enfim, das produções científicas desenvolvidas no país. Vale destacar que tal produção está inserida no campo científico, ao passo que a justificativa para seu uso está na possibilidade de apreender o que vem sendo produzido nas pesquisas brasileiras acerca da temática desse objeto, qual seja: o ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial nos Anos Iniciais do Magistério Público do Distrito Federal. E, por meio da revisão bibliográfica denominada Estado do Conhecimento, evidenciar os fundamentos teóricos, metodológicos, epistemológicos e ontológicos das pesquisas, bem como as determinações presentes – as categorias que emergiram a partir das linhas que se seguem –, buscando as lacunas existentes e o aprimoramento dos conceitos já elaborados a partir de uma nova perspectiva, ou seja, outros fenômenos e outras categorias relevantes à temática, primando por consolidar o campo científico e, assim, prosseguir a investigação.

Considerando a relevância e o reconhecimento internacional das pesquisas produzidas por Cavaco (1995), Chakur (2005), Gonçalves (2000), Huberman (2000), entre outros, faz-se importante discorrer sobre alguns estudos basilares do ciclo de vida profissional docente, segundo as concepções desses autores. Por conseguinte, vale destacar alguns apontamentos teóricos das pesquisas brasileiras, bem como os pressupostos teóricos da proposta metodológica Estado do Conhecimento. Por fim, categorizaram-se as informações substanciais abordadas em outras pesquisas empreendidas sobre a temática em comento, prezando compreender o processo de constituição do ciclo de vida profissional vivenciados na Educação Especial em diferentes momentos da vida profissional.

1.1 O ciclo de vida profissional docente: Cavaco, Chakur, Gonçalves e Huberman

Historicamente, alguns autores vêm se constituindo como basilares nos estudos sobre o ciclo de vida profissional docente. Nessa toada, vale destacar alguns autores que se debruçaram sobre tal temática, a saber: Cavaco (1995), Chakur (2005), Gonçalves (2000) e Huberman (2000), entre outros. Estes desenvolveram seus estudos em diferentes contextos e abordagens, buscando elucidar as trajetórias profissionais docentes. Delineando seus estudos no tempo de trabalho, são referências no que diz respeito às fases de vida dos professores. Destacam-se em suas contribuições por apresentarem um desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva relevante no campo de formação do magistério.

Segundo aqueles autores, o tempo que o professor vivencia em cada momento da vida profissional pode variar dependendo dos elementos (pessoais ou profissionais) que coexistem na vida docente, que direcionarão seu trajeto à profissão. Assim, na Figura 2, a seguir, tem-se o percurso profissional em etapas, sendo necessário enfatizar a inexistência de uma ordem pré-estabelecida.

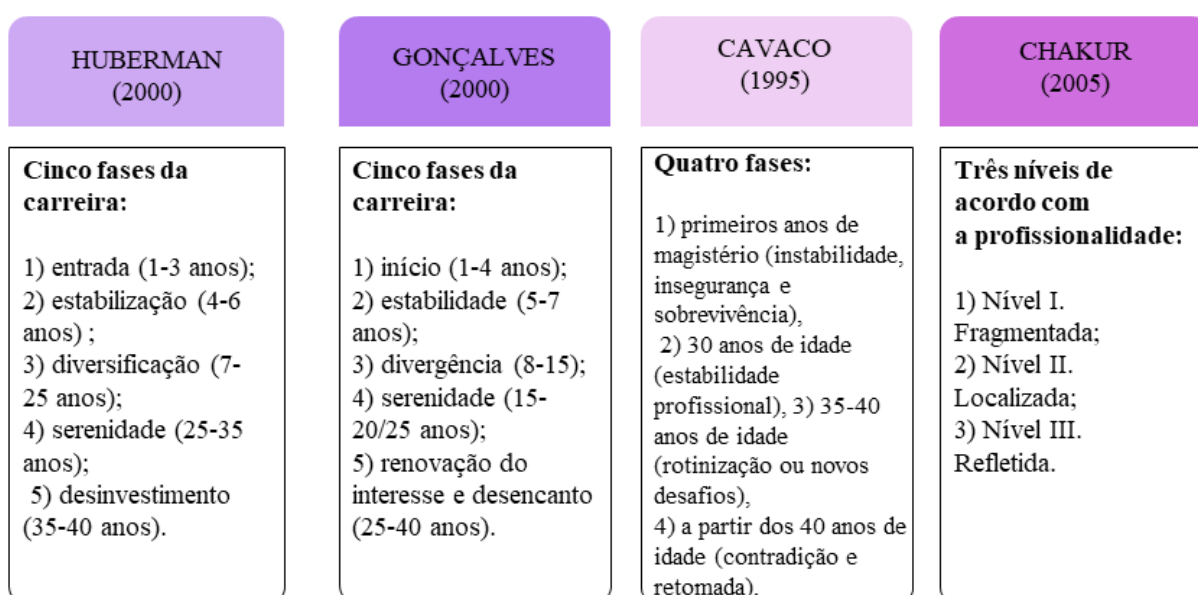


Figura 2 – Fases da vida profissional da carreira docente.

Fonte: Elaboração própria.

Um dos estudos considerados de maior relevância acadêmica, bem como um reconhecimento internacional, diz respeito a Huberman (2000). Sua pesquisa se deu na França com professores do ensino secundário – equivalente ao Ensino Médio no Brasil.

No quarto ciclo, que vai dos 25 aos 35 anos de profissão, tem-se a “serenidade ao distanciamento afetivo”. Aqui, os professores buscam uma carreira estável – sem grandes modificações – e conservadora.

Por fim, no último ciclo, identificado dos 35 aos 40 anos de trabalho, tem-se a preparação para a aposentadoria. Aqui, os docentes já buscam outras ocupações pessoais, afastando-se da profissão. Entretanto, em sua pesquisa, Huberman (2000) enfatiza que as fases não são estáticas, podendo, assim, apresentar diversas variáveis, não contemplando um padrão específico nas etapas apresentadas. Logo, os professores podem exibir diferentes características nas etapas sem estabelecimento de fases.

Gonçalves (2000) analisou, em Portugal, o ciclo de vida profissional docente dos professores do ensino primário. Ele interpretou o percurso profissional docente como “etapas da carreira”, propondo um de perfil para cada uma delas, que corresponde ao que se segue: 1) Início – um a quatro anos de docência; 2) Estabilidade – cinco a sete anos de docência; 3) Divergência – oito a 24 anos de docência; 4) Serenidade e renovação do interesse – 15 a 20-25 anos de docência; e, 5) Desencanto – 25 a 40 anos de docência. A formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos constantes desafios da inovação e da mudança, e, concomitantemente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Nos apontamentos de Gonçalves (2000), a trajetória de vida docente se constitui em dois níveis, quais sejam: 1) Desenvolvimento profissional; e, 2) Construção da identidade profissional. O desenvolvimento profissional está relacionado ao crescimento individual, à profissionalização, à eficácia de ensino, à organização do processo de ensino-aprendizagem e à socialização profissional. Já a construção da identidade profissional trata da relação estabelecida dos professores e seus pares, bem como sua profissão. Nesse viés, o percurso profissional é resultante de três atividades conjuntas no processo de desenvolvimento, a saber: 1) O processo de crescimento pessoal; 2) O processo de aquisição de competências; e, 3) O processo de socialização profissional.

A pesquisa empreendida por Cavaco (1995) analisou a trajetória de vida pessoal e profissional dos professores portugueses de diversas idades e tempo de carreira no magistério secundário; investigou as possibilidades de níveis evolutivos na profissionalidade dos professores da educação básica, tomando como estudo a prática pedagógica, a autonomia e a identidade. Tendo como fundamento as ideias de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional docente, aquela autora apresentou o percurso docente em quatro fases, quais sejam: 1) Primeiros anos de magistério (fase instabilidade, insegurança e sobrevivência); 2) 30 anos

de magistério (fase de estabilidade profissional); 3) 35 a 40 anos de magistério (fase de rotinização ou novos desafios); e, 4) a partir dos 40 anos de magistério (fase reconhecida como contradição e retomada).

As análises de Chakur (2005) se deram em uma escola pública de São Paulo. Ela pesquisou sobre o desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, chegando às seguintes conclusões: o ciclo de desenvolvimento profissional docente se constitui em uma sequência hierárquica, necessitando, assim, de uma tomada de consciência dos obstáculos da profissão, com o intuito de progressão e se aperfeiçoamento. Nesse sentido, aquela autora analisou que fatores como, por exemplo, pressões, constrangimentos das condições de trabalho e contextos institucionais, culturais e históricos, deixam marcas nas trajetórias individuais ou no percurso coletivo dos docentes.

Chakur (2005) considera o desenvolvimento profissional docente de viés hierárquico e progressivo. Dessa forma, ela organizou o desenvolvimento profissional em três níveis consoantes à profissionalidade, a saber:

- 1) Profissionalidade fragmentada com desvio de identidade: apresenta como traços básicos a prática reiterativa automatizada, a heteronomia e o desvio de identidade;
- 2) Profissionalidade localizada com semi-identidade: apresenta como traços principais a mobilidade pontual da prática, a semi-autonomia e a semi-identidade profissional; e
- 3) Profissionalidade refletida: apresenta como traços básicos o exercício profissional refletido, a autonomia responsável e a identidade profissional.

Ainda sobre a questão, ao mesmo tempo, aquela autora relata não haver sequências universais, pois considera que as condições sociais e seu período histórico podem ocasionar mudanças no percurso profissional.

As pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente, elaboradas por Cavaco (1995), Chakur (2005), Gonçalves (2000) e Huberman (2000), apontam um percurso profissional vivenciado de forma individual, que apresentam alguns condicionantes, tais como: os anos de exercício docente; a temporalidade; a idade dos professores, entre outros. Tais condicionantes constituem as etapas ou fases do ciclo de vida profissional, diante dos traços que marcam seu percurso profissional que se destacam em cada momento vivido – seus momentos de aprendizagem, de dificuldade, de autonomia e de desinvestimento na profissão.

1.1.1 Primeiras aproximações: pesquisas brasileiras sobre o ciclo de vida profissional docente

As pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente no Brasil demonstram um campo de avanços e contribuições, pois, a partir dos estudos empreendidos por Cavaco (1995), Chakur (2005), Gonçalves (2000) e Huberman (2000), entre outros, novas investigações com diferentes perspectivas foram realizadas.

A partir das análises bibliográficas foi possível observar que grande parte dos trabalhos estava fundamentada na literatura internacional, em especial, Huberman (2000). Neste, faz-se importante considerar as seguintes fases assim categorizadas: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento – elaboradas conforme a temporalidade e condicionalidade de seu campo empírico.

Todavia, os estudos de Huberman (2000) não condizem com a realidade brasileira, tendo em vista que a temporalidade na carreira é vivenciada de maneira distinta em cada etapa/modalidade de ensino. Isso porque os docentes situam-se em espaço e tempo específico de sua atividade. Desse modo, vale destacar as colaborações de Biasoli (2009), Brito (2011), Isaia, Bolsan e Giordani (2007), e Cardoso (2017, 2020), que se debruçaram para apreender o trabalho docente em diferentes momentos da vida profissional no contexto local, apresentando outros desdobramentos.

O estudo de Isaia, Bolsan e Giordani (2007)¹⁴, intitulado *Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional*, se deu com os professores de licenciatura e de bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo objetivo foi compreender como os professores universitários se constituem ao longo da trajetória docente e qual é a pedagogia que os norteia.

Aquelas autoras buscaram via narrativas apreender os relatos das vivências docentes ao longo da sua profissão. Nessa perspectiva, delimitaram o percurso dos professores que atuam no Magistério Público superior caracterizado em quatro momentos, quais sejam: 1) Anos iniciais de carreira (0-5); 2) Anos intermediários de carreira (6-15); e, 3) Anos finais de carreira (16 em diante). A partir das análises empreendidas com 20 participantes, elas concluíram que a trajetória docente está alicerçada em quatro movimentos construtivos, a saber: 1) Preparação à carreira docente; 2) Entrada efetiva no magistério superior; 3) A marca da pós-graduação na docência superior; e, 4) A consciência da docência. No estudo em questão, tais fases são

¹⁴ Tem-se aqui o início de uma ampla pesquisa acerca da temática em comento, modificando os termos, o contexto e o perfil dos docentes, tendo como *locus* de estudo o ciclo no ensino superior.

constituídas individualmente, pois, as vivências são singulares, permeadas por sentidos e significados do ser e estar na profissão.

A Tese intitulada *Docência em artes visuais: continuidades e discontinuidades na (re)construção da trajetória profissional*, de Biasoli (2009), se propôs a discutir a profissão docente em Artes Visuais por meio do ciclo. Esta teve como objetivo investigar as continuidades e discontinuidades na (re)construção da trajetória profissional de docentes de Artes Visuais, empreendida junto aos professores formados no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas (IAD-UFPel) e exercendo docência em Artes Visuais no Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Pelotas. O instrumento metodológico empregado foi a biográfico-narrativa (questionário e entrevista).

Biasoli (2009) sistematizou sua empiria, trazendo as seguintes contribuições: a trajetória docente relaciona-se com os aspectos significativos da vida pessoal e profissional, ao passo que os ciclos são constituídos pelas fases da carreira docente, a história de vida pessoal e a trajetória profissional – aspectos interligados e que compreendem o professor enquanto pessoa e profissional. Assim, ela pondera que as variáveis históricas, institucionais e psicológicas configuram um grupo específico. Por sua vez, estrutura um modelo do ciclo em quatro fases, seguindo uma ordem sequencial, quais sejam: 1) Impacto (1-6 anos de docência); 2) Personalização (7-12 anos de docência); 3) Alternância (13-18 anos de docência); e, 4) Individualização (19-25 anos de docência) – culminando no termo “*biovias*”, nomeado como “caminhos biograficamente construídos”. Em sua empiria, evidenciou que o percurso docente é marcado por continuidades e discontinuidades.

A Tese de Brito (2011), intitulada *O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho*, empreendeu estudos junto aos professores que atuam na educação superior, tentando compreender como compõem seu ciclo de vida profissional. Para tanto, fez uso de entrevistas temáticas e história oral junto a cinco professores efetivos, em diferentes momentos da atividade docente, no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO-UFU).

Para aquela autora, o ciclo de vida profissional docente é mediado por linhas de forças¹⁵ que coexistem em todos os momentos da vivência do ser humano, definido por variados aspectos nas transições de uma fase para a outra. Dessa forma, ela defende a existência de uma articulação entre a trajetória individual e coletiva, tendo em vista que as linhas de força

¹⁵ Com base nos estudos de Cavaco (1993), comungando com suas ideias.

permanecem ao longo da profissão. Ao mesmo tempo, infere haver algumas fases que (de)marcam o ciclo, mas acredita que cada docente possui uma trajetória singular, pois, apesar da presença das etapas, poderá ou não passar por ela.

Brito (2011) ainda pondera que as histórias de vida, de profissão e das políticas públicas estão imbricadas simultaneamente, ao passo que as marcas de inserção presentes em cada fase profissional tornam o ciclo uma característica coletiva, uma vez evidentes as similitudes da carreira. Todavia, não se tem aí um processo engendrado, pois, as etapas do ciclo poderão ser vivenciadas em qualquer momento da carreira docente. Nesse contexto, aquela pesquisadora retrata o ciclo pela imagem de um espiral aberto, onde o tempo é permeado pelas linhas de força, marcadas por quatro fases, a saber: 1) Antecedentes à docência universitária; 2) Chegada à profissão; 3) Momento de abertura e reconhecimento de si; e, 4) Independência para com a profissão.

Nessa compreensão, Brito (2011) aponta que a carreira pode iniciar-se em qualquer idade, dependendo da formação, das oportunidades profissionais e da história de cada indivíduo. Ela salienta a carência de estudos sobre o ciclo em outros segmentos de ensino. Por isso, salienta a necessidade da continuidade de estudos que observem os condicionantes a partir da realidade brasileira.

Os estudos de Cardoso (2017, 2020) estão vinculados a uma pesquisa maior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), que investiga o ciclo de vida profissional com a pesquisa intitulada *Ciclo de carreira dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho*. Suas ideias constituíram a gênese das investigações sobre o ciclo no Magistério Público do Distrito Federal no GEPFAPe.

Diante do exposto, Cardoso (2017) aponta a existência de lacunas nas pesquisas sobre o ciclo, tendo em vista a inexpressiva quantidade de produções, principalmente, na educação básica, pois, os poucos estudos localizados se referiam aos docentes de nível superior. Por exemplo, em sua Tese intitulada *As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil: ciclo de vida profissional*, Cardoso (2020) revela outros desdobramentos dos estudos sobre o ciclo e apresenta contribuições relevantes que merecem consideração para a investigação da temática em comento, com destaque para a categoria vivências (*perejivânie*), elaborada por Vigotski (2010), associando às marcas da temporalidade no trabalho docente.

Nessa seara, Cardoso (2020) fez uso das seguintes estratégias metodológicas para a concretude dessa pesquisa, composta pela revisão bibliográfica denominada Estado do Conhecimento, quais sejam: 1) Análise de documentos; 2) Dados pessoais e profissionais dos professores; 3) Questionários; e, 4) Entrevistas e análise das entrevistas via núcleos de significação. Como resultados, tem-se que o trabalho é um elemento primordial nas vivências, uma vez que os docentes se objetivam e subjetivam, constituindo-se enquanto “ser professor”. Todavia, ela entende que as políticas de cunhos liberal e neoliberal inferem no trabalho docente, de modo que este se torna intensificado, fragmentado, desvalorizado e precarizado, causando sofrimento e adoecimento.

Finalmente, Cardoso (2020) relata que o ciclo não é delimitado por etapas, mas sim, por marcas imbricadas nas histórias de vida, profissionais, políticas, econômicas, sociais e suas condições materiais e subjetivas.

Diante do exposto, infere-se que as pesquisas analisadas revelaram a necessidade de mais investigações acerca do ciclo de vida profissional docente. De fato, tem-se algum aumento nas investigações empreendidas na educação básica – ação relevante, pois, anteriormente, os estudos centravam-se nas análises do ciclo de vida docente no Ensino Superior. Contudo, evidenciou-se um silenciamento dos trabalhos tangentes ao ciclo de vida docente na perspectiva da Educação Especial, inexistindo publicações que abordassem a temática – o que foi ratificado pelo levantamento bibliográfico.

Nesse contexto, compreendeu-se que para além do tempo de carreira, existem outras condicionantes que constituem o ciclo de vida profissional. Por isso, em Cardoso (2020), apreendem-se os elementos estruturantes do ciclo de vida docente na Educação Infantil, perpassados pelas dimensões de temporalidade e condições de trabalho. Nesse íterim, a docência é delineada por marcas singulares ao longo de suas vivências – marcas que perpassam pela sua formação inicial e continuada, pelo ingresso na carreira, por sua entrada da profissão, pelo plano de carreira, pela remuneração, pela valorização e pelos seguintes quesitos: gênero, idade e tempo, classe e etnia, de modo a constituir-se enquanto “ser professor”, considerando os elementos objetivos e subjetivos.

1.2 O Estado do Conhecimento: pressupostos teóricos

Pesquisas como, por exemplo, do Estado do Conhecimento, têm se tornado importante procedimento metodológico, permitindo que o investigador, através de levantamentos nas bases de dados, localize as publicações mais recentes, bem como as mais antigas, identificando,

assim, o que vem sendo produzido sobre o objeto, os principais autores que abordaram a temática, as fundamentações teóricas e metodológicas e a região do país onde se têm as temáticas de maior incidência. Trata-se do mapeamento de tais produções no intuito de alcançar as lacunas desse objeto; nesse sentido, prosseguir a investigação no meio acadêmico partindo do pressuposto das contribuições que a pesquisa possa ofertar a esse campo.

Com isso, sair da aparência imediata desse objeto é compreender o ciclo de vida profissional na Educação Especial e, via abstração, apreender as relações das pesquisas já realizadas, suas características, seus traços pertinentes, com a propositiva de saturar esse objeto de determinações e extrair as categorias, que, por vezes, se evidencia e, por outras, se oculta, aproximando do concreto pensado através dos movimentos espiral no qual está investigação se encontra.

A partir dessa compreensão têm-se os estudos de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 19) para a realização desse procedimento metodológico, pois, “a produção científica constitui-se num dos principais indicadores de desenvolvimento de um país”. Todavia, reitera-se a necessidade de uma análise minuciosa, desde a utilização dos descritores elegidos para as buscas, a escolha da base de dados e a análise das relações que a pesquisa realizada possui com o objeto e durante todo o percurso utilizado para a seleção e análise dessas pesquisas.

Quando se delinea o campo de conhecimento, logram-se os caminhos utilizados nas pesquisas, compreendendo o tempo e espaço das produções e suas relevâncias no campo acadêmico. Com o Estado do Conhecimento, tem-se o movimento de

[...] identificação, síntese e reflexão sobre o que já foi produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Tal metodologia contribui sobremaneira, para a construção do campo científico e indiretamente para que a educação ocupe e consolide seu território entre as áreas do conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 19).

A pesquisa do Estado do Conhecimento perpassa por caminhos da identificação do que já foi produzido, do registro dos levantamentos e da categorização das produções, que objetivam sintetizar as produções científicas no espaço e tempo que foram delimitadas para a realização que desvela onde se inserem e como se constituem (MOROSINI, 2015).

Mediante a categoria historicidade, faz-se necessário compreender os movimentos históricos do objeto, os conhecimentos produzidos sócio historicamente sobre o ciclo de vida profissional docente na Educação Especial e suas vivências. Afinal, conforme os apontamentos de Marx e Engels (2010, p. 107): "É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existências das diversas formações sociais antes de

procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhe correspondem”.

1.3 O ciclo de vida profissional docente: produção científica nas pesquisas brasileiras

A categorização das produções científicas sobre o ciclo de vida profissional docente tem sido analisada por uma pesquisa maior do GEPFAPe, que tem investigado o ciclo de vida profissional com a pesquisa intitulada *Ciclo de carreira dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho*. Tal pesquisa foi cadastrada na Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), em 2017. A revisão bibliográfica sobre o ciclo de vida profissional já vinha sendo desenvolvida pelo grupo em comento com o levantamento de trabalhos dissertativos, teses e periódicos, a partir de um recorte temporal de publicação de trabalhos do período 2006-2018, e seus dados publicizados em Teses, Dissertações e artigos (CARDOSO, 2020; SILVA; CRUZ, 2020; SANTOS, 2020; FRANÇA, 2019).

Dessa feita, o presente estudo complementou essa revisão bibliográfica, onde foi possível analisar pesquisas publicadas com o recorte temporal 2019-2021 – período que se justifica pelo início dos estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-FE-UnB), em 2021, e por se tratar da continuidade dos estudos já empreendidos no projeto pesquisa “guarda-chuva”, onde as linhas que se seguem se inserem. Portanto, fez-se uso dos seguintes descritores para a busca dos trabalhos: **“ciclo de vida profissional”**; **“ciclo de carreira dos professores”**; **“ciclo carreira docente”** ou **“ciclo de carreira docente”**; **“ciclo de vida dos professores”**; **“ciclo profissional docente”**; e, **“ciclo de vida do professor na Educação Especial”**.

O levantamento bibliográfico se deu a partir da busca por Dissertações e Teses nas bases de dados *online* e que seu campo de conhecimento seja a formação de professores. Logo, foram eleitas as seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE-UnB); Google Acadêmico e Google; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO); Congresso Nacional de Educação (EDUCERE); *Red*

Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe); e, Revistas de Educação (*Qualis* A1, A2, A3, A4, B1, B2).

As buscas iniciaram pelas Teses e Dissertações identificadas nas seguintes bases de dados: CAPES, IBICT e BCE-UnB, com o uso dos seguintes critérios de inclusão: descritores com aspas, recorte temporal e área de conhecimento – educação. Em tal investigação, lograram-se duas Teses e quatro Dissertações. Já as buscas pelos artigos se deram realizadas em revistas, eventos e nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, ao passo que foram identificados oito trabalhos em eventos e três artigos científicos nas revistas e base de dados, especificados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos localizados em distintas bases de dados.

Base de Dados	Modal				
	Tese	Dissertação	Painel	Artigo	Resumo Expandido
IBICT, CAPES, BCE-UnB	2	4	0	0	0
Google Acadêmico	0	0	0	1	0
SciELO	0	0	0	0	0
Revistas: A1, A2, A3, A4, B1, B2	0	0	0	2	0
ANPEd	0	0	0	0	5
ENDIPE	0	0	1	1	0
ANPAE	0	0	0	0	0
REDESTRADO	0	0	0	0	0
EDUCERE	0	0	0	0	1
ReLePe	0	0	0	0	0
Total	2	4	1	4	6

Onde: ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; BCE-UnB – Biblioteca Central da Universidade de Brasília; CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; EDUCERE – Congresso Nacional de Educação; ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino; IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia; REDESTRADO – Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente; e, ReLePe – *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*.

Fonte: Elaboração própria.

Entre as quatro dissertações obtidas, a intitulada *Lições de professoras alfabetizadoras "experientes" às professoras alfabetizadoras "iniciantes": contribuições para o desenvolvimento profissional docente*, de Bruns (2021), constou na plataforma da CAPES, na busca realizada nos meses de novembro e dezembro de 2021, mas com acesso restrito ao trabalho completo. Nesse sentido, tal estudo foi objeto de busca na base de dados do ambiente universitário (Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau – PPGE-FURB) onde aquela autora empreendeu seu curso de Mestrado, infelizmente ali não existente. Em janeiro de 2022, empreendeu-se mais uma vez a busca pela referida Dissertação, mas sem sucesso. Dessa feita, a análise deu prosseguimento com os estudos cujo acesso se dava em totalidade – 16 estudos.

Buscando alcançar as múltiplas determinações do objeto da presente pesquisa, em um primeiro momento fez-se uma leitura flutuante dos trabalhos em observância aos seguintes critérios: os objetivos e a questão de pesquisa; a metodologia utilizada; e, a base teórica e os principais resultados apresentados. Após a leitura, os trabalhos foram organizados em relação aos eixos temáticos existentes, tornando esse segundo momento da pesquisa um levantamento de informações substanciais, que permitiram extrair as categorias que emergiram nessa revisão bibliográfica.

Diante dos dados apresentados na Tabela 1, percebeu-se significativo aumento das produções nos eventos, ao passo que as produções em artigos, Teses e Dissertações permaneceram incipientes. Nessa toada, Cardoso (2017), por exemplo, asseverou que os números de produções sobre o ciclo de vida profissional docente eram bem tímidos – o que foi comprovado mediante o número de trabalhos. Com esse norte, na ação aqui apresentada, nos trabalhos encontrados, em nenhum deles foram abordados diretamente o descritor “**ciclo de vida do professor na Educação Especial**” – o que direcionou as buscas junto a outros descritores¹⁶, saturando esse objeto de determinações.

Outro dado relevante se deu em relação às regiões brasileiras de onde advêm os estudos sobre o ciclo de vida profissional: o maior número de pesquisas se encontra na região Centro-Oeste, com destaque para a UnB, no Distrito Federal, com uma Tese, duas Dissertações, um artigo, um painel e cinco resumos expandidos, totalizando 10 trabalhos. As demais pesquisas estão assim dispostas: a região Sudeste com uma Tese no Estado de São Paulo e um artigo no Estado de Minas Gerais; a região Sul com uma Dissertação no Estado do Paraná e um artigo no Estado do Rio Grande do Sul; a região Nordeste com um artigo nos Estados do Maranhão e do

¹⁶ Temática abordada mais adiante (item 3.4).

Piauí¹⁷ e um resumo expandido na Paraíba; e, a região Norte sem nenhum trabalho evidente – análise passível de observação na Figura 4, a seguir.



Figura 4 – Distribuição das pesquisas encontradas por regiões brasileiras.

Fonte: Elaboração própria.

De fato, a centralidade de produções acadêmicas evidenciadas na região Centro-Oeste está associada ao projeto “guarda-chuva” empreendido na UnB, em pesquisa intitulada *Ciclo de carreira dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho*, tendo em vista o quantitativo de trabalhos apresentados em eventos, Teses, Dissertações e artigos.

No que concerne aos referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores, os autores que apresentaram maior relevância e citação nos estudos sobre o ciclo de vida dos professores foram: Brito (2011), Cavaco (1995), Gonçalves (2000, 2009), Huberman (2000), Marcelo García (1999); Chakur (2000, 2005), Imbernón (2011), Isaia e Bolzan (2008), e Isaia, Bolzan e Giordani (2007). Outros autores que surgiram como aporte teórico também foram considerados, quais sejam: Tardif (2002), que trata dos saberes construtores da profissionalidade; Lukács (2013, 2018), que trata da ontologia do ser social; Day (2001) e Nóvoa (1997), que discutem o conceito de desenvolvimento profissional de professores; e, Goodson (2015), que trata da relação dos processos formativos a partir das histórias de vida.

¹⁷ Os autores são de universidades e Estados distintos.

Quanto ao campo metodológico explorado, vale destacar as ideias de Aguiar e Ozella (2006, 2013) para a análise das entrevistas via núcleos de significação. Em prol da descrição do referencial teórico-metodológico – Materialismo Histórico Dialético – fez-se uso das ideias de Cury (2000), Frigotto (2002), Kosik (1976), Marx (1982, 2002) e Paulo Netto (2011). No que tange à aplicação das metodologias de pesquisa qualitativa com questionários e entrevistas semiestruturadas, fez-se uso dos ideais de Gil (2008), Ludke e André (2012), Minayo (1994, 2008) e Severino (2007). Por fim, as narrativas autobiográficas como fonte e metodologia de pesquisa foram sustentadas pelos pressupostos teóricos de Bruner (1991), Ricoeur (2010) e Souza (2014).

Após a análise inicial, os trabalhos foram agrupados em eixos temáticos, em observância às categorias que dali emergiam, quais sejam: profissionalidade e desenvolvimento docente; sentidos e significados do ser docente; e, as múltiplas determinações do ciclo de vida profissional docente (marcas de temporalidade, carreira docente e identidade docente), evidenciados na Figura 5, a seguir.



Figura 5 – Eixos temáticos do ciclo de vida profissional docente.

Fonte: Elaboração própria.

1.3.1 Eixo temático I: profissionalidade e desenvolvimento profissional

No eixo temático **profissionalidade e desenvolvimento profissional** logrou-se uma tese, uma dissertação (disponível na plataforma de buscas IBICT), um artigo em revista *qualis* A3 e um artigo nos anais do XX ENDIPE. A união do eixo temático profissionalidade e desenvolvimento profissional se deu em virtude de tais categorias emergirem nos trabalhos, representando o mesmo significado.

A tese intitulada *Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs*, de Cruz (2019), discute os conhecimentos dos professores experientes e sua relação com os professores iniciantes e a constituição da profissionalização dos docentes. Fazendo uso da narrativa como instrumento de coletas de dados, sua análise dos dados teve como *corpus* teórico os seguintes autores: Alcoforado (2018), Garcia (2002), Hatie (2016), Hargreaves (2002, 2005), Huberman (1992), Mizukami (2000, 2002, 2003), Reali (2008, 2014), Sarti (2009, 2013), Shulman (2005) e Vaillant (2012, 2014), com base nos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, o ciclo de vida profissional da docência, a base de conhecimento para o ensino, a expertise, o diálogo intergeracional e as narrativas profissionais.

Como principais resultados, constatou-se que a base de ensino dos professores experientes se caracteriza por conhecimentos práticos, funcionais e experienciais, cujas marcas dos contextos profissionais e das condições de trabalho se dão ao mesmo tempo em que os construtos sociais e as relações humanas são contextualizadas via historicidade e cultura, em um movimento contínuo marcado pelas contradições. Por fim, as interações entre docentes que se encontravam em diferentes momentos do desenvolvimento profissional é uma forma de aprendizagem da docência e de formação continuada, ao passo que o fortalecimento de sua identidade profissional está relacionado à construção e solidificação das bases de conhecimentos.

A dissertação intitulada *Desenvolvimento profissional dos professores de educação física: histórias de vida*, de Corrêa (2020), trouxe como objetivo central analisar o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física no sentido de identificar os elementos constitutivos desse processo. Mediante abordagem qualitativa, fez-se uso da história de vida como instrumento de coleta de dados – um componente da pesquisa (auto)biográfica, fundamentado nas postulações de Goodson (2015).

Os principais referenciais teóricos daquela autora foram: Day (2001), García (1999; 2009a), Imbernón (2011) e Nóvoa (1997), que discutem o conceito de desenvolvimento profissional de professores. A pesquisa concluiu que o desenvolvimento profissional tem relação com as mediações históricas no decorrer da sua vida pessoal e profissional, que o ciclo de vida docente ocorre de forma individual e, ao mesmo tempo, coletivo, pela partilha das vivências de seu contexto social.

O artigo intitulado *Ciclo profissional da docência universitária: percepções sobre qualidade incorporada pelo capital cultural*, de Alvarenga, Tauchen e Schirmer (2019), publicado na revista *Eccos Revista Científica Online*, estudou o ciclo de carreira e o desenvolvimento profissional docente na carreira universitária. Aqueles autores fizeram uso das

ideias de Huberman (2000) como aporte teórico, com ênfase na fase de desinvestimento da carreira docente – período de 35 a 40 anos de experiência. Eles ainda analisaram a aquisição do capital cultural, que visa a qualificação docente para o desenvolvimento de suas atividades, com base nos estudos de Bourdieu (1998). Como síntese, apontaram que o desenvolvimento profissional se dá ao longo da vida profissional; que a carreira é condicionada por fatores externos e internos que interferem no ciclo profissional; que o capital cultural é constituído ao longo da docência pelo professor pesquisador – portanto, podem e devem continuar transmitindo conhecimentos em grupos de pesquisas, fomentando e compartilhando conhecimentos; e, que a fase de aposentadoria e do desinvestimento da profissão pode estar associada aos aspectos de envelhecimento (biológico) dos sujeitos.

O segundo artigo desse eixo temático foi publicado na Revista *Linguagens Educação e Sociedade* – detentora do *qualis* A3. Aqui, Lima e Morais (2020) escolheram como título *A temporalidade da experiência na docência à luz da pesquisa narrativa: contributos do ciclo de vida profissional de professores*. Como abordagem teórica-epistemológica, eles fundamentaram tal escrito nos seguintes autores: Bolívar (2002), Gonçalves (2009), Goodson (2019), Huberman (2000), Josso (2010) e Ricoeur (2010), que explicam a pesquisa narrativa e o ciclo de vida profissional de professores. Dessa forma, chegaram ao objetivo geral da pesquisa: compreender as contribuições da experiência temporal da docência na pesquisa narrativa pelo ciclo de vida profissional de professores.

Lima e Morais (2020) desenvolveram a pesquisa em uma abordagem teórico-bibliográfico, situando o tema da temporalidade da experiência na docência na pesquisa narrativa no contexto do ciclo de vida profissional de professores. Eles revelaram que estudar o ciclo de vida profissional docente é um tema atual, emergente e necessário. Nesse viés, faz-se importante saber que a pesquisa narrativa (auto)biográfica permite o conhecimento científico e a tomada de consciência pelo pesquisador via narrativas dos sujeitos. Finalizando, o ciclo de vida profissional docente não pode ser visto como uma linearidade, mas têm-se aí diferenças, rupturas e singularidades.

Por fim, o último trabalho deste eixo temático encontra-se publicado nos anais do XX ENDIPE, intitulado *Trajetória profissional docente: narrativas de professoras aposentadas*, de Silva (2020), que apresentou uma metodologia qualitativa interpretativa com entrevistas narrativas autobiográficas, apoiada na abordagem de Schütze (2014). Seu objetivo foi compreender como as professoras dos Anos Iniciais aposentadas interpretam sua trajetória profissional. Dessa forma, conclui que o processo de construção da profissionalidade docente pode contribuir para a percepção do ser e estar na profissão, ao passo que as trajetórias

profissionais e pessoais de professores aposentados se constituem mutuamente para legitimar os saberes e as experiências profissionais.

1.3.2 Eixo temático II: sentidos e significados do ser docente

No presente eixo temático foram observadas as categorias que surgiram na revisão bibliográfica do Estado do Conhecimento, que apontou duas dissertações na base de dados da BCE-UnB e um resumo expandido publicado nos anais da 40ª. reunião da ANPEd. Nesse sentido, França (2019) e Silva (2020) proporcionaram, a partir dos sentidos e significados de ser professor nessa sociedade e suas determinações históricas, políticas sociais e econômicas, relevantes contribuições.

A dissertação de França (2019), intitulada *Os sentidos do trabalho docente constituídos a partir da carreira segundo professores de Geografia da rede pública do Distrito Federal*, teve por objetivo analisar os sentidos e significados do trabalho docente, marcados pela temporalidade da carreira e seus condicionantes ao longo do percurso profissional dos professores de Geografia. A fim de lograr tal objetivo, aquele autor, como procedimentos metodológicos, fez uso dos que se seguem: Estado do Conhecimento, análise documental e entrevistas semiestruturadas, à luz dos estudos de Aguiar e Ozella (2006, 2013), via núcleos de significação. Como resultados lograram-se cinco núcleos de significação, quais sejam: 1) “Constituição histórica do ser professor”; 2) “Contradições da formação e do trabalho docente”; 3) “Realização/Estranhamento no trabalho docente”; 4) “Temporalidade e o fazer-se professor”; e, 5) “Mediações sobre a carreira docente na SEEDF”.

Já a dissertação de Santos (2020), intitulada *A constituição do ser social professor – Significados e sentidos de professores dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal*, foi embasada nas perspectivas do Materialismo Histórico Dialético e da teoria histórico-cultural, sendo demarcada em três eixos estruturantes, a saber: 1) Sentidos da escolha profissional docente; 2) Marcas do ser professor ao longo da vida profissional docente; e, 3) Reprodução do ser social professor: marcas de mudanças no ser professor e no trabalho docente. Para tanto, como instrumentos metodológicos, foram utilizados questionário e entrevista semiestruturada – analisada pelos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Entre os principais resultados apontados por Santos (2020), tem-se que a constituição do ser social professor está permeada pelas múltiplas determinações históricas, sociais, econômicas e políticas imbricadas na práxis do professor. Em meio a sociedade capitalista vigente, com uma formação docente fragmentada e com ênfase na prática, e, portanto, sem a

unicidade teoria e prática, há um estranhamento do trabalho docente. Nesse sentido, a importância do processo constitutivo do ser professor, o movimento dialético entre a teoria e a prática docente e as relações humanas, entre sujeitos, são aspectos que devem ser percebidos. E pelas vivências na realização da atividade docente, se constitui o ser social professor, que produz significados e sentidos, além de objetividade social.

O último trabalho identificado para o eixo temático em comento foi um resumo expandido, intitulado *A constituição do ser social professor na materialidade do trabalho docente*, de Santos (2021), publicado nos anais da 40ª. reunião da ANPEd. Ancorada nos fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e fazendo uso de entrevista semiestruturada e procedimento analítico denominado núcleos de significação como instrumentos metodológicos, aquela autora dialogou com os seguintes estudiosos: Lukács (2013, 2018), para explicar a ontologia do ser social; e, Aguiar e Ozella (2013), para a análise das vivências dos professores via núcleos de significação. Ela concluiu que a constituição do ser social professor advém do movimento dialético entre a teoria e a prática docente e as relações humanas, entre sujeitos e sujeitos.

1.3.3 Eixo temático III: as múltiplas determinações do ciclo de vida profissional docente

O terceiro eixo temático, que tratou das múltiplas determinações do ciclo de vida profissional docente, promoveu uma subdivisão em três categorias, quais sejam: 1) As marcas da de temporalidade; 2) A identidade docente; e, 3) A carreira docente. Tem-se aqui a maior quantidade de trabalhos, assim distribuídos: uma tese pela plataforma CAPES; um painel nos anais do XX ENDIPE; um artigo pelo Google Acadêmico; e, cinco resumos expandidos, sendo três resumos no XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Regional da ANPEd; um resumo na 40ª reunião da ANPEd; e, um resumo no XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE).

O primeiro subtópico deste eixo temático – as **marcas da temporalidade** – explica que o ciclo de vida profissional docente não possui delimitação por fases, mas sim, apresentam marcas de temporalidade na vivência docente. A tese de Cardoso (2020), intitulada *As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil: ciclo de vida profissional*, por exemplo, contribuiu na perspectiva de pensar no trabalho docente inserido na lógica de produção capitalista, permeado por condições objetivas e subjetivas, tornando-se, então, intensificado, fragmentado, desvalorizado e precarizado, causando sofrimento e adoecimento. Portanto, o ciclo de vida profissional docente não é delimitado por fases, mas por marcas de temporalidade.

Aquela autora se apoiou, então, nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, com o *corpus* teórico em Cury (2000), Frigotto (2002), Kosik (1976), Marx (1982; 2002) e Paulo Netto (2011).

Para chegar à conclusão, Cardoso (2020) fez uso de diversas estratégias metodológicas, a saber: contextualização do campo via revisão bibliográfica denominada Estado do Conhecimento; análise de documentos; dados pessoais e profissionais dos professores que atuam na Educação Infantil na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); proposição e análise de questionários; realização de entrevistas; e, análise das entrevistas via núcleos de significação. Assim, respondeu seu questionamento de pesquisa: “Quais elementos objetivos e subjetivos são constitutivos da vivência do ser professor no decorrer do trabalho docente na Educação Infantil no Magistério Público no Distrito Federal?” (CARDOSO, 2020, p. 31).

O único painel temático foi publicado nos anais do XX ENDIPE, intitulado *Ciclo de vida profissional docente: análises, percepções e aproximações*, de Cardoso, Pereira e Silva (2020). Ali foram apresentados três artigos que tratavam da temática “trabalho docente” em três eixos. O primeiro trabalho, com vistas às “*marcas da temporalidade no ciclo de vida profissional docente na educação infantil*” (CARDOSO, 2020), relatou os seguintes núcleos que marcam a temporalidade na Educação Infantil, quais sejam: o ser professor iniciante – momento da entrada na docência (anos iniciais); a cristalização da experiência pragmática; e, a condição física da idade para atuar nesse segmento de ensino; A segunda pesquisa, que tratou do “*ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal*” (PEREIRA, 2022), fez uso de revisão bibliográfica, chegando às seguintes conclusões: necessidade de políticas docentes que considerem as demandas do exercício do trabalho e escassez de pesquisas do ciclo de vida profissional envolvendo o professor alfabetizador.

A terceira e última pesquisa abordada no painel, que abordou “*o ciclo de vida profissional docente na educação superior: percepções e possibilidades na universidade Estadual de Goiás*” (SILVA, 2020), buscou compreender a constituição do ciclo de vida profissional desses docentes, considerando as trajetórias da carreira, o tempo e as condições de trabalho. Como conclusão, tem-se que grande parte dos docentes se sentem parcialmente realizados na profissão nessa etapa que vivenciam, divergindo da proposta inicial delineada por Huberman (2000), que trata da continuidade nos estudos para melhor compreensão e determinação dos ciclos ou das fases da carreira dos docentes.

O segundo subtópico deste eixo temático foi denominado **identidade docente** – categoria identificada no resumo expandido intitulado *Ciclo de vida profissional dos professores do Distrito Federal: perfil e identidade*, de Silva, Souza e Lima (2020), publicado nos anais do XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Regional da ANPEd. Teve como objetivo apresentar elementos sobre o perfil docente, bem como da construção da identidade profissional dos professores nas diversas fases do ciclo de vida profissional. Aqueles autores empreenderam um estudo do perfil docente analisando os aspectos feminização, idade e cor do Magistério Público do Distrito Federal, via revisão sistemática da literatura e aplicação de questionários. Como conclusões, asseveram que a identidade profissional docente é um processo contínuo, iniciando na escolha pela profissão e no decorrer desta até sua aposentadoria; e ainda, inferem sobre as limitações em constituir um processo de identidade profissional relacionando o ciclo e as categorias feminização, cor e idade.

Em conclusão, na terceira categoria desse eixo temático – a **carreira docente** – têm-se os estudos do ciclo de vida profissional docente que observaram a carreira em diferentes abordagens epistemológicas, com resultados diversificados, ampliando as contribuições nos estudos sobre o ciclo. Nesse viés, o artigo intitulado *As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura*, de Silva e Cruz (2020), publicado na Revista *Formação em Movimento*, buscou aproximar e situar na literatura brasileira a temática do ciclo de carreira docente, empreendendo um levantamento nas seguintes bases de dados: SciELO, IBICT, ANPEd e CAPES, além da ferramenta de busca Google Acadêmico, com um recorte temporal no período 2006-2019.

Como resultados, Silva e Cruz (2020) apontaram que os estudos do ciclo de vida profissional na carreira docente, em sua maioria, são fundamentados nos estudos de Huberman (2000), pontuando que as trajetórias profissionais são demarcadas por fases que podem ser comuns entre os docentes. E ainda, relataram a escassez de estudos a partir da categoria trabalho docente associado à historicidade e a partir das pesquisas realizadas no contexto brasileiro, além de evidenciarem a necessidade de pesquisas com aprofundamento epistemológico que tenham por norte compreender a interação entre a temporalidade e o trabalho docente.

Na mesma linha, o resumo expandido intitulado *Ciclo de vida profissional docente: reflexões sobre o estado do conhecimento*, de Pereira e Silva (2020), publicado nos anais do XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Regional da ANPEd, promoveu uma pesquisa bibliográfica desenvolvida no Estado do Conhecimento, que teve por objetivo analisar e categorizar os estudos realizados sobre o ciclo de vida profissional

docente. Como resultados verificou-se que os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente apresentam pouca relevância na abordagem do trabalho docente, em observância às determinações que este também está sujeito ao modo de produção capitalista e seus condicionantes, sendo necessário considerar o processo histórico e formativo do professor e as singularidades de sua trajetória profissional.

O segundo resumo expandido, intitulado *A variável formação no ciclo de vida profissional docente dos professores do Distrito Federal*, de Ferreira e Monteiro (2020), publicado nos anais do XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Regional da ANPEd, buscou realizar um estudo diagnóstico e comparativo do ciclo de vida profissional docente de professores da rede de educação básica do Distrito Federal. Tal levantamento dialogou com Ferreira (2017), Huberman (2000) e Isaia e Bolzan (2008). Aqueles autores constataram a relevância de estudar o ciclo de vida profissional docente na referida Unidade da Federação (UF), ao passo que os dados obtidos apontaram que a carreira docente na região está demarcada em duas fases (HUBERMAN, 2000), equiparando os processos formativos de cada fase da carreira docente.

Já o resumo expandido intitulado *O ciclo de vivência profissional: apontamentos do espaço-tempo de trabalho no Distrito Federal*, de Cruz (2021), publicado nos anais da 40ª reunião da ANPEd, analisou o ciclo de carreira docente no Magistério Público do Distrito Federal, tendo como premissa o tempo de magistério e as condições de trabalho e sua influência na satisfação e insatisfação da carreira docente. Nas considerações finais, aquela autora apontou a carência de estudos no ciclo de vida profissional fundamentado na categoria trabalho; e ainda, a existência de algumas similitudes com o trabalho sobre o ciclo analisado por Huberman (2000) no que tange ao início da carreira docente, os seus desafios e suas descobertas, quanto aos condicionantes políticos, sociais e econômicos de submissão, constatando-se as particularidades das marcas de vivência da profissão.

O resumo expandido intitulado *Ciclo de vida profissional: como evoluem os professores?*, de Vieira e Pontes (2019) encontra-se nos anais do XV EDUCERE. Seu objetivo foi analisar como os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental evoluem na profissão, a partir do ciclo de vida profissional de Huberman (1995). A pesquisa foi de abordagem qualitativa, composta por questionários semiestruturados, empreendida na rede pública de ensino de João Pessoa, Paraíba, com nove docentes que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. As análises se deram via estudos do ciclo proposto por Huberman (1995). Como resultado, aquelas autoras concordaram com o ciclo outrora estabelecido,

considerando que este não se trata de um processo linear e que nem todos os professores necessitam passar por todas as fases.

Assim, saturaram-se as determinações no Estado do Conhecimento, utilizando os seguintes descritores: **“ciclo de vida profissional”**; **“ciclo de carreira dos professores”**; **“ciclo carreira docente”** ou **“ciclo de carreira docente”**; **“ciclo de vida dos professores”**; **“ciclo profissional docente”**; e, **“ciclo de vida do professor na Educação Especial”**. Infere-se, portanto, a existência da escassez de pesquisas com essa temática envolvendo o professor da Educação Especial, mesmo levando em consideração o recorte temporal 2006-2021, revistos a partir dos estudos de Cardoso (2020), Silva e Cruz (2020), França (2019) e Silva (2020). Observou-se também um aumento nas pesquisas realizadas na educação básica – algo relevante, pois, antes, os estudos centravam-se nas análises do ciclo de vida docente no Ensino Superior (SANTOS, 2020). Contudo, nenhum desses trabalhos trataram do ciclo de vida docente na perspectiva da Educação Especial.

Faz-se importante reconhecer a diversidade das múltiplas determinações dos estudos que se debruçaram sobre o ciclo de vida profissional docente. São inúmeros fatores que podem influenciar o ciclo de carreira docente analisado pela ótica da temporalidade, das condições de trabalho, da carreira e das marcas da temporalidade e de identidade. Entende-se que tal análise necessita levar em conta todos os condicionantes que interferem no processo constitutivo do ser professor. Dessa forma, é preciso avançar os estudos do ciclo de vida profissional docente na Educação Especial, considerando as lacunas existentes no meio acadêmico. Assim, mostra-se necessário evidenciar neste Estado do Conhecimento a carência de estudos sobre o ciclo fundamentados na categoria trabalho como condição ontológica de constituição do ser social professor, bem como uma base epistemológica emancipatória que busque compreender a interação entre a temporalidade e o trabalho docente.

Em suma, a partir da análise da revisão bibliográfica, apreendeu-se a necessidade de estudos sobre o processo de constituição do ser professor na Educação Especial, a fim de compreender as objetividades históricas aqui permeadas. O ciclo de vida profissional docente se constitui pelas relações dialéticas de objetividade e subjetividade, que expressam marcas nas vivências docentes. O trabalho docente produzido nas vivências, a partir das múltiplas determinações históricas, políticas, sociais e econômicas, constituem os sentidos e significados do ser professor. Assim, prosseguiu-se a análise no próximo tópico buscando as determinações do ser professor na Educação Especial.

1.4 O ser professor na Educação Especial: o que dizem as pesquisas brasileiras?

Em meio ao avanço aqui obtido realizando o segundo Estado do Conhecimento acerca do ciclo de vida profissional docente na Educação Especial, buscou-se desvelar o ser professor que atua no referido modal educacional no contexto das pesquisas brasileiras, além de apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Nessa toada, intentou-se respondendo às seguintes indagações: em que medida esse tema específico vem sendo pesquisado? Em quais meios de divulgação são abordados? Há concentração de pesquisas em determinadas regiões do país? De que forma essas questões podem contribuir para perceber a abrangência do tema? Quais as escolhas teóricas e metodológicas?

Para tanto, fez-se uma busca digital utilizando as seguintes bases de dados: SciELO; IBICT; BDTD; CAPES; BCE-UnB; Google Acadêmico e Google; ANPED; ENDIPE; ANPAE; REDESTRADO; EDUCERE; ReLePe; e, Revistas de Educação (*Qualis* A1, A2, A3, A4, B1, B2). Referem-se às mesmas bases de dados para compreender o ciclo de vida profissional docente.

Os descritores empregados para o mapeamento da presente pesquisa consistiram nas seguintes palavras-chave: **“professor na Educação Especial”** e **“professor no Atendimento Educacional Especializado”**. O recorte temporal aplicado inicialmente foi do período 2008-2021, cuja justificativa se dá devido à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), na perspectiva inclusiva com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço da Educação Especial. Entretanto, foram localizadas uma dissertação, uma tese e um artigo de Vaz (2013, 2017, 2019), que empreendeu um Estado do Conhecimento contemplando a mesma temática, com um recorte temporal no período 2000-2016. Assim, dando continuidade aos estudos daquela autora, o segundo recorte da presente pesquisa se deu no período 2017-2021.

Contudo, muitas dificuldades se deram na seleção das teses e dissertações ao utilizar o descritor “professor na Educação Especial” na plataforma IBICT, sendo o quantitativo bem significativo, totalizando 67.228 resultados. Dessa forma, fez-se uso dos critérios de inclusão: a área de concentração em educação e os operadores booleanos *and* - “Professor” *and* “educação” *and* “especial” -, reduzindo para 148 trabalhos. Com a leitura dos títulos dos trabalhos, permaneceram 25 e, após uma consulta minuciosa nos resumos e nas conclusões, cinco trabalhos foram selecionados, sendo duas teses e três dissertações. A busca prosseguiu com o descritor “professor no Atendimento Educacional Especializado”, sendo o mesmo

procedimento do termo de busca anterior, ao passo que uma tese e uma dissertação foram elegidas nesta base de dados.

Seguiram-se as análises nas demais bases de dados indicadas, quando se logrou encontrar seis artigos em periódicos *qualis* A1 e A4, e quatro trabalhos em eventos – três artigos na ANPED e um painel temático no ENDIPE. Nesse contexto, empreendeu-se uma primeira leitura para a identificação do objetivo de cada estudo, em resumos e nos resultados obtidos. Quando da finalização da etapa de seleção das pesquisas, foram identificadas: três teses, quatro dissertações, seis artigos e quatro trabalhos em eventos (três artigos e um painel temático), totalizando 17 trabalhos, expostos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Descrição dos trabalhos: ano, autor, título e tipo.

Ano	Autor(es) e Estudo	Modal e Origem
2017	VAZ. O Projeto de Professor para a Educação Especial: Demandas do Capital Para a Escola Pública no Século XXI.	Tese (UFSC)
	BUTTENBENDER. O perfil profissional de professores de educação especial: o que os concursos públicos revelam?	Dissertação (UDESC)
	CORDEIRO, RENGEL. “De Repente, Não Mais Que De Repente”: O Processo de Inserção Profissional Docente no Atendimento Educacional Especializado.	Atos de Pesquisa em Educação (A4)
	CORDEIRO, COUTINHO, Aspectos do Trabalho e Formação Docente no Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.	Barbarói (A4)
2018	ARARUNA. Articulação entre o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Professor do Ensino Comum: Um Estudo das Perspectivas do Trabalho Colaborativo em Duas Escolas Municipais de Fortaleza.	Tese (UFC)
	SOUSA. A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum.	Dissertação (UFAC)
	COSTAS, THESING. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações.	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (A1)

(continua)

Quadro 1 – Descrição dos trabalhos: ano, autor, título e tipo.

Ano	Autor(es) e Estudo	Modal e Origem
2019	Boaventura Júnior. "Sobrou o apoio!" – Desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio.	Tese (UFMG)
	CHRISTO. Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática.	Dissertação (UDESC)
	BUSS, GIACOMAZZO. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina.	<i>Revista Brasileira Educação Especial (A1)</i>
	VAZ. Professor, profissional ou educador: A concepção de Professor de educação especial nas Produções Acadêmicas do campo específico da educação especial (2000-2016).	<i>Revista Brasileira Educação Especial (A1)</i>
	FREITAS, HAAS, SANTOS. O Atendimento Educacional Especializado Para a Educação Infantil em Caxias do Sul.	<i>Revista Espaço Pedagógico (A4)</i>
	SOUSA. A Configuração do Trabalho Docente no Processo de Inclusão Escolar: Colaboração Entre o/a Professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as Professores/as da Sala de Aula Comum.	Evento (ANPED)
2020	SANTOS. A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum.	Dissertação (UNESP)
	FALCÃO, NASCIMENTO, NETA, SILVA, SOARES. Educação Inclusiva: Fazeres, Sentidos e Significados dos Professores da Sala de Recurso Multifuncional.	Evento (ENDIPE)
Ano	Autor(es) e Estudo	Modal e Origem
2021	FREITAS, PEREIRA. Trabalho Colaborativo: Um Outro Con-viver na Escola Inclusiva.	Evento (ANPED)
	AZEVEDO, LIMA, SANTOS. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Conceptuais e Metodológicos em Debate	Evento (ANPED)

(conclusão)

Onde: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino; UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina; UFAC – Universidade Federal do Acre; UFC – Universidade Federal do Ceará; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; e, UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme exposto no Quadro 1, tem-se uma concentração de trabalhos empreendidos no ano de 2019 (seis pesquisas), demonstrando uma equivalência quanto à distribuição de pesquisas em programas, revistas e eventos. Nos anos de 2017 e 2018, tem-se uma insipiência no tangente à participação em eventos. Já no ano de 2021, a produção científica se deu apenas via eventos, não constando teses, dissertações e/ou artigos de revistas, considerando uma dispersão entre outras bases de dados.

Em relação à localização geográfica dos estudos, evidenciou-se que o maior número de trabalhos se encontra na região Sul (10 estudos), assim dispostos: uma tese em Florianópolis, Santa Catarina; duas dissertações em Florianópolis, Santa Catarina; dois artigos em Joinville, Santa Catarina; um artigo em Santa Maria, Rio Grande do Sul; um artigo em Santa Catarina; um artigo em Florianópolis, Santa Catarina; um artigo no Rio Grande do Sul; e, uma participação em evento (ANPED) do Rio Grande do Sul. Vale ressaltar que os seis artigos apresentados no Quadro 1 foram publicados por autores da região Sul. A região Norte concentra o segundo maior número de trabalhos (três), constando: uma dissertação em Rio Branco, Acre; um evento (ANPED) em Rio Branco, Acre; e, um evento (ANPED) no Pará. Na região Nordeste têm-se dois trabalhos, sendo uma tese em Fortaleza, Ceará, e um trabalho no evento (ENDIPE) em Sobral, Ceará. Por fim, na região Sudeste têm-se dois trabalhos, sendo uma tese em Belo Horizonte, Minas Gerais, e uma dissertação em Araraquara, São Paulo. E ainda, outra constatação foi o silenciamento das pesquisas na região Centro-Oeste, onde não constam estudos sobre o professor na Educação Especial/AEE no período de buscas aqui empreendido. Nesse contexto, tem-se a Figura 6, a seguir, que apresenta a porcentagem de produções em cada região brasileira.

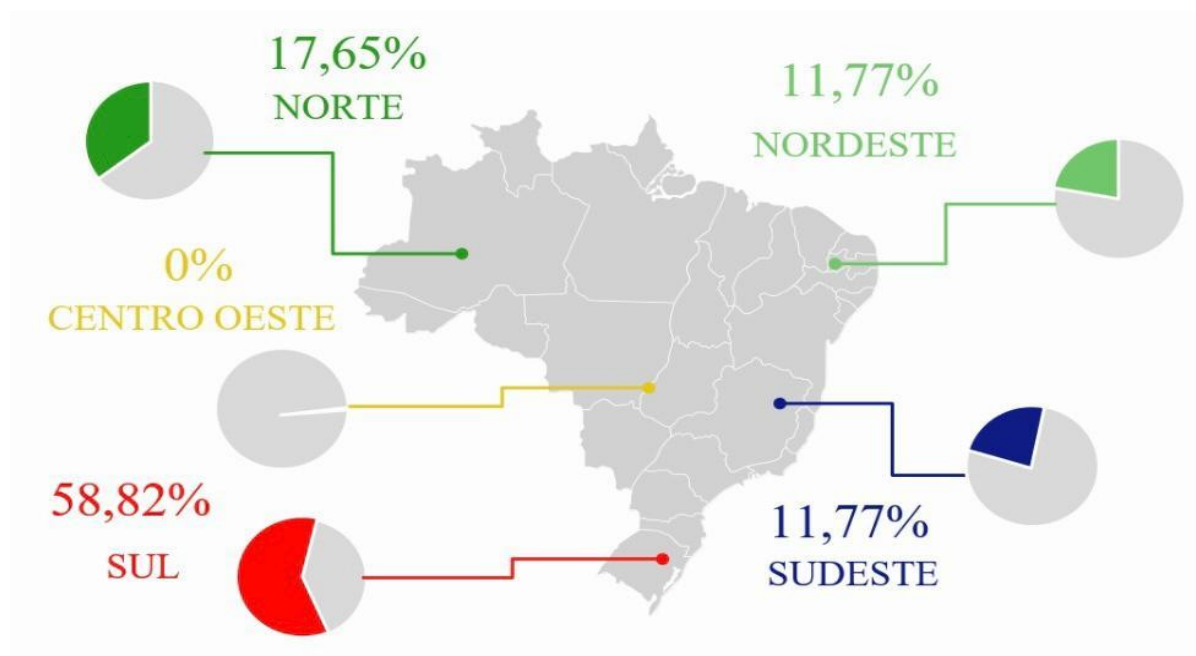


Figura 6 – Distribuição dos trabalhos por região brasileira.

Fonte: Elaboração própria.

Um dado interessante foi que na pesquisa de Vaz (2019), a concentração das investigações estava situada nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, bem como nas universidades que historicamente apresentam tradições nas pesquisas em Educação Especial (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Universidade Federal de Santa Maria – UFSM¹⁸). Tais instituições de Ensino Superior possuem, tradicionalmente, cursos de licenciatura e pós-graduação voltados à formação de professores, específicos para atuar nessa modalidade de ensino. Estranhamente, nessa pesquisa evidenciou-se o maior número de publicações na região Sul. No entanto, as publicações na região Norte chamaram a atenção, pois, de acordo com Vaz (2019), não foram localizadas pesquisas no período 2000-2016, que foram as datas de busca da referida autora, sendo que, nos últimos anos, tem-se um salto qualitativo em publicações.

Quanto à abordagem teórica, foi possível averiguar: duas pesquisas fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético embasado em Gramsci (1976, 1989, 2000) e Marx (1978, 1982, 1983, 2012, 2013); duas pesquisas que tinham por norte a perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2009, 2012); uma pesquisa que tratou da “Política de Atuação” (*Theory of Enactment*) proposta por Ball, Maguire e Braun (2016); um trabalho colaborativo proposto pela literatura científica nacional e internacional (BRAUN, 2012; MENDES, 2006; KAMPWIRTH, 2003; MURAWSKI; SWANSON, 2001); um trabalho no conceito de ensino colaborativo pautado nas contribuições teóricas de Costas e Correia (2012), França (2019) e Mendes (2002, 2006); e, um trabalho com base no Pensamento Sistêmico a partir de Bateson (1986), Maturana (1996, 2002) e Vasconcellos (2013). Nesse ínterim, observaram-se que apenas oito pesquisas anunciaram uma abordagem teórica, sendo que 10 estudos apontaram alguns autores, não especificando exatamente o vínculo.

Para a análise metodológica, os estudos centraram na pesquisa qualitativa um total de 10 trabalhos, e dois trabalhos pesquisa na quali quantitativa, embasados nas teorias de Gil (2008), Lakatos (1996, 2003), Marconi e Lakatos (2009), Minayo (1996) e Stake (2011). Em sete pesquisas se fez presente a análise de conteúdos apoiada em Bardin (1977, 2006, 2009, 2011) e Franco (2012) e um análise pelos sentidos e significados em Gatti e André (2011). Grande parte das pesquisas fizeram uso de mais de um instrumento de coleta de dados em suas

¹⁸ A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na região Sul, foi pioneira no curso de graduação com licenciatura em Educação Especial, instaurada na década de 1980, ao passo que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) encontra-se na região Sudeste, onde empreendeu, nos anos 2000, o curso de graduação com licenciatura em Educação Especial. Logo, ambas as universidades são referências nas pesquisas desta modalidade de ensino (VAZ, 2013).

investigações. Os mais utilizados foram: análises documentais, pesquisas bibliográficas, questionários e entrevistas semiestruturadas.

Os autores mais citados, que são referências no campo da Educação Especial, foram: Garcia (2004, 2011, 2014, 2016), Jannuzzi (2004, 2012), Kassar (2011), Mantoan (2016), Mazzotta (2011), Michels (2011) e Oliveira (2010). Tais pesquisadores foram referenciados em dois a quatro trabalhos e dizem respeito ao contexto histórico, legal e de professores na Educação Especial. Vigotski (2006, 2012), que possui reconhecimento internacional nos estudos sobre a deficiência na perspectiva sócio-histórico-cultural, foi citado por três trabalhos. Outros autores do campo também foram citados, porém, em um número menor de trabalhos, tais como: Baptista (2011), Barbosa (2007), Manzini (2008), Mendes (2006) e França (2016) – todos referenciados em apenas um trabalho.

Após esse primeiro momento de leitura e síntese do material explorado, evidenciaram-se algumas categorias que apareceram nesse processo. Assim, procedeu-se uma leitura do texto na íntegra dos trabalhos categorizados, ao passo que se considerou que os 17 estudos selecionados constituíram o arcabouço teórico no processo analítico da presente pesquisa. A partir dos dados sistematizados, foram observadas as categorias que emergiram, delineadas em três eixos temáticos, quais sejam: 1) A constituição do ser professor na Educação Especial: perfil, ingresso, trabalho e formação; 2) O trabalho docente colaborativo na Educação Especial: possibilidades e limitações; e, 3) Sentidos e significados de ser professor na Educação Especial.



Figura 7 – Eixos temáticos do ciclo de vida profissional docente na Educação Especial.

Fonte: Elaboração própria.

1.4.1 A constituição do ser professor na Educação Especial: perfil, ingresso, trabalho e formação

Nesse primeiro eixo temático, que tratou da constituição do ser professor na Educação Especial: perfil, ingresso, trabalho e formação, foi possível elencar uma tese, uma dissertação, quatro artigos em revista, e, um artigo no evento 3ª Reunião Científica da ANPEd – Norte – Grupo de Trabalho – GT 15 – Educação Especial. Os trabalhos aqui elegidos debruçaram nos estudos acerca da constituição desse professor que atua na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado, ao passo que os objetivos apresentados pelos pesquisadores se mostram evidentes no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Título, autor e objetivos das pesquisas.

Título	Autor(es) e Ano	Objetivo(s)
O Projeto de Professor para a Educação Especial: Demandas do Capital Para a Escola Pública no Século XXI.	Vaz (2017)	Compreender o projeto de professor de Educação Especial proposto no âmbito das políticas educacionais para atender ao projeto de escola pública brasileira no início do século XXI.
O perfil profissional de professores de educação especial: o que os concursos públicos revelam?	Buttenbender (2017)	Investigar em dez RMEs o perfil profissional de professores da Educação Especial nos editais de seleção dos concursos públicos a partir da PNEEPEI.
“De Repente, Não Mais Que De Repente”: O Processo de Inserção Profissional Docente no Atendimento Educacional Especializado.	Cordeiro e Rengel (2017)	Conhecer o processo de inserção profissional docente no AEE, investigando-o no âmbito de uma RME no norte catarinense.
Aspectos do Trabalho e Formação Docente no Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.	Cordeiro e Coutinho (2017)	Conhecer aspectos do trabalho e da formação do professor do SAEDE na Rede Estadual de Ensino em Joinville, Santa Catarina.
As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações.	Thesing e Costas (2018)	Conhecer as trajetórias formativas e as características dos contextos de atuação docente desses professores.
Professor, profissional ou educador: A concepção de Professor de educação especial nas Produções Acadêmicas do campo específico da educação especial (2000-2016).	Vaz (2019)	Analisar como está sendo disseminada a concepção sobre esse professor específico pelas pesquisas acadêmicas.
Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Conceptuais e Metodológicos em Debate.	Azevedo, Santos e Lima (2021)	Compreender a constituição do AEE em nível conceptual e metodológico na política organizativa da educação brasileira.

Onde: AEE – Atendimento Educacional Especializado; Rede Municipal de Ensino – RME; PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; e, SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Elaboração própria.

Vaz (2017), com a tese intitulada *O projeto de professor para a Educação Especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI*, empreendeu uma pesquisa bibliográfica em duas etapas, onde a primeira consistiu em saber a concepção de escola pública brasileira e, a segunda, sobre a concepção de professor de Educação Especial presente nas pesquisas. E ainda, fez-se uma análise documental no período 1996-2016 em documentos oficiais nacionais e internacionais. Nesse viés, aquela autora apontou as seguintes conclusões:

nos levantamentos bibliográficos realizados, a concepção de professor de Educação Especial possui três terminologias, quais sejam: 1) Professor; 2) Profissional; e, 3) Educador. As produções sobre a escola e o professor de Educação Especial corroboram e replicam a perspectiva da política educacional vigente. Logo, não refletem as contradições existentes no trabalho docente nesse modo de produção capitalista. E em relação aos documentos oficiais selecionados, percebeu-se que o professor de Educação Especial é caracterizado como um recurso para a implementação da política de inclusão nas escolas regulares, onde suas atribuições estão pautadas no trabalho de técnico e de gestor.

Desta forma, subvertem a função docente de ensinar os conteúdos sistematizados historicamente¹⁹, os quais oportunizam aos estudantes deficientes a compreensão da realidade, para agir de forma consciente, transformando a sociedade. Todavia, os documentos oficiais são sustentados pelos interesses da burguesia, que fazem parte do projeto de consolidação da escola pública para o capital, visando a manutenção da sociedade de classes, propondo os conhecimentos mínimos para a classe trabalhadora – força de trabalho – e reforçando uma educação assistencialista – minimizando a pobreza. E, por fim:

O horizonte de lutas por outro projeto de sociedade baseado na emancipação humana precisa ser apreendido e socializado também no campo específico da Educação Especial, compreendendo que o projeto de professor, na contracorrente do que está sendo pautado pelo Capital, é parte constituinte na construção de outra hegemonia. Nesse sentido, pensar em outro projeto para os professores de EE é necessário ao considerarmos a escola pública como campo de disputas. Projeto esse que deve ser pautado coletivamente, transbordando ações individuais. Ou seja, um professor que tensiona o projeto de escola pública pautado pelo Capital e que, enquanto classe, auxilie no processo revolucionário de sociedade (VAZ, 2017, p. 214-215).

A dissertação intitulada *O perfil profissional de professores de Educação Especial: o que os concursos públicos revelam?*, de Buttenbender (2017), apresenta-se como uma pesquisa documental, tendo como fontes 22 editais de seleção dos concursos públicos de 18 municípios localizados nos Estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina. Aquela autora tomou como eixo de análise o serviço, a função e a formação para atuar como professor de Educação Especial no AEE. Trazendo como conclusão, tem-se que o perfil de professor de Educação Especial é diversificado. Mesmo com a legislação nacional, cada município interpretou e traduziu a questão de maneira distinta, de acordo com sua realidade, permanecendo, portanto, o perfil do

¹⁹ Corroborando com Saviani (2001, p. 61): “Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino”.

professor especializado e a exigência de formação específica em Educação Especial nas práticas dos concursos realizados pelos municípios.

O artigo intitulado “*De repente, não mais que de repente*”: o processo de inserção profissional docente no Atendimento Educacional Especializado”, de Cordeiro e Rengel (2017), publicado na Revista *Atos de Pesquisa em Educação*, possui o *qualis* A4. Aquelas autoras identificaram pouco interesse dos docentes em atuar na Educação Especial/AEE em uma RME no norte catarinense. E, a partir de uma pesquisa qualitativa, que valoriza os sentidos e os significados da docência, empreenderam uma entrevista semiestruturada com cinco docentes. Elas concluíram que a seleção de docentes se dá, em grande parte, pela indicação de equipes diretivas escolares, cujas recomendações têm por base traços de personalidade – o que pode ter relação direta com a desistência e o desinteresse dos docentes da rede para atuar no AEE. E ainda, as pesquisadoras apontaram a necessidade de continuidade da temática e de pontos fragilizados na escola que podem contribuir com a desistências dos docentes, na organização da escola, na formação e nas condições de trabalho dos professores da Educação Especial.

O segundo artigo intitulado *Aspectos do trabalho e formação docente no Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina*, de Cordeiro e Coutinho (2017), publicado na revista *Barbarói*, de *qualis* A4, empreendeu estudos na Rede Estadual de Ensino em Joinville, Santa Catarina. Nessa toada, fizeram uso de questionários junto a 16 professoras atuantes no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e, como resultados, evidenciaram a dificuldade enfrentada pelos docentes para a concretude da formação continuada em serviço. Ali percebeu-se que os espaços escolares se encontravam quase totalmente voltados para o atendimento dos estudantes, ao passo que os aspectos do trabalho e a formação dos professores do SAEDE têm relação com a estrutura organizativa das escolas e com o contexto político, ideológico e econômico, que envolvem o trabalho docente e atuam como seus determinantes. Aquelas autoras sugeriram a continuidade dos estudos com a temática no campo de estudos sobre o trabalho e a formação docente, bem como no âmbito das investigações científicas em Educação Especial.

Thesing e Costas (2018) pesquisaram sobre as proposições e problematizações de uma escola inclusiva na concepção de professores de Educação Especial, em estudo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que possui *qualis* A1. Ali foi empreendido um estudo quantiqualitativo, com a aplicação de questionários no formato Formulários Google, enviado aos endereços eletrônicos de professores de Educação Especial de quatro cidades do Estado do Rio Grande do Sul (Bagé, Santana do Livramento, Uruguaiana e Santa Maria). De

um total de 74 questionários, foram recebidas apenas 24 respostas. Nessa toada, aquelas autoras evidenciaram que, em sua maioria, os professores acreditavam nos processos de inclusão nas escolas onde se encontravam inseridos; contudo, sinalizavam a importância de ações, de diferentes sujeitos envolvidos na educação escolar, para a efetivação de uma escola inclusiva.

No artigo intitulado *Professor, profissional ou educador: a concepção de professor de Educação Especial nas produções acadêmicas do campo específico da Educação Especial (2000-2016)*, de Vaz (2017), publicado na *Revista Brasileira de Educação Especial*, de qualis A1, fez-se um balanço das produções acadêmicas como procedimento metodológico para a coleta e análise de dados no período 2000-2016. Aquela autora apontou a existência de uma imprecisão sobre a forma de denominar esse professor específico, destacando três maneiras que o professor de Educação Especial é nomeado, quais sejam: 1) Professor; 2) Profissional; e, 3) Educador – em conformidade com as políticas governamentais. Tal perspectiva sugere que, no campo de estudos sobre o trabalho docente e a formação de professores na Educação Especial, sejam pautados na perspectiva crítica e emancipadora, alicerçados em reflexões teóricas; e ainda, considerando que a Educação Especial não pode ser compreendida deslocada das análises sobre a Educação Básica, uma vez que ambas estão submetidas às múltiplas determinações para sua concretude, tais como: a formação e a carreira docente; a estrutura das escolas; o financiamento da educação pública etc. – temática que nunca se esgota, compondo outras pesquisas no porvir.

A última pesquisa desse eixo temático tem como título *Atendimento Educacional Especializado: aspectos conceituais e metodológicos em debate*, de Azevedo, Santos e Lima (2021), publicado nos anais da 3ª Reunião Científica da ANPEd – Norte. Aqueles autores empreenderam uma pesquisa bibliográfica em algumas matrizes legais da educação brasileira e das contribuições teóricas de estudiosos que discutem a temática, tais como: Carvalho (2014) e Mendes e Malheiros (2012). Como contribuição dali advinda tem-se: a Educação Especial/AEE deve ser considerada como uma ação coletiva, planejada e de referência para a escola realizar as ações didático-pedagógicas em prol de uma Educação Especial que prime pela autonomia dos docentes, fazendo uso de metodologia participativa de envolvimento da comunidade educativa, promovendo a formação continuada sobre os fundamentos teóricos que sustentam as finalidades do AEE.

1.4.2 O trabalho colaborativo dos docentes na Educação Especial: possibilidades e limitações

O segundo eixo temático concerne ao trabalho docente colaborativo na Educação Especial: possibilidades e limitações. Nessa perspectiva tem-se o maior número de trabalhos empreendidos por autores que se debruçaram nos estudos sobre o trabalho colaborativo e, outras vezes, no “coensino” – termo adotado em algumas regiões do país com base em literaturas nacionais e internacionais.

Os estudos encontrados foram: uma tese, três dissertações, um artigo em revista *qualis* A e dois artigos em eventos (na 39ª reunião da ANPEd – Grupo de Trabalho – GT 15 – Educação Especial e 40ª reunião da ANPEd – Grupo de Trabalho – GT 15).

A tese intitulada *Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza*, de Araruna (2018), teve como objetivo analisar as condições para a construção de um trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor de ensino comum, em duas escolas municipais de Fortaleza, Ceará, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção. Participaram da pesquisa duas professoras do AEE e oito professoras do ensino comum, em duas escolas municipais da referida localidade.

Na pesquisa em comento, Araruna (2018) evidenciou que a articulação entre os dois grupos de docentes se deu de forma assistemática, sem planejamento prévio ou intencionalidade definida, via de regra com vistas a atender a emergência de situações cotidianas. Embora as professoras tenham manifestado o desejo do trabalho colaborativo, alguns fatores limitaram as iniciativas nesse sentido. As condições de trabalho, a sobrecarga de trabalho a que são submetidos os docentes, as situações estruturais das escolas e a superlotação nos ambientes em que trabalham, foram alguns dos aspectos que desfavorecem sobremaneira a articulação e a efetivação de práticas colaborativas. E ainda, tem-se a carência de estudos sobre a articulação e a efetivação do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum.

Outra tese nessa perspectiva é a de Boaventura Júnior (2019), intitulada “*Sobrou o apoio!*” – *Desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio*. Ali se tem a descrição de uma outra forma de atuação do professor de Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais. Refere-se a um professor de apoio especializado em Educação Especial ou habilitado para exercer tal função. Esse docente atende de uma a três crianças que estejam matriculadas em uma mesma sala de aula, destinando apoio

ao professor regente e à equipe técnico-pedagógica da escola. As atribuições desse profissional estão de acordo com o *Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais* (MINAS GERAIS, 2014) e em consonância com o que estabelece a legislação brasileira no Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). Tal documento legal indica que cabe a esse profissional favorecer uma articulação das dimensões pedagógica, política, administrativa e financeira da gestão escolar, a fim de instigar a renovação e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, visando a efetiva inclusão dos alunos com deficiência.

Em seu estudo, Boaventura Junior (2019) apresentou como objetivo compreender como a profissionalidade docente das professoras de apoio foi constituída. Para tanto, utilizou como referencial teórico a noção de profissionalidade docente nos termos de André e Placco (2007), Contreras (2012), Matos (2016), Monteiro e Manzini (2008), Morgado (2011), Paschoalino (2009; 2015), Roldão (2005), Sacristán (1995) e Santos e Duboc (2004). Por meio das entrevistas, chegou à seguinte conclusão: a função professor de apoio parece constituir-se em uma “zona nebulosa” no interior das escolas, gerando mal-estar tanto aos sujeitos que exercem essa função, quanto àqueles que trabalham diretamente associados a eles. Acerca do trabalho desenvolvido pelos professores de apoio, este está permeado por várias condicionantes de ordem política, relacional, subjetiva e, inclusive, material, que têm dificultado no que tange à reflexão sobre sua profissionalidade. E ainda, a falta de espaço para o diálogo, a coordenação e o planejamento entre os professores da escola é algo factual; logo, a ideia de trabalho colaborativo não tem se efetivado, pois, o que se percebe, na prática, é um isolamento entre os profissionais que atuam na Educação Especial, como se não fizessem parte da comunidade escolar ou até mesmo fossem insubstituíveis – com conhecimentos e habilidades únicas.

A dissertação de Sousa (2018), intitulada *A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum*, apresenta uma abordagem qualitativa via aplicação de questionários semiestruturados e pesquisa documental (Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Municipal de Rio Branco, Acre, entre outros que fazem parte da legislação nacional e internacional). O *locus* da investigação centrou-se em três escolas da área urbana, que receberam Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) em 2008, e que apresentaram o maior número de alunos.

Como resultados, aquela autora evidenciou que os documentos nacionais e internacionais sobre a Educação Especial *de per se* não garantem a inclusão escolar, mas somente políticas públicas. O trabalho colaborativo entre os professores de Educação

Especial/AEE e os professores da classe comum encontram embasamento legal para sua organização na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CEB-CNE-MEC), que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. Quanto ao trabalho colaborativo, este, mesmo ativo, ainda necessita de reestruturação, tendo em vista as dificuldades e os desafios para trabalhar com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Christo (2019), em sua dissertação intitulada *Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática*, apresenta um estudo na perspectiva histórico-cultural, pautado em Vigotski (2009; 2012), via estudo exploratório, em uma escola da RME de Florianópolis, Santa Catarina. Fazendo uso de pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada com professores do ensino regular e da Educação Especial, obteve-se, como síntese, a indicação da existência do ensino colaborativo nas escolas que promovem mudanças significativas em sala de aula. Nesse ínterim, de algum modo, as professoras da Educação Especial já consolidaram os conceitos legais do ensino colaborativo, coensino e bidocência. Em relação aos professores da sala comum, a compreensão sobre o trabalho colaborativo está em construção. Por fim, aquela autora reiterou a necessidade da continuidade da temática, observando as perspectivas de construção de conceitos próprios sobre a colaboração e que incidam, de algum modo, nas políticas de Educação Especial e na prática dos professores nas escolas.

Santos (2020), em sua dissertação intitulada *A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum*, pesquisou o trabalho desenvolvido pelo professor especializado neste contexto de transição do papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar. Fazendo uso de grupo focal como instrumento de coleta de dados, com seis professoras especializadas de um município do Estado de São Paulo, os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de uma reestruturação na organização escolar, ou seja, do espaço físico e arquitetônico, e de mudanças atitudinais e de trabalho dos professores. Constatou-se, ainda, a urgência da definição do papel do professor da Educação Especial, sendo necessário um trabalho colaborativo articulado com toda a equipe escolar. Em suma, mesmo com a legislação vigente, as práticas cotidianas ainda se mostram distantes de um sistema inclusivo que favoreça o ensino para todos.

Publicado na *Revista Brasileira de Educação Especial*, o artigo intitulado *As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (Coensino): diálogos com o Segundo Professor de turma em Santa Catarina*, de Buss e Giacomazzo (2019), apresentou como objetivo analisar a percepção dos Segundos Professores sobre as interações pedagógicas que se

estabelecem entre esse profissional e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo (coensino). Para tanto, aquelas autoras empreenderam entrevistas semiestruturadas e questionário, sendo os sujeitos da pesquisa os professores da Rede Estadual de Ensino, atuantes como Segundos Professores de turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos municípios do Estado de Santa Catarina.

A proposta de trabalho colaborativo de Buss e Giacomazzo (2019) pautou-se na atuação de dois professores simultaneamente na mesma turma, quando se tem a ocorrência de alunos com deficiência em sala de aula. Dessa forma, o professor de Educação Especial atua diariamente com o estudante.

O artigo intitulado *A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum*, de Sousa (2019), publicado nos anais da 39ª reunião da ANPEd, analisou em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente empreendido pelos professores de AEE é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de sala comum, de modo a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental inicial, público-alvo do AEE. Como aspectos conclusivos, aquela pesquisadora apontou que o professor do AEE não pode ser considerado como o único responsável pela inclusão escolar do aluno público-alvo do AEE, mas toda a comunidade escolar. Ela ainda reafirma a importância do trabalho colaborativo com os professores, que podem ter suas práticas pedagógicas mais enriquecedoras.

Finalmente, o último trabalho deste eixo temático é o artigo intitulado *Trabalho colaborativo: um outro con-viver na escola inclusiva*, de Freitas e Pereira (2021), publicado nos anais da 40ª reunião da ANPEd – Grupo de Trabalho – GT 15. Aquelas autoras analisaram o trabalho colaborativo na educação inclusiva em 34 produções acadêmicas publicadas no período 2008-2018, apontando a relevância de tal ação no acompanhamento dos processos e na criação de alternativas, a fim de atender a todos os alunos com qualidade de ensino. As buscas empreendidas evidenciaram que o trabalho colaborativo é recorrente nas pesquisas, pelos estudos realizados de forma colaborativa e pelas evidências que são potenciais ações colaborativas no contexto escolar.

1.4.3 Os sentidos e significados de ser professor na Educação Especial

O terceiro e último eixo temático da presente pesquisa infere os sentidos e significados de ser professor na Educação Especial. Tendo em vista as categorias que emergiram no decorrer

dos estudos, tem-se um artigo publicado em revista *qualis* A4 e um painel temático composto por três artigos, publicados nos anais do XX ENDIPE.

No primeiro artigo, intitulado *O Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil em Caxias do Sul*, de Freitas, Santos e Haas (2019), publicado na Revista *Espaço Pedagógico*, apresentou como objetivo analisar as práticas do AEE para a Educação Infantil na RME de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Empreendeu-se uma pesquisa qualitativa via análise documental e entrevistas semiestruturadas, tendo como partícipes o gestor da Educação Especial e dois professores do AEE na Educação Infantil. Como conclusão, têm-se as limitações no atendimento das crianças dessa faixa etária, quais sejam: espaço físico inadequado em relação às condições de trabalho enfrentadas pelos professores da Educação Especial/AEE, sem lotação própria na escola, atuando como itinerante etc. Por sua vez, nesse trabalho precarizado, o docente não estabelece vínculo com os estudantes. E ainda, em relação à articulação com os professores da classe comum, tal ação não ocorre, tendo em vista a ausência de espaço para planejamento e reflexões.

O segundo trabalho dessa temática consiste em um painel temático intitulado *Educação inclusiva: fazeres, sentidos e significados dos professores da Sala de Recurso Multifuncional*, publicado nos anais do XX ENDIPE e coordenado por Ana Cristina Silva Soares. O grupo elaborou três estudos distintos que focalizam a relação entre signos e significados na prática educativa como elemento expressivo do saber profissional docente em um contexto inclusivo. Assim, o primeiro estudo buscou analisar como os estilos de pensamento e comportamento dos professores são organizados e representados em SRMs; o segundo estudo, que se concentrou em pesquisas, mostrou-se como um estado da arte na arte do fazer que trata do significado e dos sentimentos dos professores sobre a educação inclusiva; e, o terceiro estudo teve como objetivo analisar as estratégias previstas em programas de assistência educacional profissional para inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI), a partir de parcerias com outros profissionais envolvidos na aprendizagem pública.

O primeiro artigo do painel, intitulado *Signos e significados das práticas educacionais atribuídos por professores das Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de Sobral - CE*, de Soares (2020), teve por objetivo analisar como se organizam e se caracterizam os modos de pensar e de agir dos professores das SRMs. O referencial teórico fundamentou-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1997, 1998, 2003). Como instrumento de coleta de dados fez-se uma análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Como resultado logrou-se que a relação entre alunos e professores é mediada, sendo necessária uma prática com base em conhecimentos científicos, pedagógicos e empíricos. Concluiu-se que a prática

pedagógica e a formação de professores das salas de recursos polivalentes trouxeram novas perspectivas para pensar a educação inclusiva, em especial, na construção de uma formação envolvendo processos dinâmicos e diálogos.

Outro artigo deste painel, de autoria de Nascimento e Falcão (2020), intitulado *Significados e sentidos produzidos por professores sobre a educação inclusiva: o estado da arte*, empreendeu uma revisão bibliográfica denominada estado da arte. A busca dos trabalhos se deu via digital, no catálogo de teses e dissertações da CAPES e na BDTD, compreendidos temporalmente no período 2006-2019. Aquelas autoras evidenciaram que os docentes significam a educação inclusiva como uma perspectiva de ensino com muitos problemas e desafios a serem enfrentados, tais como: sentimentos de isolamento, desvalorização da profissão e fragilidade e impotência presentes, com grande frequência, nos relatos dos investigados quando se referem à inclusão de alunos com deficiência; e ainda, observaram que poucas pesquisas se ocupam em ouvir os professores e entender os sentidos e significados sobre ser professor na Educação Especial.

Por fim, Neta e Silva (2020) apresentaram o terceiro artigo deste painel, intitulado *Plano de Atendimento Educacional Especializado e deficiência intelectual: análise de estratégias de inclusão a partir da construção de diferentes parcerias*. Aquelas autoras se debruçaram na pesquisa de uma das funções atribuídas aos docentes que atuam na Educação Especial/AEE, tendo como objetivo analisar as estratégias previstas no Plano do AEE para inclusão de alunos com DI a partir da construção de parcerias com demais profissionais envolvidos na aprendizagem desse público. Ali se empreendeu uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando como coleta de dados a observação, a entrevista e a análise documental.

Em seu estudo, Neta e Silva (2020) apontaram a necessidade de estabelecer diferentes parcerias no processo de inclusão dos alunos com DI, em especial, com os professores da sala comum e a família. Como notas conclusivas, o mapeamento revelou a diversidade de conceituação do professor da Educação Especial/AEE. Nessa toada, Vaz (2019) assevera algumas conceituações que são atribuídas para esse docente. Já Santos (2020) observa a necessidade de caracterizar e definir o papel desse professor, bem como Buttenbender (2018), a partir das análises no serviço, na função e na formação, evidenciando a falta de um perfil próprio para o professor da Educação Especial/AEE. Também foi possível observar nas pesquisas de Junior (2019) e Buss e Giacomazzo (2019) que a função do professor da Educação Especial/AEE é de acompanhamento diário em sala de aula, divergindo da conceituação das demais pesquisas.

Em sua maioria, as pesquisas que estudaram o trabalho colaborativo suscitaram a continuidade nos estudos sobre a articulação do trabalho entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum. Por isso, Vaz (2019) aponta que os estudos na Educação Especial não podem ser compreendidos deslocados das análises sobre a educação básica e suas múltiplas determinações, por estarem submetidos aos mesmos condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos.

Infere-se, ao final do Estado do Conhecimento, que emergiram nas pesquisas categorias centrais imbricadas no processo de constituição do ser professor na Educação Especial/AEE e pelos elementos aqui condicionantes, os seguintes aspectos: o processo de desistência em atuar na modalidade de ensino da Educação Especial; a desvalorização, precarização e intensificação do trabalho; as condições de trabalho que estão submetidos, tendo em vista a quantidade de estudantes, carga horária, espaços inadequados e itinerância; a necessidade da formação continuada, em observância à insuficiência dos conhecimentos acerca do trabalho desenvolvido e/ou sobre as particularidades das deficiências; o trabalho individualizado, por fatores diversos (falta de horário de coordenação e planejamento com seus pares e/ou com os professores da classe comum, por exemplo); e, o mal estar, ocasionado pela incompreensão da atuação desse profissional.



Figura 8 – Sistematização das categorias do ser professor na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, entendeu-se que os estudos realizados acerca do professor na Educação Especial/AEE são relevantes para o meio acadêmico e social. Dessa forma, a revisão bibliográfica permitiu acrescentar mais conhecimento na compreensão sobre o ser professor na Educação Especial/AEE. Entretanto, mesmo com a ampliação das pesquisas, sob o Estado do Conhecimento, não foi possível localizar nenhum trabalho que tratasse do ciclo de vida profissional docente na Educação Especial e do processo de constituição do ser professor em diferentes momentos ao longo da vida profissional.

Assim, reafirma-se a relevância do presente estudo no meio acadêmico, tendo em vista a lacuna apresentada neste Estado do Conhecimento. Por conseguinte, pretende-se avançar, privilegiando um olhar crítico e histórico, observando as condicionantes políticas, sociais e econômicas do trabalho docente submetidos a esse modo de produção capitalista.

SEÇÃO 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente seção teve por norte apreender o método de abordagem escolhido para as linhas que se seguem, bem como seu percurso metodológico e os instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial – Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal foi o objetivo central do presente estudo.

A *priori*, tem-se a perspectiva teórica-metodológica, o Materialismo Histórico e Dialético e as categorias que o compõem. Além disso, as contribuições da teoria sócio-histórico-cultural. Por conseguinte, têm-se as etapas da pesquisa, os instrumentos utilizados e a metodologia de análise. Por fim, têm-se a especificação da escolha do campo e dos partícipes da pesquisa, a fim de entender o movimento do real e as determinações do objeto aqui proposto.

2.1 A escolha do método e as suas categorias teóricas

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [Stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto (MARX, 2013, p. 90).

A presente pesquisa foi posicionada em uma perspectiva de construção e análise materialista, histórica e dialética, uma vez que tal perspectiva compreende o movimento do real, do fenômeno e da essência do objeto. Assim, o objeto é apresentado, inicialmente, via concreto imediato, da aparência, excessivamente indeterminado, ao passo que, tomamos como ponto de partida, as determinações deste objeto e o saturamos de determinações – pela análise – com a propositiva de chegar ao concreto pensado. Dessa forma, empreendeu-se aqui um movimento contrário, a fim de compreender o ciclo de vida profissional docente na Educação Especial.

A ciência no Materialismo Histórico Dialético é a construção da relação dialética entre o pesquisador e o objeto, envolvidos em determinada realidade histórica. Por sua vez, entendeu-se que a escolha desse método concerne em uma postura investigativa crítica e de comprometimento do pesquisador, que se aplica à realidade via relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas.

Para entender a construção teórica-metodológica do Materialismo Histórico Dialético, buscou-se como aparato teórico alguns autores que se debruçaram em seus estudos teóricos-metodológicos, a saber: Cury (2000), Kosik (1976), Marx (1978, 2013) e Paulo Netto (2011).

A corrente filosófica aqui de opção para o desenvolvimento dessa investigação permitiu, através das múltiplas determinações, analisar os estudos sobre o ciclo de vida profissional e as especificidades do ser professor na Educação Especial. Por isso, desvinculou-se da aparência imediata do objeto, pois, quando se identifica a ciência como produto histórico, em uma ação constitutiva própria da genericidade humana (que está posto em um movimento de construção social), é possível compreender as marcas de temporalidade do ser social (professor e professora).

Partiu-se da pseudoconcreticidade desse objeto, pois, segundo Kosik (1976), é onde os fenômenos se dão na forma abstrata, sem determinações – uma realidade imediata, sem a qual é possível desvelar a essência do objeto. O fenômeno se manifesta diferente do que realmente é, ou seja, “o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é um duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIK, 1976, p. 15). Assim, a análise e as determinações foram o ponto de partida, que transpuseram a realidade fenomênica da pesquisa para a essência.

Ora, a realidade que o objeto se encontra já não é mais caótica, pois já foram postas algumas determinações – quanto mais precisas forem as determinações, melhor será a compreensão do objeto de estudo, pois,

[...] “através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978, p. 116).

Quanto menor for a abstração nas linhas que se seguem, mais próximo se está do objeto. Por conseguinte, ao saturá-lo de determinações, nas ordens políticas, econômicas e sociais, tem-se um movimento inverso até a rica totalidade de determinações. Ao retornar ao objeto, este não será apenas um concreto idealizado; mas sim, um concreto pensado – síntese de muitas determinações. E ao articular com o complexo dos complexos, mais completa e profunda se torna a investigação. Portanto, a concepção teórica-metodológica marxista é um movimento espiral e contínuo que o conduz do desconhecido ao conhecido.

Entretanto, esse percurso de pesquisa não é estático, pois se trata da genericidade humana e seus aspectos subjetivos e objetivos, em um contexto histórico, material, dialético e crítico, onde a compreensão da produção material se faz necessária para entender as vivências profissionais docentes, na tentativa de analisar parte da essência dessa investigação – chegar em sua totalidade é ontologicamente impossível.

As determinações dos objetos são acompanhadas pelos pensamentos concretos, bem como os processos investigativos formam as categorias. Segundo Húngaro (informação verbal)²⁰, as categorias são formas do ser do ser e determinações da realidade, fundamentais para entender a realidade de forma dialética. Por isso, elencaram-se aqui as categorias que sustentam o método marxista Materialismo Histórico Dialético, que compuseram o presente estudo, quais sejam: trabalho, contradição, totalidade, mediação e historicidade. Some-se a isso, a categoria vivências (*pereživânie*²¹), cunhada por Vigotski (2010), uma vez que o conjunto dessas categorias podem explicar o ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial.

As categorias não são estáticas, mas referentes ao tempo, ao pensamento e à realidade concreta. Entretanto, quando as categorias são observadas sem seu aspecto fenomênico, destacada do movimento do real e histórico, tornam-se abstratas. As categorias reveladas na realidade são sínteses teóricas concretas que auxiliam na apreensão dos movimentos fenomênicos da realidade. Por isso, as categorias estão imbricadas em um processo dinâmico, dialético e contraditório de transformação da realidade.

O esforço do movimento das categorias se torna substancial para o trabalho docente, na medida em que este sujeito toma para si a unidade indissociável entre a teoria e a prática, sendo esta última orientada pela teoria em um movimento contínuo. Além disso, segundo Kosik (1976, p. 222), “a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade”. Assim, a práxis é transformadora e revolucionária, enquanto as reflexões de seu trabalho é historicizada, elencando os marcos do ciclo de vida profissional docente na Educação Especial.

²⁰ Citação que faz parte das anotações pessoais, a partir das aulas de Húngaro, em 2021, na Universidade de Brasília (UnB).

²¹ De acordo com Toassa (2009), *pereživânie* é a tradução em português do termo russo “*переживание*”. Derivado de verbos russos *perejit* e *pereživát*, ambos originários do verbo *jit* (viver). “[...] as vivências, na língua russa, não são experiências indiferentes. Envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito” (TOASSA, 2009, p. 60-61).

O trabalho é a categoria fundante do ser social – a condição do ser humano que opera nas transformações na história. Em uma forma concreta é a categoria fundante de qualquer sociedade. O trabalho constitui o indivíduo como um princípio ontológico; seria o criador dos homens. Segundo Engels (1990, p. 269), seria “a condição básica e fundamental de toda vida humana” para satisfazer as necessidades que o homem possui. Tal sujeito é um ser orgânico, geograficamente situado, com objetivação, e que transforma os materiais naturais em produtos através das mediações. Isto quer dizer que: “como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 120).

Tem-se, portanto, a importância da categoria trabalho para compreender o sentido ontológico do trabalho docente na Educação Especial: suas especificidades, seu ciclo de vida profissional e suas marcas constitutivas. Entende-se que, pelo trabalho teleológico, o sujeito se objetiva e subjetiva através dessa atividade, não de forma isolada ou fragmentada, pois tal atividade requer uma ação conjunta de objetivação e subjetivação na concretude deste trabalho. E nessa condição ontológica, a atividade docente exerce uma ação intencional que transforma o meio social e a natureza, e se modifica por meio dessa ação.

A categoria contradição, pautada nessa investigação, se dá pelas contradições existentes no trabalho do professor, que apresentam, por vezes, aspectos de valorização\desvalorização, dado o momento histórico, social e político em seus aspectos fenomênicos no movimento do real, bem como a contradição da profissionalização\desprofissionalização em um processo dialético na qual a profissão se situa. Segundo Cury (2000), a contradição está em toda atividade humana através do trabalho.

A contradição, como uma unidade de contrários, desvela o real com resultados contraditórios, pois, o ser humano está sob a égide de uma sociedade capitalista, que estabelece a divisão social do trabalho, e por meio da unidade de contrários, da alienação\emancipação, busca-se desvelar a realidade posta através do trabalho docente. Desse modo, os fenômenos são conectados pela objetividade e subjetividade do movimento do real. E mediante a práxis humana, originada nas relações sociais, é possível superar a estrutura societária capitalista via luta de classes instituídas na contradição pelos docentes da Educação Especial/AEE.

Enquanto categoria da totalidade, a presente pesquisa buscou as determinações existentes no movimento do real, suas objetivações e subjetivações, sem nenhuma pretensão de esgotar todas as determinações do objeto, pois se trata de um movimento histórico e dialético. De acordo com Cury (2000, p.32), “um conhecimento efetivo só se dá a nível de cada totalidade

histórica, ressaltando as diferenças que marcam as particularidades específicas de cada uma”. Na medida que em que se satura de determinações o objeto, em sua totalidade, aproxima-se da essência da investigação.

Segundo Kosik (1976), a realidade fenomênica que revela e oculta a essência é fragmentada – o que revela partes distintas; ou seja, uma investigação não busca o todo já realizado – sua completude –, pois se tornaria fetichizada; os dados isolados são meras abstrações. Já na totalidade, o objeto se estrutura a partir das relações de produção e suas contradições, na realidade concreta. Ademais, a totalidade é a apreensão das partes e o todo; e, as partes em si, em um processo dialético, histórico e contraditório. De modo que,

[...] a dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto a própria determinação da totalidade pertence a gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce a totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento. A totalidade não é um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e está concretização não é apenas criação no conteúdo, mas também criação do todo (KOSIK, 1976, p. 58-59).

Outro elemento categórico aqui presente é a mediação, que se justifica pelos professores estarem inseridos em um processo dinâmico, contraditório e social. Entende-se, que a mediação é constituída quando se depreende a perspectiva de aproximar o objeto de estudo das relações mediadas pelo mundo de modo articulado. Logo, construída em um processo dialético, na unicidade entre as atividades humanas e o mundo social. Desse modo, são nessas relações dialéticas de objetivação e subjetivação que o docente modifica seu trabalho, sendo transformado por ele. Por isso, via mediação, identifica-se a relação que o homem estabelece com outros homens, com a sociedade, com a natureza e todo o mundo (CURY, 2000).

De acordo com Cury (2000, p. 43), “o conceito de mediação indica que nada é isolado”. Por sua vez, a categoria mediação está conectada dialeticamente com a contradição, a totalidade e a historicidade. É através da mediação crítica, com o apoio da epistemologia da práxis, que se elucida o movimento do real e as contradições postas sobre o trabalho do professor que atua na Educação Especial. Assim, compreende-se que a mediação se caracteriza como um aspecto relevante para as relações no modo de produzir e reproduzir do ser social. A mediação é dialética e histórica na genericidade humana, que propõe uma emancipação social e política.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), a categoria mediação rompe com os aspectos dicotomizados e imediatos entre os elementos objetivos e subjetivos dos sujeitos fundamentados na essência metafísica. Entretanto, a gênese constitutiva da humanidade é

concebida pelas singularidades do ser social – síntese de múltiplas determinações, relacionando-se com a universalidade do mundo, pautadas pela mediação. A mediação é o centro das relações, para organizar as particularidades e a vida social da humanidade (AGUIAR; OZELLA, 2013). Nesse viés, a atividade docente é materializada pelas mediações históricas e sociais, que possibilitam apreender a constituição humana para além da aparência imediata e, nessa perspectiva, compreender a elaboração dos sentidos existentes nas contradições da sociabilidade.

Na concepção de Cury (2000), a educação possui uma natureza mediadora, que possibilita o entendimento das relações sociais, permitindo aos docentes, simultaneamente, o caráter mediador no processo social. Desse modo, é através da mediação que os professores assumem a construção da autonomia, da consciência, da criticidade e da emancipação. Portanto, a categoria mediação faculta apreender o ciclo de vida profissional docente na Educação Especial em um processo consciente da sua atividade.

A partir da categoria historicidade, buscou-se analisar os marcos históricos constitutivos do ser social – professor – na Educação especial. Partiu-se da compreensão que a historicidade está imbricada dialeticamente na atividade docente, os sujeitos da pesquisa são históricos e sua realidade se produz e reproduz através da história. Por meio da reprodução crítica e dialética do passado, o trabalhador docente faz história, se humaniza e se realiza por ela (KOSIK, 1976).

Enquanto movimento do real em sua materialidade concreta, apreendeu-se as mediações históricas do trabalho docente na Educação Especial. Assim, a historicidade se faz aqui necessária, pois, ao identificar o que se produziu e o que se produz na história presente sobre o ciclo de vida profissional docente, tem-se a saturação de determinações e a revelação de suas incompletudes e contradições. Desta forma, elucidou-se o caráter ontológico e epistemológico desse processo de investigação, pois, a história é a transformação do ser em si que supera a alienação.

A última categoria compreendida em prol das linhas que se seguem é a vivências (*pereživânie*), sendo constituída por alguns elementos singulares, que devem ser evidenciados para iniciar a discussão em tela. Este encontra-se inserido na perspectiva sócio-histórico-cultural, que buscou alcançar uma nova compreensão do ser humano, entendendo o desenvolvimento psicológico como um processo histórico e a natureza do psiquismo como sendo essencialmente cultural, ou seja, o processo de humanização não se dá de modo automático e/ou passivo, pois tem-se um processo sempre ativo e mediado pela atividade dos sujeitos.

O termo russo “*pereživânie*” ainda não possui uma tradução direta para outro idioma. É preciso levar em consideração as complexidades sintática e semântica da língua russa e os aspectos culturais e conceituais ali atribuídos, conforme Toassa (2009), que realizou uma entrevista com o linguista Bóris Schnaiderman, elucidando a composição dos verbos na língua russa, que se agrupam em pares: “[...] *пережить* (*perejit*) e *переживать* (*pereživát*), ambos originários do verbo *жить* (*jit*). No seu sentido amplo, tanto *jit* quanto *perejit* significam viver” (TOASSA, 2009, p. 57).

Nessa toada, Prestes (2010) acrescenta que as contradições existentes nas traduções de Vigotski mudam completamente o campo conceitual quando a palavra está inserida em outro contexto. Para aquela autora, a forma concreta da tradução do termo “*pereživânie*” para o português é a palavra “vivência”, tendo em vista o significado de tal conceito para os estudos do bielorrusso, de modo que seria incabível relacionar *pereživânie* às emoções e aos sentimentos. E ainda, grande parte dos equívocos das traduções estão nas transcrições de língua inglesa, onde o termo se refere às experiências. Contudo, na língua russa, “*opit*” é o termo utilizado para a palavra “experiência”.

No Brasil, a tradução das obras de Vigotski se deu tardiamente, devido à singularidade da língua russa. Por isso, as primeiras traduções ocorreram nos textos já transcritos na língua inglesa. Todavia, grande parte deles estava incompleta e/ou com conceitos postos de maneira equivocada, tendenciando os estudos do autor para outras abordagens epistemológicas (MARQUES, 2017; TOASSA, 2009; DUARTE, 2001; BARBOSA, 1997).

O termo “*pereživânie*” ainda é pouco usual nas pesquisas brasileiras. No entanto, têm-se em sua utilização, alguns avanços – o que foi confirmado por Andrade e Campos (2019). Fazendo uso de levantamento bibliográfico, aqueles autores encontraram 33 trabalhos publicados no período 1991-2018, dado que durante o período 2014-2018, foram evidenciados o maior número de pesquisas – quantitativo considerável, tendo em vista a historicidade de silenciamento deste conceito.

No presente estudo, o termo “*pereživânie*” perpassa em diferentes momentos históricos das obras de Vigotski. No início da sua vida acadêmica, elas revelavam uma conceituação e, com o passar dos anos, o sentido ontológico e conceitual da palavra foram ressignificados, apontando novas abordagens epistemológicas (DELARE; PASSOS, 2009; TOASSA, 2009). Neste contexto, é possível verificar a necessidade de apreender os sentidos epistemológicos da palavra “*pereživânie*” e compreender os construtos teóricos ao longo da obra do autor.

Assim, pondera-se a relevância em discutir o conceito de vivências (*pereživânie*) pelas contradições apresentadas nas pesquisas, pois, dependendo do marco temporal da vida acadêmica de Vigotski, os estudos podem ser direcionados para epistemologias distintas. *Pereživânie* trata-se, portanto, de uma concepção elaborada logo no início dos estudos daquele autor, quando ele tinha apenas 19 anos de idade, na obra *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, produzida no ano de 1916. Ali, o pesquisador demonstrava um evidente interesse pelo desenvolvimento humano relacionado ao campo estético.

Nos primeiros trabalhos de Vigotski, empreendidos no período 1916-1926, o conceito de *pereživânie* denotava a sentimentos e emoções marcantes vivenciados nos momentos difíceis da vida e/ou nas suas experiências emocionais, e a um processo fundamental da vida humana, um evento profundo da existência de uma pessoa ou coisa real. Nas obras *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* e *Psicologia da arte*, aquele autor buscou apreender os aspectos fenomenológicos (*pereživânie* estética) no âmbito dos processos resultantes pela arte, vinculados às relações dos sujeitos e ao meio de forma imediata, com o objetivo de entender as emoções suscitadas pelos sujeitos ao estabelecer o contato com a peça, como foi impactado por ela e os processos mentais desenvolvidos pela vivência estética (MARQUES, 2017; TOASSA, 2009).

No decorrer dos estudos de Vigotski, o sentido ontológico da palavra “*pereživânie*” evoluiu e apresentou novas conceituações, dado o momento histórico do autor e suas vivências acadêmicas. As mudanças dialéticas no sentido epistemológico se deram com os textos pedológicos elaborados pelo autor, a partir de 1930, onde a influência teórico-metodológica do marxismo passou a compor as referências para a elaboração de seus conceitos, considerando a teoria sócio-histórico-cultural. Desde então, o estudioso soviético insere em suas pesquisas novas categorias para compreender o desenvolvimento humano, as emoções, o trabalho, a vivência, o meio, a consciência, entre outros elementos, fundamentando-se no método dialético (MARQUES, 2017; DELARE; PASSOS, 2009; TOASSA, 2009; BARBOSA, 1997).

Na esteira desse movimento, a partir das obras *A Crise dos Sete Anos* e *A Questão do Meio na Pedologia*, assim como a obra *Pensamento e Linguagem*, Vigotski apresenta um novo sentido à categoria vivência (*pereživânie*), uma vez que o conceito se constitui em uma unidade dinâmica de análise, presente na interação entre a consciência e o meio social – elementos substanciais para a formação e o desenvolvimento do psiquismo. Nesta perspectiva, Vigotski (2018) não associa o termo “*pereživânie*” à experiência por não ser simplesmente um conjunto de situações experimentadas pela genericidade humana sem causar mudanças no seu desenvolvimento. Nestas pesquisas, aquele teórico afirma que a palavra “vivência” se refere a

uma situação de transformação em que o sujeito se modifica e, igualmente, muda a sua relação com o meio, pois, ao ser afetado em sua consciência, ressignifica a sua relação com o objeto/meio (VIGOTSKI, 2018, TOASSA, 2009).

De fato, os ensinamentos dos fundamentos da pedologia relatados nas sete aulas de Vigotski (2010) foram fundamentais para elucidar o sentido do termo “vivências” (*pereživânie*). Inferindo que não se trata apenas experiências que o sujeito tem com o meio, contudo, é através das vivências e de seus significados e sentidos atribuídos, que se origina a consciência, ou seja, a transformação humana. Assim, a presente pesquisa buscou compreender o ciclo de vida profissional docente na Educação Especial, imbricada pelas vivências com sentidos e significados.

Todavia, entende-se que mesmo que o professor compartilhe de semelhantes experiências docentes e/ou igual tempo de serviço, não significa que esteja em um similar momento profissional, e que seu ciclo de vida profissional docente esteja marcado pelas mesmas etapas. É justamente através da vivência – suas marcas constitutivas singulares – que é possível compreender o ciclo de vida profissional docente na Educação Especial. Nesse viés, quando da relação com o mundo e com o outro ser social, dá-se a modificação e transformação da vida social, não de uma forma única, moldada, mas sim, como um ser social único. Tal movimento permite uma tomada de consciência de si e do mundo, e o ser social se constitui nesse processo, consciente, contínuo e espiral. Sobre a questão, Vigotski (2010, p. 686) atenta que:

[...] a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

As categorias trabalho, contradição, totalidade, mediação, historicidade e vivências se completam entre si, historicamente e dialeticamente, na materialidade das vivências profissionais docentes na Educação Especial. Essa relação entre trabalho e vida, em um par dialético, deixam marcas constitutivas na atividade docente. Além disso, tem-se a contradição existente na relação deste trabalho, sob a organização de uma sociedade de classes. Assim, as categorias apresentadas são elementos importantes para compreender o ciclo de vida

profissional dos professores que atuam na Educação Especial no Distrito Federal no momento histórico de realização dessa investigação.

Por fim, para a compreensão do movimento que se pretendeu com esse objeto – o ciclo de vida profissional docente na Educação Especial – tem-se a Figura 9, a seguir.



Figura 9 – Percurso teórico do método Materialismo Histórico e Dialético.

Fonte: Elaboração própria.

2.2 Os caminhos trilhados e o movimento analítico constitutivo da pesquisa

As etapas metodológicas aqui utilizadas buscaram elevar esse objeto da aparência para a essência. O conhecimento até então apresentado como um concreto abstrato percorreu: caminhos históricos – presentes e passados; sua gênese; desenvolvimento e possibilidades futuras; suas determinações; e, suas categorias em um movimento dialético, apreendendo, assim, a totalidade do concreto pensado. E nesse movimento analisou a constituição docente e as marcas da vivência profissional, em um percurso espiral do Materialismo Histórico e Dialético, constituído por idas e vindas, ao elevar o objeto à mais rica abstração, saturado de determinações.

Em consonância ao objetivo na pesquisa – compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a pesquisa constituiu-se em etapas metodológicas, a saber: 1) Revisão bibliográfica, “o Estado do Conhecimento”; 2) Análise documental; 3) Dados pessoais e profissionais dos professores que atuam na Educação Especial na SEEDF; 4) Realização de entrevistas semiestruturadas; e, 5) Análise das entrevistas, por meio dos núcleos de significação.

Na primeira etapa da pesquisa elegeu-se uma revisão bibliográfica denominada “Estado do Conhecimento”, que teve por finalidade mapear o campo de pesquisa estudado e identificar aportes teóricos, metodológicos, o que já foi produzido sobre a temática e as regiões que ocorreram esses estudos. Assim, possíveis lacunas das pesquisas foram apontadas, ao passo que se situou a partir do ponto de avanço e se apresentou um conhecimento ainda não abordado nas pesquisas científicas.

Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 21 e 22), o “Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses dissertações e livros sobre uma temática específica”.

As linhas que se seguem buscaram, em duas temáticas distintas, os estudos já existentes sobre o ciclo de vida profissional docente e o professor na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado (AEE), objetivando saturar o objeto de determinações, com vistas a responder um dos questionamentos, qual seja: o que foi produzido nas pesquisas no Brasil, no recorte temporal delimitado no período 2006-2021, sobre as categorias ciclo de vida profissional docente e professores na Educação Especial? Dessa forma, procedeu-se a busca por teses, dissertações, artigos em periódicos e eventos das produções científicas desenvolvidas no país.

As seguintes bases de dados foram utilizadas em prol da investigação *online*, a saber: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE-UnB); Google Acadêmico e Google; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO); Congresso Nacional de Educação (EDUCERE); *Red Latinoamericana de Estudios*

Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe); e, *Revistas de Educação (Qualis A1, A2, A3, A4, B1, B2)*.

A segunda fase da pesquisa foi constituída pela análise documental, que compõem as políticas e normatizações em âmbitos nacional e local, quais sejam: Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial – Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CEB-CNE-MEC) (BRASIL, 2009); Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015); Orientação pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010); Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal – Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013); Plano Distrital de Educação (PDE) – Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015); Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019); e, Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022 (DISTRITO FEDERAL, 2022d), que dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal.

A partir do processo analítico nesses documentos, a pesquisa buscou responder as seguintes indagações: quais as políticas e normatizações em âmbitos nacional e local, os marcos históricos e regulatórios dos professores que atuam na Educação Especial? Qual é o perfil do professor que atua na Educação Especial no Brasil e na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal? Nessa toada, almejou-se compreender a carreira docente, considerando as políticas de formação, valorização e carreira, bem como os fatores que interferem no ciclo de vida profissional docente.

A terceira etapa de pesquisa consistiu nos levantamentos dos dados pessoais e profissionais dos professores que atuam na Educação Especial na SEEDF via requerimento enviado à Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP). Para tanto, solicitaram-se as seguintes informações: características dos professores (sexo, idade, cor, ano de entrada na rede, tempo de permanência na rede, formação – graduação, especialização, Mestrado ou Doutorado); Coordenação Regional de Ensino (CRE); e, escola de vínculo no ano vigente.

Ao evidenciar o perfil desses professores, elegeram-se os sujeitos que seriam entrevistados, em diferentes momentos vivenciados no trabalho docente, considerando a temporalidade, todavia, sem demarcar fases ou ciclos, com a intenção de aproximação da historicidade dos docentes frente às condicionantes históricas, políticas, sociais e econômicas

do trabalho docente, buscando compreender o ciclo de vida profissional daqueles que atuam na Educação Especial na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Para a quarta fase de pesquisa, buscando saturar o objeto de determinações, empreenderam-se as entrevistas semiestruturadas, em prol da caracterização dos elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes na Educação Especial, a partir do trabalho que os objetivam e os subjetivam professores na Educação Especial, suas histórias, motivações, expectativas, frustrações e condições que os levaram à escolha e à permanência nessa modalidade de ensino. Todavia, quando da fundamentação da presente empreitada no Materialismo Histórico Dialético, entendeu-se que o objeto está em constante movimento histórico e dialético. Por isso, para apreender as determinações, faz-se importante uma visitação constante aos relatos dos sujeitos.

A relação sujeito-objeto derivada das entrevistas é algo significativo. Para Gamboa (2008), tem-se aí uma relação de produção de conhecimento, pois se trata de um sujeito real, com suas marcas culturais, seus valores e sua trajetória histórica. Portanto, ela é dialética, uma vez que tanto o objeto quanto o sujeito se constituem criticamente, pela reflexão teórica e na unicidade teoria e prática em função da transformação. Efetivamente, a escolha pelo caminho metodológico via entrevistas pode ser entendida “como um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). Assim, objetivou-se encontrar as marcas singulares da vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial.

Nesta dimensão, seguiu-se um roteiro estruturado de perguntas, delineadas com as seguintes proposições: a constituição do ser professor, a escolha pela atuação na Educação Especial, as mudanças ao longo da vida profissional, as marcas das vivências na Educação Especial, os processos formativos, as motivações para permanência e desistência na Educação Especial.

As entrevistas foram materializadas presencialmente, com a participação de sete professoras, sendo: duas participantes da CRE de Ceilândia, duas participantes da CRE do Plano Piloto e três participantes da CRE de Samambaia. Nessa toada, seguiu-se o período de coleta de dados os meses de junho a agosto de 2022, totalizando 182 minutos e 77 segundos de entrevista, constando 56 páginas de transcrição.

Por fim, a quinta e última etapa de estratégia metodológica é a análise das entrevistas, empreendida via núcleos de significação como instrumentos da constituição dos sentidos. A escolha desse método de análise se deu pela similitude com a perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico e Dialético. Nesse sentido, inferiu-se que o movimento dialético

empreendido através dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, oportunizaram redirecionar o olhar para além da aparência cotidiana para o concreto pensado, apreendendo os sentidos e significados que permeiam as vivências no ciclo de vida profissional docente na Educação Especial.

Aguiar e Ozella (2006, 2013) afirmam a relevância de um procedimento de pesquisa com recursos que possam auxiliar na assimilação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. Desse modo, o objeto é investigado em sua totalidade, compreendendo o método e instrumentalizando-se, permitindo a interpretação da realidade, a visão de mundo e de práxis.

[O] método é aqui entendido, para além de sua função instrumental, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Nessa perspectiva, Aguiar e Ozella (2006, 2013) apropriaram-se das categorias já postuladas por Marx (1978, 2013), quais sejam: mediação, totalidade, historicidade, contradição e dialética, para explicar o movimento da realidade, agregando as categorias pensamento/linguagem e sentidos/significados, estabelecidas por Vigotski (1934/2001), tendo em vista que aquele bielorrusso amplia seus estudos com os construtos teóricos marxistas.

De fato, mostrou-se fundamental elucidar as categorias sentidos e significados, abordadas enquanto elementos de análises compuseram as entrevistas do objeto de estudo aqui evidenciado. Segundo Aguiar e Ozella (2006, 2013), os significados correspondem à unidade estabelecida entre o pensamento e a linguagem, organizando a transição do pensamento para a palavra. Assim, no plano psicológico, expressam a generalização de um determinado conceito, enquanto a esfera semântica é externada via palavra (signos, símbolos e sinais). Embora os significados possam modificar-se pelos movimentos históricos, estes são unidades mais estáveis, passíveis de dicionarização.

As significações humanas são compartilhadas, possibilitando a convivência e a participação na cultura. Nessa perspectiva, os significados estão sempre presentes na historicidade e mediados pelos aspectos afetivos e cognitivos do mundo que os sujeitos vivenciam. Portanto, os significados são estruturados na historicidade da sociedade, concebendo as subjetividades singulares internalizadas pelas objetividades sociais. A partir da materialização da atividade humana, outras formas culturais são imbricadas nos significados individuais. Nesta direção, Aguiar e Ozella (2013, p. 304) reiteram que esses significados

[...] permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo.

Por outro lado, a categoria sentido é dinâmica, instável e mais abrangente, expressando a maneira que os sujeitos vivem, de forma individual e subjetiva, ou seja, demonstra um conjunto de processos cognitivos, afetivos e biológicos que a mediação desperta na consciência humana. Assim, os sentidos são as aproximações dos eventos psicológicos que suscitam os sujeitos – são múltiplos; por isso, essa análise pauta-se nas zonas de sentidos.

A partir das ideias postas, entende-se que os seres humanos constituem o sentido via significados sociais. Desse modo, as significações são subjetivas (particulares); cada sujeito apreende a realidade de forma singular. Todavia, os sentidos não são constituídos em si, sobretudo, pelas vivências mediadas pelas relações estabelecidas na sua atividade com o mundo que o cerca.

Ambas as categorias – pensamento/linguagem e sentidos/significados – possuem suas especificidades, mas não podem ser analisadas separadamente, pois se constituem mutuamente e são analisadas como uma unidade de contrários, tendo em vista os elementos objetivos e subjetivos do ser social que mobilizam os processos psicológicos favoráveis à conscientização e à (trans)formação pela atividade. Nesse sentido, buscou-se, a partir das entrevistas, apreender a historicidade e os processos de constituição do ser – o que significa que, para identificar os sentidos pessoais dos indivíduos, é substancial conhecer os motivos que norteiam a sua atividade consciente.

Para a análise dos resultados, fez-se uso da triangulação dos dados e dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). Através dos núcleos de significação, o pesquisador pode selecionar os pré-indicadores, com um movimento inicial de interpretação das palavras inseridas no contexto da entrevista – etapa de verificação de informações. Posteriormente, tem-se a construção dos indicadores – momento de aprofundar as formas de significação do sujeito, culminando em uma fase que se dá nas múltiplas análises do material, a fim de produzir indicadores que constituem os núcleos de significação do sujeito. Por fim, articulam-se os núcleos de significação com as sínteses dos indicadores, que são movimentos da constituição da significação.

Como ponto de partida, fez-se uso de pré-indicadores mediante a leitura flutuante dos materiais transcritos, sem a pretensão de exaurir todas as determinações deste objeto e buscando

encontrar as pistas para a compreensão do objetivo da pesquisa e identificar os temas que possam emergir das entrevistas – suas contradições. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. Assim, extraem-se os significados expressos no relato dos sujeitos, saindo do concreto aparente. Nesse processo analítico, visando aglutinar os trechos de relatos, foram interpretados 156 pré-indicadores.

O segundo momento dessa análise foi a busca dos indicadores. Trata-se de um processo de síntese dos pré-indicadores, tendo em vista suas similitudes, sua correlação e suas contradições, observando os significados explicitados em cada palavra. Tal procedimento se caracteriza por idas e vindas – o pesquisador retorna às entrevistas –, ou seja, retorna ao ponto de partida. Nesse movimento contínuo, faz-se importante encontrar as marcas imbricadas nos relatos dos partícipes da pesquisa, sendo a categoria totalidade imprescindível, com vistas a evidenciar os conteúdos articulados nos discursos dos sujeitos e indicando seus significados. Portanto, “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

A empreitada prosseguiu com as leituras e releituras detalhadas do material transcrito e dos pré-indicadores agrupados, avançando para um movimento sintético, observando as condicionalidades imersas nas vivências dos docentes e os sentidos e significados expressados pelos participantes. Assim, transpôs-se o que foi dito mediante a negação do discurso da forma em que ele apresenta. Nesse movimento dialético e contraditório, 20 indicadores foram construídos.

Após a articulação e a delimitação dos indicadores, buscou-se a totalidade dos entrevistados, avançando em direção ao concreto pensado e às zonas de sentido. Empreendeu-se, então, incessante releitura do material produzido, reavaliando e reagrupando os indicadores, derivando em um momento superior de abstração, o encontro com os núcleos de significação, que sintetizam as mediações que constituem os sujeitos, revelando o não dito, presente no âmago dos sentidos daquilo que foi relatado. Nessa perspectiva, os núcleos de significação materializam-se pela passagem de uma visão empírica para uma visão concreta da realidade.

Identificar os núcleos de significação consistiu no terceiro momento desse instrumento de análise, onde foram elencados elementos essenciais das entrevistas – a compreensão dos elementos constitutivos dos sujeitos. Chegou-se, portanto, às categorias que emergiram a partir dos indicadores, carregadas de sentidos e significados nos relatos dos participantes. Dessa

forma, buscou-se compreender as experiências vivenciadas pelo professor na Educação Especial, elevando a investigação do nível da aparência para o da essência, percebendo que

[...] os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Por fim, tem-se a análise dos núcleos – momento que se caracterizou pelo processo dialético de compreensão do sujeito em sua totalidade. Entretanto, não se refere a um movimento fragmentado, mas integrado entre os núcleos de significações e suas categorias apreendidas. Ao proceder a análise dos núcleos de significação, propõe-se ao pesquisador uma unicidade entre a teoria e a prática, onde o relato do sujeito esteja correlacionado à proposta teórica desse objeto. Sobre a questão, Aguiar e Ozella (2006, p. 231) observam que

[...] a análise se inicia por um processo intra núcleo, avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

Portanto, as zonas de sentido se dão pelo movimento do instrumento de análise, desde o início da entrevista até a análise dos núcleos de significação, constituídas em um movimento dialético. Por sua vez, a fim de compreender o ciclo de vida profissional docente na Educação Especial, é preciso olhar a realidade do sujeito singular mediante sua totalidade social, tendo em vista as múltiplas determinações históricas, políticas, econômicas e sociais que inferem em seu processo de constituição. Conforme Vygotsky (1934/2001, p. 481), “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo”.

No Quadro 3, a seguir, tem-se o movimento de interpretação e constituição dos relatos dos sujeitos, evidenciando os 20 indicadores e cinco núcleos de significação encontrados mediante as análises das entrevistas aqui empreendidas.

Quadro 3 – Os indicadores e os núcleos de significação.

Indicadores	Núcleo de Significação
a) Os caminhos que direcionaram a profissão docente; b) A constituição do ser professora na Educação Especial; e c) Diagnóstico de deficiência na família.	1) As vivências que constituem o ser professora na Educação Especial.
a) (Re)início da docência na Educação Especial; b) As relações que objetiva e subjetiva o ser professora na Educação Especial; e c) As marcas da temporalidade vivenciadas pelos docentes ao longo da profissão.	2) Os sentidos e significados vivenciados pelas professoras ao longo da vida profissional na Educação Especial.
a) A formação inicial; b) A formação continuada; e c) A profissionalização específica.	3) As vivências formativas dos docentes em diferentes momentos da profissão.
a) Reconhecimento social enquanto professora na Educação Especial; b) Sentimentos de desvalorização; c) Os desafios na materialidade das políticas de inclusão; d) As motivações para permanência dos docentes na Educação Especial; e e) Desistência da atividade docente na Educação Especial.	4) As contradições do ser professora na Educação Especial: satisfação e sofrimento.
a) A atuação docente e a organização do trabalho pedagógico; b) As múltiplas funções atribuídas à professora da Educação Especial; c) O quantitativo de estudantes e a concretude do trabalho docente na Educação Especial; d) Intensificação do trabalho docente; e) Condições de trabalho; f) Elementos políticos no contexto do trabalho docente.	5) As múltiplas determinações do trabalho docente no ciclo de vida profissional.

Fonte: Elaboração própria.

Em suma, os cinco caminhos metodológicos outrora evidenciados foram eleitos para trilhar essa jornada de pesquisa, estando em idas e vindas e o devir. Mesmo que o real se apresente, por vezes fetichizado, é possível desvelar o que ainda se oculta. Nesse viés, quando saturado esse objeto de determinações, apoiadas nos pressupostos teóricos metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético e nas categorias trabalho, contradição, totalidade, mediação, historicidade e *pereživânie*, é possível revelar o concreto pensado.

Na Figura 10, a seguir, têm-se os caminhos metodológicos perpassados, que consistem na liberdade de transitar e revisitar as trajetórias dessa investigação.

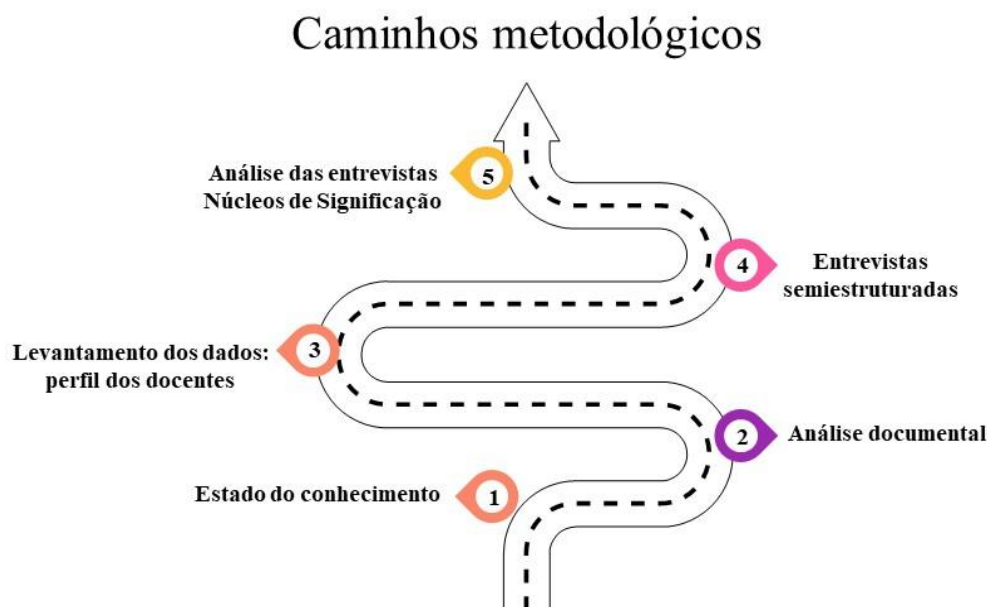


Figura 10 – Caminhos metodológicos da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

2.3 A indicação do campo e dos sujeitos singulares

O Distrito Federal possui algumas particularidades que diferem das demais Unidades da Federação (UFs). Foi criado para acolher a capital do país, Brasília, localizada na região Centro-Oeste, no centro do Brasil. É composta por 33 Regiões Administrativas (RAs)^{22 23} e, portanto, dependentes do Governo do Distrito Federal (GDF). Dessa forma, seu ensino público, representado pela SEEDF, assim se subdivide administrativa e geograficamente: três sedes administrativas e 14 CREs. As CREs são distribuídas nas RAs, atuando diretamente com as

²² O Distrito Federal é dividido em 33 Regiões Administrativas (RAs), “cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos” (DISTRITO FEDERAL, 2022).

²³ Ao Distrito Federal são atribuídas as competências legislativas reservadas tanto aos Estados quanto aos Municípios e à Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 32, §1º, *in verbis*: “Art. 32. O Distrito Federal, vedada sua divisão em Municípios, reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos com interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços da Câmara Legislativa, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição. § 1º Ao Distrito Federal são atribuídas as competências legislativas reservadas aos Estados e Municípios. [...]” (BRASIL, 1988).

escolas e, conforme a necessidade e proximidade das RAs, algumas CREs ficam responsáveis por atender mais de uma RA.

Levando em consideração o censo escolar de 2019²⁴, conforme exposto na Tabela 2, a seguir, as CREs apresentam as seguintes configurações:

Tabela 2 – As Coordenações Regionais de Ensino no Distrito Federal.

Coordenação Regional de Ensino	Quantidade de Escolas	Quantidade de Professores	Quantidade de Estudantes
1 – Brazlândia	32	735	16.391
2 – Ceilândia	97	3.512	80.543
3 – Gama	50	1.877	30.541
4 – Guará	28	1.251	20.021
5 – Núcleo Bandeirante	36	1.158	23.242
6 – Paranoá	35	802	24.901
7 – Planaltina	65	1.942	40.407
8 – Plano Piloto	107	3.232	44.144
9 – Recanto das Emas	29	1.042	26.016
10 – Samambaia	42	1.638	35.505
11 – Santa Maria	29	1.163	24.762
12 – São Sebastião	26	779	22.509
13 – Sobradinho	47	1.471	26.305
14 – Taguatinga	64	2.726	43.501

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2022).

Os dados apresentados na Tabela 2 retratam o cenário da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, dos professores que atuam em regime de contratação efetivo. Ali foi possível observar que a maior quantidade de professores na referida UF se encontra na CRE de Ceilândia (3.512 docentes), bem como a centralidade de estudantes, que somam um total de 80.543. Já a maior quantidade de escolas se encontra na CRE do Plano Piloto (107 escolas). Portanto, é nessa configuração que a SEEDF organiza o ensino público, administrado por cada CRE, que possui relevante diversidade socioeconômica e cultural.

²⁴ O último censo divulgado foi do ano letivo de 2019, pois, os resultados de 2020 ainda se encontram parciais (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a educação básica está organizada em etapas e modalidades. As etapas da educação básica são: Educação Infantil; Ensino Fundamental – com duração de nove anos, subdivididos em Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano); e, Ensino Médio. As modalidades de ensino são constituídas pela: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais modalidades podem situar-se nas diferentes etapas da educação escolar. No entanto, a presente pesquisa se deteve apenas na modalidade da Educação Especial, que perpassa em todas as etapas de ensino, estando ali o sujeito de pesquisa: o professor de Educação Especial/AEE.

A Educação Especial na SEEDF é considerada uma modalidade de ensino para estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e bebês e crianças de 0 a 4 anos de idade do Programa de Educação Precoce (PEP). Para esses estudantes, a escolarização é ofertada nas escolas regulares através da inclusão e nas unidades escolares especializadas. Atualmente, de acordo com a Estratégia de Matrícula, as unidades escolares especializadas são consideradas contrafluxo²⁵ escolar (DISTRITO FEDERAL, 2022). As unidades escolares especializadas ofertadas pela SEEDF são: os Centros de Ensino Especial (CEEs); o Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV); o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual Estratégia de Matrícula 2020 16 (CAP); o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); e, a Escola Bilíngue Libras Português Escrito.

Segundo o *site* da SEEDF, atualizado em 18 de maio de 2022, 20.843 estudantes com alguma deficiência são atendidos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, assim dispostos:

- Classe comum na educação inclusiva: 15.927 estudantes;
- Classe especial: 2.454 estudantes; e
- Instituição educacional especializada: 2.462 estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Já os estudantes com deficiências que estudam na escola regular de forma inclusiva estão assim subdivididos:

²⁵ Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), as classes escolares que não estão adequadas à Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), configuram contrafluxo, necessitando de um estudo de caso que comprove a necessidade desse estudante frequentar esse tipo de escola ou classe especializada (DISTRITO FEDERAL, 2022).

- Deficiência visual: 616 estudantes;
- Deficiência auditiva: 1.056 estudantes;
- Deficiência física: 2.129 estudantes;
- Deficiência Intelectual (DI): 6.353 estudantes;
- TEA: 3.983 estudantes;
- Deficiência Múltipla (DM): 991 estudantes;
- AH/SD: 799 estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Portanto, esses estudantes com deficiência, matriculados na rede regular de ensino, totalizando 15.927, recebem atendimento suplementar/complementar em turno contrário na Sala de Recursos (SR)²⁶, com professores da Educação Especial/AEE (DISTRITO FEDERAL, 2022).

As SRs no Distrito Federal contam com um quantitativo total de 598 salas, somando todas as modalidades de atendimento, quais sejam: Generalista Atividades; Generalista Específica – Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Exatas; e, Específica – AH/SD, Deficiência Visual, Surdez/Deficiência Auditiva e Surdocegueira. As SRs Generalistas Atividades configuram o espaço de atuação dos professores da Educação Especial/AEE dos Anos Iniciais - os sujeitos do presente estudo.

Em busca do movimento de abstração do devir e as múltiplas determinações desse objeto, prosseguimos com as investigações acerca das SRs, uma vez que os dados encontrados no *site* da SEEDF foram insuficientes, apresentados de forma genérica, não especificando o quantitativo de cada sala ofertada. Dessa feita, uma solicitação²⁷ foi encaminhada à SUGEP, por meio do Processo SEI nº 00080-00245111/2021-98²⁸, em dia 21 de dezembro de 2021. Como devolutiva, aquela subpasta forneceu as seguintes informações: a especificação das SRs; as características dos professores (sexo, idade, cor); o ano de ingresso na rede; a formação docente – graduação, especialização, Mestrado ou Doutorado; a CRE de atuação e a escola de lotação no ano vigente.

²⁶ As Salas de Recursos (SRs) se constituem como um serviço realizado por um profissional especializado em Educação Especial que suplementa e complementa a aprendizagem de estudantes com deficiências. Tal espaço também é denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE) (DISTRITO FEDERAL, 2010).

²⁷ Vide Apêndice A

²⁸ A devolutiva do processo com os dados obtidos se deu no dia 06 de jan. 2022 e encontra-se em Anexo B.

Em posse desses dados, empreendeu-se o primeiro levantamento constando o quantitativo de docentes que atuam na SR Generalista Atividades em cada CRE do Distrito Federal, representado pelo Gráfico 1, a seguir. Os dados das demais modalidades de SRs não serão aqui apresentados por estas não compõem o objeto de investigação.



Gráfico 1 – Quantitativo de docentes nas Salas de Recursos Generalista Atividades por Coordenação Regional de Ensino no Distrito Federal.

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados apresentados no Gráfico 1, percebeu-se que o maior quantitativo de docentes que atuam na SRs Generalista Atividades está localizado na CRE de Ceilândia (26 docentes) – o que coaduna com a tabela apresentada anteriormente, constando ali o maior número de estudantes (80.543) e de professores efetivos (3.512) da SEEDF. A CRE do Plano Piloto apresenta a segunda maior quantidade de professores (3.232) e de Educação Especial/AEE na SR Generalista Atividades (16), comportando o maior número de escolas (107) – o que também coaduna com a tabela apresentada anteriormente. Em relação à CRE de Samambaia, esta foi classificada como a quinta CRE no quantitativo dos sujeitos, apresentando um total de nove professores de Educação Especial/AEE atuantes na SR Generalista Atividades, ocupando a mesma colocação no que tange ao quantitativo de alunos, atendendo 35.505 discentes.

Tendo em vista esses apontamentos iniciais, tem-se a proposta para a escolha das CREs de Ceilândia, Plano Piloto e Samambaia como *locus* de investigação da presente pesquisa.

As CREs de Ceilândia, Plano Piloto e Samambaia estão localizadas em regiões geográficas totalmente distintas. Conforme evidenciado na Figura 11, a seguir, a CRE do Plano Piloto possui uma localização privilegiada, inserida na Sede Administrativa do Distrito Federal, ao contrário das CREs de Ceilândia e Samambaia, distantes 30 e 31 quilômetros, respectivamente, da Sede Administrativa em comento.

A semelhança entre as duas RAs (Ceilândia e Samambaia), não para por aí. Ambas as cidades foram formadas para abrigar a classe trabalhadora, à época da construção de Brasília, já que não podiam frequentar/habitar na cidade destinada à capital do país – característica que, de algum modo, ainda é predominante quando se analisam os contextos social e econômico atuais ali existentes. Nessa toada, os políticos no período da sua constituição, munidos por argumentos de “erradicação das favelas e das invasões”, fundaram essas cidades – Ceilândia, em 1971, e Samambaia, em 1989.

Como esperado, são consideradas regiões de periferias por seus aspectos econômicos e de vulnerabilidade social. Já o Plano Piloto está em condição oposta às RAs supramencionadas. Considerada a RA I, por ser a primeira formada, no ano de 1960, a CRE do Plano Piloto apresenta aspectos socioeconômicos estruturados, abrigando uma fatia substancial da classe trabalhadora que atua em atividades no comércio e serviços domésticos e informais, sendo também a sede dos Três Poderes da República: Legislativo, Executivo e Judiciário (DISTRITO FEDERAL, 2022).



Figura 11 – Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Fonte: Siddartha (2020).

Com base na Figura 11, é possível identificar as regiões geográficas das CRE aqui escolhidas. A CRE de Ceilândia, por exemplo, contempla as localidades de Ceilândia (RA IX) e do Sol Nascente/Pôr do Sol (RA XXXII). Já a CRE do Plano Piloto abrange as seguintes localidades: Plano Piloto (RA I), Cruzeiro (RA XI), São Sebastião (RA XIV), Lago Sul (RA XVI), Lago Norte (RA XVIII), Sudoeste/Octogonal (RA XXII), Varjão (RA XXIII) e Jardim Botânico (RA XXVII).

De acordo com os dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), as localidades de Ceilândia e Samambaia possuem uma renda *per capita* de R\$ 500,00 (quinhentos reais) a R\$ 1.000 (um mil reais), ao passo que no Plano Piloto a renda *per capita* é bem superior, pois varia de R\$ 6.000,00 (seis mil reais) a R\$ 7.000,00 (sete mil reais) (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Quanto à escolaridade, a taxa de analfabetismo reflete nas RAs que possuem uma renda *per capita* menor. Na localidade de Samambaia, por exemplo, tem-se o maior índice de analfabetismo (4,26%), ao passo que em Ceilândia, o índice é de 3,22% e, no Plano Piloto, a taxa cai para 0,96% – discrepância bem significativa nos dados socioeconômicos dessas RAs, despertando o conhecimento da realidade dos docentes que ali atuam a partir da motivação social dessa pesquisa.

Consoante com os dados fornecidos pela SUGEP (2022), no Quadro 4, a seguir, tem-se uma síntese com vistas a elucidar o perfil dos docentes que atuam na SRs Generalista Atividades nas CRE de Ceilândia, Plano Piloto e Samambaia, apontando os seguintes aspectos: sexo; idade; a cor declarada; ano de ingresso na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; e, formação acadêmica.

Quadro 4 – Descrição dos sujeitos da pesquisa.

Aspectos		Coordenação Regional de Ensino			Total
		Ceilândia	Plano Piloto	Samambaia	
Sexo	Feminino	26	16	9	51
	Masculino	0	0	0	0
Idade	20 a 25	0	0	0	0
	25 a 30	0	0	0	0
	30 a 35	01	0	0	01
	35 a 40	05	02	01	08
	40 a 45	13	06	03	22
	45 a 50	04	04	04	12
	Acima de 50	03	04	01	08
Cor	Branca	10	16	07	33
	Amarela	0	0	0	0
	Parda	14	0	01	15
	Preta	02	0	01	03
Escolarização	Graduação	0	01	0	01
	Especialização	24	10	09	43
	Mestrado	02	04	0	06
	Doutorado	0	01	0	01
Tempo de Carreira	0 a 5	0	0	0	0
	5 a 10	01	03	03	07
	10 a 15	02	02	0	04
	15 a 20	15	04	03	22
	20 a 25	07	04	03	14
	Acima de 25	01	03	0	04

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto no Quadro 4, tem-se que a atuação na SR Generalista Atividades é predominante pelos docentes do gênero feminino. Essa tem sido uma construção histórica da profissão docente, desde o século XIX, os homens vêm abandonando a profissão por questões salariais, perda de autonomia, condições precarizadas de trabalho, principalmente no ensino primário, pois, trabalhar com crianças pequenas é caracterizado como: vocacional, sacerdócio dom, materno. A atribuição feminina do magistério se estendeu no século XX e XXI, com a divisão social do trabalho, sendo permeado por modificações políticas, culturais e sociais, tornando o magistério uma profissão feminina (VIANNA, 2013).

Outro dado relevante é quanto à declaração de cor ao censo escolar, nota-se que uma grande maioria se declara como branco, totalizando 33 e apenas três professores se auto declararam como pretos. É interessante ressaltar que ninguém se declarou amarelo e outro fato que nos chamou a atenção foi em relação a CRE do Plano Piloto que em sua totalidade os docentes se auto declararam brancos. As análises sobre a questão da cor vêm se intensificando no Brasil, após uma dívida social histórica. Na pesquisa de Gomes (1994) os dados apontam que a maioria dos professores não se auto denominavam pretos. A cultura discriminatória de cor, classe e gênero estão presentes nas relações sociais e escolares que são legitimadas no imaginário social. Nesse sentido, a superação e “rompimento histórico-social das mulheres negras no campo educacional é a democratização da educação” (GOMES, 1994, p. 54).

Nos aspectos da formação docente, apenas um participante dentre os 51 professores das três CREs não possui especialização. Evidenciamos que o número de professores com mestrado e doutorado ainda é bem incipiente. A CRE do Plano Piloto destaca-se por ter o maior quantitativo de professores com mestrado, quatro professores e um com o título de doutorado. Constatamos ainda, que na CRE de Samambaia, os professores não possuem a titulação de mestrado e/ou doutorado, na CRE de Ceilândia dois professores possuem mestrado e no doutorado nenhum representante.

A formação continuada na SEEDF conta com a formação em serviço²⁹ durante a coordenação e/ou pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE. Quanto aos cursos de Pós Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, são ofertados por universidades públicas e empresas privadas, no segundo caso fica a cargo dos docentes os custos. No caso da Pós Graduação Stricto Sensu, a SEEDF concede ao servidor o afastamento remunerado. Entretanto, o aumento salarial e os planos de carreira são poucos atrativos para incentivar os docentes a essa formação continuada. Segue abaixo o quadro de aumento salarial decorrente do título de especialização, mestrado e doutorado na SEEDF.

²⁹ O termo “formação em serviço” foi utilizado considerando as diretrizes de formação continuada da SEEDF.

Tabela 3 – Vencimentos dos docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Classe A – 40 horas³⁰

Padrão/Ano	Etapas		
	IV – Formação Especialização (R\$)	V – Formação Mestrado (R\$)	VI – Formação Doutorado (R\$)
01	5.498,99	5.760,85	6.022,71
05	6.082,94	6.372,61	6.662,28
10	6.892,26	7.220,45	7.548,66
15	7.799,13	8.170,52	8.541,91
20	8,814,69	9.234,44	9.654,19
25	9.951,28	10.425,15	10.899,03

Fonte: Adaptado de SINPRO-DF (2015).

Em relação ao ingresso na SEEDF, observamos que os docentes apresentam características de professores experientes, pois o tempo de carreira varia de 5 a 10 anos até acima de 25 anos de carreira. Demonstrando um quantitativo maior de docentes de 15 a 20 anos de carreira, um total de 22. Percebemos, que esta modalidade de ensino vem demonstrando como um avanço na carreira docente. Quanto à faixa etária de idade, a maioria dos professores têm entre 40 a 50 anos de idade. Os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente no Brasil estão apresentando novos resultados a partir da pesquisa de Brito (2011), Cardoso (2020), pois as etapas vivenciadas pelos professores são próprias do nosso país, verificados os condicionantes da carreira, condições de trabalho, formação inicial e continuada, dentre outros.

Visto a tríade de relevância desse estudo: acadêmica, profissional e social, optamos pela escolha das três CRE Ceilândia, Plano Piloto e Samambaia para entrevistar os sujeitos que fará parte desta investigação - os professores da Educação Especial/AEE em diferentes momentos da vida profissional -, e assim compreender o ciclo de vida profissional docente em sua totalidade. Por sua vez, na Figura 12, a seguir, tem-se uma síntese especificando as escolhas dessas CREs.

³⁰ Os vencimentos apresentados não constam as gratificações. Acrescente, ainda, outros benefícios: Auxílio-saúde, auxílio alimentação, auxílio-creche, Complementação Salarial Temporária, (GAA, GAEE, GAZR, GADEED, VPNIS), incentivos funcionais, etc. Os dados apresentados são referentes ao ano de 2015 pois a categoria encontra-se sem aumento salarial desde a época (SINPRO, 2022).

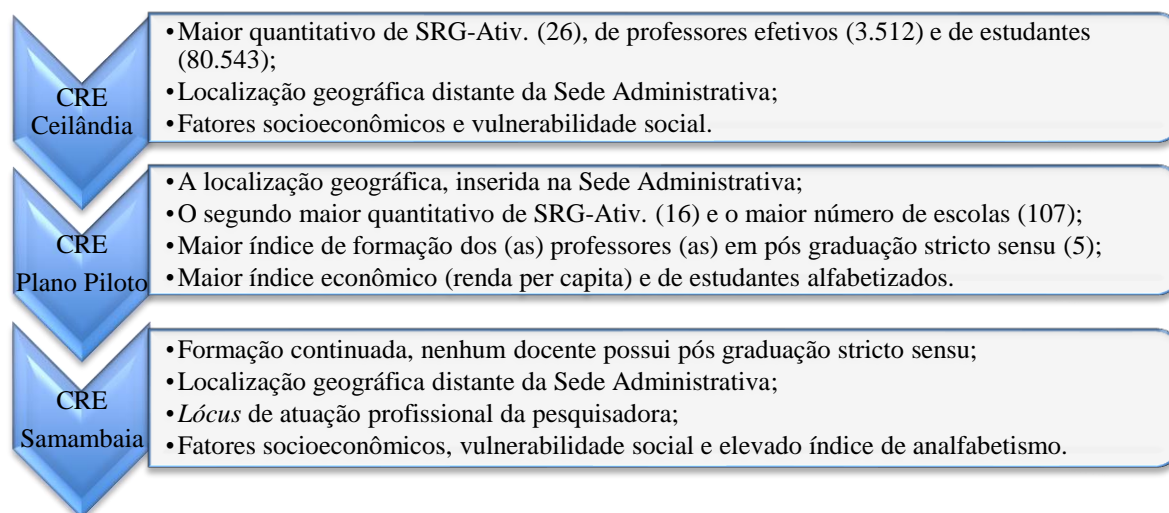


Figura 12 – Justificativa pela escolha das Coordenações Regionais de Ensino.

Fonte: Elaboração própria.

Mesmo com os dados fornecidos pela SUGEP, observamos a ausência do tempo de atuação dos professores na SR Generalista Atividades um dado relevante para essa pesquisa, pois buscamos identificar os docentes em diferentes momentos da vida profissional nessa atividade na SEEDF. Para tanto, solicitamos mediante processo SEI³¹ n°. para cada Coordenadora Regional de Educação Especial/Inclusiva e Integral³² das CREs escolhidas para essa investigação (Ceilândia, Plano Piloto e Samambaia), solicitando o tempo de atuação e escola de lotação dos professores de Educação Especial/AEE na SR Generalista Atividades. Em resposta, requisitaram a pesquisadora um questionário *online*³³. Assim, as CREs destinaram o formulário as escolas e obtivemos um total de 22 respondentes, todas do sexo feminino, distribuídos da seguinte forma: cinco da CRE da Ceilândia, 12 da CRE da Samambaia e cinco da CRE do Plano Piloto. Os dados foram coletados durante o período de junho a agosto de 2022.

Nesse contexto, destaca-se um fator preponderante no perfil dos respondentes do questionário, bem como explicitados pela SUBIN, os docentes assumem a função de professor na Educação Especial após uma trajetória no ensino regular ou em outras funções na SEEDF.

³¹ Vide Apêndice B.

³² Esta coordenadoria é responsável por toda a pasta da Educação Especial em cada CRE da SEEDF, respondendo pelos docentes e discentes (DISTRITO FEDERAL, 2022).

³³ O questionário foi estruturado em quatro perguntas: uma com resposta direta verificando a escola atuação e três de múltiplas escolhas: i) CRE – Ceilândia, Samambaia ou Plano Piloto; ii) tempo/anos de SEEDF – 0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, acima de 25; iii) tempo/anos de AEE - 0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, acima de 25.

Assim, não expressam características de professores iniciantes, conforme os dados comparativos demonstrados no Gráfico 2, a seguir.

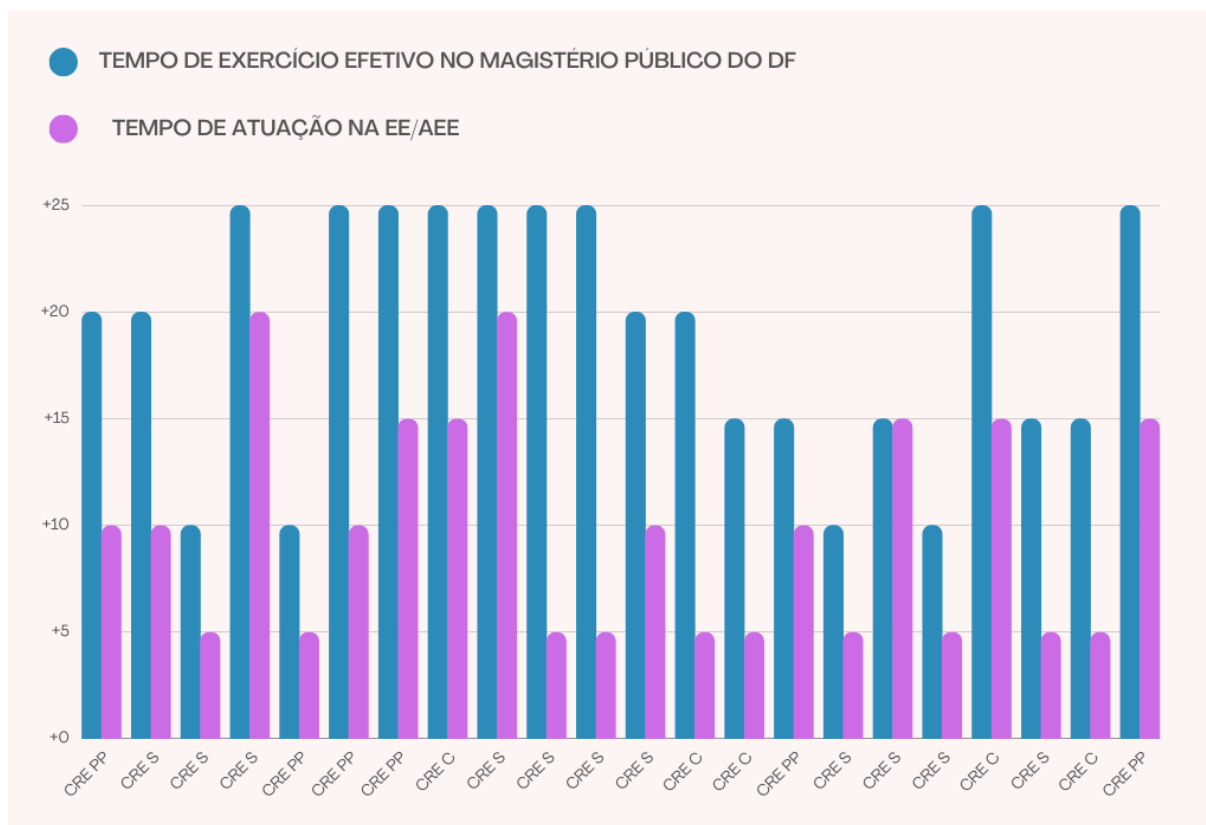


Gráfico 2 – Relação do tempo/anos de Magistério Público no Distrito Federal e o exercício da função docente na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando os resultados obtidos nos questionários, selecionamos os professores que participaram da próxima etapa deste estudo - entrevistas semiestruturadas-, pautado pelo interesse dos docentes em contribuir com a pesquisa. Diante disso, entrevistamos sete professoras em diferentes momentos de vivências profissionais na Educação Especial/AEE, a saber: professora Iara, com um ano de experiência profissional; professora Estela e professora Júlia, com dois anos de vivência na profissão; professora Taís, com quatro anos de experiência docente; professora Karol, com seis anos de experiência; professora Ester, com 13 anos de vivências docente; e, professora Isadora, com 16 anos de experiência profissional docente. Todavia, ressaltamos que o tempo de atividade docente na Educação Especial difere do tempo de experiência profissional docente na SEEDF. Exceto a professora Ester, que possuía experiências na Educação Especial em escolas particulares, antecedentes ao seu ingresso no Magistério Público do Distrito Federal, por isso, teve seu início na classe especial de DI

(Educação Especial) e no ano seguinte assumiu a docência na Educação Especial/AEE. Nesse viés, a seguir, tem-se o Quadro 5, que evidencia uma síntese com o perfil dos docentes partícipes das entrevistas.

Quadro 5 – Perfil das professoras entrevistadas.

Dados	Entrevistadas						
	Entrevistada 1	Entrevistada 2	Entrevistada 3	Entrevistada 4	Entrevistada 5	Entrevistada 6	Entrevistada 7
Código de anonimato ³⁴	Isadora	Estela	Taís	Iara	Júlia	Karol	Ester
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	50 anos	39 anos	39 anos	42 anos	42 anos	48 anos	58 anos
Data da entrevista	14/06/2022	20/06/2022	20/06/2022	21/06/2022	23/06/2022	07/07/2022	10/08/2022
Formação acadêmica	Magistério; Pedagogia; e Ciências, com habilitação em Biologia e Química.	Magistério; e Pedagogia.	Magistério; Administração em Marketing; e Matemática.	Magistério; e Pedagogia.	Magistério; Letras; e Pedagogia	Pedagogia.	Magistério; e Pedagogia.
Tempo de SEEDF	22 anos	19 anos	15 anos	21 anos	10 anos	13 anos	14 anos
Tempo de AEE	16 anos	02 anos	04 anos	01 ano	02 anos	05 anos	13 anos
Duração da entrevista	14m34s	13m50s	27m42s	34m14s	25m56s	28m25s	39m56s
CRE	Samambaia	Ceilândia	Ceilândia	Samambaia	Plano Piloto	Plano Piloto	Samambaia

Onde: AEE – Atendimento Educacional Especializado; CRE – Coordenação Regional de Ensino; e, SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Fonte: Elaboração própria.

³⁴ Atribuímos esses nomes a partir da letra inicial do nome das professoras, visando resguardar a identidade dos participantes. Assim, as entrevistas foram codificadas de acordo com os nomes escolhidos pela pesquisadora.

SEÇÃO 3 O TRABALHO E SUAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES: A CONSTRUÇÃO ONTOLÓGICA DO SER SOCIAL E DO SER PROFESSOR

A concepção do trabalho como fundamento ontológico do ser social implica na reflexão acerca do ser e do destino do homem, no complexo que possibilita sua gênese e determina primordialmente o processo de seu desenvolvimento, ou seja, uma percepção que situa dialeticamente o ser social entre o protagonismo histórico e as determinações que formam uma totalidade. Portanto, o trabalho é a gênese da dinâmica que determina toda a atividade prática do ser social. Por conseguinte, a humanização do ser tem seu caráter imanente através das atividades vivenciadas mediadas pelos significados objetivados historicamente no mundo e pelos sentidos subjetivados na consciência humana.

Todavia, no decorrer desse processo histórico as necessidades humanas foram complexificando, acarretando na divisão do trabalho. Assim, outras formas de sociabilidades foram instauradas, culminando no universo da produção capitalista. A partir desse desdobramento tem-se uma ruptura do modo de produção original. A reprodução da sociabilidade torna-se algo subjugado a uma sociedade dividida em classes, com interesses antagônicos, mediante a internalização da singularidade. Por isso, a presente seção buscou desvendar alguns lineamentos do trabalho ontológico, com vistas a compreender a historicidade da categoria trabalho, observando os condicionantes políticos, sociais e econômicos submetidos a esse modo de produção capitalista.

Para tanto, as linhas que se seguem foram divididas em três momentos, quais sejam: 1) Discussão acerca do trabalho enquanto categoria fundante do ser social e suas múltiplas determinações, com base nas concepções de Marx (2004, 2010, 2013) e nas elaborações advindas das ideias de Lukács (2013, 2018); 2) Exame da atividade humanizada: sentidos, significados e vivências – categorias apreendidas pela perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural, com base nas elaborações de Vigotski (2001, 2010, 2018) e Leontiev (1978, 2004); e, 3) Discussão sobre alguns elementos fundamentais na constituição do trabalho docente: aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais.

3.1 Trabalho: categoria fundante do ser social

O trabalho é a categoria fundante do ser social e, na sua forma concreta, sempre será a categoria que origina qualquer sociedade, em uma contínua produção da vida social, por isso ontológica. Para Marx (2013), os homens se distinguem dos demais animais, em função da sua atividade, que é específica do ser humano, pois, apenas ele consegue operar as transformações na história, e, ao mesmo tempo, ser modificados por ela. Contudo, não é simplesmente, um trabalho enquanto uma ocupação, um emprego ou até mesmo uma profissão, mas, é uma atividade que é própria da genericidade humana, é intencional, é objetiva e assim, produz e reproduz a sociabilidade dos indivíduos.

Na perspectiva Marxista, o trabalho foi concebido pela relação mútua entre o homem e a natureza e, a partir das primeiras necessidades humanas - de vestir-se, alimentar-se-, utilizam as forças do seu corpo para agir e apreender os recursos naturais. Nesse sentido, Marx (2013), complementa com o seguinte entendimento:

[...] antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 149-150).

O princípio ontológico do ser social, provém do ser orgânico, que ao agir na natureza e satisfazer as suas necessidades, percebem a sua capacidade teleológica, nesse processo mútuo de transformação. Nesse viés, Marx (2010) aponta que o indivíduo não cria nada sem a natureza, é ela quem proporciona a existência do trabalho e os meios de subsistência para o trabalhador. E, essa mediação dialética, entre os homens e a natureza, que dá origem ao ser social. O autor afirma, que essa categoria é fundante da humanidade, e responsável pelo desenvolvimento das suas capacidades físicas e mentais, quando esta atividade é realizada com intencionalidade. Em Marx (2010), encontramos o sentido ontológico de trabalho:

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, [é] o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico [humano] é, portanto, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como milhares anos, tem de ser

realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos (MARX, 2010, p. 40-41).

De maneira criteriosa, Marx (2004), afirma que o trabalho é uma condição ineliminável do ser social e por esta atividade satisfaz suas necessidades elementares e, modificam ontologicamente sua natureza, rompendo com a esfera orgânica e constituindo uma atividade consciente e mediada. O posicionamento do autor é que o trabalho consciente se efetiva por dois momentos, primeiro pela prévia-ideação - ocorre antes da materialização da atividade, idealizado na mente humana- e segundo a objetivação - é a concretude desse objeto, o que foi produzido, o resultado da atividade-. Portanto, a gênese do ser social é pelo trabalho, retirando as determinações simplesmente biológicas da sua existência, pois, é nessa atividade que o homem age sobre a natureza, transformando e adaptando aos seus em ser social pelo trabalho. O autor explica ainda que

O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre (MARX, 2004, p. 84) (grifos no original).

Seguindo a realização teórica marxiana, Lukács (2013), infere que a relação entre trabalho e indivíduo instaura o ser social, constituído pela produção do novo e a transformação do meio que o cerca. Contudo, o autor avança, relatando que esta é uma atividade com finalidade, de maneira consciente e orientada, por isso teleológica. Nessa direção, o autor concebe que a ruptura entre o mundo biológico e o mundo dos homens pelo trabalho é determinante para esse novo processo ontológico, visto que, refere-se a uma atividade própria dos indivíduos. Nessa medida, o ser social planeja seu trabalho por uma idealização concreta, consciente, exprimindo-lhe finalidades, em um processo teleológico que resulta na práxis humana. O autor enfatiza seu postulado nos seguintes termos:

[...] desse modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna modelo de toda a práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material (LUKÁCS, 2013, p. 47).

Nessa esteira constitutiva, o posicionamento de Lukács (2018) é que o ser humano alcançou as condições de ser social pelas intervenções no meio natural concebidas na sua atividade. Por isso, o trabalho se encontra presente em todas as formações sociais independentemente do período histórico. Um salto ontológico estruturado pelo autor, apreendendo o desenvolvimento da humanização mediante a objetivação dos seus pores teleológicos, ou seja, a partir da objetivação da subjetividade humana, concretizada no trabalho intencional, efetiva-se a passagem do ser orgânico para o ser social. Nesse processo de transformação do ser em si, para si e para o mundo. Segundo as palavras do autor,

[...] as formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. [...] Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si num ser-para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios (LUKÁCS, 2018, p. 287).

Nesses termos, os argumentos lukacsianos propõe-se revelar a peculiaridade ontológica do ser social, ou seja, a base sobre os quais se assentam atributos especificamente humanos constituídos no processo de diferenciação que surge a partir do complexo trabalho, fundado no ato da consciência, a teleologia. Por isso, o trabalho é a unidade existente entre o pôr efetivo de uma dada objetividade e a idealização prévia diretamente mediada para a realização de uma finalidade, uma atividade cuja mediação preeminente é realizada pela consciência. Lukács (2013), define que a determinação do trabalho é a causalidade posta em movimento, o pôr teleológico, isto é, que constitui o fundamento ontológico mediante um fim, o ponto de partida da humanização do homem. No interior desta perspectiva aqui delineada, tem-se a Figura 13, a seguir, que evidencia o trabalho humanizado, considerando os apontamentos dos autores que têm subsidiado a presente discussão.

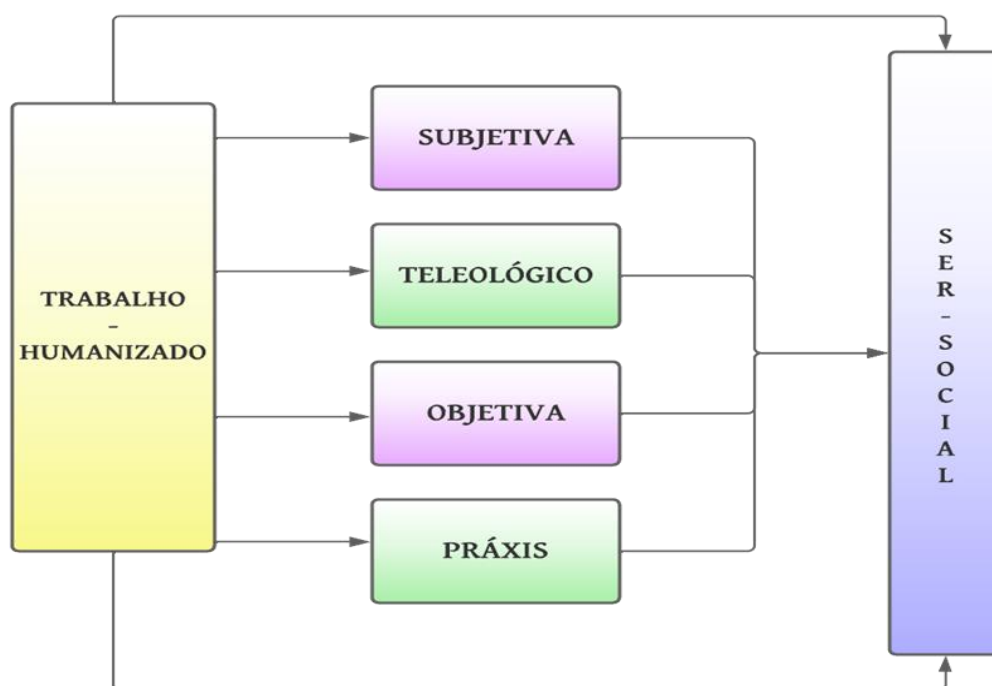


Figura 13 – Trabalho humanizado.

Fonte: Elaboração própria.

Nesse prisma, compreendemos que essa atividade não elabora apenas objetos, ademais, é um trabalho decorrente de uma dupla transformação: meio - natureza e a do homem. Segundo Lukács (2018), essas mudanças são objetivadas, apropriadas e exteriorizadas. Nesse sentido, a concretude deste trabalho está associada na relação entre a singularidade (o indivíduo), a universalidade (o gênero humano) e as múltiplas mediações (vivências), determinadas pelas relações que o indivíduo está inserido. Dessa forma, Lukács (2018), explicita seus pressupostos:

[...] a relação do homem com a espécie humana é, desde o início, formada e mediatizada por categorias sociais (como trabalho, linguagem, intercâmbio etc.); dado que, por princípio, não pode ser “muda”, mas se realiza apenas em relações e vínculos que operam no plano da consciência; dado isso, tem lugar no interior do gênero humano, que a princípio é também um ente que existe apenas em si, realizações parciais concretas que, no desenvolvimento da consciência genérica, assumem o lugar desse em si por meio de sua parcialidade e de sua particularidade concreta (LUKÁCS, 2018, p. 278).

Na compreensão de Lukács (2013), o trabalho enquanto fundamento ontológico do ser social, materializa-se pelas condições objetivas e subjetivas perante as necessidades individuais e sociais. Destacamos que, para este filósofo a peculiaridade da atividade propriamente humana frente ao processo de reprodução da existência que encontramos na natureza. A atividade laborativa humana revela o caráter objetivo do ser social que caracteriza as formas reprodutivas

da vida humana e da natureza. Justamente por isso, o autor subscreve a relevância em compreender a linguagem, como um de muitos outros complexos sociais. O ser humano necessita de outro ser na realização do pôr da ação, como elucida o autor:

A linguagem é a satisfação de uma necessidade social que surge ontologicamente, em decorrência da relação dos homens com a natureza e entre si, [...]. É por isso que o duplo movimento em direções contrapostas caracteriza o desenvolvimento de toda língua viva. Por um lado, expressões da vida cotidiana deslocam-se ininterruptamente para uma esfera de generalização cada vez maior, [...]. Por outro lado, e simultaneamente, dá-se um movimento oposto na direção de um determinar individualizante, como surgimento de novas palavras ou de novas nuances de significado das palavras já em uso (LUKÁCS, 2013, p. 214-215).

O processo de trabalho possibilitou o desenvolvimento de funções especificamente humanas e a crescente socialização do ser. Assim, a contínua complexificação do trabalho e o caráter sociabilizado que lhe é inerente inicia-se a partir do salto ontológico. Nesse sentido, a concepção lukacsiana reitera que com o desenvolvimento do ser social encontramos o predomínio de formas de mediação sociais sempre crescentes, seja das relações que os homens estabelecem entre si, seja das relações entre os outros e a natureza. Surge uma outra forma de teleologia através da divisão do trabalho no qual a articulação entre a atividade de várias pessoas se torna necessária. À luz da concepção de Lukács (2013), o processo da divisão do trabalho é gerador de

[...] um complexo; os atos, as operações etc. singulares também só podem ser considerados significativos no âmbito do processo do qual fazem parte; a decisão a respeito de serem certos ou falhos é tomada sobretudo em vista da função que devem cumprir nesse complexo em que se encontram (LUKÁCS, 2013, p. 162).

A atividade humana implica o alargamento das possibilidades do modo de reprodução de sua própria existência, as diferentes funções desempenhadas por seus membros para atender às necessidades postas pelo trabalho e, como efeito da sua complexificação, a consequente divisão do trabalho. O aspecto radicalmente novo do ser social está na forma da transformação material da realidade, determinada pelo pôr consciente de uma finalidade. Por outro lado, no ser social, a divisão do trabalho não se fixa geneticamente, todavia o que importa na análise lukacsiana é examinar “as questões ontológicas de princípio” (LUKÁCS, 2013, p. 164).

Contudo, no decorrer da história da humanidade outras formas de organizações sociais surgiram, instaurados pelo controle privado das terras onde os homens viviam coletivamente, nessa medida, tornou-se possível aos proprietários viver do trabalho de outros indivíduos. Empreendendo uma nova ordem social, denominada a sociedade de classes - conhecida como

a sociedade capitalista. E, ao longo da historicidade, esta sociedade foi tomando outros delineamentos, adequando-se aos novos modelos de produção e determinando a reorganização das relações sociais.

Na medida que o ser social produz seu trabalho para satisfazer as suas necessidades, esse possui um valor de uso, porque altera a natureza de forma projetada e idealizada pelo indivíduo, mediante uma prévia ideação. Assim, o sujeito adquire os conhecimentos e por essa atividade, o homem vai construindo historicamente a capacidade de transmitir os conhecimentos. Nos aportamos a Marx (1989) que, utiliza-se da seguinte argumentação:

[...] o produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que ele atuou. Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu e o produto é um tecido (MARX, 1989, p. 2005).

Na esteira desse movimento, entendemos que o trabalho alicerçado nas ideologias da sociedade capitalista demonstra uma nova constituição, a qual, estrutura-se pela divisão de classes: os proprietários - que detém os meios de produção- e o trabalhador - que necessita vender sua força de trabalho. Dessa forma, o trabalho toma um novo direcionamento, dado que, nesta sociabilidade que tensiona a produção de mais valia (riquezas). Nessas condições, o trabalhador deixa de produzir o valor de uso em detrimento do valor de troca. Nesse contexto, Lukács (2013), afirma que:

[...] surge assim um duplo movimento contraditório: de um lado, o caráter de utilidade do valor sofre uma intensificação em direção ao universal, para o domínio de toda a vida humana, e isso acontece simultaneamente ao tornar-se cada vez mais abstrato da utilidade, na medida em que o valor de troca, sempre mediado, elevado à universalidade e em si mesmo contraditório, assume um papel de guia nos intercâmbios sociais dos homens, sem que com isso se possa esquecer que a vigência do valor de troca sempre pressupõe que este se baseie no valor de uso. O novo, então, é um desdobramento contraditório, dialético, das determinações originárias, já presentes na gênese, e não a sua simples negação abstrata (LUKÁCS, 2013, p. 86).

Na forma originária, eminentemente vinculada à prática laborativa humana, o valor se encontra diretamente referido à utilidade ou não utilidade de dado objeto. O valor não é uma propriedade natural do objeto, mas associado ao pôr teleológico. Portanto, é posição teleológica do ser social que pode ser identificado o valor do objeto. A formação do valor econômico não se determina como no trabalho ontológico, por isso, no universo da produção capitalista, o valor, enquanto tempo socialmente necessário para a produção de um dado bem ou valor-de-uso, apresenta-se como determinante, e nesta medida se põe como critério necessário e objetivo,

ou seja, põe a necessidade de sua realização como alternativa concreta para as posições singulares.

Não obstante, o trabalho nesses condicionantes, perde o seu sentido, pois o trabalhador já não se reconhece na sua produção, sobretudo, encontra-se proletarizado, já que, não percebe o conjunto da sua obra nesse processo fragmentado. Na medida que surgem mais necessidades de subsistências do trabalhador, o capital exige mais excedentes. Esse, é um processo permeado por tensões, pois o trabalhador enfrenta uma intensificação da sua atividade, necessitando de um dispêndio de energia (física e psíquica) maior para sua realização. Some-se a isso, esta classe que vive do trabalho enfrentam os limites desumanizadoras, pois essas condições de trabalho estão associadas às mais diversas formas de produzir lucros e reduzir os gastos. Desse modo, essa atividade demonstra uma face precarizada, com os salários baixos e ambientes insalubres (MARX, 2013).

O capitalismo produz e reproduz nas suas ideologias, a relação entre produção e exploração, a atividade configura-se em mera mercadoria, delineada por um processo dialético de transformação/alienação, realização/sofrimento e produção/exploração. Isso porque, em determinadas estruturas sociais o trabalho é vida - conhecimento, valorização, transformação-, e simultaneamente, em uma sociedade de classes é a expropriação da vida - alienante. Nesta seara, o gênero humano não se reconhece nessa atividade, ora, nessas condições sentem-se explorados nesse trabalho sem intencionalidade. Marx (2010), realiza a seguinte interpretação:

Na mesma medida em que o trabalhador atua como trabalhador, em que exterioriza sua capacidade de trabalho, ele a aliena, uma vez que antes de o processo de trabalho começar ela já está vendida ao possuidor do dinheiro. Como o trabalho se efetiva – de um lado, como forma da matéria-prima (como valor de uso do produto), de outro, como valor de troca, trabalho social objetivado em geral, o trabalho se transforma de trabalho em capital (MARX, 2010, p. 109).

Marx (2013), fundamenta sua tese inferindo a pertinência da mercadoria, por conseguir revelar o papel do trabalho alienado, pois na constituição social capitalista a mercadoria é a objetivação mais evidente de produção, ou seja, o processo de trabalho e de valorização estruturam a ordem de produção capitalista. O autor comprova que as “coisas são, por si mesmas, exteriores ao homem e, por isso, são alienáveis. Para que essa venda seja mútua, os homens necessitam apenas se confrontar tacitamente como proprietários privados daquelas coisas alienáveis [...]” (MARX, 2013, p. 162).

Ao alcançar essa condição, dá-se início a um estranhamento do trabalho, que está posto no valor exterior das coisas, que se transforma meramente na venda da atividade, enquanto a única relação possível entre os produtos humanos e os homens. Assim, a própria capacidade de trabalho aparece como algo exterior. Nesse sentido, a atividade estranhada se concretiza por meio da venda. Nesse viés, Marx (2011), considera um distanciamento entre o ser objetivado pelas formas estranhadas da atividade humana, o autor argumenta está concepção na citação que se segue:

A tônica não recai sobre o ser-objetivado, mas sobre o ser-estranhado, ser-alienado, ser-venalizado o não pertencer-ao-trabalhador, mas às condições de produção personificadas, isto é, ao capital, o enorme poder objetivado que o próprio trabalho social contrapõe a si mesmo como um de seus momentos. Na medida em que, do ponto de vista do capital e do trabalho assalariado, a geração desse corpo objetivo da atividade se dá em oposição à capacidade de trabalho imediata – esse processo de objetivação aparece “de fato” como processo de alienação, do ponto de vista do trabalho, ou de apropriação do trabalho alheio, do ponto de vista do capital –, tal distorção ou inversão é efetiva e não simplesmente imaginada, existente simplesmente na representação dos trabalhadores e capitalistas (MARX, 2011, p. 705-6).

No interior desse complexo, um modo de produção baseado na propriedade privada, como é o capitalismo, o trabalho tem um significado inverso, a negação da força essencial humana e o empobrecimento da essência humana, ou seja, um estranhamento dessa atividade e, por essa razão, um trabalho alienado. Por isso, no modo de produção capitalista o trabalho é concebido por uma inversão em que o trabalhador se desapropria de si enquanto homem ao produzir o mundo como objetividade estranha a ele. Nessas condições, o trabalhador vivencia a alienação e o estranhamento da sua atividade; logo, o ser humano é destituído de um pôr teleológico e igualmente privado de sentidos – significados que possibilitam uma atividade consciente e a transformação humana, conforme evidenciado na Figura 14, a seguir.

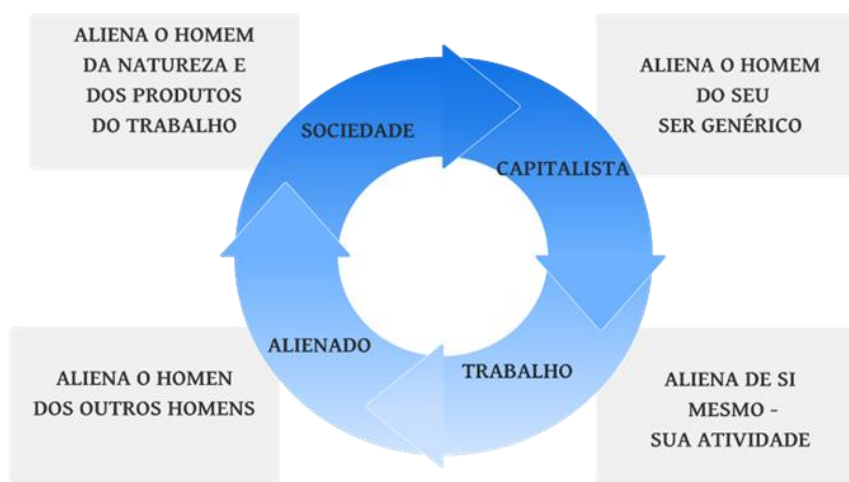


Figura 14 – O trabalho resultante da sociabilidade capitalista.

Fonte: Elaboração própria.

Na sociedade de classes, o trabalhador é apreendido como força de trabalho, subordinado a seus interesses e igualmente alienado. Nessas condições, o trabalhador não consegue vislumbrar o resultado da sua atividade, por isso, demonstra-se estranhado. Em função disso, a atividade que antes era intencional é convertida como um objeto externo à classe. A sociedade capitalista determina a forma da existência social e classifica o ser singular em suas especificidades de maneira hierárquica, nessa medida, há um estranhamento pelos meios de produção fragmentados, pela práxis social e o indivíduo. Concordamos com o posicionamento de Facci e Lima (2012), quando afirmam:

[...] o trabalho alienado e a atividade vital humana não coincidem, pois a efetivação da atividade social e consciente, objetivada de forma universal e livre, conforme preconiza a filosofia marxiana, mediante as relações sociais de dominação, descaracteriza-se e, afastando o homem da condição de sujeito da sua própria história, configura-se como trabalho alienado (FACCI; LIMA, 2012, p. 75).

Entendemos, que os trabalhadores submetidos a esse modo de produção são alienados e não possuem o controle do seu trabalho, portanto, perdem a consciência do seu processo produtivo, dado que, a direção deste trabalho está em quem detém os meios de produção. Nesse contexto, a classe dominada já não se realiza em sua atividade, essa torna-se apenas um meio

para satisfazer suas necessidades elementares, logo, resultam em um trabalho sem sentidos e significados. Na medida que o trabalhador deixa de manifestar suas potencialidades, nem mesmo se realiza por meio delas as suas funções elementares são desumanizadas. Concebemos, que esse processo de alienação está explicitado nas ideologias burguesas e vêm se perpetuando gradativamente na historicidade das lutas de classes.

Observamos que a exploração e a alienação humana estão fundamentadas na sociedade capitalista, com ações respaldadas em legitimar a ordem social vigente. Contudo, inferimos que, mesmo diante das inúmeras contradições, o sujeito estabelece rupturas e descontinuidades com essa sociedade. Apreendemos, que o trabalho coletivo e a emancipação são substanciais para ressignificarem o trabalho e, quando ele é posto como condição do ser social operar transformações na história, este, possibilita o rompimento com essa atividade estranhada.

Nessa esteira constitutiva, ponderamos que o desenvolvimento histórico do ser social é constituído a partir das vivências do indivíduo em sua realidade concreta. O arcabouço interpretativo do mundo usado pelo homem através dos significados que atribui aos fenômenos, infere sobre sua consciência e produzem novas objetivações, proporcionando vivências transformadoras na sua atividade. Nessa perspectiva, o trabalho que o ser social realiza confere sentido à sua própria existência. Por isso, consideramos relevante, apreender as categorias sentidos, significados e vivências que atribuem um sentido social produzido pelas vivências do ser social, a partir do aporte teórico de Vigotski (2001; 2010; 2018) e Leontiev (1978; 2004), os quais, ancorados nos pressupostos marxistas ampliaram os estudos sobre a base fundamental do ser social, o trabalho.

3.2 A atividade humanizada: sentidos, significados e vivências

A teoria sócio histórico cultural respaldada pelos pressupostos marxistas concebe que os homens se constituem pelo trabalho, nas relações sociais e históricas, apropriando-se intencionalmente dos instrumentos, signos e significados culturais. Nesse processo, os seres humanos interiorizam os significados pelas objetividades (social) e as subjetividades (interior)³⁵, assim os instrumentos culturais, os signos, o pensamento, a linguagem e a cultura, consolidando o seu desenvolvimento psicológico consciente. Nesse viés, Vigotski (1934/2001), afirma que através da atividade (trabalho) os seres humanos exercem as funções da linguagem

³⁵ Segundo Marx (2013), Lukács (2013), Vigotski (2001), as objetividades/objetivações são postas no plano social, externadas historicamente pela humanidade. As subjetividades/subjetivações são internas ao sujeito, apreendidas pelas mediações culturais ao longo da sua atividade.

- pela interação social- e do pensamento - agrupando conceitos, os quais são exclusivos da genericidade humana.

Em suas pesquisas, Vigotski (1931/2001), buscava compreender a distinção das categorias: sentidos e significados. Por isso, o autor fundamentou-se nas concepções desenvolvidas pelo psicólogo francês F. Paulhan (1928), nos estudos sobre linguagem onde concebeu que os sentidos e significados são processos psicológicos específicos do ser humano. Paulhan (1928), destacava que os sentidos das palavras são elaborados em um processo ativo e espontâneo, que abrange todas as situações psicológicas experimentadas pelos indivíduos, enquanto os significados são formações mais consistentes apontando um dos conceitos da palavra, contextualizados na linguagem.

Nos escritos *Pensamento e Linguagem* Vigotski (1931/2001), aponta a complexidade no processo de materialização das palavras, tendo em vista o percurso existente entre o pensamento para transformar-se na linguagem, o qual perpassa pelos significados das palavras. O autor elucida a relevância da categoria mediação, responsável pela sistematização dos pensamentos quando são atribuídos a eles elementos externos - os signos e internos - significados. Portanto, trata-se de uma dupla mediação subjetiva pelo indivíduo: pelos significados e pelas palavras. Nas palavras do autor:

A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (VIGOTSKI, 1931/2001, p. 412).

Nas concepções de Vigotski (1931/2001), operamos em nossos pensamentos pelas mediações externas através dos signos e instrumentos (palavras/sinais) e internamente por meio dos significados. Quando os sujeitos se objetivam/comunicam (por: sinais, palavras, qualquer linguagem) demonstram sua forma de agir e pensar, possuindo a dimensão de significação. Nessa perspectiva, Vigotski (1931/2001, p. 479), explica que “o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado”.

Um dos grandes desafios de Vigotski (1931/2001), era compreender a consciência humana. Originando-se pelas análises das unidades pensamento e linguagem, pois acreditava que esta seria a chave para elucidar a categoria consciência. Nessa direção o autor preocupa-se

em entender o que está posto para além das palavras expressadas nos discursos, os pensamentos internos mediatizados são materializados na consciência humana. Apreendemos, que a partir das palavras constituídas por sentidos e significados, nelas são incorporadas as generalizações da consciência concreta dos homens “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 1931/2001, p. 486).

Segundo Vigotski (1931/2001), a categoria significado constitui-se enquanto uma unidade de análise historicamente elaborada entre o pensamento e a linguagem, portanto o significado está posto na junção de todos os fatores psicológicos que a palavra representa para consciência, entre essas duas funções mentais complexas. Isso porque, o significado consiste em uma das zonas de sentido que a linguagem estabelece perante algum discurso, reconhecido como uma zona estável. Ainda, conforme os ensinamentos do autor:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior (VIGOTSKI, 1931/2001, p. 398).

As significações sociais são instituídas pelos sujeitos por relações mediadas com o mundo e a história, produzidos pela linguagem e o pensamento, externadas pela palavra na realidade aparente. Nessa medida, os significados expressam uma generalização ou um conceito, elaborados pelo pensamento, ou seja, a representação da realidade na consciência. Portanto, a união entre os fenômenos do pensamento e da linguagem, sem significados, torna-se uma palavra vazia. É importante ressaltar, que ao longo do desenvolvimento humano os processos de significação se modificam, isto significa que, esta é uma zona estável, não estática. Por isso, “uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 408).

Ao estabelecer os significados sociais os sujeitos transcorrem por processos de internalização das palavras, inferindo as percepções marcadas em suas vivências, tais como: emoções, afetos, sentimentos, reelaborados nos seus pensamentos e revelados pelos sentidos. Nesse contexto, a categoria sentido, refere-se à unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. Trata-se de uma categoria muito mais ampla e dinâmica do que os significados, pois os sentidos são inesgotáveis e modificados pelos inúmeros condicionantes (sociais, culturais, pensamentos, emoções). Os seres humanos constituem o sentido através dos significados sociais. Nessa perspectiva,

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VYGOTSKY, 1934/2001, p. 465).

Os sentidos, não se submetem a uma lógica racional e/ou externa, pois se compõe na linguagem interior e materializado pela adição de todos os fenômenos que possibilitam a atividade consciente. Por isso, os sentidos são igualmente concebidos pelos indivíduos nas suas singularidades e na sociedade. Nesta medida, os sentidos não são elaborados em si, sobretudo, são através das múltiplas determinações (históricas, sociais, contraditórias e dialéticas), mediadas pelas relações sociais, pela linguagem, dos usos e costumes e da cultura, as quais são efetivadas na atividade humana (VIGOTSKI, 1931/2001).

Assim, mediante os sentidos os sujeitos posicionam-se nas interações entre a linguagem interna (subjéctiva) e a linguagem externa (objéctiva), as quais representam um todo articulado nas particularidades dos sujeitos, imprescindível para a consciência humana. Nessa perspectiva, Toassa (2020, p. 187), acrescenta que “os sentidos não são estáticos, mas dinâmicos, tendo como fonte as vivências da realidade objetiva tal como organizadas no sistema da consciência”. Dessa forma, os sentidos são concebidos nas relações sociais que constituem as singularidades dos sujeitos, transformando-se frente a realidade histórica, dialéctica e contraditória.

Entretanto, apesar das grandes contribuições evidenciadas por Vigotski (1934/2001), que aqui já mencionamos, elucidando os conceitos de sentidos e significados, a relação entre pensamento e linguagem, tendo como base a consciência humana. Leontiev (1978; 2004), ancorado nos pressupostos marxistas, avança esta concepção a partir da atividade humana, desenvolvendo a unidade dialéctica entre a atividade e a consciência. Segundo o autor, os sentidos e os significados estão unidos intimamente, sendo estes, um construto substancial para constituição da consciência humana.

Ao introduzir a questão da consciência, Leontiev (2004), explica que esta se materializa por meio das condições históricas e sociais sendo a forma concreta do psiquismo humano, por isso, não é possível explicar a consciência por si mesma. Assim, o autor define que, “a consciência (psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (LEONTIEV, 2004, p. 95).

Nas concepções de Leontiev (1978; 2004), a consciência humana é instituída mediante: o conteúdo sensível, às significações sociais e o sentido pessoal. Para o autor, o conteúdo

sensível refere-se aos conteúdos mediados pela consciência, elaborados pelas sensações, as representações e as imagens nas percepções dos indivíduos, os quais, sobretudo, geram o alicerce e as condições da consciência humana, de maneira instantânea, porém não exprimem todas as suas singularidades. Nesse prisma, o autor explicita a relevância de apreender as significações e os sentidos como elementos que compõem a consciência.

Na esteira desse movimento, Leontiev (2004), aponta que os significados são concebidos pela genericidade humana ao longo da sua história. Isto quer dizer que os significados sociais são elaborados pelo que já foi produzido e consolidado pela humanidade (conhecimentos, costumes, linguagem), por meio da elaboração dos conceitos, a partir das mediações e contradições presentes na realidade concreta. Nessa medida, as significações são transmitidas pela linguagem elaborada, nesse processo de apropriação e objetivação em si e subjetivados pelas relações na consciência social. Como destaca o autor:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua, existem enquanto sistema de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. É deste fato que devemos partir (LEONTIEV, 2004, p. 100).

Quanto às significações sociais, são as sínteses das atividades sociais elaboradas pela consciência e apreendido pelos sujeitos. Por isso, as significações são a forma de mediação entre os homens e o mundo, ou seja, as significações, já estão postas historicamente na sociedade, todavia em constantes modificações, tendo em vista que a realidade é dialética. Neste caso, as significações possuem um duplo sentido: o primeiro é pela significação da palavra (verbal) e também para compreender conhecimentos, os conteúdos elaborados na consciência social e internalizados pelas pessoas (LEONTIEV, 2004).

A categoria sentido é estruturada por Leontiev (1978; 2004), pelas motivações e finalidades que conduzem as atividades da humanidade. O autor postula ainda, que os sentidos são pessoais, ao apropriar-se das objetivações humanas, isso significa que cada indivíduo apreende a realidade de maneira singular e estão sempre relacionados a uma razão - uma significação. Por isso, os sentidos expressam-se nas significações e não o contrário. Concordamos com o autor quando esclarece:

À diferença dos significados, os sentidos pessoais, da mesma forma que a trama sensorial da consciência, não possuem uma existência “supraindividual”, não psicológica”. Enquanto a sensorialidade vincula os significados com a realidade do

mundo objetivo na consciência do sujeito, o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com os seus motivos. O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana (LEONTIEV, 1978, p. 120).

Nesse contexto, Leontiev (2004) pondera que a psicologia burguesa analisa a categoria dos sentidos pelas determinações biológicas, isolando a consciência dos fenômenos da realidade. Desse modo, desvincula o sujeito do ser social, tomando apenas o fenômeno em si. Contrário a isso, o autor afirma ser por meio das relações sociais e históricas, concretizadas pela atividade humana - que se cria os objetos, os saberes, a cultura. Essa relação que se produz socialmente pelas necessidades humanas, motivam suas ações, nesse processo os indivíduos internalizam as significações sociais e atribuem os sentidos pessoais. Nos ensinamentos do autor, "o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito" (LEONTIEV, 2004, p. 103).

Podemos compreender, portanto, que as intrínsecas relações entre a razão e emoção, inteligência e personalidade, materializadas pela atividade humanizada, originam novos sistemas no interior do indivíduo - mediada pelos significados- e resultam nos sentidos pessoais. Consideramos que os sentidos são elaborados nas relações dos homens entre a vida e trabalho, ou seja, o sentido consciente refere-se às motivações e finalidades dos sujeitos. Em suma, para identificar os sentidos pessoais dos indivíduos é substancial conhecer os motivos que norteiam a sua atividade consciente.

Tal entendimento contribui para a seguinte reflexão, apesar das categorias sentidos e significados constituírem a consciência humana, elas possuem suas singularidades. Tendo em vista que os sentidos se transformam segundo a realidade objetiva dos sujeitos e refletem as relações entre os fenômenos conscientizados, esses se concretizam nas significações. Enquanto os significados são mais estáveis. Leontiev (1978), afirma esta distinção quando exemplifica o significado da morte para um indivíduo jovem, mesmo compreendendo sua natureza biológica, ainda não possui um sentido pessoal (pela jovialidade, ser saudável). Por sua vez, em uma idade mais avançada, a morte apresenta-se com um sentido novo, pois relaciona a realidade com outra consciência. Nesse viés, entendemos que as condições objetivas vivenciadas pelos sujeitos assumem um importante papel, determinando os sentidos e significados atribuídos na consciência individual.

Ressaltamos que as categorias sentidos e significados são produzidas nas vivências dos seres humanos com a sua realidade concreta. Por sua vez, a categoria vivências (*pereživânie*), elaborada por Vigotski (2018), rompe com os aspectos biológicos determinantes do ser social por entender que o desenvolvimento humano é constituído por leis socioculturais, um aspecto

fundante para constituição da consciência humana. Isto quer dizer que, através das vivências, o ser social se constitui historicamente e esse processo não pode ser analisado como experiências em que o indivíduo passa e que não difere em seu desenvolvimento. Portanto, é por meio das vivências que o ser social atribui os sentidos e significados em sua atividade, sendo o elemento mediador de novas relações do homem com o mundo ao seu redor. Vigotski (2006) enfatiza seu postulado sobre *pereživânie* como unidade personalidade-meio, nos seguintes termos:

A pereživânie é a unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a influência do meio sobre a pessoa ou uma peculiaridade da própria pessoa. A pereživânie constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a “unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança” (VIGOTSKI, 1996, p. 383).

Como explica o autor, a vivência é estabelecida por um conjunto de motivações que conduzem a atividade de cada indivíduo, também, refere-se a uma unidade de análise constituída em um processo objetivo e subjetivo. Dessa forma, os elementos objetivos são os que estão externos ao indivíduo através do meio, quer sejam: físicos, sociais e/ou culturais. Enquanto, os elementos subjetivos referem-se ao que está interno ao sujeito, como vivência de determinadas situações. E é nesse movimento dinâmico de exteriorização e internalização que, permeados pelas vivências no meio cultural, os indivíduos produzem os significados e sentidos conscientes que originam a transformação. Considerando também que cada pessoa vive um mesmo momento de modo particular, este processo consciente ressignifica a sua relação com o meio e com o objeto. Neste viés, é preciso refletir sobre as palavras de Toassa (2009):

[...] as vivências e ações são a expressão sistêmica dessa atividade consciente, a um só tempo ativa e passiva, mediata e imediata, como relação interna entre pessoa e meio. As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles (TOASSA, 2009, p. 230, 231).

Nos ensinamentos de Vigotski (2018), o meio modifica-se para o sujeito de acordo com sua idade e/ou momento vivenciado, igualmente, o desenvolvimento humano está submetido aos meios e contextos em que está inserido: familiar, cultural, trabalho, movimentos sociais dentre outros. Desta forma, o meio é substancial para o desenvolvimento das funções psíquicas, pois, são nessas relações históricas/sociais, vivenciadas com os objetos, cultura e a humanidade, de forma consciente, que o ser social se constitui em um processo de autotransformação. O autor explica ainda que

[...] gostaria de esclarecer a ideia de que, de um modo diferente de outras ciências, se a pedologia não estuda o meio enquanto tal, independentemente da criança, mas o seu papel e influência no curso do desenvolvimento, então ela deveria encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança. Ou seja, ela deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. Digamos que esse seja o “prisma” que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante (VIGOTSKI, 2018, p. 77).

Vigotski (2018), afirma que o meio social influencia cada pessoa de maneira singular, consoante os construtos internalizados, apresentam significados e sentidos distintos nas situações vivenciadas. Neste prisma, o autor contrapõe-se à consciência universal (igual para todos os sujeitos), no entanto, o meio não pode ser considerado individual/isolado, pois ele é constituído historicamente pela genericidade humana. Segundo o autor, o meio como princípio do desenvolvimento modifica-se no processo dinâmico entre os homens. Desta forma, o indivíduo transforma a sua relação com dada situação, dependendo de como foi elaborado intrinsecamente (conscientemente) a sua relação com aquele momento vivenciado.

A partir das discussões apresentadas, Vigotski (2018), entende que mudanças ocasionadas nos sujeitos pelo meio são constituídas através da atividade consciente, contudo, não acontecem pelas experiências imediatas, isso porque estão associadas nas relações entre os fenômenos históricos coexistentes com o presente e os planejamentos que originam a elaboração e motivação das suas ações. Neste sentido, as atividades conscientes estão pautadas na unicidade dos elementos subjetivos (internos) e objetivos (externos) que dialeticamente orientam a atividade humana intencional.

Segundo Barbosa (1997), a concretude da consciência individual está alicerçada na relação da consciência social, isto é, por meio da mediação entre os instrumentos, signos e símbolos individuais, os sujeitos elaboram os processos de significações sociais. Todavia, a consciência materializa-se com base em elementos históricos, sociais e os sentidos atribuídos por aquelas vivências, em que, ao apropriar-se, ressignificam a realidade. Nesta história social, os sujeitos através da sua atividade intencional, transformam a natureza, a si mesmo e o mundo. Nesta perspectiva, a autora complementa que

[...] a unidade da consciência e da atividade remete-se, portanto, à unidade sujeito-objeto; consciência realidade; ideal-material; corpo-mente. Supera-se, assim, o tradicional dualismo cartesiano, dualismo tal que, ao tentar solucionar o problema da relação saber cognição, se propõe a buscar em uma única coisa ou instância, o indício de uma certeza absoluta (BARBOSA, 1997, p. 53).

Seguindo a análise em questão, o posicionamento de Vigotski (2018) é de que a atividade consciente é principalmente a relação presente entre os estímulos externos conectados intimamente, com os estímulos internos, sendo assim, apreendida como um “reflexo da realidade”. Por esta razão, é inconcebível relacionar a consciência humana simplesmente aos aspectos biológicos tendo como princípio que o desenvolvimento humano está imbricado nos aspectos culturais, históricos e sociais em que, dialeticamente, o ser social se apropria e transforma os significados da sua atividade. Nas palavras do autor,

[...] de forma breve e simples, poderia dizer que **a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece.** Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas (VIGOTSKI, 2018, p. 79) (grifo do autor).

Portanto, embasados nestas afirmativas do teórico russo, entende-se que, ao dominar os meios sociais, o sujeito transforma à sua maneira de pensar a mesma realidade, vivenciando as situações de formas diferentes. Por isso, a apropriação individual (consciente), está engendrada na atividade humana e elaborada nos contextos culturais e coletivos. Percebe-se, assim, que quanto mais rico for a experiência com o mundo social, maior serão os processos de modificações e reelaborações dos sujeitos em suas vivências nesse movimento espiral.

Assim, Vigotski (2018) destaca que a categoria vivências é um complexo processo mental³⁶ que inclui as emoções, os processos cognitivos, a memória e até mesmo a vontade, pois remete a algo que impacta o indivíduo e que o transforma, o que promove uma evidente modificação em sua relação com dada realidade. Desta forma, as vivências passam a expressar outra relação com o mundo, pois, nesse processo de interiorização, vivenciam-se a realidade e transformam-se por meio dela, em um movimento constitutivo *de si*, do meio e retornam *para si*³⁷. Isso posto, Vigotski (2018) considera também que

[...] a vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação com uma dada situação. Imaginem que, pela minha constituição, eu seja dotado de certas particularidades. É claro que vou vivenciar uma situação de um determinado modo. Contudo, se sou dotado de outras especificidades, certamente vou vivenciá-la de outra maneira. Por isso falam a respeito das peculiaridades constitutivas das pessoas, diferenciando-as em agitadas, comunicativas, animadas, ativas ou mais emotivas, indolentes e obtusas (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

³⁶ Na concepção de Vigotski (2018), essa relação acontece mediante o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que ocorre por meio da relação social e cultural.

³⁷ Para Vigotski (2018), os sentidos *em si* são internalizados na consciência do sujeito. Os sentidos *para si* são construídos pelas mediações culturais e os *sentidos para todos*, quando estes já internalizados, modificam seus sentidos pessoais e são externados socialmente pelos sujeitos.

Em síntese, destaca-se o fato de que as vivências, constituídas na perspectiva sócio-histórica, permitem que os sujeitos experimentem contextos e momentos históricos distintos, marcados por suas atividades conscientes e ao relacionar-se com o meio (cultura, pessoas), indicam a transformação. E nesse movimento dialético, modificam a sua relação com a realidade, pois esse processo de tomada da consciência, mediada pela atividade humana, são objetivados e subjetivados em suas ações, produzindo significados e sentidos. Diante dessa relação, o ser social realiza sua atividade de forma intencional e vivencia as mudanças em sua práxis.

Todavia, esta relação estabelecida entre os sentidos e significados, próprios em conceber a consciência e vivências transformadoras na genericidade humana, perpassam por condicionantes (históricos, sociais, econômicos e políticos) em que, a materialidade do trabalho está posta numa realidade estruturada pelo modo de produção capitalista, que estabelece a consciência da sociabilidade - denominada consciência alienada. A nova ordem social e econômica do capitalismo está alicerçada pelos interesses individuais da sociedade burguesa, possuindo como essência a produção de bens e a exploração do trabalhador. Essas condições, torna-se um impedimento para o desenvolvimento da consciência para si, para o outro e para as transformações das vivências humanas.

Ancorada nos ideais de sociedade privada e na divisão social do trabalho (manual e intelectual), o trabalho assume uma forma alienada, pois a sociedade burguesa determina a consciência social, direcionando as significações elaboradas por ideologias - religiosas, filosóficas e políticas. Essas concepções, são sustentadas por Leontiev (2004, p. 126), “quanto mais rápido o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade de estruturas e das leis psicológicas das duas atividades”.

O trabalho alienado é fruto da organização social imposta pelo capitalismo, isso porque, a atividade humana assume o caráter de mercadoria enquanto um produto vendido. Assim, os motivos que direcionam a atividade humana não coadunam com os objetivos das suas ações. Nesse viés, o trabalho é realizado para garantir a subsistência dos indivíduos, perdendo o sentido do que está fazendo, ou seja, seus objetivos já não coincidem com suas motivações, limitando-se apenas às necessidades primárias, portanto, incapaz de criar uma sociedade humanizada. Consideramos que as contradições presentes nesse modo de produção, ocasiona a ruptura entre os sentidos e significados, pois nem sempre proporciona a tomada de consciência

humana, pelo contrário, essa atividade muitas vezes acarreta no adoecimento físico e psicológico (LEONTIEV, 2004).

Os que detêm os modos de produção transformam a relação entre sentidos e significados que a classe trabalhadora possui. A atividade humana, antes realizada pelos motivos que direcionam sua ação, vivenciadas conscientemente, na sociedade capitalista é modificada para um trabalho estranhado. Nesse contexto, o motivo da sua atividade fundamenta-se apenas no salário, efetivada por uma ação esvaziada, pois, o trabalhador já não possui satisfação na concretude da sua atividade e não reconhece o produto do seu trabalho, ficando alheio a si. De fato, trata-se de uma consciência fragmentada e desumanizada. A partir dessa compreensão, em Marx (1989) vamos encontrar o seguinte esclarecimento,

Primeiro, que o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua essência, que portanto ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e livre, mas mortifica a sua physis e arruína sua mente. Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Sente-se em casa quando não trabalha e quando trabalha não se sente em casa (MARX, 1989, p.153).

Marx (1989), Lukács (2013, 2018), Vigotski (1934/2001) e Leontiev (1978, 2004), corroboram com o mesmo entendimento quanto a substituição desse modo de sociabilidade, visto a possibilidade da transformação humana. Com efeito, compreendemos que a superação do trabalho alienado se torna fundamental para o desenvolvimento humano concretizada através das vivências de atividade consciente. Nessa perspectiva, a alienação humana impossibilita os sujeitos atribuírem sentidos na realização do seu trabalho, sendo subordinados a ações com poucas ou nenhuma autonomia.

Todos esses aspectos revelam que superar a alienação é fundamental para o ser social apropriar-se das significações sociais históricas produzidas, gerando motivos refletidos e internalizados, esses orientam as ações dos indivíduos, por sua vez, permitindo a capacidade de conceber os sentidos. Entendemos também, que se torna essencial para o processo constitutivo da consciência humana, as quais são concretizadas pelas motivações e finalidades que instituem e direcionam suas atividades intencionais.

Apenas pela humanização dos indivíduos, quando são supridas suas necessidades imediatas tais como: moradia, alimentação, saúde, dentre outras; que os homens poderão atribuir novos anseios (motivos), apresentando outros significados sociais. Inferimos que a conversão da sociedade de classes é o caminho para a emancipação humana. Por meio das relações humanizadas, pelo coletivo na concretude do seu trabalho de forma intencional,

promovendo a autonomia, pelas motivações que geram sentidos na sua ação, propondo novos significados e sentidos que possibilitem a compreensão da vida e outros objetivos formulados.

A partir do entendimento ontológico do ser social e sobre as categorias sentidos, significados e vivências na teoria histórico-cultural, nos permitiram compreender que a educação é um complexo da sociabilidade fundada pelo trabalho e, assim apreendemos as especificidades do trabalho docente, considerando que esta atividade possui um sentido de humanização dos sujeitos mediante a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, a qual, oportuniza a apropriação das produções históricas expressas na cultura, na arte, na filosofia, dentre outros, bem como, a conscientização dos sujeitos da sua condição enquanto ser social, na constituição do gênero humano crítico e emancipado. Nesse viés, apontamos a pertinência pela continuidade no próximo tópico acerca da natureza do trabalho docente e os diversos condicionantes postos na materialidade dessa atividade.

3.3 A constituição do trabalho docente: condicionado pelos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais

O trabalho é a característica fundante que define o homem em sua totalidade, logo, trabalho e educação são categorias singulares do ser social. Por conseguinte, o trabalho é a origem da genericidade humana, contudo, não na sua forma biológica, isto é, para tornar-se humanizado, o homem aprendeu a modificar a natureza a partir das suas necessidades primárias da sua existência. Assim, esta atividade foi ensinada e aprimorada historicamente de acordo com os complexos sociais que constituíram o ciclo de vida da humanidade. Nesse viés, Saviani (2007, p. 154), corrobora com o seguinte entendimento: “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”.

A continuidade histórica do desenvolvimento humano desdobra-se na complexificação social e, a educação é um complexo social que desempenha um papel imprescindível para a apropriação dos elementos constitucionais da sociabilidade, ou seja, que compõem a essência humano-genérica sendo exigidos dos indivíduos singulares em cada momento da realidade concreta no percurso histórico-social. Nessa perspectiva, o trabalho docente é fundamental para o processo de reprodução social, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade, isto é, reproduzindo nos sujeitos as objetivações produzidas historicamente na sociabilidade.

A compreensão de Lukács (2013), acerca do trabalho docente em seu princípio educativo é explicitada como um dos complexos sociais imprescindíveis para a continuidade

do ser social, pois, possibilita a aquisição de outros complexos e, dialeticamente, necessita de tais complexos para materializar-se. Para o autor, o trabalho educativo é um fator determinante para a elevação da consciência e a aquisição da linguagem através da apropriação dos elementos culturais essenciais à humanização do homem.

Portanto, a natureza do trabalho docente constitui-se como uma unidade articulada dialeticamente entre as condições subjetivas (próprias do ser social, uma atividade consciente) e objetivas (condições materiais, reais) que expressam a finalidade da sua ação (ensinar). Assim, a atividade do professor materializa-se na realidade pela mediação entre a singularidade e a generalidade e pelos conhecimentos do mundo cultural ao apropriar, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, possibilitando o acesso às objetivações como ciência, arte, saberes historicamente acumulados na cultura, a partir de uma formação crítica direcionada para emancipação humana.

Entretanto, com a complexificação do trabalho e da sociabilidade, impulsionaram a elevação das individualidades. Nesse viés, o trabalho docente segue dialeticamente as contradições do mundo dos homens em sua complexa relação social. Percebemos, que esta atividade está fadada a necessidades das organizações sociais em cada tempo histórico. Nesse sentido, a classe dominante utiliza do espaço escolar para reprodução dos seus ideais, buscando perpetuar as relações sociais alienadas, sobretudo um trabalho estranhado.

A divisão social do trabalho materializa-se pela acumulação do capitalista e tem como fonte a exploração da força de trabalho, a qual assume um papel extremamente relevante e determinante para a atividade docente, considerando também os condicionantes (históricos, econômicos, políticos e sociais) que os professores estão inseridos. Nesse contexto, a dinâmica capitalista aprofundada pelas forças produtivas capazes de concretizar e revelar mediações que se processam e manifestam na reprodução social, perpetuando as desigualdades na sociabilidade, conseqüentemente priva a liberdade do trabalhador, originando a sua alienação.

Na abordagem defendida por Marx (1989), sustenta que o trabalho constitui o homem e o homem se constitui no trabalho dialeticamente, que o sujeito se objetiva e subjetiva pelo trabalho. E assim, para os estudiosos marxistas, o trabalho com o modo de produção capitalista produz exploração da força de trabalho, divisão de classes, alienação, dentre outros. Nesse sentido, a divisão social do trabalho e as profissões são vistas como meio de intensificar essa exploração e alienação do trabalhador. Tornando a profissão fragmentada, baseadas num sistema capitalista excludente e com interesses antagônicos.

Desse ponto de vista, a atividade dos professores decorre pelo mesmo processo de exploração que qualquer outro trabalhador, e suas escolas reproduzem a lógica do capital.

Apesar disso, quando essa atividade é concebida por meio do trabalho, numa perspectiva ontológica, os professores são constituídos por: I) intencionalidade - instrumentos/símbolos, significados/sentidos, linguagem/pensamento, constituídos pelas vivências/*pereživânie* através consciência na atividade humana-, II) objetivação - transformando e elaborando objetos-, III) subjetivação - como se transforma-, IV) reconhecimento - percebe a historicidade do objeto e se reconhece nele-, V) mediada pelo sujeito e objeto - instrumentos e símbolos e VI) teleológica - capacidade de imaginar e antever suas ações-, instituindo processos de transformação e ressignificação do ser social professor (MARX, 2013; LUKÁCS, 2013).

Todavia, reconhecemos, que o trabalho docente submetido a esse modo de produção, que, explora e aliena o ser social, vem perpetuando historicamente, nas relações sociais. Entendemos, que as condições da materialidade desta atividade estão diretamente relacionadas aos condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos. Dessa forma, nos respaldamos nos estudos de Marx (1989, 2013), que, foram substanciais para a compreensão do trabalho docente, o autor aponta algumas categorias que emanam dessa atividade instituída pela burguesia. Ademais, outros autores vêm se debruçando a respeito da temática (ANTUNES, 2013, 2018; APPLE, 1995; ENGUITA, 1991; HYPOLITO, 1991; LUKACS, 2013, 2018). Nesse sentido, na Figura 15, a seguir, tem-se uma breve síntese das categorias outrora destacadas.

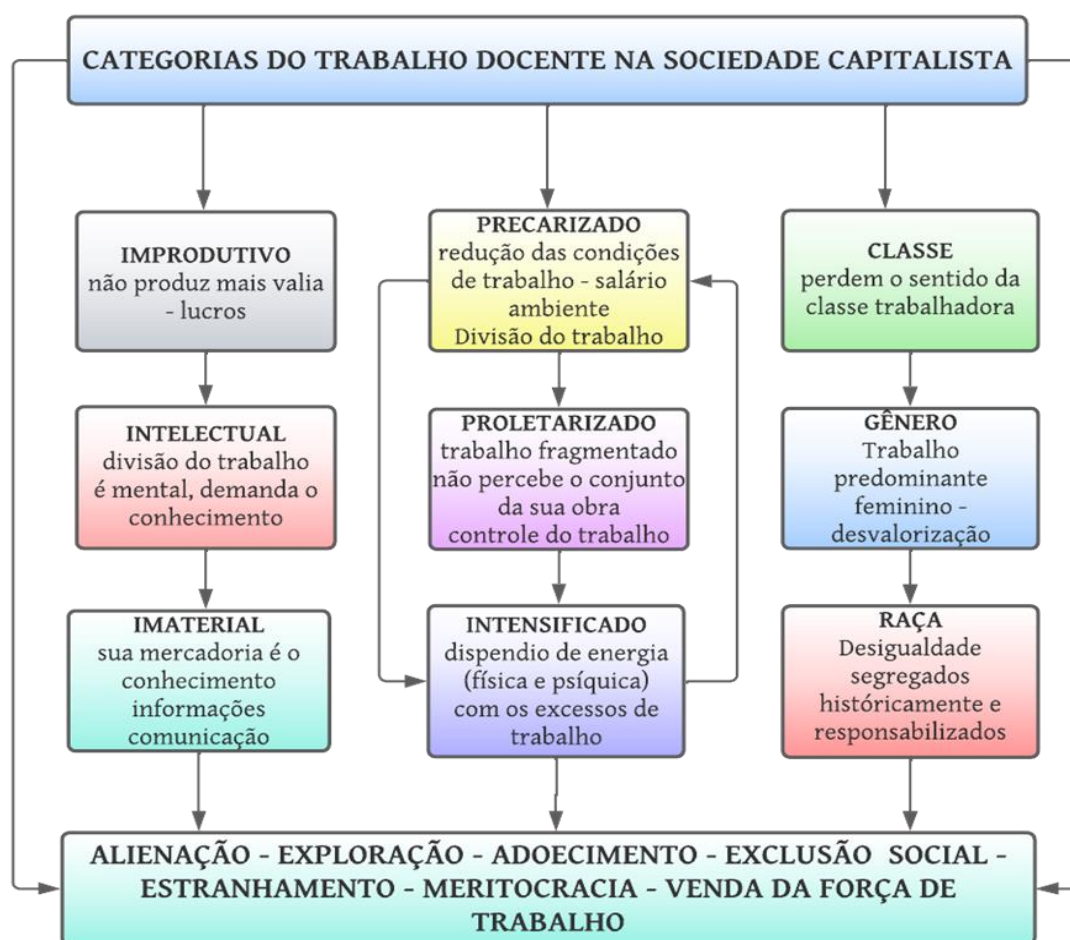


Figura 15 – Categorias fundantes do trabalho docente estruturado pelo capital.

Fonte: Adaptado de Antunes (2013, 2018), Apple (1995), Enguita (1991), Hypólito (1991) e Marx (1978, 2013).

Mediante algumas categorias que integram a atividade dos professores no ensino público, delineou-se aqui uma relação entre todas as categorias, que resultam nos seguintes aspectos: alienação, exploração, adoecimento, exclusão social, estranhamento, meritocracia e venda da força de trabalho. No entanto, apontamos uma relação intrínseca entre a categoria precarização e intensificação, isso porque, entendemos que as duas ocorrem simultaneamente. Inferimos, que o capital se retroalimenta com a reprodução das desigualdades das classes subalternas e, buscam reiteradamente um desmonte da atividade docente, em sua condição ontológica, pois, têm, por essência, manter sua ideologia de escola pública para o capital.

Por estar, a escola, imersa numa sociedade capitalista, a concepção de homem e de sociedade imposta pelo capital reverbera dentro das relações estabelecidas com os professores, aproximando-se, por vezes, das relações fabris em que o trabalhador não tem controle sobre o produz, vivenciando um processo de precarização e se situa como um executor no processo de

produção. Assim, o trabalho docente tem passado, historicamente, por processos de desqualificação, requalificação, intensificação e a perda de controle, aproximando-se do processo de proletarização e distanciando-se da perspectiva de emancipação/transformação. Soma-se a isto o impacto da feminização do magistério - fato histórico no Brasil, o que intensifica ainda mais a situação de ambivalência do professor (APPLE, 1995; ENGUITA, 1991; HYPOLITO, 1991).

Nessa esteira constitutiva, a historicidade do trabalho docente no Brasil possui uma gênese de ethos religioso, estruturada através da vinda dos Jesuítas para o país a fim de catequizar os índios. Segundo Saviani (2013), a educação colonial no Brasil foi dividida em três etapas, a primeira denominada *período heróico*, corresponde ao período de 1549 até o final do século XVI, marcada pelo advento dos Jesuítas no país. Quanto à segunda etapa, foi nomeada *Ratum Studiorum*, originando a consolidação do ensino jesuíta, essa fase ocorreu entre 1599 a 1759. Um aspecto fundante no ensino brasileiro, pois os Jesuítas criaram escolas e permaneceram por longos anos aqui, deixando marcas na atividade docente, tais como: vocação, dom, que ainda se fazem presentes.

Quando o Estado tomou as rédeas do trabalho docente, o contexto iniciou algumas mudanças que regulavam e ao mesmo tempo constituíam os professores e professoras no Brasil. A retirada dos jesuítas do espaço escolar se deu com as *reformas pombalinas* (1759-1808), considerada a terceira etapa da educação colonial no Brasil e, logo no ano de 1759 apresentou um alvará e instruções para a concretude da atividade docente. Assim, inicia um processo de escolha docente por meio de concurso, os professores Régios para o ensino superior e para os níveis elementares, não necessitava demonstrar um nível elevado de conhecimento. Iniciando um processo de fragmentação do trabalho, pois a depender da escolaridade a formação docente era diferente. Quanto a formação docente, inicialmente foi a nível médio, sendo fundadas as escolas normais. A primeira delas foi a Escola Normal de Niterói (1835), capital da província do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2013; VICENTINI; LUGLI, 2009).

Na época das reformas pombalinas a predominância dos professores era do gênero masculino e a mulher não tinha acesso à educação formal e as raras exceções se dava através de um currículo distinto dos homens, as mulheres eram educadas para casar, cuidar do lar e da vida religiosa familiar. Nem tão pouco havia a preocupação com a vida escolar da classe trabalhadora, pois a escola não era para todos, uma característica excludente da escola nessa época. No mesmo contexto histórico, os modos de produção da classe trabalhadora eram caracterizados por trabalhadores rurais, agricultores (além dos índios e escravos), não se fazia

necessário a alfabetização das massas, pois esse trabalho não exigia demasiada instrução (SAVIANI, 2013; VICENTINI; LUGLI, 2009).

Com o passar das décadas (1932-1969), ocorreu uma crescente industrialização e ocupação dos grandes centros urbanos, viu-se a necessidade de instruir a população. Iniciava uma grande corrida, pois o número de escolas não era suficiente para atender a população e a quantidade inexpressiva de professores e professoras. Unindo-se a falta de estrutura para formação docente (conhecimento), as condições de trabalho eram precárias, a maioria das contratações eram realizadas pelo Estado com um número alto de docentes atuando de forma temporária. Todavia, foi um período de otimismo, em que a escola representava a esperança de democratização da sociedade, com as proposições da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória e o rompimento com a escola tradicional (SAVIANI, 2013; VIANNA, 2013; VICENTINI; LUGLI, 2009).

Outro elemento marcante nesse período, foi a mudança de configuração do trabalho docente, antes predominante a presença do gênero masculino. No entanto, os baixos salários e a oferta de trabalho em outras profissões fizeram com que os homens cada vez mais fossem abandonados à docência. Então, as mulheres foram ocupando esses espaços vagos, principalmente nas séries iniciais. A priori, a profissão era para as filhas dos burgueses encontrarem uma ocupação, aos poucos se popularizando. As mulheres possuíam um ideário perfeito para o trabalho docente, os traços de submissão, doação, santidade, religiosidade. Suscitando no imaginário social, que está atividade é própria para as mulheres pelo aspecto materno, vocação, missão e diversos adjetivos que visam desvalorizar a profissão docente, apresentando marcas em suas trajetórias que buscam atender as demandas hegemônicas do capital. Justificando os baixos salários, pois era apenas uma renda complementar na família, sendo atribuído ao esposo a tarefa de provedor a família. Tratava-se de um discurso carregado de intenções de desvalorização da profissão (SAVIANI, 2013; VIANNA, 2013; VICENTINI; LUGLI, 2009).

Sendo assim, buscamos em Roldão (2007), desvelar a dimensão do conhecimento docente, identificando na função docente o que define sua atividade, como se constitui enquanto professor e o que a distingue das demais práticas profissionais. Segundo a autora, “o trabalho docente é a ação de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 94). Destacamos esse trecho, pois esse é um conhecimento socialmente reconhecido, que gera relações sociais. Entretanto, ao mesmo tempo que temos um conhecimento fundante do trabalho docente, enfrentamos os processos de disputa dessa sociedade capitalista.

Alguns processos políticos foram determinantes em algumas fases de constituição da trabalhado docente. Com o advento do gerencialismo na década de 1990, os professores tiveram que se adequar a lógica do capital. Vivenciou-se, então, uma busca incessante de “qualificar-se”, a fim de ajustar-se à lógica mercantilista e gerencialista vigente. Nessa toada, as políticas contemporâneas em consonância com os organismos multilaterais (Banco Mundial – BM, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* – UNESCO, por exemplo) têm se posicionado em sentido oposto aos estudos empreendidos. Suas propostas, pautadas na epistemologia prática, na fragmentação do trabalho, na responsabilização, com avaliações de desempenho dos estudantes e docentes, entre tantas outras ações que fragilizam a atividade docente, promovem um verdadeiro desmonte nas escolas públicas do país (FREITAS, 2018).

Nessa perspectiva, consideramos que o projeto de escola pública para o capital vem se estabelecendo paulatinamente. Segundo Hypólito (1991), a sociedade capitalista busca constantemente manifestar suas ideologias e efetivar suas propostas, fato evidenciado desde a década de 1990, perante as políticas gerencialistas, que denotam: um forte controle sobre os professores, a perda de autonomia no trabalho, a fragmentação das atividades, a precarização dos contratos de trabalho, a divisão do intelectual (elabora e planeja provas e atividades) e o fazedor de tarefas (cumpre as ordens estabelecidas). É notório o desmonte do trabalho docente proposto pelo capital. Nesse cenário, essa atividade segue os seguintes ditames:

- Fragmentação entre sujeito e objeto;
- Negligência do saber;
- Perda do sentido de classe trabalhadora;
- Trabalho individualizado;
- Posse do trabalho intelectual pelo capital;
- Desqualificação da atividade docente (avaliações padronizadas);
- Controle das suas atividades, igualmente, políticos e ideológicos;
- Trabalho hegemônico/padronizado;
- Intensificação das atividades com o aumento das demandas burocráticas;
- Parcerias público/privado para o controle da educação;
- Trabalho e formação pautados em: qualidade, eficiência e produtividade (modelo fabril);
- Separação do trabalho: elaborar - equipes especializadas externas e executar - professor (FREITAS, 2018; ANTUNES, 2013, 2018; HYPÓLITO, 1991).

Sucessivamente, as condições do trabalho docente são impactadas pela lógica capitalista instaurada na sociedade: com uma rotina que reflete aspectos da fragmentação do trabalho, tornando professores e estudantes alienados, subjugados e dominados; a hierarquização a partir do parcelamento da atividade pedagógica que conduz o professor/trabalhador a privação do controle sobre o que faz; a perda sutil da sua autonomia graças aos processos de burocratização e de subordinação formal do educador e a dificuldade em estabelecer uma formação de professores com programas consistentes e duradouros.

Esse modelo de sociabilidade instituído, tenta incansavelmente materializar seu projeto de escola para o capital, ou seja, uma escola alicerçada em princípios acríticos e professores alienados que possibilite a desumanização do ser. Contudo, o trabalho docente em sua dimensão histórica e ontológica, busca romper com as determinações instauradas por esse modo de produção. Para isso, estão ancorados nos construtos de Marx (2013), dentre outros, que partilham das mesmas concepções (ANTUNES, 2013, 2018; FREITAS, 2018; HYPOLITO, 1991; LUKÁCS, 2013, 2018; VIGOTSKI, 2010), propõem uma oposição a essa lógica de produção. Isso porque, o trabalho docente ainda conserva seu caráter ontológico e na medida que os docentes vivenciam uma atividade intencional, agindo em relação ao mundo, transformando-o e transformando-se resultando na práxis.

Nesse contexto, evidenciamos que a constituição do trabalho docente é um campo permeado de contradições, no que tange suas concepções teóricas, bem como, nas políticas públicas, que são organizados por aspectos políticos, culturais e econômicos, pois a docência está imbricada com diversos projetos societários em disputa. Por isso, a busca incessante pela valorização do trabalho docente se estende até o presente, demarcada pelos processos históricos, demonstrando quantos atos e resistências foram e se fazem necessários.

Entendemos, que ainda é necessário atribuir novos sentidos e significados nas vivências dos docentes, para que se sintam participantes da classe trabalhadora, identificando criticamente as nuances do capitalismo que permeiam o cotidiano escolar, as políticas públicas, o currículo e a avaliação. E, mais do que isto, que os professores estejam fundamentados na emancipação em prol da humanização. É preciso que a atividade docente esteja permeada pela intencionalidade e pela práxis, contudo, buscando formas de resistência ao imperialismo imposto pelo capital. Finalmente, buscamos o trabalho enquanto transformação humana, nos processos de objetivação e subjetivação que constituem suas vivências.

SEÇÃO 4 SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta seção justifica-se pela necessidade de responder às seguintes indagações: quais as políticas e normatizações em âmbito nacional e local, os marcos históricos e regulatórios dos professores que atuam na Educação Especial? E, qual é o perfil do professor e da professora que atua na Educação Especial no Brasil e na rede pública do Distrito Federal?

Com base nos questionamentos, propomos descrever a especificidade de ser professor na Educação Especial/AEE, considerando os marcos históricos da Educação Especial, a especificidade do trabalho docente nesta modalidade de ensino e as políticas de formação dos professores na Educação Especial. Para isso, utilizamos as legislações nacionais e locais, associados aos teóricos que se debruçaram nos estudos sobre o professor na Educação Especial/AEE.

4.1 A historicidade do ser professor na Educação Especial

Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ser o presente. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retornar ao passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quando ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções (JANNUZZI, 2006, p. 02).

A categoria historicidade fundamenta-se na compreensão do sujeito histórico capaz de entender o movimento dos fenômenos, assim quando tomamos essa categoria de análise com a intencionalidade de explicitar os fenômenos reais dos marcos históricos e regulatórios da Educação Especial no Brasil. Entendemos que não se trata de uma simples sucessão cronológica dos fatos, pois nos referimos às relações de forças constituídas dialeticamente no percurso da existência desses marcos vivenciados historicamente.

Em buscas das pistas para elucidar esse objeto que se revela um universo de contradições, isso porque às políticas públicas na Educação Especial estão intimamente interligadas ao modo de produção capitalista. Portanto, historicizar a Educação Especial e o trabalho docente nesta modalidade implicam na compreensão das relações de força que esse modo de produção reflete na Educação Especial. Em um país de controvérsias nas discussões no âmbito educacional e político, a realidade adversa segue padrões do sistema capitalista que, simultaneamente, querem incluir, mas exclui, acarretando sofrimento tanto para o professor quanto para o aluno. Isso, por vezes, provoca um contrassenso entre o ideal e o real. Mesmo

diante de tantas leis internacionais, nacionais, municipais e distritais, podemos observar que não basta somente criá-las com o intuito de garantir os direitos legais dos indivíduos excluídos.

Ao revisitarmos a história da Educação Especial brasileira, podemos perceber conquistas e retrocessos devido a preconceitos e questionamentos cientificamente legitimados. A defesa do direito e da cidadania, o reconhecimento de indivíduos históricos, sociais e a educação de alunos com deficiência, por mais que não pareça, são aspectos recentes no contexto educacional e em nossa sociedade. Os estudos e as políticas públicas direcionadas a essa modalidade de ensino são de pouca atenção no Brasil por isso, muitas vezes interpretada como elemento indesejável e meramente assistencialista. Há ainda uma relação intrínseca entre o público e o privado, elementos de disputas para consolidar o ensino público.

A cronologia das pessoas deficientes no Brasil iniciou-se na monarquia, uma época constituída por projetos particulares pautadas em concepções médicas apresentadas pelo francês Jean Marc Itard (1800) - considerado o médico pioneiro em trabalhar os aspectos educacionais. Os atendimentos tiveram origem em 1717, nas Santas Casas de Misericórdia, seguindo um modelo europeu, recebiam crianças abandonadas por seus pais e familiares. Esse período destaca-se ainda, pela criação das instituições Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, 1857, por D. Pedro II. Mais tarde, em 1874, inaugurou o Hospital Estadual de Salvador para o atendimento das pessoas com Deficiência Mental (JANNUZZI, 2012).

A partir do século XX, foi ampliado a oferta da rede privada de ensino, todavia por um viés assistencial. Ressalta-se na época, a organização dos espaços educacionais destinados ao PAEE, ancorados pelas proposições de Helena Antipoff, fundou-se os Institutos Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – as APAES. Emergem nesse período, as campanhas que postulavam transversalizar a educação de surdos, cegos e deficientes intelectuais. Marcadamente, no ano 1957, o Brasil, alinhou-se às aspirações internacionais de direitos as pessoas deficientes, impulsionando a elaboração de dispositivos legais para a garantia de direitos. Entretanto, esse movimento foi interrompido pela então ditadura militar.

Dentro desse processo de evolução histórica, evidenciamos algumas marcas nas vivências das pessoas deficientes, resultante das lutas que enfrentaram no seu processo constitutivo, as quais elencamos em quatro categorias: i) exclusão ii) segregação iii) integração e iv) inclusão. Inicialmente, as pessoas com deficiência eram vítimas de abandono e negligência e, por “serem diferentes”, foram marginalizadas e ignoradas (MAZZOTTA, 2011). As categorias segregação, integração e inclusão foram se modificando consoante o contexto social, legal e político do país.

Por isso, Jannuzzi (2012) explica os termos e processos de segregação, integração e inclusão. Conforme a autora, o termo segregação foi utilizado para estipular a separação social, pois as pessoas com deficiência eram vistas como anormais. A posteriori, o termo integração foi empregado e denotava o momento de socialização das pessoas com deficiência na sociedade, entretanto, elas ainda eram vistas como incapazes. Por fim, o termo inclusão, sob a égide da equidade³⁸, expressava a possibilidade de a pessoa com deficiência ocupar todos os espaços sociais.

Ao longo dos séculos ocorreram diferentes fases com múltiplas determinações no movimento da Educação Especial até chegarmos à configuração atual de implementação da educação inclusiva. Contudo, romper com esse processo histórico instaurado pelas concepções de exclusão, segregação, integração, os quais foram subsidiados por modelos médicos e psicológicos torna-se um dos maiores desafios para a efetivação da inclusão, mesmo com as mudanças nos termos, ainda estão intrínsecos nas práticas sociais e nas políticas educacionais os aspectos conservadores da segregação e integração.

Dentro desse processo de evolução histórica as políticas públicas no cenário brasileiro, instaurou-se a partir da Constituição de 1988 no artigo 206, inciso I, foi estabelecida a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Além disso, em seu artigo 208, está posto um atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino e o artigo 227 define a criação de programas e garantia de acessibilidade (BRASIL, 1988). Foi nesse momento que se iniciou um período de institucionalização legal à pessoa com deficiência, integrando o público alvo da Educação Especial nos ambientes sociais e escolares. Contudo, à época, o AEE ocorria em caráter substitutivo³⁹, confirmando um aspecto segregador. Segundo Jannuzzi (2012) as décadas de 1970 a 1990 foram consideradas um período de normalização e integração, mesmo não defendendo a extinção dos serviços existentes, havia um entendimento de colocar os estudantes deficientes na rede regular de ensino, ao mesmo tempo, recebendo assistência e condições de atendimento em instituições especializadas.

A Educação Especial no cenário mundial, influenciou o direcionamento das políticas públicas. Aponta-se um marco relevante a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, configurada enquanto fundante da política educacional de inclusão ao deliberar a importância de um encontro específico para tratar das

³⁸ A equidade é o direito à oportunidade de todas as pessoas, de acordo com suas necessidades individuais, ou seja, é a equiparação de oportunidades (CARVALHO, 2014).

³⁹ Refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) substituindo o ensino regular, em instituições especializadas em Educação Especial e/ou classes especiais, ou seja, “atende a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em escolas ou classes especiais” (BRASIL, 2001).

características, implicações e especificidades da implementação de uma educação inclusiva. Este encontro internacional resulta na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*⁴⁰, ocorrida em Salamanca, na Espanha (BRASIL, 2001).

A partir de 1994, o Ministério da Educação Espanhol celebrou em Salamanca uma conferência mundial promovida pela UNESCO. Inicia-se aí o processo de globalização e das relações com as políticas internacionais frente à realidade da população excluída na sociedade. O objetivo da conferência era chegar ao consenso de uma série de princípios e de diretrizes sobre as políticas relacionadas às pessoas com deficiência; era denominada declaração de Salamanca, e passou “a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil, surgindo a categoria inclusão, porém em processo de permanências, descontinuidades e rupturas do modelo de integração escolar” (LIMA, 2019, p. 72).

A Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793, no mesmo ano da declaração de Salamanca, estabelecia a inserção de conteúdos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da “pessoa portadora de necessidades especiais”⁴¹ nos currículos de formação de docentes. Este foi um ponto de partida para a formação inicial docente na Educação Especial. Mesmo com as normativas, alguns termos utilizados para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola apresentavam aspectos de inserção e integração e não contemplavam a inclusão proposta pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Prosseguindo esse processo histórico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – contribuiu nos aspectos legais com vistas à formação inicial e continuada dos professores. Versando a formação para o professor especializado (Educação Especial), deveria ser ao nível médio, superior ou em pós-graduação *lato sensu* na área. Tal ditame tem seu destaque por destinar um capítulo para a Educação Especial, constando as determinações do serviço de apoio especializado, especificando a oferta do AEE. Seu art. 58, § 2º, por exemplo, aponta que o AEE deve ser efetivado “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Cabe ainda destacar sobre a LDBEN que, ainda que a Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca em 1994 apresentam em seu bojo os aspectos de uma educação

⁴⁰ É importante ressaltar a continuidade desse movimento, após quinze anos de existência desse documento, ocorreu um novo encontro no ano 2009, em Salamanca, na Espanha, para reavaliar a Declaração e seus desdobramentos.

⁴¹ Esse era o termo utilizado na época.

inclusiva, nela, permaneceu os aspectos substitutivos no AEE, silenciando a existência de atendimentos segregados. Entendemos, que historicamente a cultura de exclusão se perpetua na sociedade brasileira, geradas e mantidas por uma sociedade de classes que reforçam a desigualdade e a exclusão, permeadas em todas as relações sociais.

Em 2006, aconteceu *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, refere-se a um tratado internacional subscrito pelo Brasil e outros 85 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Dentre os objetivos que nortearam a constituição dessa convenção destaca-se: assegurar e efetivar os direitos (políticos, sociais, econômicos, civis, culturais e acessibilidade) de todas as pessoas deficientes, inclusive de serem inseridos em um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. A partir de 30 de março de 2007 este documento tornou-se direcionador de todas as normativas estabelecidas no Brasil.

O Brasil apresenta-se enquanto signatário de grande parte dos tratados internacionais assumindo um compromisso universal de respeitar integralmente as pessoas deficientes, não apenas em função das legislações do nosso país, mas de uma exigência mundial de equidade. Todavia, grande parte desses acordos fazem parte de políticas de Governo e não de Estado, ou seja, de acordo com modelo de governabilidade de cada país. Tendo em vista as discontinuidades das ações que possibilitem a humanização das pessoas deficientes. Neste entendimento, inferimos que as políticas de Estado se aproximam do viés mercadológico, pautado nas concepções capitalistas.

Ademais, outras normativas, Decretos e Leis que contribuíram com a legalização dos processos de institucionalização, função e formação de professores na Educação Especial. Com vistas à inclusão, emergem os ditames descritos no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Bases legais sobre a Educação Especial no Brasil.

Ano	Marco(s) Legal(is)	Síntese
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN.	Propõe a formação docente ao nível de graduação. Distingue os professores capacitados e especializados. Versa sobre o lócus de formação.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001; Parecer CNE/CEB nº 17/2001.	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Inicia-se a regulamentação da educação inclusiva, instituindo espaços e formação docente. Nesta resolução, o professor é nomeado professor de educação especial, em sua função, destaca-se que: assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI; Decreto nº 6.571/2008.	Dispõe sobre a transversalidade da educação especial, que perpassa em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O atendimento educacional especializado deixa de ser substitutivo, agora complementa/suplementa o ensino dos estudantes do público alvo da educação especial. O financiamento do AEE por meio de duplo cômputo no FUNDEB a escolarização do público alvo de Educação Especial.
2009	Parecer CNE/CEB nº 13/2009; *Resolução nº 4/2009 CNE/CEB.	Estabelece a formação e atuação no AEE, em que o professor deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Dispõe que o AEE poderá ocorrer nas escolas regulares bem como nos centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Realizados em horário contrário a escolarização e não sendo substitutivo às classes comuns. Sua função é complementar ou suplementar.
2011	Decreto nº 7.611/2011; (revoga partes significativas do Decreto nº 6.571/2008). *Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 62.	Estabelece que cabe ao professor do atendimento educacional especializado a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Através de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que será com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular.

(continua)

Quadro 6 – Bases legais sobre a Educação Especial no Brasil.

Ano	Marco Legal	Síntese
2015	Lei Brasileira de Inclusão, lei nº 13.146, de julho de 2015.	Adota práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado. E assim, oportuniza aos alunos deficientes um desenvolvimento acadêmico e social, com aprendizagem de forma integral.

(continuação)

Fonte: Elaboração própria.

No quadro acima realizamos um sucinto recorte histórico, de modo a explicitar as mudanças que ocorreram na função do professor que atua na Educação Especial, visto que o trabalho docente esteve associado ao modelo sociocultural e legal representado historicamente. Os períodos denominados segregação e integração, se estabeleceram até a década de 1990 no Brasil, a escolaridade da pessoa com deficiência, em sua maioria, eram destinadas em espaços como: instituições especializadas em Educação Especial, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Ressalta-se o caráter substitutivo ao ensino regular. Já o trabalho docente, consistia em modelos clínicos, terapêuticos e assistenciais, com ênfase nos currículos funcionais⁴² para adaptar os estudantes ao meio social (MAZZOTTA, 2011).

Enquanto se legitimavam as políticas públicas em defesa da pessoa com deficiência no mundo e no país, o Ministério da Educação (MEC) já se organizava desde 1973, mesmo antes da Constituição Federal. Foi designada uma secretaria para tratar sobre a escolarização desses estudantes, assim como a formação dos professores e professoras que, posteriormente, foram se ajustando de acordo com a sua historicidade e os interesses governamentais.

A primeira secretaria foi o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, com a incumbência de organizar a Educação Especial no país sob a concepção de integração. O público-alvo era a pessoa com deficiência e altas habilidades. Em 1989, passou a ser chamada Secretaria de Educação Especial (SEESP), regulamentada pela Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Ela foi responsável por programas, ações e projetos que visavam efetivar as políticas públicas para o público-alvo da Educação Especial.

⁴² O currículo funcional foi adotado na Educação Especial na vertente médica-pedagógica, com ênfase nos atendimentos clínicos, terapêuticos e na realização das atividades diárias, tais como controle dos esfínteres, orientação a alimentação, higiene e na inserção social (JANNUZZI, 2012).

No entanto, a SEESP foi extinta perante o Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011), que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Na época, a pasta passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁴³. A partir do pilar da equidade, a Secretaria em questão, com vistas à inclusão, assumiu a proposta de uma educação para todos, promovendo o respeito às diferenças e comprometendo-se com a formação inicial e continuada dos professores e das professoras, o que ampliou a atuação dessa secretaria com programas e ações pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) desenvolveu ações até 2019. É perceptível, ainda, que há problemas relacionados à descontinuidade de programas e políticas públicas que garantam a inclusão, pois de acordo com a transição de governos federais, as secretarias que tratavam da Educação Especial sofreram alterações.

Consoante as mudanças legais observados no Quadro 6, os anos de 2007, 2008 e 2009, foram substanciais para um novo direcionamento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, dentre as quais, destacamos: a definição do público alvo da Educação Especial como aquele constituído por alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento; a inserção no ensino regular; o *locus* de atuação do professor da Educação Especial/AEE organizados nas salas de recursos multifuncionais; o caráter da atividade docente no AEE, visa complementar e complementar o ensino; a transversalidade da Educação Especial, que perpassa em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; uma nova redefinição para o professor que atua na Educação Especial, agora denominado o docente do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Como explicita o decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), sobre o atendimento no AEE,

Art. 1º., § 1º. Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008b).

Entretanto, a historicidade das SR no Brasil tem sua gênese na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na década de 1995, em que sua primeira nomenclatura é Sala de Integração e Recursos - SIR. A época, após as reflexões subsidiadas pela LDB de 1996 tendo a

⁴³ Foi substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), a partir do Decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União em 2 de janeiro de 2019. Além da nomenclatura, o decreto mudou a estrutura da secretaria no que tange aos interesses tratados. Ressalta-se que a SECADI foi uma das secretarias mais significativas para a efetivação da inclusão por sua característica acolhedora, dando voz a diversidade e receptiva as contribuições científicas e de toda a sociedade (BRASIL, 2019).

classe comum o lócus privilegiado para os estudantes deficientes, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre iniciou uma ação de fechar as classes especiais, ancorados em uma nova proposta de ensino inclusivo. Para isso, criaram a SIR com a finalidade de apoiar o desenvolvimento dos estudantes atípicos nas escolas regulares. Trata-se de um serviço de apoio pedagógico especializado realizado pelo professor especializado em EE com vistas a complementar e/ou suplementar o currículo do PAEE, apropriando-se dos diversos instrumentos (procedimentos, equipamentos e materiais específicos) e oportunizando diferentes situações de aprendizagem (TEZZARI; BAPTISTA, 2009).

Segundo Tezzari e Baptista (2009), a perspectiva de atuação de professores da Educação Especial na SIR fundamentava-se em três dimensões: I - avaliação e atendimento ao aluno; II - assessoria e planejamento e III - orientações dirigidas aos pais ou responsáveis. Nesse sentido, o trabalho docente era realizado por dois professores (as), sendo cada um responsável por um quantitativo de estudantes. A priori, após os encaminhamentos para SIR, avaliavam as necessidades pedagógicas de cada sujeito, respeitando as suas singularidades (posteriormente compartilhando com as famílias e os professores de classe comum), quanto os atendimentos aos estudantes eram estabelecidos pelas aprendizagens pedagógicas e sociais contextualizadas, distanciando-se dos modelos clínicos. Pois, Alicerçavam na premissa de “desenvolver as potencialidades do aluno partindo dos conhecimentos e habilidades que ele já tem construídos” (TEZZARI; BAPTISTA, 2009, p. 111). Por isso, a SIR não condiz com reforço escolar, expressão comumente usada por familiares e outros profissionais.

O segundo eixo de atuação era constituído pela assessoria e planejamento - compreendido também como formação-, a qual, destinavam uma carga horária específica para coordenação integrada entre a comunidade escolar (direção, orientação, supervisor pedagógico, dentre outros), possibilitando a troca de informações acerca do estudante, primando pela organização do trabalho pedagógico, o planejamento das intervenções para SIR e Classe comum, os aspectos afetivos e sociais, metodologias, materiais pedagógicos a avaliação das atividades desenvolvidas, reelaborando ações significativas para oportunizar diversas condições de aprendizagem dos estudantes. O último eixo era destinado aos responsáveis, propiciando espaços de orientação e escuta das famílias.

Sobressai nessa proposta de SIR o caráter formativo para os docentes que atuam na classe comum, em que os docentes da Educação Especial partilharam momentos oportunizando os conhecimentos teóricos e suas experiências, concebendo suporte contínuo para os profissionais que possuem o desafio de atuar com estudantes deficientes no ensino regular, os quais dispõem de pouco ou nenhum estudo. Uma característica relevante da SIR na perspectiva

do trabalho colaborativo materializado nesse período. Nesse viés, Tezzari e Baptista (2009), afirmam que,

[...] além do atendimento específico ao aluno, o trabalho desenvolvido na SIR consiste também em uma assessoria descentralizada, que tem como objetivos mais amplos a investigação e construção de estratégias educativas em parceria com o professor de sala de aula e os serviços de orientação e supervisão da escola, favorecendo o fortalecimento da interlocução entre ensino comum e especial (TEZZARI; BAPTISTA, 2009, p. 110).

Na esteira desse movimento, entre as décadas de 2007 e 2008 com a institucionalização do PNEEPEI (2008), emergiram as proposições de estruturar as salas de recursos. A partir das experiências de Cláudia Pereira Dutra⁴⁴ na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, foi posta como responsável pelo desafio de ampliar esse projeto para todo o país. Todavia, as SR efetivaram por um processo aligeirado, divergindo em grande parte do delineamento original da SIR, percebemos uma centralidade no (a) professor (a) do AEE e as demais especificidades foram subsumidas. Nessa perspectiva, observamos as mudanças nos objetivos basilares do trabalho colaborativo (SR e classe comum) vivenciados na coordenação pedagógica, espaço relevante para as reflexões e a organização do trabalho pedagógico. Transformando a SR em um espaço do saber fazer, ancorados pelo pragmatismo, aumentando as atribuições dos professores e o número de estudantes.

Portanto, após a PNEEPEI (2008), o professor da Educação Especial deixou de ser referenciado nas normativas e sua teve sua atuação “reconvertida⁴⁵” para o AEE, com vistas a efetivação política (GARCIA, 2013). Em função disso, o conceito de docência aparece enquanto um serviço, ampliando suas atividades, com ênfase para sua ação, mudando a formação exigida e o *locus* de atuação, priorizando apenas a menção profissional do AEE. Nesse contexto, os documentos representativos da política mencionam que a Sala de Recursos Multifuncionais - SRM será o espaço de atuação, sobrepondo a formação continuada e a exigência dos cursos de especialização em AEE. De tal forma, o professor do AEE torna-se substancial para concretude da educação inclusiva, numa perspectiva política que não equivale à Educação Especial. Percebemos, que a centralidade referida ao professor do AEE é por

⁴⁴ Atuou na Sala de Integração e Recursos - SIR da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, foi secretária do SEESP e SECADI, participou da estruturação das SR, das normativas e cartilhas que orientavam a concretude dessas. Todavia, posto a abrangência deste projeto se em todo o Brasil e a diversidade cultural do nosso país, muitas contribuições significativas do projeto original não foram incluídas (informações obtidas na banca de qualificação pela examinadora Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues).

⁴⁵ O docente a partir do PNEEPEI assume a posição de serviço e perde a função de ensino e aprendizagem. Ressalta-se ainda, que uma vez que este docente amplia as suas funções perpetuam manutenção do sistema capitalista e de economia nos cofres do Estado (GARCIA, 2013).

considerar que este docente poderá solucionar as desigualdades sociais historicamente constituídas na sociedade brasileira.

Neste sentido, apreendemos que existem diversas ambiguidades nas políticas públicas destinados a descaracterizar o ser professor na Educação Especial, entendemos que uma das maiores implicações se trata na responsabilização (individualizada) pela efetivação da perspectiva inclusiva nas escolas regulares e ainda, modificando sua atuação docente para um serviço especializado – ampliando as atribuições, portanto intensificando sua atividade. Todavia, inferimos que, mesmo diante das mudanças identificadas na PNEEPEI, a constituição deste docente permanece sendo a de professor da Educação Especial. Isso porque, para ser professor no AEE são exigidos: os conhecimentos específicos na Educação Especial, a formação nesta área e o exercício docente destinado ao PAEE. Por isso, essa pesquisa nomeou esse profissional como professor da Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir do PNEEPEI, percebemos o silenciamento da nomenclatura professor de Educação Especial, em que o Atendimento Educacional Especializado, tornou-se a referência de professor na Educação Especial, sendo atribuído como sinônimo de Sala de Recursos, perdendo a identidade de um professor para um espaço de serviço especializado.

Nesse contexto, mediante a política da inclusão, o AEE é incumbido pelo êxodo ou fracasso da inclusão. O que é ratificado pela seguinte passagem:

O Atendimento Educacional Especializado é garantia de inclusão e o professor especializado desempenha um importante papel quando atua de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas e disponibilização de recursos que favoreçam o acesso do aluno ao currículo comum, sua interação no grupo, participação em todos os projetos e atividades pedagógicas e acesso físico aos espaços da escola (SCHIRMER *et al.*, 2007, p. 129) (grifo nosso).

Portanto, para compreendermos as especificidades do AEE, nos apoiamos no Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e na Resolução nº 4 CNE/CEB, do ano de 2009, nos quais constam as diretrizes para a ação desses profissionais e suas atribuições.

Quadro 7 – Atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado.

Inciso	Destaque	Texto
I	Serviços, recursos e estratégias	Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
II	Plano de Atendimento Educacional Especializado	Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
III	Organizar	Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
VI	Acompanhar a sala de aula comum do ensino regular	Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
V	Estabelecer parcerias	Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
VI	Orientar professores e famílias	Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
VII	Tecnologia assistiva	Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII	Articulação com os professores da sala de aula comum	Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Fonte: Elaborado pela autora, segundo a Resolução 04/2009, do CNE-CEB, Art. 13 (BRASIL, 2009, p. 3).

A partir do exposto no Quadro 7, decorre-se uma visão de um modelo de atuação docente pautado em práticas pedagógicas e a multiplicidade de funções atribuídas ao professor de Educação Especial/AEE. Um profissional que precisa abarcar em sua atividade os atendimentos aos estudantes, à família, aos professores; aos mais variados documentos burocráticos - Plano de Atendimento Educacional Especializado - recursos, estratégias, elaboração de materiais adaptados e tecnologias assistivas, além da orientação a todas as instâncias no ensino regular. Segundo Garcia (2013), trata-se, portanto, de um profissional tão multifuncional quanto os espaços em que eles devem atuar e as funções que deverão exercer, perdendo o sentido do trabalho docente.

Observamos que há um acúmulo de atribuições incumbidas ao professor de Educação Especial/AEE, nesse sentido, podemos dizer que tais características endossam a concepção de um profissional polivalente, assegurando que este docente consiga realizar todas as atividades a ele destinadas. Cruz (2017) infere que os professores polivalentes são aqueles que exercem a função de ensinar diferentes áreas de conhecimento, capazes de articular os conteúdos para os estudantes da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, a atuação prevista para o profissional do AEE é mais ampla e complexa, envolvendo não apenas a complementação e suplementação do currículo aos estudantes do público alvo da Educação Especial, mas também, a articulação com a ação pedagógica na sala de aula, assessoria e formação aos professores do ensino comum, a construção de uma parceria com as famílias e a interlocução com outras instituições e serviços, como de saúde, trabalho e ação social.

O cenário é ainda mais desafiador, pois os estudantes que até então estavam segregados, passaram a ser inseridos no ensino regular. A centralidade imputada ao professor da Educação Especial/AEE fortalecidos pelas normativas e legitimados no espaço escolar em que os pais, os professores, a gestão e toda a comunidade escolar criam expectativas quanto a inclusão dos estudantes e, portanto, a efetivação da inclusão em sua totalidade fica a cargo apenas desse profissional. Entretanto, as condições de trabalho são exaustivas visto as multitarefas estabelecidas, materializadas pela frequência de atendimentos aos estudantes, dificultando articulação pedagógica entre os professores da classe comum, são algumas barreiras enfrentadas efetivando,

[...] um discurso cultural, inclusive da própria carreira, que centraliza na figura docente toda a preocupação em incluir os sujeitos antes excluídos. Assim se configura, para a manutenção do capital, o esforço em produzir culpados diante de um sistema com falhas e ausência de um projeto coletivo que valorize os saberes e os conhecimentos da profissão docente, intensificando a precarização do trabalho docente no contexto da inclusão escolar (LIMA, 2019, p. 148).

Para alicerçar a proposta do professor do AEE foi lançado no ano de 2010, o Manual de Orientação do Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010a). Neste manual constam informações especificando o público alvo do AEE, os aspectos legais e pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado, a organização da estrutura, instalações e recursos materiais, reforçando a responsabilização referida a este docente. Isso porque, afirmavam que:

[...] a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2010a, p. 3).

Em 25 de junho de 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014). Tal ditame esteve ancorado nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010. Este documento versa sobre as ações e metas destinadas à educação no período 2014-2024. Ressalta-se para esse estudo a meta IV, preconizando a universalização do ensino, um sistema educacional inclusivo, acesso à educação básica e AEE, preferencialmente na rede regular, a articulação pedagógica entre o ensino regular e AEE, ampliar o quantitativo das salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação de professores para o AEE (BRASIL, 2014).

Reportando-se a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015), estabelece a responsabilização do Estado, da família, de toda comunidade escolar e da sociedade, em assegurar uma educação de qualidade e também, garantir a proteção contra qualquer forma de violência, negligência e discriminação, convocando toda a sociedade para o cumprimento dessa lei. Todavia, Bueno (2008) afirma que, com as mudanças políticas das últimas décadas a inclusão passou a um foco meramente social, na qual ofertam a oportunidade de ingresso ao sistema de ensino regular, contudo a permanência e o acesso aos conhecimentos não foram concretizados. Assim, o ano de 2015 foi marcado por estruturar uma variedade de programas para formação dos professores que tinham o objetivo fomentar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos em parceria entre o Ministério da Educação – MEC e as instituições escolares.

A partir da LBI, o Ministério da Educação representado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), articulados com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, organizaram-se para efetivar a LBI por um documento orientador para implementação da PNEEPEI. Dentre as propostas, a formação dos professores contaram com os seguintes programas: i) Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade à distância, ii) Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR) – modalidade presencial, iii) Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, iv) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, v) Programa Escola Acessível, vi) Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola, vii) Projeto Livro Acessível, viii) Programa INCLUIR –

Acessibilidade na Educação Superior, ix) Programa Observatório da Educação, x) Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS), xi) Centros de Formação e Recursos - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAP, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/SD).

Os cursos apresentados denotam uma ênfase na formação do professor da Educação Especial/AEE, para o exercício da atividade docente no AEE, pois o discurso legal da época era que este profissional necessitava estar preparado para dar conta de todas as adversidades da inclusão no ensino regular. Por isso, inferimos que essa política demonstrou fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional, isso porque a história da Educação Especial está marcada pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais. Concordamos com Vaz e Michels (2017), quando nos alerta:

[...] o projeto de formação destinado aos professores está intimamente ligado aos interesses de manutenção da ordem vigente, e por isso compreender os modelos de formação destinados aos professores de EE é uma das partes que contribuem para compreensão das múltiplas determinações que assolam a escola pública brasileira (VAZ; MICHELS, 2017, p. 62).

Isso posto, compreendemos que as normatizações e políticas públicas educacionais fomentam a discussão a respeito da educação da pessoa com deficiência. Contudo, ainda carecem de mais proposições que efetivem a concepção do professor da Educação Especial/AEE com vistas à inclusão. É perceptível, que ainda há problemas relacionados à descontinuidade de programas governamentais, pois consoante a transição dos Governos Federais evidenciamos inúmeras contradições e rupturas. Entendemos, que nesse modelo societário, ancorado em políticas neoliberais, vem fortalecendo os ideais de uma escola pública para o capital. Nessa esteira, concordamos com Mészáros (2005, p. 25), o qual assegura,

[...] poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário

quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Considerando esses marcos sócio-históricos, buscamos as continuidades e o vir a ser do ser professor na Educação Especial/AEE, por meio das categorias trabalho, contradição, totalidade, mediação, historicidade e vivências. Desse modo, prosseguimos apresentando no próximo tópico os marcos constitutivos deste docente na realidade do ensino público do Distrito Federal.

4.2 Ser professor na Educação Especial: as peculiaridades no ensino público do Distrito Federal

A rede pública de ensino do Distrito Federal apresentou um contexto histórico semelhante ao vivenciado em todo país. Uma trajetória constituída pela segregação, normalização, integração e inclusão, configurando um paradigma educacional para esse segmento. A organização do atendimento aos estudantes com alguma deficiência no Distrito Federal iniciou-se na década de 1970, contudo pautado na individualidade e segregação. A escolarização desses estudantes acontecia em espaços pedagógicos separados, sobretudo, nas instituições especializadas. Conforme os apontamentos de Vilas Boas (2014, p. 73), “em 1973, foram criados os primeiros Centros de Ensino Especial no Distrito Federal, que contavam com uma equipe multiprofissional responsável pela identificação dos “alunos excepcionais”, porém, dentro de um enfoque clínico”.

Já na década de 1990, associado a vários movimentos mundiais que ocorreram para promover a inclusão e também, o surgimento de um conjunto de leis que visavam à garantia dos direitos para as pessoas com deficiência, percebemos que o processo de normalização e integração começou a ser revisto com a perspectiva da inclusão. Isso porque, assistimos a um fecundo debate em torno da educação na perspectiva inclusiva. Concordamos aqui com a crítica tecida por Garcia (2016, p. 10), “compreendemos que tais políticas educacionais estavam articuladas a um neoliberalismo de caráter economicista voltado ao controle dos índices econômicos, como inflação, juros, câmbio, e utilizando o recurso das privatizações”. Esse processo histórico pela inclusão foi longo e contraditório, até porque, essas propostas estavam associadas ao projeto de escola pública imposto pelo capital, com a busca incessante de lucros.

As influências históricas, impulsionadas pelos documentos internacionais, sustentaram as políticas educacionais na Educação Especial, sendo adotadas pelos governos brasileiros. No âmbito distrital, foram vinculados às proposições legais de todo o Brasil. Nesse sentido, no Quadro 8, a seguir, tem-se um breve recorte dos aspectos históricos, políticos e normativos que implicam no PAEE e na formação/atuação docente na Educação Especial da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Quadro 8 – Bases legais sobre a Educação Especial no Distrito Federal.

Ano	Marco Legal	Síntese
2001	Lei n° 2.698, de 21 de março de 2001	Dispõe sobre atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência matriculados em estabelecimentos públicos e particulares da rede de ensino, em classes comuns ou especiais. Perante a oferta do acompanhamento itinerante, provendo meio ou instrumento de apoio ao estudante a ser definido em regulamento.
2002	Decreto n° 22.912, de 25 de abril de 2002. Regulamenta a Lei n° 2.698/2001	Dispõe sobre atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência, na Educação Básica, em estabelecimentos públicos e particulares do Distrito Federal , versa no Art. 1° o atendimento educacional especializado aos estudantes em classes comuns ou especiais, a partir da Educação Infantil, após avaliação psicopedagógica. No Art. 2° O acompanhamento do AEE será ofertado por uma equipe multidisciplinar nas seguintes formas: Classes Especiais, Classes de Integração Inversa, Salas de Recursos Materiais e Salas de Apoio, esta última provendo por professores capacitados, flexibilização e adaptação curricular e serviço de Apoio Pedagógico especializado na classe comum.
2003	Lei n° 3.218, de 05 de novembro de 2003. Regulamentada pelo Decreto n° 26.293/2005	Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. E no Art. 2° garante a acessibilidade para os estudantes, a formação continuada para os professores e recursos humanos, materiais e equipamentos especializados.

(continua)

Quadro 8 – Bases legais sobre a Educação Especial no Distrito Federal.

Ano	Marco Legal	Síntese
2005	Resolução nº 01/2005 Conselho de Educação do Distrito Federal	Estabelece normas para a Educação do Distrito, Federal e dispõe sobre programa de estimulação precoce, salas de recursos, centros especializados e temporalidade.
2009	Lei nº 4.317, de 09 de abril de 2009	Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção.
2015	Plano Distrital de Educação - PDE Lei nº 5.499, de 14/7/2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 22)	Meta 4 Estratégia 4.6 – Ampliar a formação continuada dos profissionais das escolas regulares do Distrito Federal, nas diferentes áreas de atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
2017	Resolução nº 01/2017 Conselho de Educação do Distrito Federal	Estabelecer normas para Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Dispõe sobre a Organização pedagógica e curricular, formação e atribuições dos docentes, o Atendimento Educacional Especializado e outras providências.
2019	Regimento da Rede Pública do Distrito Federal Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 62, 63)	Prevê as orientações sobre o AEE, apontando a natureza dessa atividade, atuação e as atribuições do docente. No Art. 133 estabelece os pré-requisitos necessário para atuação, sendo a formação específica e perfil identificado por meio de entrevista realizada pelo setor responsável.

(conclusão)

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2010, 2019).

Corroborando com esse delineamento, o Distrito Federal em consonância com as políticas de educação inclusiva orientadas pelo Ministério da Educação, no ano de 2010 através da SEEDF publicou o documento Orientação Pedagógica destinado à Educação Especial, elaborado segundo a PNEEPEI de 2008. A primeira OP, foi elaborada e publicada no ano de 2006 e sua última versão no ano de 2010, pois evidenciou a necessidade de reavaliar, visto as mudanças sócio-históricas e nas políticas públicas da época. Na OP constam as orientações sobre as ações pedagógicas para a Educação Especial do Distrito Federal, partindo do pressuposto da educação inclusiva. Mesmo com as diversas modificações das estruturas sociais e legais ocorridas posteriormente à última publicação (2010), até o presente, a OP da Educação Especial ainda não foi reformulada.

A OP apresenta-se com o objetivo subsidiar a atividade docente dos profissionais da Educação Especial rede de ensino do Distrito Federal, instituindo a estruturação dos serviços ofertados e as atribuições. Para tanto, esclarece sobre o AEE, definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2010). Assim, ao ingressar na Sala de Recursos Generalista ou Específica o professor de Educação Especial/AEE terá sua atividade docente norteadada pela OP.

Para ingressar na SEEDF como professor na Educação Especial/AEE é necessário perpassar por algumas etapas. A princípio, mediante a aprovação do concurso público para carreira de Magistério Público do Distrito Federal, pois até o momento não há um concurso específico para o cargo. A segunda etapa, consiste em um processo seletivo (interno) denominado “Aptidão”, realizado em duas fases: análise documental – apresentação dos cursos comprobatórios⁴⁶ e entrevista oral, as quais, são eliminatórias. Somente, após a aprovação e o registro da aptidão concedida e efetivada no Sistema Integrado de Gestão de Pessoas (SIGEP), o professor poderá atuar na sala de recursos. Esse processo de aptidão ocorre anualmente. Uma vez inserido o registro de aptidão no Sistema em questão, o professor não necessita realizar o processo novamente, mesmo que não esteja desempenhando a atividade a qual foi habilitado. Entretanto, caso queira exercer outra função, se faz necessário um novo processo de aptidão. Segundo a SEEDF,

III - APTIDÃO: atestado adquirido pelo servidor para atuar em Componentes Curriculares Especiais, Atendimento, Unidades Escolares Especializadas, Escolas de Natureza Especial, Educação a Distância, Unidades Escolares do Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, Programa de Educação Bilíngue Intercultural - PEBI e Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional e Tecnológica, após aprovação por banca examinadora e consequente emissão da Declaração de Aptidão, nos termos desta Portaria (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 1).

Em posse da aptidão, o professor de Educação Especial/AEE realiza um segundo processo para ingressar em uma Sala de Recursos, denominado “Procedimento de Remanejamento”. Este procedimento pode ser realizado em duas instâncias: interno e externo, o concurso de remanejamento interno acontece na Coordenação Regional de Ensino onde o professor já possui sua lotação efetiva; já o externo, acontece entre as Coordenações Regionais

⁴⁶ Para atuar como professor de Educação Especial na salas de recursos generalista/atividades são exigidos os seguintes cursos: curso específico de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a carga horária de 120 horas ou curso Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado, com a carga horária de 180 horas, e ainda um curso específico de Deficiência Intelectual (DI) ou de Deficiências Múltiplas (DMU) ou de Transtorno do Espectro autismo (TEA), esses cursos complementares poderão compor uma carga horária de 80h. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p.1).

de Ensino de todo o Distrito Federal. Esse processo ocorre logo após o período de aptidão e frequentemente no segundo semestre de cada ano. O regimento é publicado através de uma portaria específica e divulgado através do Diário Oficial do Distrito Federal e todo o processo ocorre de forma *online* através do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), de modo que os professores possam localizar as carências⁴⁷ e solicitar o remanejamento para a vaga desejada.

Todavia, no último processo seletivo simplificado para contratação temporária de professores substitutos, publicado no edital nº 27, de 22 de setembro de 2021, foi inserido pela primeira vez as vagas para atuação nas salas de recursos. Um fato preocupante, pois, percebemos a descontinuidade do trabalho nesta forma de contratação⁴⁸. Dado que, ao final de cada ano, não sabem se estarão atuando na mesma unidade escolar no ano seguinte. Portanto, a atividade docente na Educação Especial, aos que estão sob o vínculo empregatício temporário demonstra uma perspectiva fragmentada.

Faz-se necessário ressaltar, que esta categoria de contratação não contempla os mesmos benefícios de um professor efetivo da rede pública de educação do Distrito Federal, visto que, os salários são mais baixos, não possuem estabilidade no cargo e nem plano de carreira. Isso porque, esta forma de contratação está fundamentada nas tendências mundiais de políticas neoliberais de minimização de gastos, a qual permite reduzir as despesas estatais com pagamento de pessoal. Conseqüentemente, os professores são submetidos a condições de trabalho precarizadas e igualmente expropriados da dignidade humana. O que segundo Antunes (2018), trata-se de:

[...] uma fenomenologia preliminar dos modos de ser da precarização demonstra a ampliação acentuada de trabalhos submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, quer em atividades mais instáveis, quer nas temporárias, quando não na situação de desemprego (ANTUNES, 2018, p.176).

No que concerne à constituição das salas de recursos na SEEDF, evidenciamos que está difere da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM institucionalizadas pelo MEC. Isso porque, ao nível nacional a complementação e suplementação do currículo está destinado a um modelo

⁴⁷ Carências é o termo utilizado pela SEEDF para se referir aos locais de atuação vagos em todo o DF, por diversos motivos: aposentadoria; remanejamento; abertura de turma; óbito (DISTRITO FEDERAL, 2021).

⁴⁸ O edital de contratação temporária versa que a validade desse processo seletivo simplificado é de um ano e poderá estender-se por mais um ano a depender das necessidades da SEEDF – o que habitualmente ocorre -. O professor assume as vagas temporárias por licenças, substituição dos cargos de diretores, coordenadores, vice direção e supervisor. Ao final de cada ano, os professores são desligados, onde serão submetidos a um novo processo avaliativo e/ou são recontratados. Dessa forma, os professores não retornam para a mesma escola ou função exercida no ano anterior (DISTRITO FEDERAL, 2021).

único de espaço, a SRM. Já na da rede pública do Distrito Federal, nota-se uma diversidade de salas de recursos na educação básica, centradas no diagnóstico e propondo o AEE por área de deficiência, a saber: salas de recursos generalistas - atividades, matemática/ciências da natureza e linguagens/ciências humanas-; sala de recursos específica - deficiência visual, deficiência auditiva/surdo, altas habilidades superdotação – e a sala de recursos generalista bilíngue. Portanto, para melhor compreensão, na Figura 16, a seguir, tem-se a estrutura das salas de recursos na SEEDF – espaço de atuação do professor de Educação Especial/AEE.

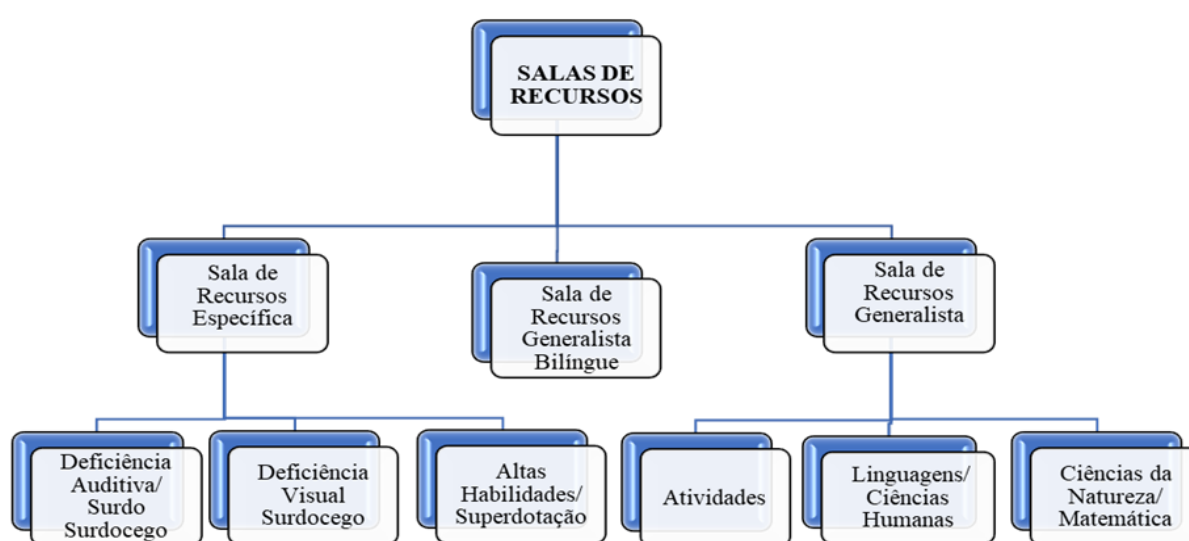


Figura 16 – Disposição das Salas de Recursos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2022d).

A imagem acima demonstra a organização das Salas de Recursos no Distrito Federal, as quais, são consideradas um espaço pedagógico, destinada ao suporte e apoio aos estudantes deficientes matriculados na classe comum. Nessa medida, a SEEDF apresenta como propositiva o atendimento complementar na SR, em todas as etapas e modalidades de ensino ofertadas na rede pública de ensino do Distrito Federal. Para isso, as Salas de Recursos Generalistas - SRG seguem o seguinte delineamento, SRG-Atividades - contemplando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental-, Ciências Humanas/Linguagem e Ciências da Natureza/Matemática - considerando os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio-. Oferecendo apoio educacional aos estudantes que apresentam o diagnóstico médico de Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Múltipla e ou Transtorno do Espectro Autismo. Quanto a SRG bilíngue, esta é destinada exclusivamente à escola bilíngue.

Com o intuito de apreender a singularidade do professor da Educação Especial/AEE, nos reportamos à Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022 (BRASIL, 2022d), que estabelece critérios para a atuação dos servidores integrantes da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal. Tal normativa institui a carga horária e a organização do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos, composta de 40h semanais, subdividida em: 20h por turno, organizadas em: 4h para a regência de classe (por período, três dias da semana, totalizando 24h) e 8h destinadas à Coordenação Pedagógica (por horário, dois dias da semana, somando 16h). Por sua vez, a Coordenação Pedagógica é realizada de acordo as seguintes instruções: um dia (por semana, no turno estipulado⁴⁹) ocorre coletivamente junto a CRE, dois dias (durante a semana, por um período) atribuído à coordenação pedagógica individual (podendo ser realizada em casa ou para formação continuada) e um dia (um horário) determinado para acompanhar a reunião coletiva na escola.

Diante do exposto, é notório o quanto Estado controla a carga horária e as atividades dos professores da Educação Especial, pois, ao efetivar tais normativas, intensificam-se as condições de trabalho. Nesse sentido, tem-se o posicionamento de Contreras (2012, p. 42):

[...] a intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

Nesta seara, evidenciamos haver uma ampla possibilidade de atuação do professor do Educação Especial/AEE na rede pública de ensino no DF, por isso, nos empenhamos para compreender a materialidade do trabalho docente tendo como *locus* a SR Generalista Atividades. Isto porque, esta pesquisa pretende compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial dos anos iniciais da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Dessa forma, prosseguimos especificando o trabalho docente na Educação Especial/AEE e nas SRs Generalista Atividades.

Em consonância com a legislação nacional, o Distrito Federal estabeleceu as atribuições dos professores de Educação Especial/AEE, organizados na OP (2010) e recentemente mediante o Regimento da Rede Pública do Distrito Federal a Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019. Dentre várias normativas e políticas públicas, destacamos esses por nortear a atividade docente delineando suas ações. A OP especifica as atribuições do professor da Educação

⁴⁹ Está coordenação coletiva articulada com os demais professores da Educação Especial/AEE, ocorre na sexta-feira, no turno matutino (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Especial/AEE em cada modalidade de SR, inicia com as orientações gerais e em seguida das demais.

Quadro 9 – As atribuições do trabalho docente na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.

Atuação	Atribuições
Família	Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional.
Estudante	<p>Atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica;</p> <p>Preparar material específico para o uso dos estudantes na sala comum e na sala de recursos;</p> <p>Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, dentre outros;</p> <p>Fortalecer a autonomia dos estudantes a fim de levá-los a ter condições de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;</p> <p>Propiciar a interação dos estudantes em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;</p> <p>Preparar materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes;</p> <p>Promover a inserção dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação no espaço da sala de aula;</p> <p>Realizar adequações de material didático pedagógico para atender as necessidades dos estudantes;</p> <p>Reconhecer os pontos fortes e de maior interesse e as dificuldades do estudante; e</p> <p>Ofertar suporte pedagógico aos estudantes, facilitando-lhes o acesso aos conteúdos desenvolvidos em classe comum e turmas de integração inversa.</p>
Professor do Ensino Regular	<p>Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação ao currículo e a sua interação no grupo;</p> <p>Orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizado pelos estudantes nas classes comuns do ensino regular;</p> <p>Responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial; e</p> <p>Orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo.</p>

(continua)

Quadro 9 – As atribuições do trabalho docente na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.

Atuação	Atribuições
Comunidade Escolar	<p>Promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional;</p> <p>Informar à comunidade escolar acerca da legislação e das normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;</p> <p>Indicar e orientar o uso de equipamentos e de materiais específicos, bem como de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, com gestores e com professores, para que a proposta pedagógica da instituição educacional seja organizada coletivamente em prol de uma educação inclusiva; e</p> <p>Participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário para o estudante;</p>

(conclusão)

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2010, p. 80-81).

Conforme disposto no Quadro 9, constata-se a partir da OP, que compete o professor de Educação Especial/AEE, ficar responsável pelas ações de inclusão em toda comunidade escolar, associado às orientações aos docentes do ensino regular e a família, bem como o atendimento aos estudantes e a elaboração dos materiais pedagógicos que promovam uma aprendizagem significativa. Observa-se que o quantitativo de funções é bem numeroso e, para além das atribuições em nível micro nas SRs Generalista Atividades, constam na OP outras prerrogativas comuns a todas SR. Portanto, consideramos que existem similitudes nas responsabilidades das SR Distritais, com as atividades instituídas no PNEEPEI de 2008 ao nível nacional. Contudo, a SEEDF avança, contemplando a assistência a comunidade escolar.

É explícito a ênfase imputada ao professor, incumbido por uma série de funções, na complexa tarefa educativa de realizar sua ação pedagógica nos espaços escolares. Pois, fica a cargo deste docente a responsabilidade de contemplar a inclusão e assegurar a aprendizagem público alvo da Educação Especial, mesmo inseridos num cenário que demonstra condições desfavoráveis para efetivação de tal proposição. Não se trata aqui apenas da matrícula (acesso) na rede regular de ensino, mas das condições necessárias para o desenvolvimento humano desse estudante. Dentre várias adversidades já postuladas, vimos que não são consideradas as condições subjetivas e objetivas do trabalho docente, por isso concordo com Facci e Lima (2012), quando alerta das intencionalidades da sociedade capitalista e suas políticas neoliberais, que propõem um esvaziamento da função e formação docente, nas palavras das autoras:

[...] essa tem sido uma maneira efetiva de intervir, impossibilitar o desenvolvimento de um processo de objetivação/apropriação caracterizado pela não alienação -para professores e alunos -, a qual se torna ainda mais contundente quando associada a outros aspectos objetivos ainda mais contundente quando associada a outros aspectos

objetivos ainda mais efetivos e imediatos, tais como, a baixa remuneração dos professores, as condições inadequadas de infraestrutura e recursos didáticos ínfimos da escola, o número excessivo de alunos na sala de aula, além do aumento das atribuições, as quais muitas vezes ultrapassam a função docente (FACCI; LIMA, 2012, p. 82).

Outro ponto contraditório, trata-se da relação estabelecida da atividade docente na Educação Especial/AEE ao quantitativo de estudantes, pois segundo a Estratégia de Matrícula⁵⁰, publicada pela portaria n° 724 de 27 de dezembro de 2021, para o funcionamento e manutenção das salas de recursos é necessário um quantitativo mínimo de estudantes por turno de aula. Caso a escola não esteja com esse número de estudantes exigidos a SR é fechada, então, o professor de Educação Especial/AEE poderá atuar em duas escolas, uma em cada turno de maneira itinerante ou/e atender estudantes de escolas que ficam nas proximidades. Nesse caso, o estudante se desloca até a escola para receber o atendimento. É factual que a configuração atual das SR no Distrito Federal apresenta um retrocesso nas políticas de inclusão, a sobrecarga de trabalho, associada ao temor da itinerância, aos poucos o trabalho docente precarizado vai se instalando, além da "perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho" (CONTRERAS, 2012, p. 212).

A estratégia de matrícula da SEEDF é o documento regulamentador que estabelece o quantitativo dos estudantes para as salas de recursos, bem como, para toda a rede pública do Distrito Federal. Anualmente, é realizada uma publicação para orientar e organizar a escolaridade dos estudantes, contemplando suas especificidades. Para isso, no segundo semestre de cada ano, a Coordenação Regional de Ensino juntamente com as equipes escolares (Diretor, Secretário Escolar, Pedagogo, Orientador e Professor de Educação Especial/AEE), reúnem-se, de modo a estruturar a composição das turmas para o ano seguinte, conforme as determinações do referido documento. No que tange às SRs Generalista Atividades, no Quadro 10, a seguir, têm-se as definições da estratégia de matrícula com vigência do ano letivo de 2022.

⁵⁰ A estratégia de matrícula é um documento norteador que estabelece as diretrizes que normatizam a oferta educacional em toda a Rede Pública do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Quadro 10 – A organização das Salas de Recursos no Distrito Federal.

Etapa/Modalidade	Períodos/Ano/Série/Segmentos		Professor/Carga Horária	Número de Crianças/Estudantes	Diretriz Pedagógica a ser utilizada
Educação Infantil	Pré- Escola	Crianças Pequenas I (1º Período)	Professor de Atividades, com aptidão comprovada e com carga horária de 20h por turno.	6 no mínimo para abertura e/ou manutenção por turno	Atendimento (sala): Devem ser ofertados 5 atendimentos de 50 min. em 3 dias da semana, por turno; e
		Crianças Pequenas II (2º Período)			
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	1º ao 5º ano	Professor de Atividades, com aptidão comprovada e com carga horária de 20h por turno.	8 no mínimo para abertura e/ou manutenção por turno	Estudante: Cada estudante deve receber de 2 a 4 atendimentos de 50 minutos, distribuídos durante a semana ou em um único dia, individualmente ou em grupos, no contraturno

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2021, p. 107).

Associado ao quantitativo de alunos por turno, observamos no quadro acima o número de atendimentos que cada um dos estudantes deverá receber semanalmente. Todavia, evidenciamos uma ambiguidade presente na estratégia de matrícula (2022), dado que está não coaduna com a historicidade e os marcos legais previstos para a Educação Especial com vistas à inclusão. Mesmo com a inexistência de uma normativa que estipule o quantitativo de estudante por turno, este regulamento estipula que a SR Generalista Atividades será aberta e/ou mantida com o mínimo de 16 alunos, sendo 8 por período. Nessa medida, consultamos as estratégias de matrículas dos anos anteriores e identificamos que no ano letivo de 2021 constavam um quantitativo mínimo de 8 estudantes, sem o termo “por turno”, percebemos que essas mudanças implicam diretamente nas condições de trabalho dos docentes da Educação Especial/AEE. Por isso, inferimos que a SEEDF segue em direção oposta as legislações e as políticas educacionais. Nos reportamos ao Plano Distrital de Educação - PDE (2015), destinado ao planejamento das ações, metas e estratégias com período de vigência 2015 a 2024, para serem cumpridas na SEEDF e confirmamos a inobservância da meta 4, que versa:

4.11- Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, generalista e específico, nas formas complementar e suplementar, a todos os educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal.

4.25- Garantir a ampliação das salas de recursos para atendimento aos estudantes com transtorno global do desenvolvimento, visando à ampliação dos serviços educacionais, oferta de capacitação de recursos humanos, atendimento às famílias, consultoria aos professores e desenvolvimento de pesquisas científicas e produção de recursos pedagógicos especializados (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 23, 24).

A concepção de ser professor na Educação Especial/AEE é permeada pela complexidade do campo de atuação dos professores e a variabilidade existente no Brasil, percebemos uma visão fragmentada diante da totalidade que envolve o trabalho docente, com a ausência de discussões da carreira, das condições de trabalho, das formas de contratação, dentre outros. As políticas públicas direcionadas a estes docentes estão pautadas na gama de atribuições estabelecidas para a sua materialidade, que em grande parte, não oferecem condições para sua concretude. Ressaltamos ainda, que a efetivação da inclusão está associada diretamente ao professor na Educação Especial/AEE, sendo responsabilizado por todas as ações para o PAEE do ensino regular. Isso porque, a profissão docente está vinculada ao projeto de escola pública para perpetuação da sociedade capitalista.

Por fim, inferimos que o trabalho de professores da Educação Especial/AEE possa ser reestruturado, considerando uma carga horária que possibilite efetivar a atuação docente contemplando as dimensões dos estudantes, professores, família e a comunidade escolar. Pontuamos também, um quantitativo reduzido (diferente da configuração atual) de estudantes com vistas a uma verdadeira inclusão e acessibilidade no contexto escolar, oportunizando o desenvolvimento, a autonomia e acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade⁵¹, prezando a eficácia dos atendimentos e não a quantidade de estudantes. Entendemos a necessidade que as salas de recursos estejam presentes em todas as unidades escolares, pois a Educação Especial perpassa em todas as etapas e modalidades de ensino. Nesse contexto, oferecer espaço e tempo para subsidiar o trabalho pedagógico de professores que atuam na classe comum, apoiados em um trabalho colaborativo propiciando momentos formativos, planejamentos integrados, intervenções e estratégias de ensino direcionadas e avaliação das atividades, pautados na aprendizagem significativa dos estudantes.

Diante do exposto, prosseguimos o estudo apresentando no tópico seguinte o processo de constituição do ser professor na Educação Especial/AEE, constando os aspectos da formação inicial, continuada e as políticas públicas que subsidiaram estas formações.

4.3 As marcas políticas e históricas na formação dos docentes na Educação Especial

Após a discussão a respeito da trajetória do professor na Educação Especial/AEE, assim como a historicidade das políticas públicas que efetivaram os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, seus marcos históricos e regulatórios, faz-se necessário o diálogo sobre a formação inicial e continuada ofertada aos docentes do ensino básico do país. A intenção de investigar a formação do professor na Educação Especial/AEE, justifica-se na ideia de identificar esse movimento constitutivo que também faz parte do ciclo de vida profissional docente. Ampliando o olhar para as múltiplas determinações desse objeto constituinte da totalidade dessa investigação.

Para compreender as políticas de formação docente no Brasil, é indispensável que esta análise esteja pautada a partir dos condicionantes políticos, econômicos, sociais e históricos, pois, a gênese da formação docente na Educação Especial, perpassa pela historicidade da

⁵¹ Nesse viés, Saviani (2001, p. 61), corrobora com a seguinte citação: “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação”.

educação brasileira e constitui-se nos processos de rupturas, continuidades, movimentos e transformações.

Segundo Michels (2017), a formação docente na Educação Especial no nível superior teve início no ano de 1972 nos cursos de pedagogia, esses ofertavam uma dupla habilitação: uma que contemplasse os conhecimentos básicos para o exercício da profissão a demanda de “ser professor” e a outra para se tornar especialista na área desejada. A autora relata que o bojo da formação docente proposta para especialização na Educação Especial, eram baseadas nos recursos técnicos e nas características das deficiências. No mesmo período, as políticas educacionais apresentavam um discurso de normalização e integração em que a patologia do estudante determinava os espaços que deveria frequentar, segregados ou integrados. Isso porque, estavam ancorados nas vertentes⁵² médicas pedagógicas e psicopedagógicas, necessitavam formar especialistas nesta concepção, essa perspectiva ratificou a exclusão dos estudantes no ensino regular. Ainda segundo o posicionamento de Michels (2017), sustenta que:

[...] a centralidade das necessidades educacionais nas características individuais retirou da pessoa considerada deficiente suas necessidades de aluno. A própria formação de professores priorizou, por muitos anos, as técnicas e os recursos específicos em detrimento de análises do sistema educacional, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos. Ao mesmo tempo em que a área se distanciou desses matizes, aproximou-se das contribuições de base biológica (MICHELS, 2017, p. 36).

Apenas na década de 1980 foi disposto um curso específico para formação docente na Educação Especial, dessa forma, o ser professor já não era a primazia desta proposição. Contudo, a partir da efetivação da LDBEN 9.394/96, a formação docente ao nível superior tornou-se prioritária, embora ainda ocorra a permanência da formação ao nível médio. Observamos que havia uma ênfase na formação inicial e constavam nos currículos os aspectos da Educação Especial, o que tornava um atributo necessário para atuação docente. Nessa época ocorria uma dualidade formativa entre os professores generalistas/capacitados e especialistas, possibilitando a divisão do trabalho docente, visto que os professores generalistas/capacitados recebiam a formação para atuar nas classes comuns em turmas com estudantes deficientes, já os especialistas, cabia assessorar os professores da classe comum nas práticas pedagógicas exitosas para a inclusão (MICHELS, 2006, 2017; VAZ, 2013).

Nesse sentido, Vaz (2013) aponta que a formação generalista/capacitados seguia o modelo de habilitação nos cursos de pedagogia, os currículos iniciavam-se com as disciplinas

⁵² Seguimos o conceito de vertentes pedagógicas de Jannuzzi (2012), trata-se das abordagens que incorporam os estudos científicos, estabelecendo as proposições educacionais a depender do seu contexto histórico/social. Trataremos sobre as especificidades das vertentes pedagógicas logo adiante.

básicas da profissão docente e no fim direcionado para disciplinas específicas da Educação Especial, tendo a prerrogativa da formação ao nível médio. Quanto ao professor especialista, sua formação era na graduação ou pós-graduação, onde o currículo era embasado nas especificidades da deficiência, nos métodos e nas técnicas necessárias para o exercício da profissão no modal de ensino em comento. Portanto, as questões pedagógicas, para ser professor, não eram prioritárias; mas permaneciam as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica no viés da integração, em que a formação docente e a organização do trabalho pedagógico eram ditadas pelos diagnósticos.

Concomitantemente, ocorriam as reformas educacionais da década de 1990 que promoveram um acirramento das desigualdades sociais, atendendo as necessidades de uma nova concepção de formação docente e ensino para o mercado de trabalho. Os documentos oriundos da época, fundamentam-se em políticas neoliberais⁵³ ditadas por organismos internacionais, impondo metas educacionais objetivando um desmonte na educação pública. Por isso, Freitas (2018) sustenta que o trabalho docente no modelo de produção capitalista está fadado à responsabilização, ao controle e à padronização, por avaliações de larga escala e outros. Nesse contexto, a formação docente perde seu sentido, pois é realizada a partir de propostas pragmatistas e fragmentadas, atendendo à lógica do capital.

Concordamos com Freitas (2018), quando nos alerta que o Brasil, assim como outros países da América Latina, tem sido conduzido por organismos internacionais em suas políticas educacionais (a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, por exemplo) – e por órgãos de financiamento internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial, que ditam as normativas desses países, tais como: a formação docente, nível de escolaridade, até mesmo a especificidade do trabalho docente, associando a educação aos aspectos econômicos. Nesse viés, Vaz (2017, p. 109) acrescenta ainda que:

[...] algumas características dessa realidade são: formação aligeirada como mínimo de teoria, salários reduzidos e atrelados ao desempenho nas provas de larga escala, as quais medem conhecimentos padronizados e sincronizados com as exigências do mercado de trabalho para com a classe trabalhadora; prática pautada nos saberes e competências que reduzem a possibilidade da escola ao treinamento.

⁵³ O neoliberalismo é um movimento ideológico e econômico que, dentre outras ideias, crê que o Estado não deve interferir (ou interferir minimamente) na economia, retomando a ideia do liberalismo clássico de livre mercado. Para o Estado, o neoliberalismo também propõe sua diminuição (Estado-mínimo), influenciando nas reformas administrativas, buscando tornar os serviços públicos mais eficientes e baratos, e, quando possível, privatizá-los (FREITAS, 2018).

Em suas argumentações Kassir (2011) e Vaz (2017), alertam que os organismos internacionais subscrevem a elaboração das políticas educacionais brasileiras, perante o discurso de igualdade social e inclusão escolar, todavia, suas intencionalidades estão imbricadas o viés econômico, assim, a inclusão torna-se o par dialético da exclusão. Tais pressupostos foram evidenciados na Conferência Mundial sobre Educação para todos (1990) e reafirmada pela Declaração de Salamanca (1994), essas anunciavam o custo elevado da manutenção das escolas especiais, propondo a educação inclusiva (verdadeiro canto da sereia) que reduziria os gastos elevados do PAEE, pois os estudantes inseridos no fluxo comum seriam mais econômicos. Por sua vez, tratava-se de um projeto que previa a contenção das despesas públicas, com poucos investimentos na formação docente e na acessibilidade das escolas.

Com base nos pensamentos de Freitas (2018) sobre as mudanças estruturais da reforma intensificada na década de 1990, a educação foi considerada um elemento central para o progresso social. Nesse sentido, há uma crescente culpabilização imputada aos docentes, associando o fracasso escolar à formação incipiente do professor. Nesta seara, perpetuam as desigualdades no ensino público brasileiro, visto as contradições de os interesses políticos/econômicos sobrepor aos interesses sociais. Isto porque, a educação necessita ajustar-se para responder às demandas do sistema capitalista, agora globalizado.

Dessa forma, as políticas de formação para a Educação Especial foram demarcadas em dois momentos: o primeiro, antes da PNEEPEI (2008); e, o segundo, após a publicação desta normativa. Evidenciamos que os aspectos formativos estavam ancorados nas políticas públicas de cada momento histórico e estas modificaram a função docente, *locus* de atuação e até mesmo determinando as atividades realizadas. Vimos ainda que tais proposições redesenharam o professor da Educação Especial e, portanto, estabeleciam o tipo de formação docente que o professor deveria apresentar para atuar no tempo e espaço do referido modal de ensino. De modo a elucidar as decorrentes mudanças, na Figura 17, a seguir, nos apoiamos em Vaz (2013), que apresenta a configuração deste profissional.

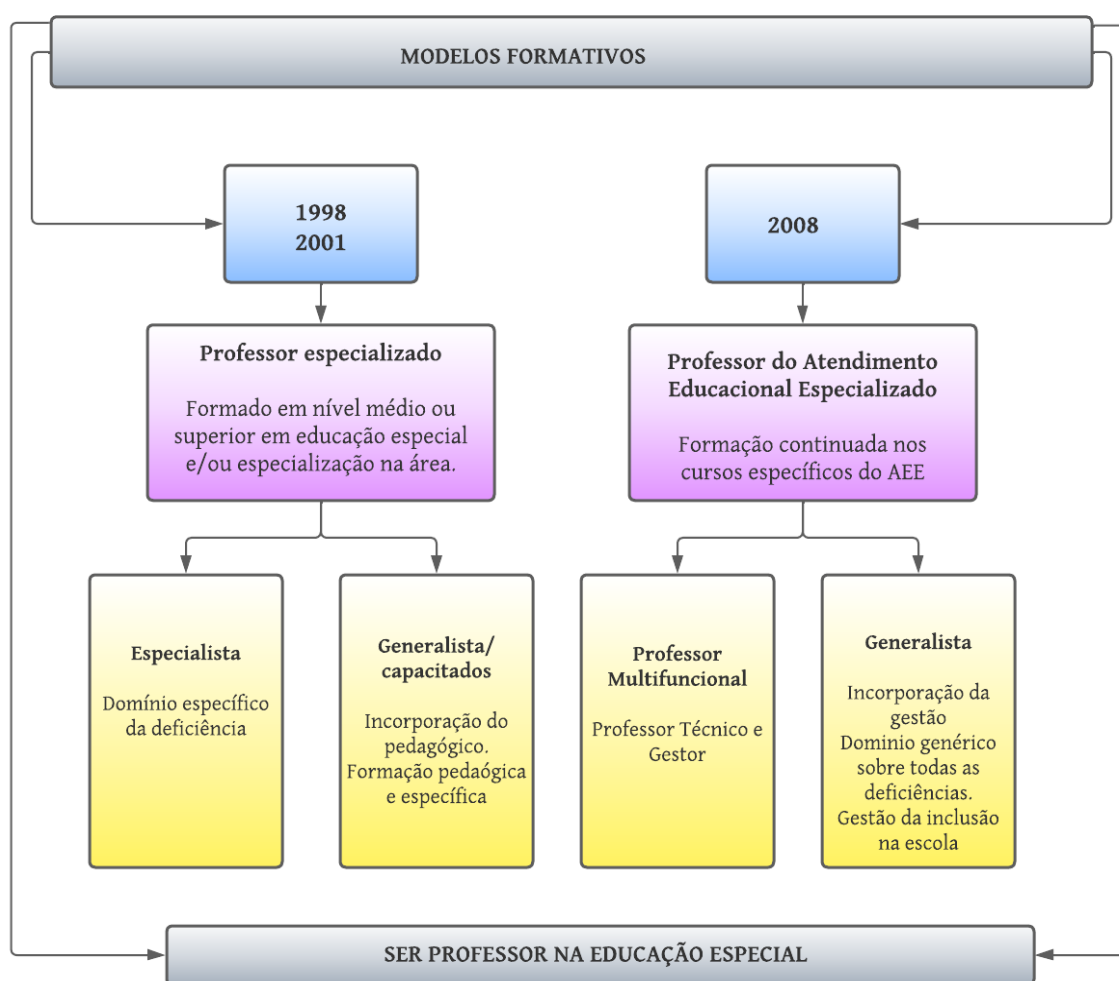


Figura 17 – Configuração formativa do professor na Educação Especial.

Fonte: Adaptado de Vaz (2013).

Os documentos nacionais (BRASIL, 1996, 2001) versam sobre o professor da Educação Especial, distinguindo a formação específica e generalista/capacitados, a partir de 2008, às legislações (BRASIL, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2011), que estabelecem um novo desenho de formação docente na Educação Especial, o professor do AEE multifuncional e generalista. Essas mudanças estão pautadas nos modelos de formação, função e *lôcus* de atuação, perpetuando a ambiguidade do trabalho docente na Educação Especial. Ademais, a formação docente faz parte de uma disputa hegemônica que se constitui historicamente em nosso país, determinada pelos interesses de dominação burguesa, a manutenção da sociedade de classes e a segregação.

Após a PNEEPEI (2008), a formação docente apresentou uma nova roupagem, centrada no profissional que iria resgatar anos de exclusão o super professor do AEE, carregado de atribuições, precisava de uma formação que desse conta de todas as mazelas da inclusão no ensino regular. Por isso, a ênfase na formação continuada, necessitavam estabelecer uma formação aligeirada e pudesse abarcar o maior número de trabalhadores docentes. Um profissional eficiente para dar conta de atender todas as demandas da inclusão. Nos reportamos a política inclusiva que estabelecem a formação do professor na Educação Especial, determinando que:

[...] para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. [...] Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008a, p. 17).

Essas mudanças no ensino na perspectiva inclusiva contribuíram para descaracterizar o professor da Educação Especial. Portanto, a formação continuada torna-se uma das principais propostas, configurando uma transição das políticas formativas. Nesse viés, Vaz e Michels (2017), acrescentam ainda que esse novo modelo formativo, em sua maioria, era realizado em formato de Educação a Distância (EAD), promovendo um barateamento nos cofres públicos - e nas instituições particulares, fortalecendo a política capitalista de expropriação da classe trabalhadora, por sua vez, precarizando a formação docente. “Nessa conjuntura, prevalecem as reciclagens profissionais voltadas para uma formação pragmática em detrimento da formação com base em conhecimentos teóricos e historicamente produzidos” (FACCI; LIMA, 2012, p. 81).

Os cursos ofertados em âmbito nacional foram elaborados a partir das atribuições do AEE, o qual apresentava um currículo centralizado nas técnicas, instrumentos, acessibilidade, informática dentre outros, corroborando para um esvaziamento teórico. Desta feita, observamos que a formação docente foi alicerçada pelo pragmatismo, com políticas que englobam um professor fazedor de tarefas. Suas proposições são baseadas na epistemologia da prática e na racionalidade técnica. Concordo com Michels (2011), quando afirma:

[...] percebe-se que a centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados presentes em todos os pontos da citada Resolução. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim à utilização de recursos específicos. Tal centralidade

pode estar relacionada à perspectiva psicopedagógica, em sua versão comportamental, que indica a necessidade de técnicas centradas na deficiência dos alunos e recursos diretamente vinculados a cada tipologia de deficiência (MICHELS, 2011, p. 226).

A mais recente proposição formativa trata-se da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Professores) (BRASIL, 2020) e a formação de professores – apresentada pelo parecer CNE-CP nº 22/2019, Resolução CNE-CP 02/2019 e Parecer CNE-CP nº 12/2020 – tratam de mudanças na formação inicial e continuada pautadas na prática e promovem a formação técnica e trabalhadores especializados para fortalecimento da *mais valia*⁵⁴ ao capital. Isso porque, nesse modo de produção capitalista que aliena o professor, nessa medida, este profissional perde o sentido de classe e de coletividade.

Silva (2020) atenta para as propostas alarmantes da nova Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CP-CNE-MEC) –, pautadas em políticas neoliberais, apresentando uma formação docente aligeirada, fragmentada, neotecnicista etc.:

Na ênfase dos saberes da docência, especificamente o conhecimento prático profissional; no domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico, ou o “conhecimento pedagógico do conteúdo”; no uso de metodologias ativas – resolução de problemas e inovação; na formação em serviço e na centralidade da prática. Tal perspectiva vê a formação de professores com o objetivo de aprender e ensinar com vistas ao domínio de competências capazes de relacionar a transposição da matéria a novas habilidades competitivas (SILVA, 2020, p. 109).

No que tange aos aspectos da Educação Especial, a BNC-Formação formulou o artigo n.º 8; entretanto, não apresentou ao longo da discussão do documento o trato das pessoas com deficiência nos aspectos de acessibilidade, equidade e inclusão. Percebe-se, que apesar da presença nas normativas, resoluções e políticas públicas das últimas décadas, a temática da Educação Especial ainda apresentam lacunas para efetivação das propostas formativas para o trabalho docente. Contudo, o contexto de formação inicial e continuada contemporâneos denotam pressupostos que reforçam o pragmatismo de forma aligeirada, além de uma crescente oferta no modelo de EAD. Como ratifica a BNCC:

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que **exigem saberes**

⁵⁴ Segundo Marx (1989), a mais valia é o excedente do trabalho, o lucro para os que detêm os meios de produção.

e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (BRASIL, 2020) (grifo nosso).

Para além das normativas e políticas educacionais, as vertentes pedagógicas foram elementares para determinar a categoria de formação do professor na Educação Especial. Por isso, ancoramos nos estudos de Jannuzzi (2012), Michels (2005, 2017) e Vaz e Michels (2017), para a compreensão dessas concepções e suas influências na Educação Especial. Aquelas autoras apontam que, em cada período histórico, a educação brasileira apresentou uma vertente⁵⁵, assim nomeadas: médica-pedagógica; e, psicopedagógica. Todavia, essas vertentes não podem ser demarcadas em um marco temporal, pois surgiram e/ou permaneceram a depender do contexto histórico social que estão inseridas e por vezes, podem coexistir nas vertentes seguintes.

A primeira vertente a médico-pedagógico, originou no final do século XIX, incitada por médicos que enfrentavam casos graves das pessoas deficientes, principalmente pelo insucesso nas práticas terapêuticas e nos atendimentos clínicos. No Brasil, está vertente ancorada nos pressupostos de Jean Gaspard Itard (1774-1830), Maria Montessori (1870-1952), Ovídio Decroly (1871-1932), dentre outros. E a partir de uma visão positivista, argumentam que a centralidade do desenvolvimento humano estava nas questões orgânicas da deficiência, nas características individuais, ou seja, na descrição da patologia, concebendo a deficiência apenas como um fenômeno hereditário (JANNUZZI, 2012).

No espaço escolar, essa vertente subscreve um modelo hegemônico de educação, pois as dificuldades de escolarização eram justificadas pelas questões biológicas, com ênfase no defeito do estudante. Em função disso, determinava o espaço que este estudante frequentaria, que em sua maioria tratava-se de ambientes segregados, como: as classes anexas aos hospitais, clínicas e centros de reabilitação. Nessa perspectiva, a materialidade da atividade pedagógica partia da patologização, deslocando dos processos de ensino e aprendizagem, buscando soluções médicas e no processo de biologização para explicitar as causas do fracasso escolar. Por conseguinte, as atividades docentes eram orientadas pelas receitas médicas, priorizando os atendimentos clínicos em detrimento ao trabalho pedagógico, por estarem direcionados na reabilitação e habilitação da pessoa deficiente, influenciados pelos conhecimentos neurológicos (JANNUZZI, 2012; MICHELS, 2005, 2017; VAZ; MICHELS, 2017).

⁵⁵ Jannuzzi (2012), apresenta ainda outras vertentes, tais como: a economia da educação, a normalização/integração e *mainstreaming*, a inclusão e a educação como mediação. Todavia, para esse estudo, interessa-nos discorrer apenas nas duas vertentes apresentadas.

Não obstante, a formação docente seguia o mesmo paradigma, visto que eram orientados pela área médica, delineados pela concepção de categorização das deficiências e como trabalhar com cada uma delas. Quanto ao currículo dos cursos de formação, eram alicerçados pelas questões biológicas e as áreas de conhecimento contemplavam os estudos sobre a anatomia, fisiologia e patologia humana, especificando as características de cada deficiência e indicando técnicas e metodologias específicas para o PAEE. Esse paradigma preconizava uma formação de professores fragmentada, distanciando-os de uma perspectiva crítica e desconsiderando o contexto histórico-social, econômico e político que os estudantes estavam inseridos, ou seja, isentando o processo de aprendizagem do estudante deficiente.

A vertente psicopedagógica fora amplamente divulgada em meados do século XX, dando continuidade aos princípios médico-pedagógicos. Esse paradigma estava inserido nas concepções psicológicas que buscavam compreender o desenvolvimento humano e suas diferenças individuais. Nessa perspectiva, utilizavam os testes de inteligência para identificar as incompletudes dos sujeitos, o que distanciava da normalidade, suas diferenças, assim, estruturavam metodologias para suprir a falta dos sujeitos e adequá-los nos padrões sociais (JANNUZZI, 2012; MICHELS, 2005, 2017; VAZ; MICHELS, 2017).

Sobre as influências das experiências estrangeiras, principalmente da Europa, a vertente psicopedagógica teve sua gênese ancorada em psicólogos, destacam-se na década de 1930 a renomada psicóloga russa Helena Antipoff, preponderante no trabalho com a Educação Especial. Ressalta-se nesta época a criação de instituições privadas, filantrópicas e privado-assistenciais⁵⁶ destinada às pessoas com deficiência. Nessa época, Antipoff estruturou a primeira associação para cuidar da educação do PAEE, a sociedade Pestalozzi e mais tarde a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Emerge nesse cenário brasileiro o paradigma da integração instrucional (JANNUZZI, 2012).

Nesse mesmo período histórico, aconteciam várias reformas educacionais que culminaram no movimento denominado Escola Nova, Pedagogia Nova e /ou escolanovista, instaurada na década de 1920, cujos os interesses tencionavam para uma educação inovadora, distanciando-se do tradicionalismo. Nesse contexto, a Escola Nova foi preconizada por Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira e influenciada pelas concepções de Maria Montessori, Ovídio Decroly, Norberto Souza Pinto, Helena Antipoff, entre outros, que concebiam a escola como transformadora, atribuindo métodos e procedimentos apropriados de

⁵⁶ A disputa do privado-assistencial e filantrópico é um componente histórico da Educação Especial, propondo um ensino em espaços segregados, corroborando com as propostas de Estado mínimo e privatização da educação (GARCIA, 2016).

ensino seriam propícios para adaptação dos estudantes na sociedade. Mediante a crença de uma educação redentora e equalizadora torna-se responsável por ajustar/adequar os sujeitos no meio, através dos princípios da normalização e integração. Todavia, este paradigma estava imbricado as questões econômicas, pois o custo deste estudante tornava-se cada vez mais caro para o Estado, nesse sentido, precisavam organizar uma ocupação produtiva para esses sujeitos, havia uma preocupação em inseri-los no mercado de trabalho (JANNUZZI, 2012).

No modelo psicopedagógico os testes de inteligência foram determinantes para a constituição de classes homogêneas e a inserção dos estudantes aos espaços de escolarização, quais sejam: classes especiais, instituições especializadas e remotamente classe comum. Nessa concepção, os fatores físicos, orgânicos e psicológicos – suas incapacidades – da pessoa com deficiência subsidiaram a formação docente, o direcionamento das pesquisas científicas e as políticas públicas para Educação Especial. Igualmente, destaca-se a preponderância nos currículos de formação docente alicerçados nas áreas de psicologia e biologia, com perspectiva comportamental. Nesta toada, percebe-se que a sociedade capitalista, com suas políticas hegemônicas estabelecem os padrões sociais de ensino, a partir da classificação do ser humano – suas qualidades e defeitos, ou seja, a deficiência. Michels (2017, p. 12) acrescenta que:

[...] é nesta relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais, constituídos na sociedade capitalista. A sociedade moderna tem como necessidade “moldar” e “homogeneizar” os indivíduos.

Nessa esteira constitutiva, o eixo organizador do currículo da formação docente na Educação Especial, manteve os paradigmas dos diagnósticos para homogeneizar as disciplinas de acordo com cada deficiência, concentrando-se nas áreas de psicologia e biologia. Os cursos instruíam os professores para capacidades de avaliação do comportamento humano, orientações e técnicas de manejo, psicologia genética e avaliação diagnóstica, propondo modelos e procedimentos para a atuação docente na Educação Especial, por conseguinte, secundarizando a atividade pedagógica. Destaca-se nesse período os cursos de especialização em psicopedagogia, as escolas de aperfeiçoamento e os laboratórios de psicologia experimental, organizados por Helena Antipoff, por considerar relevante apreender os testes na área de psicologia tais como: o Coeficiente de Inteligência (QI), Teste ABC⁵⁷ e diversas avaliações para identificar o rendimento escolar, ou a falta deste - o defeito do estudante, igualmente, atribuindo

⁵⁷ Elaborado por Lourenço Filho nas décadas de 1928-1929, este teste objetivava elaborar as metodologias pedagógicas mediante as diferenças individuais (JANNUZZI, 2012).

o fracasso escolar as deficiências dos estudantes, pois, acreditavam que os referidos instrumentos seria o ponto de partida para a organização metodológica das ações docentes, por conseguinte desenvolver as habilidades que o estudante ainda não possui (JANNUZZI, 2012).

Portanto, essa vertente foi fortalecida pelas concepções individualizadas de aprendizagem, utilizando testes para identificar o nível de inteligência de cada estudante e elucidar as dificuldades inerentes ao processo educacional. Portanto, nota-se uma perspectiva de meritocracia, pois através dos resultados obtidos cada sujeito determinava seu espaço escolar. Os testes subsidiaram a descrição dos estudantes, quantificando suas características e comportamentos, a partir do viés comparativo com os demais estudantes ditos “normais”. Considerando as bases teóricas que explicam as dificuldades de aprendizagem decorrentes dos atributos individuais, sobrepondo a deficiência do ser humano (JANNUZZI, 2012; MICHELS, 2005, 2017; VAZ; MICHELS, 2017).

Nesta seara, não apenas a Educação Especial, mas todo o ensino brasileiro, sofreram fortes influências dessa vertente. Suas proposições centravam-se nos testes de aprendizagem, métodos e procedimentos, pois, não era considerando a totalidade em que o estudante estava inserido, isso porque, o ensino pautava-se nos aspectos sociais e na melhor maneira adaptação ao meio, restringindo o conhecimento em detrimento da patologia. Paulatinamente, este paradigma foi consolidado no referido modal de ensino e, igualmente, nos pensamentos hegemônicos da sociedade, sustentando que o insucesso escolar provém das características individuais.

As vertentes médico-pedagógica e a psicopedagógica seguem concomitantemente respaldando a prática dos testes e diagnósticos, pautados nos aspectos orgânicos da deficiência. Isso porque, a característica primária da deficiência sobrepõe à aprendizagem, o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e o direito universal dos estudantes. Percebe-se, que as concepções médico-pedagógica e a psicopedagógica coexistem em grande parte dos cursos de formação inicial, continuada e nas políticas educacionais para a Educação Especial, consolidando as desigualdades sociais e fortalecendo o projeto de escola pública para o capital.

4.3.1 A formação docente para atuar na Educação Especial: características do Magistério Público no Distrito Federal

Na realidade da rede pública de ensino do Distrito Federal a formação dos professores configura-se prioritariamente através da formação continuada - em serviço. Acredita-se que esteja relacionado com a exigência do nível superior estabelecido desde a LDBEN/1996 e materializada na SEEDF no ano de 2007⁵⁸, como um dos pré-requisitos para o ingresso no Magistério Público do Distrito Federal. Dessa forma, os professores do Distrito Federal realizam a formação continuada no horário da coordenação pedagógica⁵⁹ e/ou licenças para afastamento remunerado para estudos⁶⁰ – nos casos da pós-graduação *stricto sensu*.

A formação docente no Distrito Federal foi constituída antes mesmo da fundação da nova capital brasileira. Ancorada nas proposições de Anísio Teixeira, pois defendia que a melhoria no sistema educacional estava relacionada à formação inicial e continuada dos professores. Isso porque, Anísio Teixeira considerava a notoriedade dos professores para uma sociedade democrática. Assim, propôs-se um modelo educacional que pudesse ser referência para o ensino de todo o país (TEIXEIRA, 1932, 1958). Todavia, tratava-se de um cenário desafiador, pois na década de 1960, estavam construindo as primeiras escolas, organizando a constituição do corpo docente e permeado por mudanças políticas/administrativas, consequentemente nem todas as propostas de Anísio Teixeira foram efetivadas.

Em 1988, ocorreu a sistematização da estrutura formativa destinada ao aperfeiçoamento profissional de especialistas, professores e servidores do quadro de pessoal do Distrito Federal, denominado à época como Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal - EAP. Mais tarde, no ano de 2011, atribui-se a relevância de Subsecretária de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE. Esta subsecretaria está organizada a partir das Diretrizes de Formação

⁵⁸ Conforme a lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007, que dispôs sobre a carreira do Magistério Público do Distrito Federal, formada por professores e especialistas de educação básica. Para professor, a Lei passou a exigir licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica e, para os especialistas, licenciatura plena em pedagogia. Essa lei foi revogada pela Portaria nº 259, de 15 de outubro de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2007, 2013).

⁵⁹ Conforme a Lei nº 5.105/2013, a Lei Nº 6.327, de 10 de julho de 2019 e a Portaria nº 14 de 11 de janeiro de 2021, que versam sobre a coordenação pedagógica, “o conjunto de atividades destinadas a qualificação, formação continuada, planejamento pedagógico e orientação educacional que, desenvolvidas pelo servidor da carreira Magistério Público, dão suporte à atividade de regência de classe e ao processo de ensino e aprendizagem”. (DISTRITO FEDERAL, 2019). No Art. 5 inciso I rege que “quarenta horas semanais, em jornada ampliada, no turno diurno, sendo cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica, diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 2). Sugiro ver em Medeiros (2017), estudo sobre a coordenação pedagógica na SEEDF.

⁶⁰ Afastamento remunerado para participação em cursos de mestrado e doutorado previstos na Portaria nº 606 de 08 de novembro de 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Continuada e constitui-se por professores efetivos, que assumem a função de formadores⁶¹ nos variados cursos ofertados (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Conforme as Diretrizes de Formação Continuada (DISTRITO FEDERAL, 2018) os cursos ofertados na EAPE estão embasados nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012, 2013), da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001, 2002, 2003), e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014, 2016). Constam também, autores que têm se debruçado sobre a formação docente (CONTRERAS, 2012; SILVA, 2002, 2008, 2011; GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 2011; MORAES, 2003; SANTOS, 2010).

Evidencia-se, que a proposta formativa da EAPE está pautada em uma perspectiva crítica e emancipadora com ênfase na epistemologia da práxis, que vem sendo firmada por Silva (2019), ancorada nos estudos de Marx (1845), Gramsci (2000) e Vázquez (1968). A proposta prevê uma formação alicerçada na unicidade entre teoria e prática, mediante a epistemologia da práxis. Nesse viés, Vázquez (1968, p. 241), afirma que “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a articularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

Segundo Silva (2019), a práxis está no mundo e interfere na realidade transformando-a e se transformando a cada dia; trata-se de uma teoria do conhecimento de si e do mundo, em uma relação entre teoria e prática, conteúdo e forma, objetividade e subjetividade. Ela reflete sua prática na coletividade e é alicerçada em pressupostos teóricos. Nesse sentido, o posicionamento da autora no que tange a formação continuada é:

[...] trabalhar com formação continuada a partir da epistemologia da práxis é, na sua essência, buscar a determinação da existência humana como elaboração da realidade, do ser que cria a realidade humano social e compreende a realidade em sua totalidade (humana e não humana). A práxis é ativa, mas a atividade que se produz historicamente é unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade (SILVA, 2019, p. 101).

Neste contexto, a EAPE oferta anualmente os cursos destinados aos professores da Educação Especial/AEE, coadunando com as políticas nacionais as quais estabelecem a formação continuada nos cursos do AEE como pré-requisito inicial de atuação. Assim, a

⁶¹ No que tange ao professor formador da EAPE, estão descritos na Portaria nº 764, de 08 de agosto de 2022 as especificidades da função. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/66295574ede24e50ad668da7e14b0f58/see_prt_764_2022.html#titVII_capXVIII_art69. Acesso em: 10 out. 2022.

SEEDF determina uma formação específica para exercer a atividade docente na Educação Especial/AEE, estas podem variar dependendo da escolha pelas salas de recursos: generalistas ou específicas. Segundo o Regimento da Rede Pública do Distrito Federal, Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019, Art. 133. “Para atuação no AEE, exige-se, do professor, formação específica e perfil identificado por meio de entrevista realizada pelo setor responsável” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 63). Portanto, utilizamos os dados disponibilizados pela portaria de concessão de aptidão da carreira de Magistério Público do Distrito Federal para identificarmos as exigências da SEEDF, expostos no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Requisitos formativos para atuar nas Salas de Recursos dos Anos Iniciais.

Modalidade	Tipo(s) de Atendimento	Requisitos para Atuação
Generalistas/Atividades	Deficiência Intelectual Deficiência Física Deficiência Múltiplas Transtorno do Espectro Autismo	Curso específico de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a carga horária de 120 horas ou curso Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado, com a carga horária de 180 horas, e ainda um curso específico de Deficiência Intelectual (DI) ou de Deficiências Múltiplas (DMU) ou de Transtorno do Espectro autismo (TEA), esses cursos complementares poderão compor uma carga horária de 80h.
Específicas	Surdos/Surdo-cegueira Deficiência Auditiva	Curso específico de Atendimento Educacional Especializado (AEE) - 120 horas ou curso Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado - 180 horas. E ainda Curso de Educação de Surdos e Deficiência Auditiva - 60 horas ou Especialização em Libras ou Especialização em Educação para Surdos (reconhecido pelo MEC) mais Curso de LIBRAS - 180 horas (a soma de certificados deve ter 180h, desde que a carga mínima seja de 60h).
	Deficiência Visual	Curso específico para Atendimento Educacional Especializado (AEE) - 120 horas ou curso Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado - 180 horas. Também o Curso do Sistema Braille em todas as suas modalidades de uso e aplicação - 80 horas mais o Curso de Sorobã - 80 horas (carga horária mínima).
	Altas Habilidades Superdotação	Curso específico de Atendimento Educacional Especializado (AEE) - 120 horas ou curso Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado - 180 horas mais o curso específico de Altas Habilidades/Superdotação - 80 horas.

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2021a).

A partir dos dados coletados, inferimos que na SEEDF a formação para atuar como professor da Educação Especial/AEE está pautada nos diagnósticos, em cursos fragmentados, a patologia sobrepõe o sujeito, seguindo em direção oposta à proposta das Diretrizes de Formação Continuada. A carga horária, diz respeito de cursos de formação continuada,

seguindo os ditames das normativas nacionais. Tanto para salas de recursos generalista e específica é primordial a apresentação do curso de AEE e/ou curso de práticas pedagógicas para o AEE. Todavia, nos questionamos se os cursos ofertados pela SEEDF estão pautados na perspectiva da constituição do ser professor na Educação Especial em diferentes momentos da vida profissional? Nesse sentido, nos ancoramos em Garcia (2011, p. 67), que contribui para esse debate com a seguinte reflexão:

A lógica de formação proposta e realizada tende a influenciar a organização escolar alimentando a característica de pouca ou nenhuma organicidade entre o trabalho especializado e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. A formação de professores nos moldes propostos, mediante uma política de Educação Inclusiva, tem enfrentado a realidade excludente da Educação escolar brasileira? Ou estamos lidando com um enfoque de justaposição de um conjunto de práticas especializadas, metodologias e recursos especializados como imagem de inclusão escolar?

Constata-se que a formação docente tanto na esfera Federal e Distrital carecem de investimentos, continuidade e abrangência dos demais segmentos de escolarização, dado que a Educação Especial na perspectiva da inclusão permeia em todos os níveis de ensino, desde a educação precoce ao ensino superior. Percebe-se ainda, a necessidade de incluir, nos cursos de formação inicial e continuada, propostas formativas que promovam o conhecimento humano que considere as condições objetivas e subjetivas das pessoas com deficiência. Nesse sentido, inferimos que as ambiguidades e rupturas no processo constitutivo de ser professor na Educação Especial reverberam nas marcas de suas vivências no ciclo de vida profissional docente na Educação Especial.

Por isso, defendemos uma formação docente que esteja para além dos ditames do projeto burguês para escola pública, ou seja, que permita a emancipação integral dos docentes, que sejam conscientes de sua condição de classe trabalhadora e comprometida a lutar pelos seus direitos e dos estudantes, independente da classe social, etnia, gênero e/ou deficiência. Portanto, nos ancoramos em Silva (2018, p. 336), por sua vez, dispõe que a “formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre teoria e prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas”. Só assim a educação conseguirá responder em sua totalidade à materialidade do trabalho docente na Educação Especial.

Consideramos, uma formação pautada pela epistemologia da práxis. Essa perspectiva busca romper com as propostas neoliberais entre a racionalidade técnica e a epistemologia da prática, a primeira com ênfase na instrumentalização do ensino e a segunda centrada na

aplicação da teoria à prática. Ambas estão ainda presentes nas formações continuadas e respondem de forma aligeirada às demandas do cotidiano escolar.

Por todos esses aspectos, visamos uma formação docente que contemple distintos espaços, desde a formação inicial, e prossiga na formação continuada, pois não se esgotam os conhecimentos necessários para o trabalho docente na Educação Especial. Portanto, é imprescindível a continuidade formativa. Consideramos que as formações possam ser subsidiadas pelos conhecimentos teóricos acerca do desenvolvimento humano em direção a emancipação, ancorados nos pressupostos da constituição humana enquanto ser cultural, superando os condicionantes biologizantes. Concomitantemente, que estejam apoiados nas experiências práticas dos docentes, de modo que a teoria e a prática seja uma unidade - práxis transformadoras. Ressaltamos ainda, que a formação de professores seja fundamentada em uma concepção crítica e consciente dos processos históricos, sociais e culturais da humanidade, compreendendo e dialogando sobre as contradições e similitudes dos conhecimentos objetivos da realidade, representados pelas conquistas ao longo da historicidade. Possibilitando compreensão das especificidades dos estudantes do PAEE e da realidade social.

SEÇÃO 5 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL VIVENCIADO PELAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta seção apresenta a sistematização dos resultados na análise empreendida nos dados coletados, explicitando como as informações produzidas por meio da entrevista e à luz do referencial teórico adotado foram articuladas. O processo analítico foi interpretado e construído pela relação dialética entre o pesquisador e o objeto, que envolvidos em uma determinada realidade histórica, nesse movimento espiral, apreenderam a possibilidade de transformação do concreto. Nessa perspectiva, discutimos os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal. Considerando as vivências singulares de cada sujeito que contribuíram para a totalidade deste estudo.

Para a investigação dos processos de constituição docente na Educação Especial, utilizamos as entrevistas semiestruturadas, materializadas a partir da concepção dos autores que fundamentam este caminho metodológico, buscando nos aproximar dos resultados concretos, a realização deste procedimento perpassam as seguintes etapas: solicitamos a autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para realização das entrevistas, está recebida, contactamos os respondentes dos questionários e agendamos o dia e local, efetuamos as entrevistas presencialmente com a gravação do áudio e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido dos sujeitos, transcrevemos cada diálogo procurando manter o texto de forma fiel à fala dos participantes, prosseguimos com as leituras, releituras e analisamos os pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação, que permitiram localizar e aglutinar as categorias pelas similitudes, complementaridade e as contraposições, apreendendo os significados e sentidos imbricados nas respostas.

Diante disso, elaboramos um roteiro de entrevista com alguns questionamentos que contribuíram para apreender os movimentos do ciclo de vida profissional docente, delineadas com as seguintes proposições: a constituição do ser professor, a escolha pela atuação na Educação Especial, as mudanças ao longo da vida profissional, as marcas das vivências na Educação Especial, os processos formativos, as motivações para permanência e desistência na Educação Especial. Destaca-se, que as entrevistas foram concretizadas com sete professoras, por isso, utilizaremos a terminologia feminina para nos referir aos sujeitos dessa pesquisa.

Para a apreensão dos processos de constituição do ser professor da Educação Especial, fundamentamos nossas análises nos pressupostos teóricos metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético e na teoria sócio-histórico-cultural, pautados nas seguintes categorias:

trabalho, contradição, totalidade, mediação, historicidade, *pereživânie* (vivências), significados e sentidos. As categorias apresentadas foram substanciais para compreender este objeto de estudo no momento histórico de realização dessa investigação, pois a realidade é dinâmica.

Considerando os objetivos desta investigação, esta seção foi organizada a partir dos três eixos das entrevistas semiestruturadas, quais sejam: **1) Vivências singulares ao longo da vida profissional docente** – constituição do ser professor, marcas da temporalidade, diagnóstico de deficiência na família, antecedentes à docência na Educação Especial/AEE e (re) início na docência; **2) Formação docente: a construção de uma profissionalidade singular** – formação inicial, formação continuada, profissionalização específica; e, **3) Marcas na concretude do trabalho docente e no ser professora da Educação Especial** – políticas de inclusão, precarização e intensificação, satisfação e sofrimento, condições de trabalho. Diante disso, realizamos um movimento de imersão e desvelamento à estruturação das análises foram construídos: 152 pré-indicadores, 20 indicadores e 5 núcleos de significação.

Adentrando aos núcleos de significação, que expressam as principais marcas da vivência profissional docente na Educação Especial do Distrito Federal, sistematizamos cinco núcleos de significação, a saber: **1) As vivências que constituem o ser professora na Educação Especial; 2) Os sentidos e significados vivenciados pelas professoras ao longo da vida profissional na Educação Especial; 3) As vivências formativas dos docentes em diferentes momentos da profissão; 4) As contradições do ser professora na Educação Especial: satisfação e sofrimento; e, 5) As múltiplas determinações do trabalho docente no ciclo de vida profissional.**

Com a finalidade didática, estimando melhor compreensão dos leitores, na Figura 18, a seguir, a partir do processo analítico, interpretativo e constitutivo, têm-se os dados anunciados pelos entrevistados. Nessa perspectiva, apresentamos os eixos de análises, nos subitens, os núcleos de significação e na sequência, os indicadores que fazem parte do eixo. O conjunto desses elementos foram delineados ao longo da seção.

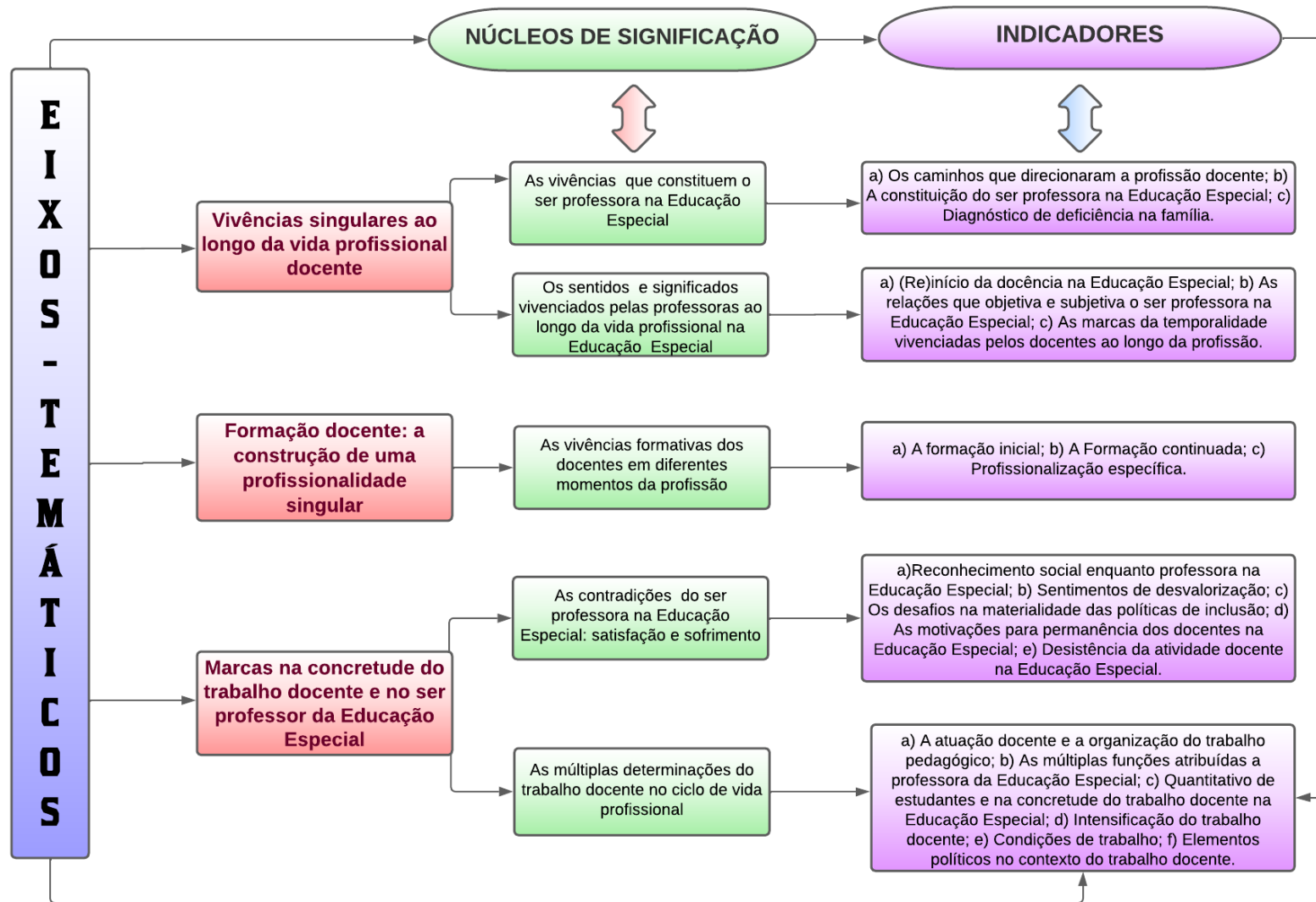


Figura 18 – Eixos constitutivos do ciclo de vida profissional docente na Educação Especial.

Fonte: Elaboração própria.

5.1 Vivências singulares ao longo da vida profissional docente

Compreendemos que o processo de emancipação do ser professora é concebido por sua atividade vivenciada na sociabilidade. Na medida em que se apropria das generalizações históricas o ser professora significa a si mesmo e objetiva-se na realidade concreta em um movimento dialético que modifica a individualidade do ser. Assim, as objetivações das professoras, são constituídas mediante um salto qualitativo de transformação da condição biológica em sócio histórica, mediada pelas colaborações humanas, frente às contradições históricas. As intrínsecas relações entre os sentidos e significados construída pelas professoras ao longo da vida idealiza formas de ser e estar no mundo a partir de suas vivências na sociabilidade e as condicionalidades sociais em um determinado contexto social (LEONTIEV, 2004; LUKÁCS, 2013; VIGOTSKI, 2010).

No processo de delineamento da nossa investigação, entendemos que o ciclo de vida profissional está além das fases, etapas, carreira, visto que as professoras, ao longo das vivências, perpassam por momentos singulares, repleto de sentidos e significados. Por isso, inferimos que o processo analítico interpretativo foi fundamentado pela categoria vivências e seguimos na compreensão que o trabalho docente vem sendo constituindo historicamente na sua materialidade e subjetividade, perpassando pelas marcas da temporalidade na sua vida e profissão. Portanto, consideramos os elementos condicionantes, políticos, econômicos, históricos e sociais nesse movimento dialético. Nesse viés, Cruz (2021) afirma que:

[...] da síntese vemos que as análises que tomam o ciclo de vida profissional como objeto de estudo necessitariam pensar nele como um processo em que os sujeitos se transformam pelo trabalho, como sujeitos situados num tempo-espaco de uma atividade profissional específica. Tal compreensão, acreditamos, avança da ideia de organizar a explicitação de uma vivência laboral a partir de uma lógica formal que apresentaria características a priori (CRUZ, 2021, p. 2).

Para Vigotski (2010), a vivência é uma unidade de análise constituída em um processo objetivo e subjetivo. Dessa forma, os elementos objetivos são os que estão externos ao indivíduo, através do meio, quer sejam físicos, sociais ou culturais. Já os elementos subjetivos, o autor refere-se ao que está interno, como cada sujeito vivencia determinadas situações. Em um movimento dinâmico de exteriorização e internalização, permeados pelas vivências ao meio e as significações produzidas. Considerando, que cada sujeito vive um mesmo momento de modo particular. Segundo o autor, a categoria vivências é um complexo processo mental, incluindo emoções, processos cognitivos, memória e até mesmo vontade; que remete a algo que

impacta o indivíduo, que o transforma, que o modifica, portanto, modifica sua relação com dada realidade. Nessa perspectiva, passam a expressar outra relação com meio, pois internalizam a experiência da realidade e se transformam por meio dela.

Tomando nosso objeto de estudo, compreendemos que a categoria vivências explica a complexidade da constituição docente ao longo da vida profissional. Portanto, a escolha pelo termo vivências, justifica-se por este aproximar-se das concepções teórico-metodológicas desta investigação, considerando a materialidade do trabalho docente na Educação Especial e o seu movimento dialético e histórico. Nesse contexto, divergimos dos estudos ancorados em conceitos de “fases ou etapas” no ciclo de vida profissional docente. Apreendemos, que este movimento demarcado, o qual necessariamente todas as professoras passam por fases, denotam um conceito hegemônico, que não considera as singularidades da genericidade humana. Concordamos com Silva e Cruz (2020), quando justificam a inserção do termo na pesquisa. “Assim, embora não seja abandonado o conceito de ciclo de vida profissional, há uma aproximação da categoria perejivânie, pois esta possibilita enxergar os fenômenos da existência humana, aqui especificamente, da vida profissional, o processo que os gera” (SILVA; CRUZ, 2020).

Nesta abordagem, o primeiro eixo temático desta investigação trata-se das vivências singulares ao longo da vida profissional docente. Este eixo foi estruturado mediante as expressões pronunciadas pelas professoras repletas de sentidos e significados, ao recordarem suas vivências e as mudanças que ocorreram ao longo da sua história, emergindo as categorias: a constituição do ser professor, as motivações que conduziram à atividade docente na Educação Especial, as marcas da temporalidade, diagnóstico de deficiência na família. Nesse processo interpretativo, analisamos e sistematizamos as falas enunciadas pelas professoras em dois núcleos de significação que expressam: 1) As vivências que constituem o ser professora na Educação Especial; e, 2) Os sentidos e significados vivenciados pelas professoras ao longo da vida profissional na Educação Especial.

5.1.1 As vivências que constituem o ser professor na Educação Especial

Iniciamos as primeiras aproximações dos processos que constituem o ser professora na Educação Especial/AEE a partir do movimento analítico apreendidos nos diálogos com as entrevistadas, que nos direcionaram ao primeiro núcleo de significação, denominado: as vivências que constituem o ser professora na Educação Especial. Este elemento se materializou como categoria de análise a partir dos seguintes indicadores: os caminhos que direcionaram a

profissão docente; a constituição do ser professora na Educação Especial; e, o diagnóstico de deficiência na família.

O primeiro indicador sistematizado “os caminhos que direcionaram a profissão docentes” foi construído mediante as memórias que influenciaram o ingresso na carreira do Magistério Público, na vida das professoras e, ganham valor, uma vez que ter acesso às histórias que nortearam suas escolhas, aos momentos marcantes ao longo da vida, às ideias formadas sobre o que é o trabalho docente, nos possibilitou aproximarmos das vivências constitutivas do ser professor na Educação Especial. Os discursos das participantes revelaram as contradições de um percurso adverso, entre escolha de ser professora e a falta de opção profissional. Nesse movimento, compreendemos o modo de ser, de estar e de pensar, de constituir-se professora em um movimento contínuo no embate dialético com a realidade em transformação.

A predileção pela atividade docente possui um sentido subjetivo de cada professora, pelos significados vivenciados. O processo de escolha da professora Isadora, por exemplo, pela docência foi sendo constituído não de forma natural e linear, mas mediado pelas condições materiais da história de vida, ou seja, pelo conjunto de elementos vividos, sobretudo em meio à realidade familiar. A genealogia profissional de sua família foram um dos determinantes do seu projeto de ser professora, nutrindo um vínculo afetivo por suas referências. A professora Isadora deixa isso explícito em sua fala ao afirmar: [...] eu morava com uma tia quando eu tinha catorze anos e ela era professora. Tenho três irmãs que são professoras” (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022). Portanto, a influência familiar configurou-se um elemento considerável na sua produção de sentidos acerca da escolha profissional.

Para além das fronteiras familiares, encontramos com regularidade nos comentários das professoras sobre os momentos do seu passado, em que possuíam alguns professores inesquecíveis e determinantes para a decisão profissional. Percebemos que o contexto institucional escolar foi uma determinação importante no processo de escolha, como também o modo como foi sendo construído e materializado um projeto profissional. As vivências enquanto discente, marcaram sua consciência que constituíram os sentidos de ser professor. Dessa forma, as idealizações sobre o ser professora foram produzidas nas relações humanizadas, mediadas pelos sentidos que afetaram.

O caminho desenhado pela professora Iara anuncia as influências marcadas pela presença de uma pessoa, de um desejo, nos fazem na escolha de uma profissão. “A minha intencionalidade foi desde a infância motivada por uma professora da quarta série que seria o quinto ano hoje. E eu tinha muitas dificuldades para aprender e ela me ajudou, daí falei que quando crescesse queria ser professora” (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no

AEE, 2022). Nessa relação subjetiva com uma pessoa que admirava e mobilizou sua decisão pelo trabalho docente. Todavia, sua escolha foi marcada pela relação dialética concebida pela satisfação e insatisfação. Em relação à satisfação atribuída à professora que prezava e a insatisfação objetivada no seu núcleo familiar, ela assim se expressou: “[...] enfrentei muitos desafios familiares, porque meu pai não queria de jeito nenhum, enfim. Mas persisti, aí terminei a oitava série, fiz o teste de seleção, fui fazer o magistério na escola pública e não me arrependo de forma alguma da escolha” (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Os sentidos subjetivos das professoras Estela, Karol e Julia expressam uma realização pela atividade docente, marcas que foram constituídas em cada momento histórico e que conduziram seus caminhos à atividade docente. A professora Estela afirma: “[...] desde criança eu sempre gostei” (Estela, CRE de Ceilândia, dois anos de docência no AEE, 2022), demonstrando seu interesse. Motivada pelo gosto da infância, a professora Karol “[...] queria ser professora e ser professora de criança” (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022). A professora Júlia, complementa: “[...] eu sempre quis ser professora! Me tornei professora porque eu sempre quis essa profissão pra mim” (Júlia, CRE do Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022). Assim, percebemos na fala das professoras que a escolha pela profissão está imbricada os fatores das marcas vivenciadas na família e na escola que contribuíram para se apropriar das formas de significação da atividade docente constituídas nesses espaços - família e escola- e, por isso, configuram o seu modo singular de relação com essa profissão.

Embora alguns relatos expressam interesse e escolha pela atividade docente, outras professoras compartilham que seu ingresso à profissão foi atribuído pela falta de opções. A professora Ester sustenta em seu depoimento que, “[...] na verdade, eu nunca pensei em ser professora. Eu queria ser da área da saúde, eu queria ter sido médica, só que eu tinha alguns empecilhos” (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022). A professora Taís vivenciou um momento histórico que a escolha profissional acontecia no ensino médio, a partir dos cursos que habilitam a sua atuação, o magistério era uma possibilidade de estudo e trabalho naquele momento de sua vida: “[...] quando eu terminei a oitava série, naquela época a gente tinha três opções: você fazia o científico, contabilidade ou o magistério, não havia outras escolhas” (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022). Frente às possibilidades que possuíam em si e as alternativas postas na realidade concreta, essas professoras foram direcionadas pelos estranhamentos produzidos pela profissão e as contradições inerentes às relações de classe social que estavam inseridas, as quais limitavam as oportunidades da classe trabalhadora.

A concepção de ensino médio como etapa preparatória apresentada pela professora Taís, materializa-se em um significado compartilhado coletivamente, corresponde com as finalidades definidas na seção IV, artigo 35 da LDB 9394/ 96, em que se lê:

[...] I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996).

A historicidade do trabalho docente e da formação de professores foi construída mediante os estranhamentos produzidos pelas relações de classe. A partir das condicionalidades vivenciadas pelas professoras na sua realidade concreta que limitavam suas possibilidades e alternativas de emancipação humana enquanto classe trabalhadora. Dessa forma, a formação e o trabalho docente foram determinados historicamente por concepções neoliberais que tem como propósito educacional a qualificação de mão de obra para o desenvolvimento do capital (LUKÁCS, 2013).

Diante dos relatos das entrevistadas, deparamos com a assunção do quanto a sua vida apresentou fatores convergentes para sua entrada no magistério. A partir das suas vivências, evidenciamos que as motivações para a escolha da profissão docente foram permeadas pelas contradições entre os sentidos subjetivos das professoras em relação à objetividade concreta da formação e do trabalho de professores. Consideramos que o contexto histórico, social, econômico e cultural da sociedade, foram fatores que também influenciam tanto a vida dos sujeitos quanto a relação destes com o mundo do trabalho.

Seguimos nosso processo analítico, com a finalidade de ultrapassar o fenômeno na sua aparência e atingir novas zonas de sentido que constituem a realidade sócio-histórica do sujeito e considerando o movimento construtivo e interpretativo das entrevistas, estas nos conduziram aos seguintes indicadores: “a constituição do ser professora na Educação Especial e diagnóstico de deficiência na família”. Os diálogos com as professoras apontaram uma relação intrínseca entre os dois indicadores, permitindo a nossa compreensão dos caminhos que direcionaram sua atividade docente na Educação Especial.

A historicidade pessoal dos sujeitos é subjetivada pelas relações estabelecidas homem-homem e homem-natureza, que podem influenciar diretamente na atuação docente. Nessa perspectiva, constituir-se como docente na Educação Especial, pressupõe uma condição de reinventar-se constantemente em sua singularidade, confrontando a totalidade histórica e dialética. Embora em cada época estejam presentes determinadas significações sociais, o

processo de formação de sentidos é concebido de maneira única por cada professora, tendo em vista às diferentes situações vivenciadas, ou seja, o sentido difere para cada sujeito, composto por afetos e motivos, os quais se desenvolvem no movimento das suas atividades objetivadas.

Para enriquecer o entendimento sobre a constituição dos sentidos que objetivam a escolha dos docentes na Educação Especial, voltamos para um olhar fundamentado na teoria sócio-histórico-cultural, em que, segundo Leontiev (2004), para alcançar o sentido pessoal devemos encontrar as motivações que lhes correspondem, o motivo que orienta o sujeito na realização de sua atividade. Nessa perspectiva, Aguiar e Soares (2008, p. 224) complementam a explicação ao afirmarem que “[...] sentidos e significados são, portanto, categorias centrais para se compreender a relação homem/mundo. Relação esta que é sempre significada pelas mediações simbólicas e afetivas”.

As motivações para ser professora na Educação Especial (entre os sujeitos da pesquisa) remetem a diversas influências: **familiares, a inspiração pelo trabalho de outros professores que atuam nas Salas de Recursos, a experiência com alunos deficientes em outros espaços de atuação, realização pessoal e profissional, a empatia e a humanização com a pessoa deficiente e, principalmente, ter o/um filho diagnosticado.** Ressaltamos que o indicador diagnóstico de transtorno/deficiência no filho, marcaram as vivências das professoras, objetivando a inserção e/ou continuidade da docência na educação especial, relatadas pelas professoras: Isadora, Estela, Iara e Taís.

Nesse contexto, o diagnóstico do filho, constitui os sentidos subjetivos das professoras Isadora, Estela, Iara, e Taís e o modo como se posicionam frente à realidade de sua atuação profissional, ou seja, as produções objetivas das professoras são influenciadas por configurações subjetivas construídas ao longo de sua vida. Nessa relação de vida e trabalho, as professoras da Educação Especial carregam, portanto, marcas subjetivas de diversas experiências vividas na família que contribuíram para se apropriarem das formas de significação da atividade docente e, assim, configurarem o seu modo singular de relação com a docência na Educação Especial. As professoras Isadora, Estela, Iara, e Taís relatam:

Quando eu vim morar aqui no DF, meu filho tinha oito meses. Com dois anos eu comecei a desconfiar que ele tinha autismo. E passei a gostar ainda mais da inclusão (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022).

Meu filho foi diagnosticado, então eu já comecei a me interessar por essa área. Fui me aproximando, observando outras crianças quando levava meu filho na terapia; O maior motivo acabou sendo meu filho mesmo. Que aí depois ele foi diagnosticado como deficiente intelectual e me trouxe mais uma proximidade também desse universo (Estela, CRE de Ceilândia, dois anos de docência no AEE, 2022).

Desde quando meu filho foi diagnosticado eu mergulhei muito, quis me envolver, quis me dedicar, quis ir para o serviço especializado. Então, a minha motivação maior foi uma motivação pessoal (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Eu tenho um filho, ele é autista, que inclusive é meu estudante aqui na escola, mais uma coisa que me aproximou e eu acho que inclusive é o que faz com que a minha proximidade para com os pais dos meus alunos seja muito maior (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022).

Ao realizar a leitura dos depoimentos, percebemos como as vivências são decisivas para mudar o curso da vida. As falas emocionadas das participantes recordam as memórias que influenciaram o seu ingresso na docência na Educação Especial, foram momentos marcantes na vida dessas professoras mediante os sentidos afetivos implicados nas expectativas familiares e o desejo de proporcionar um futuro diferente para seus filhos. Os significados históricos da exclusão contextualizam o desejo da professora Isadora em auxiliar os estudantes pelo filho deficiente ter sido negligenciado no espaço escolar. A professora Iara diz: “Eu fiz muitos cursos, me dediquei para poder oferecer algo importante para ele (filho), até entender que eu não poderia ser a terapeuta dele, nem a psicopedagoga dele, me dediquei muito e sei que isso teve um propósito” (Iara, CRE - Samambaia, 1 ano de docência no AEE, 2022). O sentido inicial da professora Iara era formar-se para auxiliar o filho, todavia, frente a realidade concreta, suas percepções modificaram, direcionado suas objetivações para contribuir na aprendizagem de outras crianças deficientes.

Durante o processo de significação, apreendemos os sentidos e significados contidos nas palavras das participantes atribuídas à escolha de ser professora na Educação Especial e revelam determinações históricas que constituem suas relações objetivas e subjetivas. Os relatos da professora Isadora destacam que o espaço familiar, ainda na sua infância, remetera aos sentidos objetivados na docência do referido modal de ensino quando diz: “[...] meus pais adotaram onze filhos pessoas muito carentes ou que tinham problemas de mobilidade ou que nasciam com alguns problemas [...] então minha família sempre foi muito inclusiva” (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022). A professora Júlia, atribui sentidos pela realização pessoal, satisfação e pertencimento. Segundo as afirmações da professora Júlia: “[...] para mim, trabalhar na Educação Especial, além de gostar da minha profissão, eu vejo como algo que me complementa. Eu me sinto feliz trabalhando na Educação Especial!” (Júlia, CRE do Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022).

Para a professora Taís, o seu ingresso na Educação Especial foi uma questão de desejo e oportunidade. A atuação docente na Educação Especial sempre fez parte de seus objetivos, motivados pela admiração do trabalho realizado por outros professores que atuavam nas Salas

de Recursos. Sobre os fatores de influência presentes, ao descrever sua percepção pela escolha da atividade docente na Educação Especial, entendemos que as relações subjetivas provocaram sua decisão. Conforme suas palavras:

No primeiro ano de secretaria eu conheci uma professora muito boa, eu olhava pra ela e para o trabalho dela e gostava muito. Falava, ah!!! Eu quero fazer isso aqui, quero estar na sala de recursos. A Educação Especial, principalmente a sala de recurso, sempre foi um dos meus grandes objetivos na Secretaria de Educação. A área do ensino especial sempre foi a minha paixão! (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022).

Os sentidos pessoais do trabalho docente na Educação Especial consideram sobretudo as histórias de vida e as concepções das professoras. A sua historicidade expressam os motivos pelos quais elas escolheram ser professoras de Educação Especial e se relacionam de forma direta com a categoria gênero, a questão da feminização atrelado a “dom”, “vocaçãõ” “amor”, originado por uma construção social e histórica relacionado com as modificações nas relações econômicas, culturais e patriarcais, que parte do pressuposto de que às mulheres já nascem com o dom de educar, uma atividade vocacionada, devido às suas características femininas, isto é, uma personificação ideal de professora. Sob essas compressões sociais são construídos os sentidos pessoais que as professoras atribuem ao seu trabalho (VIANNA, 2013).

Em suas análises, Brito (2011), apresenta uma relevante contribuição quando trata da categoria denominada “antecedentes à docência”. Assim como a autora que estuda a vida dos professores no Ensino Superior, **a categoria experiências antecedentes à docência é comum aos professores da Educação Especial, que possuem uma trajetória no ensino regular da SEEDF antes do exercício na Educação Especial/AEE.** Desse modo, as vivências com estudantes deficientes antecederam à docência na Educação Especial, influenciaram de maneira determinante a partir de suas lembranças do modo afetuoso e paciente como se desenvolveu a relação professora-aluno e subjetivaram a si e objetivaram suas decisões acerca da sua atuação na Educação Especial. As professoras Estela, Iara, Julia e Ester contribuem com os seguintes diálogos:

Na experiência que eu tive em sala de aula, eu trabalhei com alguns alunos na inclusão, com síndrome de Down, com autismo em sala de aula. Então assim, eu já tinha uma certa familiaridade. Gostava também de ver a evolução desses alunos e o potencial desses alunos (Estela, CRE de Ceilândia, dois anos de docência no AEE, 2022).

Eu já tinha tido alunos especiais e não muito comprometidos, eram alunos que precisavam de ajuda e de mudanças metodológicas (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Sempre tive alunos com deficiência em sala e, para mim aquele aluno sempre foi extremamente importante que ele avançasse como os outros. Então eu sempre gostei muito de adequar, adaptar as atividades para que elas fossem adequadas ao aluno. Então eu falei, eu acho que eu acho que essa é a minha área, eu acho que é aí que eu gosto de trabalhar, é o que eu gosto de fazer (Júlia, CRE do Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022).

Comecei a receber alunos especiais na escola, na época, a escola rejeitava a maioria deles. Recebi alguns alunos com transtornos e tinha que lidar com aquela situação sem ter formação, sem nada, daí comecei a me especializar (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022).

Um fato relevante entre uma das sete professoras entrevistadas foi o percurso adverso de constituição docente na Educação Especial. Segundo os relatos da professora Ester, as experiências que antecederam a docência na Educação Especial em escolas particulares do Distrito Federal, fizeram com que buscasse formação continuada antes do seu ingresso no Magistério Público do Distrito Federal. Assim, frente às suas condições materiais e a necessidade de assumir uma turma no turno matutino, ela realiza seu ingresso na SEEDF numa turma de Classe Especial. Esta exceção ocorreu por apresentar um curso específico de EE, uma exigência para atuação. **Portanto, a professora Ester afirma que sua trajetória no ensino público do Distrito Federal foi realizada apenas na Educação Especial, um ano na classe especial e 13 anos na Educação Especial/AEE.** Neste viés, a professora Ester expressa:

Logo que ingressei na secretaria fui escolher a turma e a escola, não tinha muitas escolas com vagas no período matutino, porque eu precisava que fosse a regência no período matutino. A única vaga que tinha era para a classe especial, nunca tinha sido professora de classe especial e não me deram nem muita informação do que seria essa classe especial. Mas como eu já tinha interesse nessa área e um curso, pois eles exigiram que eu tivesse curso, como apresentei um de trezentas horas, disseram que era suficiente para assumir a turma, daí eu fiquei (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022).

Cabe destacar ainda, que atualmente a SEEDF está apoiada na relação contraditória de permanência e descontinuidades sobre a perspectiva da inclusão, mantendo espaços de integração e exclusão na rede pública de ensino do Distrito Federal. Segundo a Estratégia de Matrícula (DISTRITO FEDERAL, 2021), as classes especiais – ambientes de integração escolar no ensino regular -, os centros de ensino especial e instituições conveniadas - espaço de segregação/separado- são considerados contra fluxo, em que a permanência e o ingresso dos estudantes com deficiência sejam concedidos após estudo de caso pela escola e aprovado Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral - SUBIN, esse processo pretende extinguir esses ambientes que remetem a integração e segregação na SEEDF. Deste modo, a modalidade da

Educação Especial no ensino público no Distrito Federal está conforme disposto no Quadro 12, a seguir.

Quadro12 – Organização da Educação Especial no ensino público do Distrito Federal.

Perspectiva	Inclusão	Integração	Segregação
Caracterização	Prioriza a equidade e a diversidade para TODOS OS ESTUDANTES independente do gênero, raça, cor, etnia, classe social, transtornos funcionais e deficiência. Possuem o acesso ao currículo do ensino regular, sendo oportunizado a adequação curricular mediante as dificuldades de aprendizagem.	Realizado no ensino regular em salas separadas apenas com os estudantes do PAEE, proporcionando alguns momentos de integração. Utilizam o currículo funcional e por vezes o currículo do ensino regular.	Instituições especializadas com espaços escolares composto apenas com estudantes do PAEE. Proporcionam apenas o acesso ao currículo funcional
Espaço	Unidades Escolares regulares *Classe Comum *Classe Comum Inclusiva *Integração Inversa *Sala de Recursos	Unidades Escolares regulares *Classe Especial *EJA interventivo	Unidades Escolares especializadas Instituições conveniadas *Centro de Ensino Especial – CEE *Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais -CEEDV *Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual -CAP *Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez -CAS *Escola Bilíngue Libras e Português Escrito - EB

(continua)

Quadro12 – Organização da Educação Especial no ensino público do Distrito Federal.

Perspectiva	Inclusão	Integração	Segregação
Público-Alvo	Todos os estudantes	Pessoa com deficiência (física, intelectual e/ou sensorial), Transtorno do Espectro Autista – TEA e Altas Habilidades/superdotação	Pessoa com deficiência (física, intelectual e/ou sensorial), Transtorno do Espectro Autista – TEA e Altas Habilidades/superdotação

(conclusão)

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2021b).

Conforme os dados expostos no Quadro 12, a atividade docente na Educação Especial da SEEDF pode ser materializada em outros espaços. Desta forma, ser professora da Educação Especial no Distrito Federal difere da PNEEPEI (2008), pois, além do espaço de atuação inclusivo que são as Salas de Recursos, a educação pública do Distrito Federal permanece com os espaços que configuram a segregação e a integração. Tendo em vista a caracterização dessas perspectivas, está investigação caminhou apenas com os docentes que atuam nas Salas de Recursos Generalistas, por considerar que as intencionalidades do trabalho docente nos demais ambientes estejam divergentes com as normativas estabelecidas em âmbito nacional. Nesse viés, defendemos que a escola seja um espaço de emancipação humana para as professoras e os estudantes deficientes, promovendo o acesso ao que a humanidade historicamente produziu.

No Magistério Público do Distrito Federal, o ingresso na docência da Educação Especial/AEE, possui algumas singularidades, dentre as quais, são relativas ao processo de aptidão que é mediante a comprovação da formação específica e aprovação na entrevista⁶². Curiosamente, apenas a professora Ester não foi submetida ao processo de aptidão, às demais participantes afirmam que realizaram o processo de aptidão e remanejamento. As professoras Iara e Ester relatam que até o ano de 2009 era uma prática comum o ingresso por indicação de diretores e coordenadores da CRE. Todavia, Ester comenta seu percurso adverso da docência na Educação Especial/AEE e acrescenta que após seu início realizou o curso de AEE e passou pelo processo de remanejamento após um ano na função.

⁶² Para atuar como professor de Educação Especial na salas de recursos generalista/atividades são exigidos os seguintes cursos: curso específico de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a carga horária de 120 horas ou curso Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado, com a carga horária de 180 horas, e ainda um curso específico de Deficiência Intelectual (DI) ou de Deficiências Múltiplas (DMU) ou de Transtorno do Espectro autismo (TEA), esses cursos complementares poderão compor uma carga horária de 80h. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p.1).

Naquele mesmo ano, ao final do ano, fiz um projeto para abranger a escola integral, um coral para um musical de Natal. Daí o pessoal da regional foi assistir o musical e **a coordenadora do ensino especial da época falou que precisava de mim em uma sala de recursos**, eu aceitei a proposta. **Naquela época, entramos na Sala de Recursos por indicação, não era por remanejamento** (Ester, CRE- Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022) (grifos nossos).

Nesse processo de dialogar com as professoras apreendemos que a constituição do ser professora na Educação Especial, também estão imbricados os significados socialmente construídos acerca das políticas de inclusão. As participantes consideram relevante ter empatia e humanização dos indivíduos singulares. Diante disso, a professora Estela assume em seu depoimento que é necessário “ter um comportamento humanizado” (Estela, CRE de Ceilândia, dois anos de docência no AEE, 2022). A professora Taís expressa: “[...] eu tenho um carinho e um respeito muito grande pelos meus estudantes” (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022). Assim, a professora Júlia complementa: “O professor tem que ter essa sensibilidade de que a inclusão, ela precisa acontecer de fato, na sala de aula, no recreio, na hora do lanche, na horta da escola, em todos os momentos. Essas crianças precisam dessa aceitação” (Júlia, CRE do Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022). Nessa perspectiva, os sentidos atribuídos à escolha profissional docente na Educação Especial foram mediatizados pela historicidade das pessoas deficientes frente às condicionalidades sociais, econômicas e políticas. Por isso, as entrevistadas assumem que promover a humanização da pessoa com deficiência é fundamental para a atividade docente no referido modal de ensino.

O significado da atividade docente na Educação Especial, segundo interpretação na fala das entrevistadas, está ligado ao sentido que foi construído no contexto histórico, social e político. Os discursos resultantes das relações de saber específico para o exercício docente, ou seja, atribuindo um conhecimento próprio sobre as deficiências necessárias para atuação na Educação Especial. Nesse viés, Roldão (2007) e Cruz (2012) consideram que a profissionalidade docente constitui-se por um saber específico, que pode ser entendido como a capacidade de conhecer, refletir e ensinar. Estes conhecimentos são construídos historicamente a partir de demandas sociais colocadas para a profissão docente.

Destaca-se também, que **durante as entrevistas às participantes expressaram frequentemente serem professoras das salas de recursos (espaço) e igualmente, colocando-se enquanto um serviço no contexto escolar, portanto, subjetivadas pelo local**. Nessa perspectiva, percebe-se que historicamente os sentidos produzidos por este ambiente dizem muito sobre marcas na identidade desses docentes que assumem esta função. As normativas que estabelecem as atribuições e a organização, estão pautadas em um professor especialista,

sendo restrito a ele solucionar a totalidade contraditória que circunda a perspectiva da inclusão. Assim, transitando pelo prisma do “especialista” revelando impactos no processo de identidade profissional.

Ainda neste bojo das influências, a identidade docente é compreendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado que acontece ao longo de toda a vida. A partir da significação social, nas relações que o professor estabelece com as múltiplas determinações postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente. Portanto, vale problematizar aqui os aspectos relacionados à identidade docente no que tange ao trabalho realizado pelas professoras da Educação Especial/AEE que se caracteriza por nutrir um sentimento de perda de identidade profissional, frente às políticas públicas educacionais e dos discursos a elas associados. Neste contexto, as docentes da Educação Especial/AEE são submetidas a realizar o seu trabalho mecanicamente, vazio de sentidos e significados, não contribuindo para a constituição do ser social professor (CARDOSO, 2020; CRUZ, 2017; FACCI, 2004).

Na esteira desse movimento constitutivo, Vaz (2017) alerta sobre a fragmentação no trabalho docente na Educação Especial, que são impostas pelo modo de produção capitalista. Suas intencionalidades estão pautadas na alienação das professoras, quando são subjetivadas pelas formações e normativas que estabelecem a condição de especialistas, detentoras de um saber técnico, gestora e a única capacitada para efetivar a inclusão no ensino regular. Nessa medida, a Educação Especial não pode ser compreendida fora do propósito das análises sobre a educação básica e suas múltiplas determinações, por estarem submetidos aos mesmos condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos. Isso porque, na atividade docente na Educação Especial, sustentados pelos ditames da burguesia, as professoras perdem o sentido na realização do seu trabalho, pois não conseguem perceber seu trabalho objetivado, ou seja, não reconhecem o processo de aprendizagem dos estudantes deficientes.

Compreendemos serem múltiplos os elementos que constituem o ser professora na Educação Especial – as histórias vivenciadas pelas entrevistadas, suas subjetividades entrelaçadas com os determinantes históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais, suas dialeticidades. **A escolha da atividade docente no referido modal de ensino possui um sentido singular para cada professora. Assim, percebemos que o modo de ser professor na Educação Especial se dá a partir das relações estabelecidas com o mundo, ou seja, são os diferentes espaços da vida social que possibilitam as significações e o desenvolvimento da**

humanidade. Nesta medida, as professoras constroem sua subjetividade mediada pelos sentidos e significados nesse movimento dialético materializado nas relações vivenciadas com o mundo do trabalho.

5.1.2 Os sentidos e significados vivenciados pelos professores ao longo da vida profissional na Educação Especial

O núcleo de significação “sentidos e significados vivenciados pelas professoras ao longo da vida profissional na Educação Especial”, foi interpretado e analisado mediante os pré-indicadores destacados nas falas das professoras e aglutinados considerando as categorias: trabalho, contradição, totalidade, mediação, historicidade e *pereživânie*, resultando em três indicadores, quais sejam: 1) (Re) início da docência na Educação Especial; 2) As relações que objetiva e subjetiva o ser professora na Educação Especial; e, 3) As marcas da temporalidade vivenciadas pelos docentes ao longo da profissão.

Esse núcleo de significação possibilita-nos apreender os sentidos e significados atribuídos pelas professoras em suas trajetórias de vida. Destacamos que as categorias, sentidos e significados estruturam a atividade consciente das professoras, ou seja, nas atividades vivenciadas com outros seres humanos, com a cultura e o meio, constituem uma unidade entre a particularidade da individualidade com a particularidade da sua realidade em seus traços relacionais que determinam sentidos e significados, produzindo uma forma de ser singular (LEONTIEV, 2004; VIGOTSKI, 2018).

Na perspectiva sócio histórico cultural, as vivências permitem que as professoras experimentem contextos e momentos históricos distintos, relacionando-se com o meio (cultura, pessoas) marcados por suas atividades conscientes e intencionais que indicam a transformação. E nesse movimento dialético, modificam a sua relação com a realidade, pois esse processo de tomada da consciência, mediada pela atividade humana, são subjetivados e objetivados em suas ações, produzindo significados e sentidos. Diante dessa relação, o ser social realiza sua atividade de forma intencional e vivencia as mudanças em sua práxis (VIGOTSKI, 2018).

Na esteira desse movimento constitutivo, o primeiro indicador “**(re)início da docência na Educação Especial**” fora observado como um dos elementos que marcam o ciclo de vida profissional da professora na Educação Especial, simultaneamente, difere dos estudos sobre o ciclo de vida profissional⁶³, que comumente observam os aspectos do início

⁶³ Segundo o Estado do Conhecimento abordado na Seção 1.

da docência. Dado a singularidade desta modalidade de ensino – já mencionadas na seção 4 desta investigação -, percebe-se, que o ser professora na Educação Especial constitui-se por “docentes experientes”, que já possuem uma trajetória na classe comum, da própria SEEDF e/ou em instituições particulares.

Nesse contexto, buscamos o aporte teórico em Derisso (2020), que realizou um estudo acerca da profissionalidade de professores com mais de cinco anos de docência nos anos iniciais do ensino fundamental e tornar-se professor iniciante na educação infantil. A autora afirma que nas mudanças de etapas de ensino o professor vivencia momentos únicos na profissão, embora demonstrem conhecimentos e habilidades nas experiências anteriores é preciso considerar os diversos “inícios” na docência, tendo em vista que em cada nível/etapa/modalidade de ensino a (re)construção da profissionalidade é substancial. Acerca do (re)início da docência, Derisso (2020, p. 195) assevera:

Esse estudo ratifica a necessidade de maior atenção e de se criar formas mais adequadas de “iniciações” à docência, considerando a particularidade desta fase da carreira, e amplia este entendimento – a partir da consideração da profissão docente em suas especificidades –, tendo em vista que o início da docência não pode ser considerado como um momento único na profissão. Reitera, ainda, a defesa dos “inícios” – no plural – da docência, uma vez que o tempo de experiência docente não garante, por si só, os conhecimentos e saberes específicos aos distintos níveis, etapas e modalidades de ensino, já que em cada novo início, o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade, num movimento em que vivencia as inseguranças, preocupações e aprendizagens intensivas características ao(a) professor(a) iniciante.

Seguindo este entendimento, Brito (2011) corrobora com a categoria “antecedentes à docência”, no nível de ensino superior investigado pela autora. Assim, Brito (2011), aponta que vivências das professoras mediadas socialmente pelos seus pares e a cultura são parte do processo de construção de professores. Portanto, estas duas **categorias “(re)início e antecedentes à docência” apresentadas pelas autoras supracitadas, são igualmente evidenciadas nas vivências singulares das professoras que exercem sua atividade na modalidade da Educação Especial.**

Isto posto, constata-se que a professora da Educação Especial possui uma trajetória anterior ao exercício desta função. Esta constatação é apontada nos relatos das professoras: Isadora, Edilene, Tais, Julia, Iara e Karol, as quais vivenciaram outras atividades na SEEDF antes de (re)iniciar a docência na Educação Especial. Contudo, a professora Ester constituiu-se enquanto professora do referido modal de ensino antes de seu ingresso no Magistério Público do Distrito Federal, quando atuava em escolas particulares, por isso, Ester foi uma exceção dentre as entrevistadas que ingressou na SEEDF realizando seu trabalho docente no modal de

ensino em comento: “E daí já se vão mais de vinte e sete anos de estrada, uma parte na escola particular e quatorze anos na pública. Desde que eu entrei na secretaria eu sempre fui professora do ensino especial, nunca fui do ensino regular, então todos esses anos é Educação Especial” (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022).

Neste contexto de (re)início da docência as professoras da Educação Especial/AEE, vivenciam situações similares ao início da sua trajetória em outras etapas de ensino. As falas das professoras anunciam alguns significados sociais sobre sua atuação que marcaram seu ciclo de vida profissional docente na Educação Especial e construíram seus sentidos. Segundo os relatos das entrevistadas, esse (re)início da docência foi marcado pelos seguintes aspectos: avaliação e incompreensão das famílias, a expectativa pela nova atuação, a inexperiência e insegurança no (re)início da docência, a expectativa pela nova atuação, a busca dos conhecimentos/formação para exercer o trabalho docente, insegurança frente ao contexto remoto; sentimentos de professor iniciante, insegurança com os termos diagnósticos dos alunos e escrituração dos documentos do AEE, solidão, desafios, aprendizagem pela prática, segurança pela formação e experiências em outras atuações docentes e socialização entre pares. Todos esses elementos foram enunciados ao longo dos diálogos com as professoras, que constituem sua subjetividade individual e objetivam sua atividade.

Percebem-se semelhantes características do que foi relatado entre início e (re)início à docência, observa-se, ainda, que existem desconfortos e inseguranças das professoras relativas ao desconhecimento do trabalho docente na Educação Especial. Destacamos, no contexto da nova modalidade de ensino que, as professoras, de forma unânime, ao refletir acerca daquilo que não sabem na Educação Especial, apontam a necessidade de apoio, formação continuada e a apropriação relativa às singularidades do trabalho pedagógico na Educação Especial. Dialeticamente, as participantes Isadora e Iara afirmam que se sentiam seguras no seu (re) início, pois suas vivências anteriores à docência na Educação Especial e a formação específica, permitiram esta constituição subjetiva.

Seguindo a análise em questão, o indicador denominado “as relações que objetiva e subjetiva o ser professora na Educação Especial” foi destacado nos diálogos com as entrevistadas que consideram fundamental as relações mediadas ao longo da vida profissional, construída em um processo dialético, da unicidade entre as atividades humanas e o mundo social. Deste modo, à docência na Educação Especial possui uma natureza mediadora, a qual possibilita o entendimento das relações sociais (CURY, 2000).

A partir das discussões apresentadas, as participantes apontam a necessidade da articulação mediada com outros professores que atuam no Atendimento Educacional

Especializado e inferem que estas relações constituem as subjetivações e objetivações das docentes. Considerando que as professoras Karol, Taís e Julia ingressaram nesta atividade da Educação Especial/AEE perante a admiração pela atividade docente de outros professores que atuam nas Salas de Recursos. Como podemos ver na fala a seguir:

Trabalhei com uma professora de sala de recursos lá na no CEF trezentos e dezesseis Santa Maria, mantenho trocas com esta professora até hoje sobre a função, sobre o trabalho, porque ela é uma pessoa que realmente fez a diferença. Acredito que as professoras das Salas de recursos têm que se unir muito, porque a gente espelha outros, agrega informação, agrega conhecimento e valor. Essa troca entre os professores é muito importante, essa rede de colaboração entre todos (Júlia, CRE do Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022).

As professoras Karol, Taís e Julia afirmam que as relações com outras docentes na Educação Especial/AEE foi um dos elementos marcantes na constituição do seu ciclo de vida profissional e ressaltam a importância do trabalho em grupo, a troca de experiência com os pares e o aprendizado com as professoras da Educação Especial/AEE que possuem uma trajetória na atividade. Partindo da categoria vigotskiana *pereživânie* (vivência), ressaltamos esta categoria possibilita as professoras a consciência de si enquanto sujeito histórico, isto é, significa a si mesmo e a sua história, bem como formação da sua individualidade social e da genericidade humana (LUKÁCS, 2013; VIGOTSKI, 2018).

No percurso de análise das categorias **o elemento trabalho coletivo e relação com a comunidade escolar foi dialogado com apreço pelas participantes**, sobretudo entre professores da classe comum e as docentes da Educação Especial/AEE. Consideram, também, fundamental a cooperação da coordenação, secretaria, direção, sala de leitura, servidores (portaria, cantina, limpeza), pois todos contribuem para materializar a inclusão no espaço escolar. Destaco a fala da professora Iara: a coordenação para mim, é importante, estar com os meus colegas é essencial, pois essas trocas são imprescindíveis, necessárias e, que fazem toda a diferença na nossa carreira (Iara, CRE - Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

As respostas das professoras Tais e Ester relatam situações semelhantes e enfatizam a mediação com os pais e particularmente com os estudantes. **A relação afetiva com os estudantes**, também é um processo de vivência que constituem as singularidades das professoras, ou seja, é algo que se configura o sentido e significado para si. Isso porque, as professoras são afetadas e desenvolvem suas objetivações e subjetivações ao longo do ciclo de vida profissional na Educação Especial. Nesse viés, a professora Ester relata que passou a vivenciar uma mediação afetiva pelos estudantes, sentindo-se mais habilitada (formada) para o exercício da função docente na Educação Especial, conforme ela mesma expressa:

A relação com os alunos especiais, eles te ensinam muito, o que foi muito significativo para mim, pois na observação deles, na interação com eles eu aprendi demais, essa foi a melhor formação que eu tive, trabalhar com eles. Nenhuma outra formação me deu tanto quanto estar com eles (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022).

Todavia, o trabalho colaborativo e as relações com a comunidade escolar são constituídos por um movimento dialético e contraditório entre “apoio e (ou falta de) profissional”. Na concretude da sua atividade, as professoras expressam algumas limitações enfrentadas pela incompreensão do seu trabalho com algumas direções, professores (as) e famílias. Nesse contexto, são múltiplos elementos que configuram as histórias singulares dos docentes que atuam na Educação Especial. Consideramos que o trabalho coletivo é essencial para materialização da perspectiva inclusiva, pois faculta o apoio mútuo, o compartilhamento das ações pedagógicas, diálogos, troca de experiências, dentre outras, necessários para desenvolvimento humanizado dos estudantes e do trabalho docente na Educação Especial/AEE.

No decorrer da leitura das entrevistas das professoras percebemos como as vivências são fundamentais para a genericidade humana. São os diferentes espaços do trabalho, cultura, meio que oferecem as significações para o desenvolvimento dos sujeitos, ou seja, as professoras constituem sua subjetividade mediada por suas vivências interiores e exteriores no mesmo movimento, dialético e contínuo, mediado pelos espaços sociais em que vivem, que constituem marcas singulares no ciclo de vida profissional das professoras.

Nesse movimento interpretativo adentramos no terceiro indicador que concebeu este núcleo de significação denominado “as marcas da temporalidade vivenciadas pelos docentes ao longo da profissão”, essas, foram expressas pelas professoras, frente às suas falas emocionadas, a partir das suas significações apreendidas nas relações mediadas com o mundo e objetivadas em suas atividades intencionais. Desse modo, a historicidade das professoras da Educação Especial/AEE é construída em um processo singular e precisam considerar particularidades do tempo e espaço, das modalidades e etapas de ensino, das escolhas, da formação, dos sentimentos, das relações com os outros sujeitos e a cultura e da realização na profissão docente.

Compreendemos que o ser professor na Educação Especial se constitui por um processo histórico e dialético, mediante as vivências singulares ao longo de sua vida profissional, tendo em vista os condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos; ou seja, o ciclo de vida profissional docente no modal de ensino em questão não pode ser delimitado por fases/etapas similares e/ou em momentos estanques. Ressaltamos, pertinente considerar que cada docente da Educação Especial tem sua trajetória pessoal e profissional distintas, portanto, a temporalidade na docência é construída pelas singularidades vivenciadas ao longo de toda vida.

Nesse percurso histórico e dialético de compreensão das vivências constitutivas do ciclo de vida profissional, as professoras Isadora e Estela demonstram um sentido dialético para a aposentadoria. A professora Isadora tem atualmente 50 anos e construiu sua trajetória da seguinte maneira: 22 anos na SEEDF, desses 16 anos foram na Educação Especial/AEE e experiências antecedentes ao ingresso no Magistério Público do Distrito Federal e relata *hoje esperando minha aposentadoria*. Quanto a professora Estela está com 39 anos e sua temporalidade é de 19 anos na SEEDF, sendo dois na Educação Especial/AEE e não possui experiência anterior e, afirma: *ainda falta tempo para aposentar*. As duas professoras estão subjetivadas no sentido de alcançar sua aposentadoria, **embora os estudos sobre ciclo de vida profissional configuram esse momento enquanto serenidade ao distanciamento afetivo, sem grandes modificações e conservadora (HUBERMAN, 2000), as participantes desta investigação, de forma coesa se posicionam contrário a este conceito**. Destacamos, que os aspectos relativos à temporalidade na carreira e as singularidades vivenciadas por cada docente são constituídos a partir das individualidades e objetivados socialmente.

Um ponto que nos pareceu interessante refletir, foi a fala da professora Iara, que produz sentidos ao expressar ter muito mais motivação no início da profissão. A professora Iara, tem atualmente 42 anos e construiu sua temporalidade na carreira da seguinte maneira: 21 anos na SEEDF, desses 1 na Educação Especial/AEE, sendo o trabalho docente a única atividade que realizou ao longo do ciclo de vida profissional. Diante disso, compreendemos que os sentidos subjetivos da professora Iara têm como marco as vivências como professora em condições de estranhamento do trabalho docente, produzidas pela precarização e desvalorização. A materialidade do trabalho docente determinada pelo capital configura em uma profissão engendrada, uma práxis fragmentada e gerenciada a partir de políticas públicas que controlam a atividade docente na Educação Especial (FREITAS, 2018; HYPOLITO, 1991).

Os sentidos pessoais da atividade docente na Educação Especial consideram sobretudo as histórias de vida e as concepções de educação das professoras. As histórias de vida expressam um movimento dialético de satisfação e realização desse grupo de professoras da Educação Especial. As participantes atribuem que sua função possui uma ação transformadora na vida dos estudantes, sendo um dos fatores responsáveis pela satisfação das docentes. Todavia, para a professora Karol, existe uma relação contraditória e dialética entre sentir-se (não) realizada, dadas as condições materiais que lhes são impostas em suas vivências singulares. Os trechos de expressão que surgiram nas entrevistas trazem as seguintes contribuições:

A satisfação de trabalhar na sala de recurso me acompanha desde o início até agora, eu gosto muito de trabalhar na Educação Especial e me sinto todos os dias realizada com o trabalho que eu faço (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022).

Eu me sinto realizada, com aquela sensação de dever cumprido, ver a evolução dos estudantes, você está ali participando, auxiliando é o que motiva a gente. No final de todo ano eu sinto essa questão de cumprir o meu papel, dei o meu melhor, tenho essa sensação (Estela, CRE de Ceilândia, dois anos de docência no AEE, 2022).

Ser professor do ensino especial é ter muita responsabilidade. Muito mesmo! Mas ao mesmo tempo é gratificante! Eu gosto muito do que faço, a gente se dedica, estuda e vê aquela turminha toda crescendo, isso é muito importante. São essas coisas que motivam a gente, que faz com que a gente se alegre ao longo desse processo (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Eu realmente gosto de estar aqui, eu gosto da Sala de Recursos é o que me define, eu gosto realmente, me sinto satisfeita de estar aqui. Quanto mais o tempo passa mais eu sinto que o meu trabalho faz diferença para esses estudantes e aí ao mesmo tempo que eu me sinto realizada eu me sinto motivada a buscar sempre algo a mais para eles (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022).

E me sinto feliz dentro dessa profissão! É uma satisfação que a gente tem de trabalhar com a Educação Especial por causa das crianças, porque é gratificante olhar para eles e ver o mínimo avanço (Júlia, CRE do Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022).

Eu me sinto realizada porque faço o que gosto. **Ao mesmo tempo, não me sinto tão realizada porque não estão deixando eu fazer o que gosto da melhor forma possível, como eu deveria fazer.** É uma questão de realização pessoal, profissional, é o que eu quero, é o que eu gosto e estou na Educação Especial por isso (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

Hoje eu me sinto mais realizada, principalmente depois do apoio que passei a receber da direção e ver essa escola que hoje é realmente inclusiva. Não é só dizer, tem uma prática, não, essa escola é inclusiva. Eu me sinto muito realizada, tanto é que permaneço nessa escola, na sala de recursos desde que entrei, preferi permanecer aqui e **quero permanecer aqui nesta sala de recursos até me aposentar**, porque faz muita diferença você trabalhar num lugar em que você tem apoio e que não tem apoio (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

Nessa perspectiva, ouvindo os nossos sujeitos, as professoras da Educação Especial, encontramos argumentações que abordam a temporalidade da carreira, ao dialogar acerca dos processos de mudanças em suas significações sociais e nos sentidos pessoais ao longo da profissão. As professoras expressam sentimentos de segurança e crescimento profissional e atribuem que: as formações, as relações mediadas pela cultura, pela genericidade humana e as vivências na função, possibilitaram estas subjetivações. Diante disso, podemos inferir que o reconhecimento de ser professora da Educação Especial/AEE foi produzido a partir das vivências no trabalho docente, na apropriação formativa e nas mudanças produzidas em suas individualidades que possibilitaram a realização da sua práxis social.

Nesta direção, elaboramos uma síntese expressada pela figura do DNA⁶⁴, escolhemos esse elemento científico por entender que essa imagem revela a complexidade das vivências constitutivas do trabalho docente na Educação Especial/AEE. Percebemos, que a historicidade do ciclo de vida profissional docente está imbricada nas histórias pessoais e sua tomada de consciência com o meio. Nesse viés, alinhamos nossos pensamentos com Vigotski (2010, p. 697, 698), quando afirma: [...] “o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade”.



Figura 19 – Eixo categórico I: vivências singulares ao longo da vida profissional docente.

Fonte: Adaptado de Cardoso (2020), Silva e Cruz (2020) e Vigotski (2010).

⁶⁴ DNA ou ADN em português, é a sigla para ácido desoxirribonucléico, um composto orgânico cujas moléculas contêm as instruções genéticas que coordenam o desenvolvimento e funcionamento de todos os seres vivos e de alguns vírus. [Bioquímica] Sigla do inglês que se refere ao ácido desoxirribonucleico; ácido nucleico que está repleto de fósforo e desoxirribose; ADN. Significado do termo segundo o Dicionário *online* de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dna/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Finalizando a análise deste núcleo, a partir dos relatos pelas professoras, o significado do trabalho docente na Educação Especial está condicionado ao sentido que foi sendo construído no contexto histórico, social, político e econômico. Apreendemos, que a trajetória profissional dos professores da Educação Especial/AEE é processual e construída pelo movimento da realidade objetiva e subjetiva, isto é, constituir-se enquanto docente na Educação Especial/AEE pressupõe a condição de (re) iniciar constantemente em sua singularidade, conseqüentemente confrontar-se com a totalidade histórica e dialética denotando uma relação de vivências e marcos sem serem necessariamente lineares, mas que desenharam formas de ser e estar como professoras de Educação Especial.

5.2 Formação docente: a construção de uma profissionalidade singular

O segundo eixo desta pesquisa, destinou-se a aprender a formação dos docentes ao longo da sua constituição profissional. Percebendo os sentidos que as professoras entrevistadas atribuíram aos processos que envolvem a sua formação inicial e continuada, bem como as especificidades da profissionalização docente na Educação Especial. Considerando os condicionantes políticos, econômicos, sociais e históricos, imbricados nas vivências dos docentes.

A gênese da formação docente na Educação Especial perpassa por processos históricos e dialéticos da cultura e educação brasileira, concebida por rupturas, continuidades, movimentos e transformações. Envolvendo os caminhos dos cursos de formação de professores e os aspectos legais, os quais foram estruturados em um campo de disputa acerca dos conhecimentos específicos que os legitimam enquanto profissional na Educação Especial. As mudanças ao longo da história aportaram à priori, em uma formação inicial ao nível médio - cursos normais- e, mais tarde, no nível superior. Entretanto, após a PNEEPEI (2008), com padrões culturais formativos arraigados em conflitos com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, consideravam prioritariamente a formação continuada para aperfeiçoamento dos docentes e habilitá-los para a diversidade posta na perspectiva da inclusão.

Diante desses aspectos, detalharemos a seguir acerca das singularidades nas vivências formativas para ser professor na Educação Especial. A partir das contribuições teóricas, das normativas e dos sentidos produzidos na fala dos entrevistados. Este eixo foi organizado em um único núcleo de significação: as vivências formativas dos docentes em diferentes momentos da profissão.

5.2.1 As vivências formativas dos docentes para atuar na Educação Especial

O Núcleo de significação “As vivências formativas dos docentes em diferentes momentos da profissão”, constitui-se mediante a historicidade e as contradições que marcaram as falas das entrevistadas, possibilitando a interpretação e sistematização dos pré-indicadores que foram aglutinados em três indicadores, quais sejam: 1) A formação inicial; 2) A formação continuada; e, 3) A profissionalização específica.

Retomando a legislação, ao nível nacional, ainda, na década de 1990, foi sancionada a Lei nº 9.394/96, que estrutura a formação de professores ancorada nos princípios da divisão do trabalho docente: “professor capacitado” e “professor especialista”; o primeiro, condiz com os docentes que atuam na inclusão do ensino regular classe comum, classe comum inclusiva e classe de integração inversa e a segunda propositiva de formação destina-se aos professores especialistas em Educação Especial. Mais tarde, a partir da Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001a), modificou a organização do curso de nível superior, prezando pela formação de professores com dupla habilidade - especialistas e generalistas-, capacitando-os nas diferentes deficiências, bem como, para a promoção da inclusão escolar.

Jannuzzi (2012), Michels (2005, 2017) e Vaz e Michels (2017) compartilham que a formação inicial para as professoras da Educação Especial, historicamente, foi se constituindo perante as vertentes médico-pedagógico e psicopedagógico, os cursos de licenciatura apresentavam no seu **currículo às especificidades de cada deficiência para compreender a incompletude dos sujeitos, ao mesmo tempo, adequá-los aos padrões da sociedade**. Este tipo de formação permanece até o presente, confirmado pela fala da professora Karol: “[..] minha formação inicial foi precária para atuar na área da Educação Especial” (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022), por vivenciar um modelo de ensino fragmentado, balizado pela prática, instrumental e tecnicista, considerando apenas o saber fazer, testes de inteligências, dentre outros. Deste modo, estas concepções distanciam os docentes de uma perspectiva crítica/emancipadora e os conhecimentos históricos acerca dos processos de aprendizagem dos estudantes deficientes.

Todavia, mediante a PNEEPEI (2008) houve uma reorganização de toda a Educação Especial no Brasil. Dentre elas, destacamos as mudanças nos pré-requisitos formativos necessários para atuação na Educação Especial/AEE, pautada na formação continuada para capacitar a professora multifuncional e generalista. Neste contexto, torna-se atrativo para o Estado investir na formação continuada das professoras pelo viés do custo mínimo, ocorrendo preponderantemente pela modalidade de Educação a Distância (EAD), visando alcançar o

maior quantitativo de docentes habilitados para o êxito da inclusão escolar (BRASIL, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2011).

Sob a égide da perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto nº 6.755/2009, no seu Artigo 2º, inciso XI, subscreveu enquanto primícia “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009a). O processo de formação continuada como a gênese da atuação na Educação Especial, trata-se de um subterfúgio de cunho político e econômico, com a falsa ideia de que esteja ocorrendo uma universalização da formação de professores que atuam na Educação Especial. Entretanto, essas ações visavam o cumprimento das metas estabelecidas nos acordos internacionais, que em grande maioria o Brasil foi signatário.

Na premissa de formar professores baseados nas capacidades e competências e habilitados para um diversificado campo de atuação, bem como uma extensa lista de atribuições. Esse modelo de formação, coaduna ao processo de (des)intelectualização docente, vinculados a um tipo de formação puramente técnica, compreendida pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico e esvaziados de sentidos. Em síntese, apresentam propostas formativas pela intencionalidade inovadora da inclusão, contudo tem em suas bases antigas compreensões sobre a deficiência (GARCIA, 2011, 2013; KASSAR, 2011; SAVIANI, 2009).

Interessante trazer o depoimento da professora Iara: “[...] precisamos continuar estudando, dedicando, pois, a legislação vai mudando, sendo acrescida de tantas coisas e o currículo modificando. Só com a formação inicial não seria possível ter o êxito de hoje, nunca, nunca, precisamos ter uma formação continuada e contínua (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022). A fala emocionada da professora Iara, confronta a diversidade de conhecimentos exigidos para exercer a função de professor especializado e as características das propostas de formação a que eles têm acesso, mas ao mesmo tempo aponta para a especificidade do trabalho docente que se estabelece por um *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada. Epistemologicamente o sujeito que se constitui pelo trabalho enquanto ontologia do ser, permanece sempre aprendendo, seja em processos formais seja em processos menos sistematizados ou informais.

Na esteira desse movimento, a formação dos docentes para atuar na Educação Especial da SEEDF segue consoante as normativas estabelecidas em âmbito nacional. Segundo o Art. 12 da Resolução n.º 4 de outubro de 2009, para atuar no AEE, o professor apresenta “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3). Observamos que a maioria das participantes desta pesquisa

possuem especialização específica para atuação no AEE, apenas uma das respondentes não realizou pós graduação *lato sensu* e nenhuma delas realizou pós graduação *stricto sensu*. Contudo, todas as entrevistadas realizaram o curso do AEE – pré-requisito primordial de formação para assumir a função de professora na Educação Especial/AEE no Magistério Público do Distrito Federal – conforme os dados expostos no Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Processos formativos das professoras entrevistadas.

Dados	Professoras Entrevistadas						
	Isadora	Estela	Taís	Iara	Júlia	Karol	Ester
Tempo de Educação Especial/AEE	16 anos	02 anos	04 anos	01 ano	02 anos	05 anos	13 anos
Nível médio	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério	Científico	Magistério
Graduação	Pedagogia; e Ciências, com habilitação em Biologia e Química.	Pedagogia	Administração em Marketing; e Matemática.	Pedagogia	Letras; e Pedagogia.	Pedagogia	Pedagogia
Especialização	Educação Especial e Educação Inclusiva, com ênfase no AEE.	Alfabetização	Educação Inclusiva; Psicopedagogia.	Psicopedagogia, com ênfase na Formação de Professores; AEE, com ênfase no TEA; Coordenação Pedagógica, com ênfase nos Espaços Coletivos de Aprendizagem.	Gramática; Orientação Educacional *Psicopedagogia	Não realizou	Psicomotricidade, com ênfase na Diminuição das Dificuldades de Aprendizagem.

Onde: AEE – Atendimento Educacional Especializado; e, TEA - Transtorno do Espectro Autista.

Fonte: Elaboração própria.

Segundo as informações das entrevistadas, seis delas fizeram o magistério enquanto formação inicial para atuação docente. Dentre elas, cinco ingressaram na SEEDF apenas com a formação em nível médio, ao passo que a professora Estela assim relata: [...] na época que eu fiz o curso de magistério, porque antigamente quando a gente entrava na secretaria era com o segundo grau. Então a minha formação do curso de pedagogia eu já estava atuando” (Estela, CRE de Ceilândia, dois anos de docência no AEE, 2022). Posteriormente, as cinco professoras fizeram a formação em nível superior. Este precedente foi até o ano de 2006⁶⁵ no Distrito Federal, pois era ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no art. 62,

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal** (BRASIL, 1996) (grifo nosso).

O posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) é que a universidade seja o *lócus* de formação inicial, por uma proposta que considere o currículo e a carga horária suficientes para construção coletiva, crítica e emancipatória, permitindo o acesso à cultura, os conhecimentos históricos já constituídos e a humanização. Em relação à formação continuada, tal Associação fomenta que os cursos e currículos estejam “proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional [...]” (ANFOPE, 1998 *apud* PETRILI; CAMARGO, [s. d.]).

Segundo as normativas estabelecidas no PNEEPEI (2008), a Educação Especial se configura como modalidade transversal, nessa medida o AEE é parte integrante do processo de escolarização desde a educação básica até a educação superior, que complementa ou suplementa a formação dos estudantes. Seguindo as orientações dessa Política Nacional, que materializa a obrigatoriedade da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial. Nessa medida, reforça a necessidade de investimentos na formação dos docentes para atuar diretamente com esse público (BRASIL, 2008). Assim sendo, a demanda pela formação continuada das professoras e do curso de AEE fica marcado no seguinte fragmento: “[...] tive

⁶⁵ Seguindo as orientações da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e da Lei 4.075/07, o Art. 04 dispõe “I - Professor de Educação Básica: habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica, nos termos da legislação vigente” (DISTRITO FEDERAL, 2007).

que fazer formação continuada para atuar na sala de recursos, o curso do AEE” (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022).

A formação continuada ofertada pela SEEDF está prevista na LDBEN 9.394/1996 e ofertada pela própria Secretaria de Educação por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Contudo, nos relatos das professoras é perceptível as contradições entre a oferta e a possibilidade de realização dos cursos, frente a intensificação de trabalho vivenciada pelas professoras da Educação Especial/AEE.

A capacitação, a gente tem que correr atrás, porque se você for trabalhar de acordo com a secretaria, quatro horas todos os dias pela manhã e à tarde nem tempo para formação você não tem. Então, eu **faço muitos cursos a noite on-line porque durante o dia eu não consigo** (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

A EAPE nos fornece cursos maravilhosos e gratuitos, com o horário para você fazer **dentro do seu horário de trabalho; que nem sempre dá para fazer**, ainda mais agora que a EAPE é mais online; mas a escola tem a dificuldade de não ter internet, então você **acaba tendo que fazer muita coisa em casa** (Taís, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

Houve uma época que a gente poderia tirar um dia, uma tarde ou uma manhã para fazer um curso, essa época era muito boa, porque sempre tinha um curso que era um ano todo ou era um curso de um semestre e ultimamente a gente não tem mais isso, pois temos uma portaria que estipula trabalhar nos atendimentos aos alunos três dias pela manhã e três dias à tarde. **Então, não tenho tempo nem espaço na grade horária para formação da EAPE.** Os cursos que tenho feito, a maioria deles online (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

Embora a necessidade de continuidade formativa esteja expressa nos relatos das professoras, mediante o destaque da aprendizagem ao longo da profissão docente, o Regimento Interno (2019) e a Estratégia de Matrícula (2022) da SEEDF que estabelece as atribuições, grade horária e quantitativo de alunos das professoras da Educação Especial/AEE. Diante das normativas, torna-se impossível materializar a formação continuada frente às limitações impostas pela jornada de trabalho e a carga horária. **Como se não bastasse a precariedade dos cursos de formação, há também os impedimentos de ordem política/econômica que priorizam o número de estudantes em detrimento dos conhecimentos necessários ao ensino.** A professora Ester pontua: “[...] então, não posso dizer que não tive acesso a formação, eu tive, porém, a maior parte delas não foi pela Secretaria de Educação, foi por universidades federais, principalmente online, porque eu não tenho esse tempo de formação no período de trabalho” (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022).

Cumpramos ressaltar, que a Lei n. 5.105, de 03 de maio de 2013, reestrutura a carreira do Magistério Público do Distrito Federal, proporcionando programas de formação continuada para os servidores em exercício, sem prejuízo das atividades pedagógicas. Apresentando a propositiva de reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino. Destaca-se que as formações devem ser realizadas no horário de trabalho da professora. Nesse contexto, as professoras da Educação Especial/AEE são privadas da formação em serviço, pois em sua maioria são realizadas no lar. Ressaltamos ainda, que no Brasil, a negação ao direito docente de se apropriar de forma concreta dos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade. Compreendemos que a continuidade formativa dos docentes precisa contemplar as afirmações de Silva e Cruz (2020),

[...] formação continuada como processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Possibilitando ampliar, repensar os sentidos e significados desta prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. Tal processo permite identificar e explorar limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições. A formação contínua visa a reelaboração a partir da análise crítica do real, os saberes, as técnicas, as atitudes, a ética e o ato político necessárias ao exercício da atividade docente (SILVA; CRUZ, 2020, p. 24).

Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa destacaram o distanciamento entre a teoria e a prática em seus cursos de formação. Percebe-se a dicotomia acerca do que se aprende na academia e a realidade de uma escola, mediante as expectativas criadas nos cursos de formação que enaltecem o caráter prático da docência. Entretanto, algumas professoras atribuem que sua atuação está fundamentada na unidade teoria e prática – práxis. Segundo Silva (2011), a formação docente, alicerçada na epistemologia da práxis, advém de uma perspectiva crítica, política, filosófica e cultural, com a intencionalidade de formar as professoras para a emancipação humana. As palavras das professoras de Educação Especial/AEE, repletas de sentidos, direcionam ao significado social da unidade relacional entre a teoria e a prática e destacam o processo contínuo da formação docente. Todavia, percebe-se que as docentes ainda subjetivam a prática enquanto relevante para sua atuação. Mesmo porque, as condicionalidades históricas, políticas, econômicas e sociais, enaltecem o “saber fazer”, ou seja, uma formação pragmática. Diante disso, as participantes explicitaram:

Então, todas as formações contribuíram para que hoje eu tivesse um olhar mais delicado, mais detalhado e mais preciso de todo o meu trabalho. Sabia o que a **teoria me ensinava e o que a experiência como professor do ensino regular me ensinou.**

São duas coisas importantes, o estudo é um deles e a prática - o dia a dia. Porque por mais que a gente tenha essa **parte teórica e aprenda, é só no dia a dia mesmo que a gente vai conseguir aplicação dessa teoria e descobrir se ela funciona ou não com aquela criança**. Não vou conseguir aplicar a teoria da mesma forma a todos (Júlia, CRE de Plano Piloto, 2 anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

Você tem que ser uma pessoa sempre aberta a formação e ter consciência disso. Ser atuante, pesquisadora (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022).

Eu fiz muita leitura, estudo, estudos, na área o facilita essa parte teórica. E após formações continuadas ao longo da profissão, eu sempre gostei (Estela, CRE de Ceilândia, dois anos de docência no AEE, 2022).

As entrevistadas salientam a importância na articulação entre a formação inicial e continuada para atuação na Educação Especial. Essa é uma discussão que se fez presente nas falas das professoras, tendo em vista a relação com os conhecimentos na formação dessas professoras e de sua atuação profissional na escola. Sob o mesmo ponto de vista, consideram fundamental a relação entre universidade/escola/comunidade. Todavia, a professora Karol infere que: “[...] tem pouquíssimas pesquisas na Educação Especial. A UnB precisa estar mais atenta à questão social e pedagógica” (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022).

A professora Iara, acrescenta a discussão relatando sobre a questão “pular barreiras”. Este termo refere-se à progressão do servidor na carreira do Magistério Público do Distrito Federal, que ocorre de duas maneiras: vertical e horizontal. Sobre a progressão vertical acontece mediante o tempo de serviço e pela formação continuada. Quanto à progressão horizontal ocorre através do diploma de graduação, certificado ou título de especialização, mestrado e doutorado (DISTRITO FEDERAL, 2013). Contudo, o teto máximo da progressão vertical é o padrão 25, os cursos realizados após alcançar esse padrão são indiferentes para a remuneração. Por isso, a professora Iara afirma:

E a secretaria em si, não te motiva em nada. Por exemplo, eu não vou mais pular barreiras, para que fazer curso? Não é verdade? Então se a gente for por essa primícia, a gente estaciona e não faz mais nada. Eu tenho cursos aí para pular trezentas barreiras ainda. Por que vou estudar? Então a gente tem que ter um compromisso pessoal, de se dedicar, de saber que essa formação é necessária (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Apreendemos nos discursos das entrevistadas a precariedade formativa dos professores que atuam na classe comum. Isto porque, historicamente a formação foi centrada apenas no professor especialista da Educação Especial/AEE. Ademais, é factual a preocupação dos governantes pelas políticas educacionais na perspectiva da inclusão, atribuindo aos docentes da

Educação Especial/AEE a responsabilidade por toda a diversidade na escola, bem como a efetivação da inclusão. Por isso, Cruz (2012) complementa esse pensamento ao explicar que por vezes implantam projetos e formações que não condizem com as necessidades dos professores.

Assim, destacou-se, em relação às políticas públicas de formação de professores, que as secretarias municipais de educação têm desenvolvido um papel importante ao promoverem ações de formação continuada que visam suprir lacunas da formação inicial. Porém, em alguns casos, os projetos das secretarias nem sempre estão sintonizados com o cotidiano das escolas, nem tampouco respeitam os saberes já construídos pelos professores, apresentando projetos inesperados em qualquer época do ano sem prévio aviso (CRUZ, 2012, p. 116).

Desse modo, evidenciamos na PNEPEI (2008) e nas normativas subsequentes uma ênfase na formação dos docentes da Educação Especial/AEE, por conseguinte, disponibilizaram pouquíssimos cursos para os docentes que atuam na inclusão, do ensino regular. Na SEEDF, os cursos são direcionados pela EAPE, entretanto, a maioria deles exige como pré-requisito estar atuando com os estudantes do PAEE. É notório a contradição existente, visto que as professoras do ensino regular já estão atuando e na maioria das vezes sem nenhuma formação. Nesse viés, a professora Karol relata:

Os professores da classe comum não têm um preparo e nem formação. Então, eles procuram socorro na gente, e não conseguimos porque estamos atendendo e não podemos dar um socorro, um apoio devido aos professores porque não temos tempo hábil para fazer, não nos permitem isso (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022).

Os núcleos de significação realizam a decomposição do todo para encontrarmos o cerne dos sentidos apontados pelas professoras e através das suas falas emocionadas evidenciamos que elas se posicionam enquanto especialistas, pois são constituídas por uma profissionalização específica. As sete entrevistadas desta pesquisa indicam que para atividade docente na Educação Especial/AEE são necessários: i) cursos específicos na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado - AEE; ii) atuação mediante entrevistas e habilitação no Sistema Integrado de Gestão de Pessoas (SIGEP); e, iii) conhecimentos específicos da área. Essas afirmações coadunam com as normativas nacionais e locais que estabelecem os modelos de formação e atuação desses docentes (BRASIL, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2011).

Historicamente, as professoras foram objetivadas pelas normativas supracitadas a atuarem e pensarem na lógica de que são especialistas, indispensáveis para a inclusão, em que o trabalho da professora de Educação Especial está centrado no Atendimento Educacional

Especializado. A defesa dessa premissa está aliada a uma cultura de comparação da professora de Educação Especial/AEE ao ambiente da sala de recursos, que possui um caráter instrumental e técnico. Por esta razão, são responsabilizados em orientar e formar os professores do ensino regular, tendo em vista sua posição de especialista. **Partindo dessa lógica do sujeito do saber, do especialista e capacitado, com conhecimentos específicos na Educação Especial, também são estabelecidas a fragmentação do trabalho docente, em que o AEE está desvinculado ao ensino regular.** Esta perspectiva de formação vem sendo consolidada por uma disputa hegemônica que se constitui por décadas em nosso país, determinada pelos interesses de dominação do Capital, a manutenção da sociedade de classes e a segregação.

Por isso, defendemos uma formação docente que esteja para além dos ditames do projeto burguês para escola pública. Aproximamos do que diz Mészáros (2005), educar para além do Capital, envolve transformação, almejar outras formas de sociabilidade, ou seja, pensar além do Capital. Na esteira desse movimento, sustentamos uma formação docente que possibilita a emancipação integral das professoras, que sejam conscientes de sua condição de classe trabalhadora e comprometida a lutar pelos seus direitos e dos estudantes, independente da classe social, etnia, gênero e/ou deficiência.



Figura 20 – Eixo categórico II: formação docente na Educação Especial.

Fonte: Elaboração própria.

Diante disso, consideramos que a formação das professoras de Educação Especial/AEE percorre caminhos singulares, durante toda a sua trajetória de vida. Em uma sociedade imposta pelos determinantes capitalistas, que constituem as individualidades humanas por relações estranhadas e hierarquizadas, isto é, fragmentam a formação das professoras e suas subjetivações são concebidas mediante às condicionalidades sociais, históricas, políticas e econômicas. Por isso, sustentamos que a formação docente esteja fundamentada nos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade, em uma perspectiva crítica e emancipadora, possibilitando a transformação na práxis social das professoras na Educação Especial/AEE.

Por fim, apoiamos também, que os **cursos de formação estejam alicerçados nos conhecimentos históricos sobre a profissão docente, sobre o que é ser professor da educação especial. Consideramos que a formação inicial e continuada como um espaço de apropriação, produção de conhecimentos, conscientização e proposição de ações, instigados por uma visão politizada.** Defendemos ainda, a interdisciplinaridade entre os professores do ensino regular e da Educação Especial/AEE, que a escola seja um espaço de formação, colaborativo e de troca de saberes, em que a prática e a teoria, unidas resultam na práxis, para sustentar seus conhecimentos.

5.3 As marcas na concretude do trabalho docente e no ser professor da Educação Especial

Por isso eu acredito que **a educação é algo que faz diferença na vida do ser humano**, tudo parte da educação, começa na família e depois vem a educação na escola. **A gente tem na mão esse poder, nós somos muito políticos, porque a gente tem esse poder de modificar a vida das pessoas.** Então, eu sinto que é uma profissão que me dá poder e gosto de me apropriar desse poder (Ester, CRE- Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022, grifos nossos).

Partimos pela compreensão que o trabalho em seu princípio ontológico é a gênese do ser social e, na sua forma concreta, sempre será a categoria que origina qualquer sociedade, em uma contínua produção da vida social. E a partir da atividade intencional, específica do ser humano, as professoras conseguem operar as transformações na história, e, em simultâneo, serem modificadas por ela. Ou seja, mediante a atividade que é própria da genericidade humana, é intencional, é objetiva e assim, produz e reproduz a sociabilidade dos indivíduos. Nesta medida, o trabalho docente materializado com finalidade, de maneira consciente e orientada é teleológica, portanto, “práxis” (MARX, 2010; LUKÁCS, 20013).

Contudo, o ciclo de vida profissional da professora na Educação Especial é marcado por diversas condicionalidades, dado a realidade social que está inserida. Na concretude da sua atividade vivenciam momentos singulares que marcam seus significados sociais e seus sentidos pessoais. Considerando sua história de vida e da sua profissão, as suas crenças, o meio social em que vive e trabalha e a relação com os pares e os alunos; contemplando condições subjetivas e objetivas do trabalho docente. Diante disso, destacamos as dimensões da temporalidade, condições de trabalho e suas múltiplas determinações, foram substanciais para sistematização desse eixo temático.

Tendo em vista esse entendimento, o terceiro eixo construtivo dessa análise interpretativa “marcas na concretude do trabalho docente e no ser professor da Educação Especial”, fora sistematizado a partir de dois núcleos de significação: as contradições do ser professora na Educação Especial: satisfação e sofrimento e as múltiplas determinações do trabalho docente no ciclo de vida profissional. Assim, por meio das categorias trabalho, contradição, totalidade, mediação, historicidade e vivências, buscamos compreender as marcas de temporalidade do trabalho docente ao longo da vida profissional na Educação Especial no Distrito Federal e, analisadas a seguir.

5.3.1 As contradições do ser professora na Educação Especial: satisfação e sofrimento

O primeiro núcleo de significação elegido para este eixo “as contradições do ser professora na Educação Especial: satisfação e sofrimento”, foi sistematizado mediante os diálogos sentidos pelas professoras da Educação Especial/AEE e originaram cinco indicadores, quais sejam: 1) Reconhecimento social enquanto professora na Educação Especial; 2) Sentimentos de desvalorização; 3) Os desafios na materialidade das políticas de inclusão; 4) As motivações para permanência dos docentes na Educação Especial; e, 5) A desistência da atividade docente na Educação Especial.

No movimento das análises das entrevistas apreendemos o par dialético satisfação e sofrimento que permearam os sentidos expressos pelas professoras. Um processo histórico e contraditório vivenciado ao longo da atividade docente na Educação Especial. **Os sentimentos de reconhecimento social e de desvalorização marcaram significativamente os relatos das participantes e constituíram sua subjetividade frente à concretude da sua realidade e conduziram suas objetivações na práxis social.**

Quando eu escuto os pais, às vezes até aqui mesmo no estacionamento “olha minha filha adora sua aula, minha filha adora ir para sala de recursos, meu filho gosta, ah meu filho tem aprendido com você, obrigada!” Então é esse reconhecimento, e esse carinho das crianças, essa realidade do aprendizado deles, isso faz com que me sinta realizada na Educação Especial (Júlia, CRE do Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022).

Eu tenho um carinho e um respeito muito grande pelos meus estudantes, um dos meus estudantes de TEA ele vai sair esse ano no quinto ano, um garoto enorme, ele chegou aqui na escola e não ficava em sala e agora vai para o sexto ano. É muito gratificante você olhar para ele e ver que você fez parte desse processo (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022).

Como sala de recursos, me sinto muito feliz com essa profissão porque eu ajudo pessoas todos os dias e eu ajudo os filhos das outras pessoas, ver que a criança consegue aprender, consegue ser alfabetizado é uma experiência incrível. Criar caminhos para essa criança prosseguir nos seus estudos é incrível. Eu amo o que faço e tenho muitas histórias de muito sucesso (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022).

Os trechos das falas das professoras Júlia, Taís e Isadora podem revelar que o reconhecimento social atribuídos, a gratidão pelas famílias dos estudantes, a valorização e os afetos recebidos pelos estudantes e o reconhecimento do trabalho pela comunidade escolar mediante as aprendizagens dos estudantes são subjetivadas positivamente em suas vivências e objetivadas em sua práxis. Compreendemos, que existe uma intrínseca relação entre os significados do trabalho docente e o reconhecimento simbólico do trabalho, constituídas pelas mediações culturais.

Para as professoras participantes desta pesquisa, o trabalho docente não tem sentido sem o reconhecimento social, implicando nas condições materiais de trabalho e a compreensão da atividade docente na Educação Especial, enquanto um trabalho educativo essencial para promover o desenvolvimento psicológico dos estudantes, por meio da transmissão e a apropriação dos conhecimentos científicos, ou seja, imprescindíveis para o processo de humanização. Nesta perspectiva, o reconhecimento social, torna-se uma condição substancial para a significação social da atividade docente na Educação Especial/AEE (FACCI, 2004).

Todavia, os significados sociais do ser professora na Educação Especial estão condicionados aos elementos políticos, econômicos, históricos e sociais, nesse movimento dialético e contraditório, estabelecidos pela sociedade de classes, em que, a atividade docente na Educação Especial/AEE é construída pelos estranhamentos dos sentidos e desvalorização do seu trabalho. Ao encontro disso, as professoras atribuem a desvalorização do seu trabalho pelas seguintes condicionalidades: a comunidade escolar (professores, direção, coordenação, famílias, dentre outros) por não compreenderem as singularidades da atividade docente na Educação Especial/AEE, pelas expectativas de aprendizagem dos estudantes, quando não são

correspondidas, pelos governos que não reconhecem e não valorizam a profissão. A partir disso, a professora Iara faz a seguinte ponderação dizendo:

Esse ano na Sala de Recursos eu tive uma questão negativa de famílias acharem que conheceram uma antiga sala de recurso que para eles não funcionava. Então já me impressionou as falas: “Eu espero que esse ano ele aprenda. Eu espero que esse ano aconteça alguma coisa. Porque meu filho está numa sala de recurso há tantos anos e eu nunca vi nada”. As famílias têm muitas expectativas e conhecem pouco o serviço, algumas marcas que elas têm, ou alguma desinformação, eu acredito que é mais por isso, de não conhecer o trabalho, e aí a cobrança é muito grande (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Nesse trecho de informação, evidenciamos a insatisfação das famílias com o Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos, percebemos, sendo diversas as expectativas que famílias elaboram, frente às necessidades concretas de aprendizagem dos filhos deficientes. É factível a responsabilização imputada a professora da Educação Especial/AEE pela inclusão escolar e pelos processos de ensino e aprendizagem, pois, foi construído no imaginário social um super professor para dar conta de todas as demandas do PAEE (GARCIA, 2013, MICHELS, 2005, 2017; VAZ, 2013, 2017). Nas expressões da professora Iara, destacam as contradições inerentes a sua atividade na Educação Especial/AEE e, que refletem significativamente suas vivências, complementando com o seguinte relato:

Então, essa desvalorização, essa situação, interfere demais na nossa carreira. E essa visão da comunidade com a gente é bem complexa também. Não é uma coisa que é justa, pelo trabalho que a gente oferece, pelo trabalho social como um todo, que a educação tem. Eu acredito que poderia ser melhor, mas não partindo da gente. Tinha que ter uma valorização do professor de âmbito governamental (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Observa-se no relato acima o destaque que a professora **Iara imprime a desvalorização do seu trabalho, tanto social, quanto financeiramente, esse é um dos motivos geradores de sua frustração na atividade docente na Educação Especial/AEE**. Iara reitera o seu entendimento no trecho escrito: “Então, no Distrito Federal o sistema em si, o governo não valoriza o professor, então a comunidade também não” (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022). A partir dessas relações estranhadas de Iara com o mundo, materializadas em um sistema de produção capitalista, que promove a alienação e a expropriação do trabalho e da genericidade humana, isto é, provoca uma ruptura nos sentidos e significados para si e uma modificação na consciência da professora Iara (FACCI, 2004; LEONTIEV, 2004).

Outro aspecto salientado pelas professoras entrevistadas são os desafios na materialidade das políticas de inclusão. As participantes relatam que, ainda, possuem enfrentamentos pelas contradições entre os aspectos legais e a concretude das políticas de inclusão, que nutrem sentimento de não pertencimento dos estudantes deficientes no ensino regular atribuídos pela comunidade escolar, o não reconhecimento dos sujeitos singulares e a falta de conscientização da perspectiva de inclusão nos diferentes espaços. Some-se a isto, a precariedade formativa dos professores que atuam na classe comum.

Tenho dois estudantes que vieram do Centro de Ensino Especial, no início quando chegaram, inclusive as falas de alguns profissionais eram: “não era para eles estarem aqui, vamos fazer um dossiê pra devolver”, essas falas me machucam, muitas vezes me tiram do sério de verdade, mas a gente vai tentando, vai criando “casca” e vai trabalhando para que eles possam ser aceitos. Convencer as pessoas de que não podem escolher estudantes. Nós estamos na rede pública e ela é para todos, o lugar deles é aqui sim e que eles aprendem de maneiras diferentes, mas que eles aprendem e a inclusão é para estar aqui mesmo! (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022).

A inclusão, é uma falha como um todo, já temos mais dez anos de inclusão e até hoje os professores não estão preparados, os educadores sociais, são pessoas completamente despreparadas. Os professores da classe comum não têm um preparo e nem formação. Então, eles procuram socorro na gente, e não conseguimos porque estamos atendendo e não podemos dar um socorro, um apoio devido aos professores porque não temos tempo hábil para fazer, não nos permitem isso (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

Meus colegas de trabalho precisam tomar conhecimento do que é o ensino especial, porque os professores que estão em regência hoje - os nossos colegas-, eles não sabem lidar com as diferenças, infelizmente. Os professores não conseguem lidar com a inclusão e isso reflete diretamente na sala de recursos, no AEE, interfere muito. Então, meu desafio é com os próprios colegas de trabalho (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

A partir dos relatos supracitados, percebemos o quanto ainda é desafiador assumir a perspectiva da inclusão para os estudantes com deficiência, tendo em vista as condições objetivas e materiais disponíveis para sua efetivação. As mediações com a comunidade escolar e com os colegas professores que atuam na classe comum é caracterizada pelas entrevistadas como um espaço de conflitos. Embora as legislações desde 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988; 2001; 2008; 2009; 2015), definem os caminhos e orientações para uma escola pautada na diversidade, que acolhesse a todos, dentre outras proposições, os processos inclusivos na escola regular indicam um descompasso com as políticas, mesmo porque, os construtos desta perspectiva estão delineados pelos interesses hegemônicos da burguesia, uma disputa política, considerando perpetuar a divisão de classes e a alienação da humanidade (MARX, 2008; LEONTIEV, 2004; LUKÁCS, 2013; GARCIA, 2013).

Essas situações vivenciadas pelas professoras confirmou a importância de romper com esse entendimento de que a professora de Educação Especial é a única responsável pelos alunos com deficiência na escola regular. Essas crenças são consolidadas historicamente pelos aspectos legais, desde a estruturação do Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2008; 2009) e reverberadas na cultura social e escolar. A partir dos relatos das professoras da Educação Especial/AEE, observamos em diversos momentos fragmentos que revelam suas limitações para desenvolverem sua atividade no contexto escolar e apontam sobre as inúmeras dificuldades enfrentadas para conscientizar a comunidade escolar que a responsabilidade pelos processos inclusivos com deficiência é de todos.

Tomamos como fundamento as concepções de Marx (2008), Lukács (2013) e Leontiev (2004), esses autores consideram que em uma sociedade capitalista, a atividade docente está imbricada por estranhamentos estruturais, que fragmentam a práxis social. Nessa medida, a produção dos significados sociais e dos sentidos pessoais são determinados a partir das desigualdades sociais e o esvaziamento do sentido de pertencimento. Diante disso, as professoras da Educação Especial/AEE vivenciam um movimento antagônico e complexo de permanência e desistência da função docente na educação especial, caracterizado na figura a seguir:



Figura 21 – Movimento dialético da professora na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado: permanência e desistência.

Fonte: Elaboração própria.

O par dialético entre permanência e desistência, foi uma das categorias que emergiram com bastante ênfase nos diálogos das professoras. Por tratar-se de uma função que na SEEDF, as professoras escolhem ingressar, permanecer ou desistir⁶⁶, mesmo com as mudanças da direção escolar e/ou da CRE, não afetam diretamente as motivações para a desistência da professora na Educação Especial/AEE. Contudo, diversos elementos contribuem para a renúncia das participantes, nos trechos de informações a seguir, aparecem elementos de tensão que indicam como a categoria desistência é subjetivada pelas professoras da Educação Especial/AEE.

Já pensei em desistir de ser professora da Educação Especial, acho que quase sempre a gente tem esse pensamento. É uma tarefa bem árdua, bem difícil, uma carga excessiva, é muito trabalho. Se não fossem os alunos eu já teria saído há muito tempo (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022).

Mas eu já pensei em desistir do AEE, antes mesmo de adoecer eu pensei, porque é muito descaso. Já fiquei pensando várias vezes não sei se duas, três ou mais eu já pensei em desistir. Estou tentando deixar esse lado de adoecimento não interferir na minha decisão de permanecer ou não, porque hoje não gostaria de ficar mais (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Muitas vezes pensei em desistir de estar na sala de recursos em algumas escolas específicas. O preconceito que pra mim é o mais difícil, as falas de alguns profissionais é a parte mais difícil. Daí, em alguns momentos eu pensei realmente em trocar, em ir para o centro de ensino especial, continuar no ensino especial (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022).

Já houve momentos em que eu pensei em desistir, justamente por esses conflitos humanos. De ter momentos de você ser até um pouco mais incisiva com o professor para efetivar a inclusão e o professor dizer, não estou nem aí, não quero e isso desanima a gente. Mas eu não desisti da sala de recursos por causa dos alunos, se fosse pela administração... hoje em dia eu tenho administração que me apoia em tudo, eu fico até impressionada, porque às vezes coisas que eu penso que é um sonho está aqui, a gente conseguiu, uma direção que luta comigo, vai atrás e a gente tem conseguido, uma direção assim faz muita diferença (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022).

Tais afirmações vêm ao encontro da compreensão das professoras de que as motivações que contribuem para sentir e significar a desistência da Educação Especial são: os conflitos pessoais (familiares, gestores, professores, coordenadores); as condições de trabalho; o adoecimento; a itinerância em outras escolas; a desvalorização social; as contradições inerentes às atividades dos docentes da classe comum e da Sala de Recursos; os enfretamentos na inclusão do PAEE; e, o sentimento de frustração com o trabalho. Tais elementos são os geradores de conflitos entre a resistência e a desistência da atividade docente na Educação Especial.

⁶⁶ A atividade docente na Educação Especial não é submetida ao processo de escolha de turma como os demais professores da classe comum da SEEDF, após seu ingresso nas salas de recursos e queiram sair da função de professor da Educação Especial/AEE e/ou mudar de escola/CRE é realizado através do processo de remanejamento (DISTRITO FEDERAL, 2022).

As circunstâncias objetivas materializadas na atividade docente, seja a falta de condições de trabalho, a itinerância em outras escolas, desvalorização social, é um consenso entre as professoras como um dos fatores que as têm deixado adoecidas física e emocionalmente. Soma-se a isso, os embates nas relações sociais estabelecidas com as famílias, com a gestão e com seus pares, que se envolvem no trabalho. Nessa perspectiva, há uma ruptura das significações sociais e as motivações que geram os sentidos das professoras na Educação Especial/AEE, impedindo a realização na sua atividade e gerando as motivações de sentidos para desistência de ser professora na Educação Especial (FACCI, 2004; LEONTIEV, 2004).

Os relatos das professoras Iara, Julia, Karol e Taís expressam sentidos singulares de adoecimento na concretude do seu trabalho. A sensação de mal-estar, de descontentamento e de desânimo, é atribuída pelas condições de trabalho e o estranhamento de sua função na Educação Especial/AEE. Nesse viés, Esteve (1999) acrescenta que o mal-estar no trabalho docente está condicionado a fatores primários e secundários. Os elementos primários materializam-se na prática docente, já os secundários são as questões ambientais, que ocorrem na sala de aula. Segundo o autor, a soma desses dois fatores acarreta a separação dos sentidos em si, para si e para os outros, suscitando o esgotamento, estresse, insatisfação, ausência de subjetivações críticas e desistência da atividade docente na Educação Especial/AEE.

Aquele autor ainda assevera:

De fato, a valorização do trabalho efetivo do professor em seu local de trabalho só se dá em sentido negativo. Se um professor faz um trabalho de qualidade dedicando-lhe maior número de horas além das que configuram sua jornada de trabalho, poucas vezes se valoriza expressamente esse esforço suplementar; não obstante, quando o ensino fracassa, às vezes por um acúmulo de circunstâncias ante as quais o professor não pode operar com êxito, o fracasso se personaliza imediatamente, fazendo-o responsável direito com todas as consequências. Recentemente, um professor expressava esta ideia dizendo: “se tudo vai bem, os pais pensam que seus filhos são bons alunos. Mas se tudo vai mal, pensam que nós professores somos maus educadores (ESTEVE, 1999, p. 34).

Com base nos ensinamentos de Marx (2008), Vigotski (2001, 2010, 2018) e Leontiev (1978; 2004), entende-se que as vivências transformam a consciência das professoras na Educação Especial/AEE sendo concebidas pelas motivações geradas pelas necessidades concretas, produzindo sentidos pessoais mediante as significações sociais, são subjetivadas e objetivadas na realização da sua atividade, ou seja, o caráter humanizador do trabalho docente existe quando ela é uma atividade consciente, uma ação com intencionalidade. Entretanto, com a ordem vigente, estabelecida pelo modo imperioso capitalista e suas múltiplas determinações,

o sentido do trabalho da professora é destituído das significações sociais, ademais, torna-se um trabalho estranhado, pois as motivações são alheias ao sentido em si, esvaziando a subjetivação de pertencimento da atividade docente na Educação Especial.

As vivências singulares da professora Karol geraram sentidos subjetivos frente a complexidade de lidar com a itinerância em outras escolas e constitui uma angústia pelos desafios enfrentados para exercer sua atividade em outros espaços, um elemento motivador para sua desistência da Educação Especial. Desde o início ano letivo de 2022, a SEEDF estabeleceu mediante a estratégia de matrícula o quantitativo mínimo de oito alunos “por turno”, para abertura e permanência do atendimento dos estudantes deficientes no espaço das salas de recursos. Caso a unidade escolar não possua o número determinado em um dos turnos, a professora da Educação Especial/AEE deverá exercer sua atividade em outra escola que contemple as normativas (DISTRITO FEDERAL, 2021). Isso está marcado nas palavras de Karol, quando afirma que:

Já pensei em desistir da sala de recursos no momento que iniciou a itinerância e neste ano quando eu recebi a terceira escola, as condições de trabalho ficaram ainda piores. Você vai fazendo de qualquer jeito e isso desmotiva. Você quer ser um excelente profissional, você quer dar o seu melhor e não tem condição para fazer (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022).

Nesse contexto, contraditoriamente, os aspectos vivenciados pelas professoras, as fragilizaram e fortaleceram simultaneamente, num movimento contraditório e complexo, produzindo satisfação e sofrimento. Os enfrentamentos diários na atividade docente na Educação Especial/AEE, ressignificam sua práxis e movimentam sua subjetividade individual. Seguindo esse entendimento, Antunes (2008), aponta a relação dialética do trabalho, que pode ser também analisada no trabalho docente, constituída pelo movimento ambíguo entre a emancipação e a alienação. Diante disso, o posicionamento do autor consiste:

Essa dupla dimensão presente no processo de trabalho que, ao mesmo tempo cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza, impede que o estudo do trabalho humano seja unilateralizado ou mesmo tratado de modo binário e mesmo dual (ANTUNES, 2008, p. 4).

Na esteira desse movimento constitutivo, as professoras apontam elementos que configuram a sua satisfação na Educação Especial e, igualmente, estão as motivações para permanecerem na função docente na Educação Especial/AEE. Nessa perspectiva, ficou realçado nas falas das professoras que: **a satisfação pelas aprendizagens e sucesso dos**

estudantes; a realização no convívio com os estudantes; o, contentamento ao materializar a inclusão nas escolas regulares, sensibilizando os outros; a valorização e o reconhecimento pelas famílias dos estudantes; a satisfação pessoal e profissional, identificação com a modalidade de ensino e permanência na função motivada pela gratificação/remuneração; ao mesmo tempo, a visão assistencialista da educação, auxiliar os estudantes pelo filho deficiente ter sido negligenciado no espaço escolar. Todos esses determinantes foram destacados nos relatos das participantes, considerando as motivações para resistência e permanência da atividade docente na Educação Especial.

De forma unânime, as professoras entrevistadas inferem que as motivações para a permanência na Educação Especial foram significadas e sentidas pelas relações humanas, os vínculos de afetividade entre professor-aluno e os sentimentos de satisfação pelos resultados do seu trabalho, materializados na aprendizagem dos estudantes, isto é, no processo de ensino e aprendizagem. Destacamos uma fala muito emocionada da professora Júlia ao expressar a sua permanência pela realização do trabalho docente.

O que me motiva a ficar na sala de recursos é por causa das crianças, considerar todos os avanços que a criança tem e mesmo quando ela não tem o avanço, a gente sente o tanto que ela precisa de nós. Então você pensa assim, nossa eu estou aqui, porque eu sou alguém necessário, eu sou alguém que vai fazer a diferença na vida dessa criança. Eu faço diferença na vida dela! Então é esse reconhecimento e, esse carinho das crianças, essa realidade da aprendizagem delas, isso faz com que eu fique. A maioria dos nossos colegas compartilham comigo e falam a mesma coisa, que permanecem nas salas de recursos justamente pelos próprios alunos (Júlia, CRE- Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022).

Um aspecto abordado pela professora Ester foi a respeito da permanência na atividade docente na Educação Especial/AEE por fatores financeiros. “Sei que tem muita gente que só fica, e faz o trabalho de qualquer maneira, conheço muitas pessoas assim, porque precisam do dinheiro, da gratificação GAEE” (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022). Ressalta-se que no Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal⁶⁷, realizam o certame para gratificações de algumas funções. Quanto aos professores que atuam no ensino regular na Educação Especial/AEE, nas Classes Especiais, Intérprete de Libras, Salas de Apoio e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem; que atendam exclusivamente estudantes deficientes nos Centros de Ensino Especial e/ou instituições conveniadas e parceiras; nos sistemas socioeducativos, prisionais e Escola Parque, fazem jus ao recebimento da Gratificação de Atividade de Ensino Especial - GAEE, pela Lei nº 5.105/13. Esta gratificação

⁶⁷ Maiores informações sobre o Plano de Carreira do Magistério Público do DF, vide Pereira (2022, p. 116 - 119), que realiza um delineamento de todo o processo constitutivo da carreira docente no DF.

é calculada no percentual de 15% do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor estiver posicionado (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Entretanto, se as professoras da Educação Especial/AEE realizarem sua atividade nas unidades escolares localizadas na zona rural do Distrito Federal, recebem concomitantemente a Gratificação de Atividade em Zona Rural - GAZR - Lei nº 66/1989, está calculada pelo percentual de 15% do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor estiver posicionado. Vale ressaltar que a GAEE é originária da Lei nº. 540 de 23 de setembro de 1993, nomeada de Gratificação de Ensino Especial - GATE, cuja remuneração compreendia um percentual de 25% sobre o vencimento dos professores, segundo a classe e padrão vigente. Todavia, no ano de 2007, com a Lei nº4.075/2007, ocorreram modificações para Plano Especial de Cargos da Carreira Magistério Público do Distrito Federal – PECMP, culminando na alteração do percentual destinado a esta gratificação (PEREIRA, 2022).

Embora a categoria gratificação tenha emergido nos trechos de fala da professora Ester, este foi um elemento irrelevante para as demais participantes, pois nenhuma delas apresentaram sentidos pessoais para permanência na atividade docente na Educação Especial/AEE motivados pelo acréscimo financeiro, naquele momento histórico que as entrevistas foram realizadas. Para as professoras, suas subjetivações de pertencimento na profissão foram construídas ao sentir satisfação na aprendizagem dos estudantes. A fala que veremos a seguir, é um exemplo da realização na Educação Especial. “Minhas motivações para continuar na sala de recursos é justamente ver que o aluno consegue, seus resultados” (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022).

Ainda que o elemento espaço das salas de recursos não se fez presente nas entrevistas, considero pertinente abordar que muitas professoras são objetivadas a permanecerem neste local por se tratar de uma sala individualizada, um ambiente exclusivo nas escolas regulares, destinado aos atendimentos dos estudantes do PAEE, diferentes das classes comuns, que dois e/ou mais professores dividem a sala em cada turno, além disso, o fato de não ser necessário realizar o procedimento de escolha de turmas ao final de cada ano letivo. Estes sentimentos de segurança e estabilidade são subjetivados pelas professoras de Educação Especial/AEE e contribuem para as motivações de permanência na docência.

Compreendemos que as professoras, ainda permanecem na atividade na Educação Especial/AEE motivadas pelos sentidos de realização, no processo incessante de transformação mediado pelas relações humanas. Tendo em vista, tratar-se de estudantes deficientes, a concretização da aprendizagem, bem como, a materialização da inclusão nas escolas regulares, foram indicadores indispensáveis para a resistência dessas professoras. Os significados sociais,

mediante o reconhecimento da comunidade escolar, são fundamentais para a objetivação da sua práxis social.

Nesse movimento contraditório entre desistência e permanência ao longo da atividade docente na Educação Especial, percebem-se vivências singulares de satisfação e/ou sofrimento. O processo dialético em que o trabalho está inserido, por um lado, geram sentidos nas individualidades das professoras, em simultâneo, as condições materiais são objetivadas pelas rupturas de significados sociais. Desse modo, a ressignificação da práxis docente torna-se elementar, para conscientização da classe trabalhadora e, a partir das suas intencionalidades, constituindo um processo contínuo de transformação pelas relações humanas e culturais.

5.3.2 As múltiplas determinações do trabalho docente no ciclo de vida profissional

No decorrer da pesquisa apreendemos que a categoria trabalho, no pressuposto ontológico, é fundante da sociabilidade, ou seja, o trabalho é uma condição ineliminável do ser social, historicamente existente em todas organizações sociais. Nessa perspectiva, a constituição do ser é concebida a partir da sua atividade nos diferentes espaços sociais que o sujeito constitui a si e os outros. Portanto, o homem é um ser complexo, isto significa, que ele é a síntese das múltiplas e complexas relações, estabelecidas mediante o trabalho nos espaços sociais em que atua, modificando e simultaneamente, sendo modificado pelas condicionalidades que estruturam essas relações complexas (MARX, 2011, 2013; LUKÁCS, 2013, 2018).

Seguindo este entendimento, a natureza ontológica social que constitui a genericidade humana é histórica, isto é, o processo de formação do ser é concebida pelo trabalho, na unidade existente entre o pôr efetivo de uma dada objetividade e a idealização prévia diretamente mediada para a realização de uma finalidade, uma atividade cuja mediação preeminente é realizada pela consciência (LUKÁCS, 2013, 2018). Compreendemos, que existe um significado objetivo na história, por ser o registro das transformações humanas através do trabalho. Dialogando com Marx (2011, 2013), infere que não existe trabalho sem significação social, isto é, a partir das necessidades, motivos, finalidades, gerados conscientemente pela humanidade, neste pôr teleológico, que o trabalho é sentido em si e significado socialmente.

Contraditoriamente, o trabalho, sob a égide do capital, apresenta-se estranhado e alienado, que consistem, justamente, na expropriação da atividade essencial, isto é, o trabalhador perde o sentido da sua ação e são extraídas as significações sociais, pois, não se reconhecem naquilo que fazem. Este modelo de produção capitalista, determina as estruturas

das relações sociais da existência humana. Seguindo os princípios de acumulação, a sociedade burguesa tem como fonte a exploração da força de trabalho, ou seja, a mais-valia, por onde perpetuam as desigualdades entre os trabalhadores de um lado e detentores dos meios de produção do outro.

Nesta relação dialética, o trabalho como atividade essencial e vital, possibilita a humanização, todavia, mediante a exploração do trabalho na sociedade de classes, determina a alienação, estranhamento e, principalmente, a divisão do trabalho (gênese das categorias: trabalho produtivo/improdutivo material/imaterial, dentre outras). Embora, a sociedade capitalista considere o trabalho docente improdutivo e imaterial, na compreensão de Lukács (2013), trata-se de um dos complexos sociais imprescindíveis para a continuidade do ser social, isso porque, possibilita a aquisição de outros complexos e, dialeticamente, necessita de tais complexos para materializar-se. Na concepção do autor, o trabalho educativo é determinante para a elevação da consciência, aquisição da linguagem, à produção de todas as dimensões da vida humana, mediante a objetivação, apropriação e exteriorização dos conhecimentos historicamente acumulados, a partir de uma formação crítica, essencial para a humanização.

Percebe-se um avançado processo de desenvolvimento do capitalismo no mundo contemporâneo, que busca incessantemente cultivar a divisão de classe, de gênero, de etnia, do trabalho, das pessoas com deficiências, dentre outras. Nessa toada, embora as professoras da Educação Especial tenham suas singularidades, não podemos pensar nesta atividade distinta das lutas de classes, por ser essencial para superar os ditames da burguesia. Por isso, o trabalho ontológico se torna uma condição vital para a existência da vida humana, pois ao se reconhecerem naquilo que fazem, produzem os sentidos pessoais e transformam sua práxis, assim, as condições de trabalho são fundamentais para esse reconhecimento ao longo das vivências na profissão docente na Educação Especial/AEE.

A partir dessas concepções, o avanço da nossa pesquisa segue para a discussão do núcleo **as múltiplas determinações do trabalho docente no ciclo de vida profissional**, constituído pela interpretação das vivências das professoras. Com base nos depoimentos das partícipes, elaboramos seis indicadores, assim destacados: 1) A atuação docente e a organização do trabalho pedagógico; 2) As múltiplas funções atribuídas a professora da Educação Especial; 3) O quantitativo de estudantes na concretude do trabalho docente na Educação Especial; 4) Intensificação do trabalho docente; 5) Condições de trabalho; e, 6) Elementos políticos no contexto do trabalho docente.

A atuação docente na Educação Especial/AEE e a Organização do Trabalho Pedagógico - OTP são delineados por características singulares dessa atividade. Seguimos o entendimento

de Cruz (2017), quanto a Organização do Trabalho Pedagógico, refere-se aos conhecimentos teórico-práticos da profissão e nos fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente como elementos da profissionalidade docente. Portanto, essas dimensões são articuladas entre si e permeiam dialeticamente a concretude do trabalho pedagógico na Educação Especial.

As participantes apontam serem múltiplas as determinações para efetivar a organização do trabalho pedagógico na Educação Especial. Seus relatos inferem que na materialidade da sua atividade necessitam realizar: **planejamento flexível e individualizado, estratégias específicas para aprendizagem dos estudantes, adaptação de recursos e atividades pedagógicas, dar suporte aos estudantes nos diferentes espaços, elaborar jogos e materiais pedagógicos**. Todavia, são inúmeros os obstáculos enfrentados para a concretude da atividade docente frente às condições de trabalho, tendo em vista, a falta de tempo para planejar e realizar as atividades. Esse predicado é significativo nos discursos das professoras e indicam às condições de trabalho como um dos principais elementos que influenciam negativamente na atuação docente.

Tenho que sempre estar planejando uma coisa diferente para cada um, de acordo com as estratégias e os objetivos que tem pra eles realmente, pois é uma rotina muito diferente. Eu olho para cada estudante de forma muito individual, não tem um planejamento único (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022).

Preenchem nosso horário corrido, não tenho tempo de intervalo nem de um aluno para outro. Aí o pessoal brinca, parece consultório médico, próximo, próximo. Então você não tem tempo nem para respirar e absorver as demandas daquele aluno, nem mesmo preparar o ambiente, organizar a sala e as atividades para o próximo aluno. A gente tem um planejamento, mas quem lida com estudante especial sabe que o nosso planejamento é instável (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022).

Pego uma atividade, eu olho e penso, aqui precisamos adaptar um pouco melhor, então a gente começa a ter esse feeling, que é importante e que está muito relacionado a essas áreas de conhecimento que a gente vai caminhando e vai agregando mais conhecimento, ao avaliar uma atividade, um jogo pedagógico, você precisa se cercar de conhecimentos para poder trabalhar e buscar naquela atividade outras competências que não seja só aquela questão da brincadeira, do lúdico, mas sim buscar que o aluno consiga ter uma maior concentração, consiga ter um maior aprendizado (Júlia, CRE do Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022).

As falas emocionadas das professoras de Educação Especial/AEE revelam seus esforços para desenvolverem sua atividade no contexto escolar. No imaginário e cultura escolar a professora de Educação Especial/AEE ocupa o lugar de especialista, capacitada, a única que possua conhecimentos para trabalhar na área da Educação Especial, o que diz de um espaço que parece estar como parte desarticulada entre os demais professores da instituição escolar,

reforçando que a OTP está na fronteira entre o que é comum e o que é especializado. Esta separação aparece de modo muito tangencial na política de inclusão (BRASIL, 2008, 2009), sendo um dos elementos que dificultam o trabalho colaborativo.

As entrevistadas ainda expressam que são erroneamente responsabilizadas pela solução de quase todas as dificuldades dos estudantes deficientes e pela inclusão nas escolas regulares, historicamente reproduzidos em uma sociedade classista e excludente. Frente às inúmeras condicionalidades, as professoras concebem o reconhecimento da sala de recursos como espaço de aprendizagem, entretanto, percebem que merece um destaque para coordenação pedagógica, no trabalho coletivo e a relevância pela (re) estruturação e organização do trabalho docente, como elementos fundamentais para concretude da OTP na Educação Especial. Assim, ancoramos nos ensinamentos da pesquisadora Edileuza Silva (2017, p. 29), destacando que, “planejar é refletir crítica e coletivamente para tomadas de decisões que expressam a concepção de educação, sociedade e cidadania dos sujeitos envolvidos”.

Dessa forma, consideramos que as professoras da Educação Especial/AEE significam a OTP por um movimento dialético entre as contradições na materialidade da sua atividade e as mediações com o mundo histórico. Por isso, concordamos com Saviani e Duarte (2012, p. 3), quando afirmam: “efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência”. Para a Professora Iara, o sentido pessoal da OTP é constituído pelas mediações significadas socialmente:

A coordenação para mim é importante, estar com os meus colegas é importante, eu não sou autossuficiente, eu preciso ouvir, preciso trocar, preciso de sugestão, pois me sinto muito responsável pelos resultados, responsável pela dinâmica, por um bom planejamento, responsável por acertar na intervenção, responsável por criar empatia com eles (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022).

Diante dos limites aqui apresentados, cabe reiterar, os enfrentamentos das professoras na Educação Especial, para um agir pedagógico atento às singularidades dos estudantes com deficiência em escolas comuns. Nessa perspectiva, os docentes do referido modal de ensino possuem em si, as alternativas postas na realidade concreta, direcionadas por estranhamentos produzidos pelas relações de classe social, que limitam as possibilidades da classe trabalhadora, fundamentada no fazer de uma prática com ideais neoliberais, que subsidiam as políticas educacionais com o cunho hegemônico.

Destaca-se, que para Cruz (2017), a profissionalidade docente é caracterizada como polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental, na atuação com diferentes áreas

curriculares, por analogia, aos professores que atuam na Educação Especial/AEE, pode ser associada ao contexto histórico de uma estruturação da escola regular, centrada na figura dessa professora e se revela com maior intensidade na organização do trabalho pedagógico. Contudo, essa perspectiva, corrobora com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), que na reforma educacional enfatiza que a professora de Educação Especial é considerada fundamental, imputada por inúmeras atribuições na escola inclusiva, ou seja, uma professora polivalente muito mais em relação ao quantitativo de funções, principalmente pela marca da itinerância e as diferentes deficiências que precisam lidar em seu trabalho, aspectos que serão melhor detalhados mais adiante.

Encontramos com frequência nos comentários das entrevistadas sobre as múltiplas funções atribuídas a professora da Educação Especial. A constituição legal do AEE, tem a propriedade de complementar e/ou complementar de ensino e ainda, garantir o pleno acesso e participação dos estudantes do PAEE, nas mais distintas situações escolares. Quanto aos docentes da Educação Especial, conforme anunciado na quarta seção, são determinados às funções de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, capazes de promover tal acesso e aprendizagem, e ainda, o atendimento/orientação aos estudantes, famílias, comunidade escolar e professores da classe comum (BRASIL, 2009).

Nas expressões das professoras, demonstram os desafios para materialização do seu trabalho, frente à **multiplicidade de incumbências**, as quais destacam: a orientação e assessoria pedagógica aos professores da classe comum, o atendimento aos estudantes nos diferentes espaços escolares, o direcionamento às famílias dos estudantes, a responsabilização pela efetivação da inclusão, a elaboração e adaptação de atividades, o excesso de atividades burocráticas - relatórios semestrais, plano de atendimento educacional especializado, suporte na adequação curricular, plano de ação anual, grade horária, diário de papel-, dentre outras. Nesta medida, relatam uma sobrecarga das atribuições.

Na sala de recursos você tem o seu atendimento ao seu estudante, mas tem que pensar no seu estudante lá na sala de aula dele, o professor precisa de suporte para atender melhor esse estudante em sala de aula. Ainda tem as demandas que as famílias trazem às vezes, até de assuntos particulares (Estela, CRE de Ceilândia, dois anos de docência no AEE, 2022).

Atualmente estou com vinte e dois alunos, daí vem a falta de tempo de coordenação e de exercer a função de professora da Educação Especial, porque parece que é só o atendimento ao aluno, e não é. Daí vem as documentações: adequação, o plano AEE, o diário. Não dá para acompanhar as 3 escolas com adequação, Plano AEE, nem todos os alunos vêm para o atendimento, daí não conheço suas habilidades e dificuldades, não conheço os professores, apenas trocamos mensagens, não tenho contato com as escolas, desconheço o Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

Tem a orientação que a gente faz no dia a dia, de como o professor trabalha na sala de aula, como agir e, não serve somente para aquele aluno, mas ele utiliza com todos os alunos da escola. A gente trabalha com toda a escola, a gente trabalha com todos os professores, a gente trabalha com todas as famílias (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022).

Como se observa nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa e, de certa forma, representam a realidade de muitos docentes, pode-se, ainda, afirmar que diversos são os desafios enfrentados e/ou a serem superados para concretude do trabalho docente na Educação Especial. Essa clareza de que a professora Karol fala sobre as suas infinitas funções, ainda aponta o quantitativo de estudantes como um elemento de sobrecarga das suas atividades. As vivências com a itinerância (em três escolas) da professora Karol, geraram sentidos subjetivos frente a complexidade de lidar com o acúmulo de funções. Segundo a estratégia de matrículas da SEEDF e a Portaria nº. 55 de 24 de janeiro de 2022, para a abertura e manutenção das Salas de Recursos Generalistas, ensino fundamental, anos iniciais, o quantitativo de estudantes deve ser de no mínimo oito estudantes por turno, assim, um número menor de educandos implica na itinerância da professora de Educação Especial/AEE em até três instituições escolares (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Os seguintes fragmentos dos diálogos com as participantes: Tais, Karol e Isadora, representam o descontentamento dos docentes da Educação Especial/AEE, postos ao elevado número de estudantes determinado pela SEEDF. As professoras contribuem com os seguintes relatos:

Eu tenho alunos em todas as etapas aqui, da educação infantil até o quinto ano. Atualmente, estou com vinte e dois estudantes e a gente acaba atendendo também aqueles que já conhecem a realidade, que estão em processo de diagnóstico, e esses não contam para a secretaria. Aqui nessa escola eu sempre tive um quantitativo grande de estudantes. As salas no ensino regular também estão cheias, depois do retorno da pandemia os estudantes que não ficaram mais na escola particular e nem a redução que os estudantes com deficiência têm direito a gente não consegue absorver isso (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022).

A pior coisa que eu acho na SR são alunos que necessitam de um atendimento individualizado. E eles falam assim na Regional: você pode realizar o atendimento colocando grupo de cinco alunos, e você sabe que esse atendimento não vai fluir, porque a maioria dos estudantes é TEA, DI e precisa de um atendimento individualizado, é um atendimento só pra configurar mesmo, dizer para as famílias que o aluno recebe atendimento. Ainda tem o inchaço da escola, a quantidade de aluno especial que aumentou muito, não era tanto assim, dentro da sala de aula também são três, quatro estudantes deficientes em uma única sala (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022).

Um aluno que precisa do atendimento individualizado, você não consegue, porque você tem que justificar, tem que pedir autorização na Regional. Se você analisar, que o professor na educação inclusiva (na classe regular), ele tem quinze alunos e nós

temos, no meu caso eu tenho vinte e oito alunos, são vinte e oito em atendimento (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022).

Essas dificuldades apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, quanto ao número excessivo de estudantes, tornam-se obstáculos para realizar o atendimento individualizado, tendo em vista, as adversidades da Estratégia de Matrícula para as Salas de Recursos, inferindo no ensino e aprendizagem e itinerância dos professores, gerando imensuráveis desafios enfrentados pelos docentes da Educação Especial/AEE para atender todos os estudantes da escola, pois os estudantes recebem atendimentos de forma direta e/ou indireta, diagnosticados (e sem diagnóstico), mesmo sem constar no diário. Nesse viés, são evidentes as contradições entre o número de estudantes da classe comum e a Sala de Recursos, bem como, a negligência da inclusão pelo número de estudantes nesses dois espaços.

Reitera-se que, o trabalho docente submetido aos ditames do capital, são concretizados pela exploração do trabalhador, visando a manutenção da sociedade de classes e a possibilidade de acumulação de “mais valia”, por isso, reduzem o número de profissionais, simultaneamente, inserem um maior quantitativo de estudantes nas salas de aula comum e de recursos. Essas ações, fazem parte de um projeto alargado de estruturação da escola pública para o capital, dentre suas intencionalidades estão as privações: dos direitos, da formação humanizada, emancipação, conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. Desse modo, os interesses da burguesia reforçam as condições mínimas para o trabalho docente na Educação Especial, sendo submetidos a intensificação, precarização, alienação, exploração, adoecimento, estranhamento, dentre outros (ANTUNES, 2013, 2018; APPLE, 1995; ENGUITA, 1991; HYPOLITO, 1991; MARX, 1978, 2013; VAZ, 2013, 2017).

Seguindo este entendimento, os dados da pesquisa reiteram o impacto da intensificação do trabalho docente na Educação Especial, diretamente relacionada a disputas hegemônicas de projetos políticos e educacionais, impostas pelo capital. Para as professoras, o fator principal de influência negativa na intensificação da sua atividade é, respectivamente: a carga horária extenuante: 20h matutino e 20h no vespertino com 5h atendimentos por turno, três vezes por semana, estabelecida na Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022 (DISTRITO FEDERAL, 2022d), a qual acarreta as seguintes condições:

- A dificuldade para concretizar todas as atribuições estabelecidas para o professor da Educação Especial/AEE frente a grade horária de atendimentos;
- As limitações da inclusão mediante a jornada de trabalho e o excesso de atividades;
- Sobrecarga fator de impedimento para a coordenação e a formação continuada;

- Realização de tarefas fora do horário de trabalho, ampliando para residência dos docentes;
- A itinerância, ocasionando um aumento no número de tarefas;
- A indisponibilidade de horário para planejar com os professores da classe comum e compartilhar estratégias e atividades;
- O desgaste e esgotamento dos docentes;
- Controle burocrático das professoras; e
- Falta de professores na Educação Especial pelo desinteresse/desistência da função.

Em uma análise na totalidade do fenômeno, observamos, as múltiplas determinações pela intensificação impostas às professoras. Dal Rosso (2008, p. 20), destaca que, “a intensificação do trabalho resulta do processo do trabalho, ao ato de trabalhar, ou seja, o grau de desperdício de energia realizado pelos trabalhadores na atividade concreta”. Nesse movimento complexo, a atividade docente na Educação Especial/AEE está alinhada aos interesses do capital, isso implica em uma sobrecarga de trabalho, de responsabilidades para o docente, imprimindo neste o sentimento de fracasso por não dar conta dos dilemas da inclusão no ensino regular, dos desafios nos atendimentos na SR e das atribuições que lhe são impostas no cotidiano da escola.

É marcante nos relatos das professoras colhidos na pesquisa, que as condições objetivas do seu trabalho reforçam a lógica do capital que culmina na intensificação da sua atividade. Em alinhamento com os estudos de Cury (2000), sustentando que o papel do Estado na educação, não é apenas uma organização burocrática, isto é, o Estado é uma estrutura reguladora e legitimadora do sistema capitalista apoiada pela sociedade civil. As falas dos docentes ilustram esse contexto.

O que é mais desafiador nesse momento é essa carga horária que nós temos de cinco atendimentos no matutino, cinco atendimentos no vespertino. É uma carga horária além de ser difícil de cumprir, nós cansamos muito é desgastante para o professor. Essa carga horária que a gente tem é uma carga horária muito difícil porque além desses atendimentos a gente tem muitos documentos a serem preenchidos, diário, relatório semestral, PIB. Então a gente tem todos esses relatórios, as adequações para organizar junto com os professores. A gente se vê cercado de trabalho e quer fazer o melhor, mas com essa sobrecarga (Júlia, CRE do Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022).

Na Secretaria de Educação, essa é até uma parte chata do nosso serviço, ela entende o professor da sala de recursos como se a gente fosse professor de área específica - vinte e vinte. Tenho que ter uma grade horária de cinco atendimentos de cinquenta minutos nos dois turnos, segunda, terça e quinta o dia todo, na quarta-feira é o único dia que eu tenho pra alternar e estar com o grupo de professores na coordenação

coletiva e na sexta-feira de manhã na maioria das vezes a gente se reúne com a nossa equipe intermediária. Como a gente é vinte/vinte, para UNIEB, eles entendem que a gente tem que ter no mínimo oito estudantes de manhã e oito estudantes à tarde, se você não tiver esse quantitativo temos a itinerância (Tais, CRE de Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022).

Eu continuo trabalhando mesmo fora do meu horário, meu celular ele fica ligado vinte e quatro horas por dia e não tem como ser diferente. Às vezes uma mãe ou um professor me ligar e eu não atender, eu sei que isso afeta demais. A segurança, o fato de poder contar com você é um fator muito importante nessa área. Quando eu vou fazer isso? Em casa, porque não tem horário (Karol, CRE do Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022).

A carga horária da sala de recursos é horrível, temos que trabalhar quatro horas no matutino, quatro horas no vespertino todos os dias cinco horas com aluno. Os outros professores trabalham quatro horas e coordenam três e nós trabalhamos quatro e quatro com estudantes, é uma carga excessiva, é muito trabalho (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022).

Ressaltamos, os dilemas, desafios e enfrentamentos que se apresentam para essa categoria de trabalhadores, a jornada de trabalho extenuante são geradoras de esgotamento, stress, insatisfação, pelo acúmulo de exigências sobre o professor. É factível que as professoras se encontrem angustiadas, em sofrimento, pois nessas condições de trabalho torna-se passível aos sintomas do mal-estar nos docentes. Consideramos, ainda, que estas condições objetivas, a qual as professoras estão submetidas de intensificação, precarização pelas más condições de trabalho, distanciam o significado e o sentido da sua atividade, tendo em vista, que os docentes da Educação Especial/AEE já não atribuem sentido pela realização de seu trabalho, realizando-o mecanicamente, conseqüentemente não contribuindo para a constituição do ser social professora (FACCI, 2004).

Seguindo os certames da Portaria nº 55, Art. 70, que versa “o atendimento em Sala de Recursos Generalista acontecerá em 5 (cinco) atendimentos diários de 50 (cinquenta) minutos, em 3 (três) dias da semana, por turno” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 17), do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e da Estratégia de Matrícula (DISTRITO FEDERAL, 2019, 2021). As professoras da Educação Especial/AEE estruturam sua grade horária que determina a jornada de trabalho, especificada no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Jornada de trabalho das professoras da Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado no Magistério Público do Distrito Federal.

Período	Dia da Semana				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matutino*	CPI	8h às 8h50min	8h às 8h50min	8h às 8h50min	Reunião coletiva com todos os docentes da Educação Especial/AEE e a Coordenadora da Educação Especial/ Inclusiva e Integral
		8h50min às 9h40min	8h50min às 9h40min	8h50min às 9h40min	
		9h40min às 10h30min	9h40min às 10h30min	9h40min às 10h30min	
		10h30min às 11h20min	10h30min às 11h20min	10h30min às 11h20min	
		11h20min às 12h10min	11h20min às 12h10min	11h20min às 12h10min	
Vespertino*	13h às 13h50min	13h às 13h50min	Reunião coletiva na instituição de ensino de lotação	13h às 13h50min	CPI
	13h50min às 14h40min	13h50min às 14h40min		13h50min às 14h40min	
	14h40min às 15h30min	14h40min às 15h30min		14h40min às 15h30min	
	15h30min às 16h20min	15h30min às 16h20min		15h30min às 16h20min	
	16h20min às 17h10min	16h20min às 17h10min		16h20min às 17h10min	

* Horários destinado aos atendimentos dos estudantes.

Onde: AEE – Atendimento Educacional Especializado; e, CPI – Coordenação Pedagógica Individual.

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2019, 2021b, 2022d).

Diante do exposto no quadro acima apontamos as seguintes sínteses: as professoras realizam atendimentos seguidos, sequer possuem intervalos durante os turnos para as necessidades essenciais, que são mínimas para a vida humana. Nos períodos matutino e vespertino a carga horária excede 10 minutos de cada período, fato silenciado pela SEEDF. As demais dimensões de atuação contemplando as famílias, os (as) professores (as) da classe comum e a comunidade escolar, estabelecidos para a professora da Educação Especial/AEE, não compõem a grade horária, todavia são exigidas o cumprimento dessas atribuições. Segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o Art. 134, aos docentes que atuam na Educação Especial/AEE competem:

- I - elaborar, anualmente, **Plano de Ação das atividades de AEE** na unidade escolar;
- II - identificar, elaborar, produzir e **organizar serviços, recursos pedagógicos**, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial;

III - elaborar e executar **Plano de Atendimento Educacional Especializado**, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

IV - **organizar o tipo e o número de atendimentos** aos estudantes na sala de recursos multifuncionais, que se subdivide em generalista e específica;

V - **acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum**, bem como em outros ambientes da unidade escolar;

VI - **estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais** na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VII - **orientar professores e famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;

VIII - **orientar o uso da tecnologia assistiva** de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

IX - **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 63-64 (grifo nosso).

Esta perspectiva implica diretamente nas condições de trabalho das professoras na Educação Especial/AEE, que para além da jornada de trabalho inferem em outros elementos que afetam a sua atividade. Segundo os diálogos com as participantes, explicitam que a estrutura precária das Salas de Recursos: instalações físicas (salas pequenas, sem acústica e ventilação) mobiliários, equipamentos e materiais (jogos, computadores) sucateados, as condições materiais: falta de investimentos e gastos próprios com a profissão, escassez de recursos humanos, em que, conjunto dessas condições são motivadores para o adoecimento e desistência dos docentes da Educação Especial na concretude do seu trabalho.

O conceito de condições de trabalho docente presume na oferta de um conjunto de recursos que possibilitam a materialização da atividade profissional, viabilizando melhores condições nas instalações físicas, dos materiais e os equipamentos disponíveis, a relação com os pares e estudantes, o quantitativo de estudantes, os recursos didáticos, o sistema burocrático, a jornada de trabalho, as especificidades do segmento/modalidade de ensino, à escola e outros tipos de apoio, conforme a natureza do trabalho. Destaca-se que relações referentes ao processo de trabalho e às condições de emprego, como formas de contrato, remuneração e carreira, são elementos das condições de trabalho (KUENZER; CALDAS, 2016; OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Nesse contexto, indagamos as professoras da Educação Especial/AEE a respeito das condições materiais para concretude do seu trabalho, considerando as questões objetivas indispensáveis para realizar sua atividade. As respostas das professoras acerca das condições de trabalho percebidas revelam um conjunto dificuldades para concretude da atividade que desenvolvem:

Eu vou falar sobre **a estrutura**, a sala de recurso está hoje **não é um ambiente adequado**, muito barulho, um entra e sai danado, toda hora passa a gente na janela. Os armários estão quebrados, os jogos estão ultrapassados. Eu tenho muita coisa minha que construí ao longo da profissão, e eu levo para lá, sem problema algum, isso não é peso pra mim, levo até jogos dos meus filhos, **as coisas que tenho na SRG são de investimento próprio**. Percebo que **muita burocracia** e a gente é meio largado, não vejo o serviço com a organização que devia ser, oferecer condições de trabalho (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

Elas pioraram. Eu acho que a cada dia que passa fica mais difícil para o professor trabalhar, principalmente nós que trabalhamos na educação especial que tem que ter material diferenciado todos os dias, material adaptado todos os dias e, **tudo sai do nosso bolso porque não tem verba para Sala de Recursos** e quem está à frente geralmente nem percebe a diferença que a gente faz, então não tem material, não tem verba. É uma tarefa bem árdua, bem difícil, **ainda hoje temos um diário de papel**, é uma **carga excessiva**, **é muito trabalho**, **as condições de trabalho elas pioraram e cada dia que passa fica mais difícil para o professor trabalhar** (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

Hoje elas melhoraram, em relação ao que eu tinha no ano passado ou em anos anteriores. Eu tinha uma salinha que é metade dessa daqui e que a janela não abria. Hoje a minha sala é mais espaçosa. Ainda tem coisas para serem feitas? Sim, eu falo que **a Secretaria de Educação como um todo**, ela tem um capital humano muito bom, **nós temos professores excelentes, com formação excelente, mas às vezes a nossa estrutura não permite**. As minhas salas não são boas, elas não são claras, as janelas, são essas janelas sempre muito fechadas, eu não consigo acessar a internet nem nada daqui, não consigo fazer a impressora funcionar e essas coisas chateiam a gente. Você vê que a gente podia fazer muito mais e fica travado ali por algumas coisas e **muitas das vezes você tirou do seu bolso** para ir lá e fazer, quantas e quantas, que já não é fácil, com o tempo que a gente tem aí **sem o salário ajustado**, então é difícil. Já teve escolas que a gente pagou pela internet, mas aqui por exemplo eu não consigo trazer uma outra internet pra cá. Daí **tenho que levar grande parte do trabalho para casa**, isso me desmotiva. E isso é bem chato, porque você vê que não tem uma preocupação em investimento sério com a educação, os professores são bons, mas os nossos recursos não, daí vejo alguns **profissionais cansados, já fatigados, fisicamente ou mentalmente pelo excesso de alunos nas salas de aula, a falta de recursos** (Tais, CRE de- Ceilândia, quatro anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

Contraditoriamente, as professoras Julia e Ester afirmam que estão em condições bem melhores atualmente. O sentido subjetivado pela Julia, deve-se por sua atuação com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, vivenciados anteriormente à docência na Educação Especial/AEE, segundo a participante, suas condições de trabalho eram bem piores. Para Julia, outro elemento fundamental é o apoio que recebe das famílias, cita que todas as crianças fazem acompanhamento médico e com multiprofissionais. “Porque eu sei que são crianças que estão sendo bem assistidas tanto no lar como em outros atendimentos e aqui também. Isso ajuda bastante, traz qualidade de trabalho sim” (Júlia, CRE do Plano Piloto, dois anos de docência no AEE, 2022). Observa-se que os condicionantes econômicos e sociais foram determinantes para o bem-estar da entrevistada, por estar atuando na CRE do Plano Piloto.

Quanto a Ester é pelo fato de estar na mesma sala de recursos por 12 anos, no decorrer da entrevista Ester relata que teve um ingresso bem conturbado no AEE, conflitos com a gestão, com os professores da classe comum, falta de recursos e estrutura. Ainda complementa que ao longo de todos esses anos recebeu muito apoio das famílias e de colegas que trabalham em outras instituições, por isso atualmente possui a sala mais estruturada da sua CRE, porém tem consciência que as demais SR estão sucateadas. Outro fator preponderante para sua satisfação no ambiente de trabalho são as relações com a comunidade escolar, que melhoraram consideravelmente, nas palavras de Ester:

Felizmente, aqui, eu tenho tudo que preciso nesse momento e aquilo que não tenho, proponho a direção e se a escola não tem o dinheiro para comprar, fazemos algum projeto para conseguir angariar algum fundo e conseguimos comprar esses materiais e ter o que preciso para trabalhar com os alunos. E também, eu tenho muito apoio dos pais, que são meus parceiros mesmo e a gente caminha juntos. Os professores também, hoje o olhar dos professores é outro em relação a Educação Especial. Daí, posso dizer que me sinto realizada aqui nesta escola, na sala de recursos (Ester, CRE de Samambaia, 13 anos de docência no AEE, 2022).

Destaca-se ainda o depoimento da professora Karol, seu discurso aponta que as verbas destinadas à organização e manutenção das SR, não vêm sendo empregadas corretamente, ocasionando o sucateamento das mesmas, além disso, frente a impossibilidade de materializar seu trabalho às professoras da Educação Especial/AEE utilizam de verbas particulares para obter os recursos materiais. Reitera-se que, o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011), o qual altera o Decreto nº 6.253/07 (BRASIL, 2007b) normatiza a contabilização e o pagamento da dupla matrícula dos estudantes do PAEE, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, sendo uma correspondente à classe comum e a outra ao AEE. Conforme afirma a professora Karol no trecho a seguir:

Os alunos especiais recebem verba em dobro na escola, e a sala de recursos possui uma verba específica, mas não é aplicada. Eu tenho uma sala porque eu montei, comprei jogos, impressora, tudo. Olha essa sala, não tenho uma mesa estruturada, tenho uma aluna bem pequena, que essa mesa não é adequada para ela, a maioria das atividades ela prefere fazer em pé, porque é muito alta para ela, aí eu improvise (Karol, CRE - Plano Piloto, cinco anos de docência no AEE, 2022).

Percebe-se, que ainda existe uma discrepância nas ações materializadas pela SEEDF e o cumprimento das estratégias estruturadas nas Metas 4.1 e 4.4, do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) –, que discorrem sobre o duplo cômputo dos recursos financeiros aos estudantes deficientes, sendo um destes destinados ao

AEE e assegurar o atendimento nas SR. Além disso, no Plano Distrital de Educação - PDE (DISTRITO FEDERAL, 2015) às Metas 4.11, 4.24, 4.25, que versam sobre garantir e ampliar o Atendimento Educacional Especializado e a Meta 20, que trata sobre a ampliação de recursos financeiros e investimentos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Ao encontro disso, Manzini (2018, p. 816) alerta: “[...] com os cortes e congelamento dos gastos da educação nos dois últimos anos, e com as recorrentes manifestações da Capes e do CNPq em relação à restrição orçamentária, há uma forte evidência da falta de recursos financeiros”.

A professora Estela, por exemplo, revela que, em sua vivência educacional, a falta de investimento público na Educação Especial, corroborando com a afirmativa de Manzini (2018). Esse trecho de informação nos ajuda à compreensão de que o Estado está sendo omissos com a aplicação de verbas destinadas a Educação Especial. Para a professora Estela:

Não creio que ainda seja o ideal do que poderia ser. Diante do que a gente vê, **dos recursos que o governo tem, a gente não consegue ver na prática aplicado**, isso eu digo ao longo dos anos. O que limita o professor na EE é a falta dos recursos, vejo que é uma atividade desafiadora pelas suas dificuldades que são externas à vontade do professor, a falta de profissionais, faltam escolas bem estruturadas e mais acolhedora para os estudantes (Estela, CRE de Ceilândia, dois anos de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

Tomando a dimensão da totalidade desta investigação, infere-se que os elementos políticos são marcantes no contexto do trabalho docente. É factual que os condicionantes históricos, sociais, econômicos e políticos interferem nas condições de trabalho das professoras de Educação Especial/AEE. Os relatos emocionados das participantes estão subjetivados diversas motivações políticas, que objetivam sua atividade na Educação Especial/AEE, os quais se destacam: os investimentos precários na Educação Especial; a desvalorização, desqualificação e desprestígio social dos docentes que atuam na Educação Especial pelos governos na esfera Distrital e Federal; a necessidade de reformulação do plano de carreira; baixa remuneração; as limitações nas políticas de institucionalização; as ambiguidades entre o ideal e o real: as normativas estabelecidas pela SEEDF e a materialidade do Atendimento Educacional Especializado; os retrocessos na perspectiva da inclusão e, as relações políticas no ambiente escolar.

O relato da professora Iara é carregado de sentimentos que se contradizem pela situação política, expressando que ao longo da profissão este é um dos momentos em que os professores estão sendo tratados com mais desrespeito pelos pais, governantes e a sociedade. A desvalorização dos docentes é latente, os discursos governamentais são afirmados pela mídia e reproduzidos pela sociabilidade. Oliveira (2004), acrescenta ainda, que historicamente esse

movimento de desvalorização, desqualificação, responsabilização, precarização e proletarização docente vem instaurando nas políticas públicas educacionais brasileiras. Iniciado na reforma gerencialista da década de 1990 com a propositiva de um profissional polivalente e flexível, simultaneamente, controlado pelo Estado e perdura até os dias atuais, com as novas formas de organização do capital.

A gente não é prioridade nesse país, pelo jeito não seremos, não sei se a gente vai viver isso, se a nossa geração vai viver essa priorização da educação. Então, eu me sinto decepcionada com a profissão de professor. Ah, a gente tem muitas desvalorizações, muito descaso do governo. Eu acho que uma coisa que me incomoda muito. **No Distrito Federal o sistema em si, o governo não valoriza o professor, então a comunidade também não.** A gente está vivendo essa pandemia, tem colegas que sofreram essas doenças malignas e a **gente é um número para secretaria**, ninguém está preocupado com você (Iara, CRE de Samambaia, um ano de docência no AEE, 2022) (grifo nosso).

O alargamento da responsabilização, desvalorização e desqualificação, atribuídas por um Estado regulador, acarretam precarização, intensificação e proletarização do trabalho. Nessa perspectiva, o trabalho docente é **precarizado** com a redução de investimentos na educação, más condições materiais, baixos salários, excessos de estudantes na sala, violência e os processos de flexibilização, torna-se **intensificado** pelo sofrimento físico e/ou psíquico e pelas dificuldades que envolvem as condições de trabalho, que ocasionam a exaustão, sofrimento, desistência e sobretudo o adoecimento e sendo **proletarizado** ao perder o controle da sua ação, ou seja, é fragmentado, não vê o resultado da sua atividade (ANTUNES, 2013, 2018; APPLE, 1995; ENGUITA, 1991; HYPOLITO, 1991; MARX, 1978, 2013).

Com as novas formas que o trabalho assume no Capitalismo contemporâneo, sendo o trabalho precarizado, intensificado, proletarizado, privatizado, terceirizado, subcontratado, temporário, flexibilizado, feminilizado, dentre outros, os sentidos pessoais atribuídos pelas professoras da Educação Especial/AEE, passam por modificações, tornando-se um trabalho estranhado e alienado, frente às condições de trabalho que estão submetidas (ANTUNES, 2009, 2013, 2018). Por isso, Marx (2010), alertou que este modelo de sociabilidade instaurada por um Estado dominado pelo capital, o qual, condena a classe trabalhadora a se tornar prisioneiro das condições de trabalho, privando os sujeitos dos sentidos pessoais e das significações sociais, que possibilitam a transformação de si mesmos pela práxis. Nas palavras do autor:

Com a valorização do mundo das coisas aumenta a proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...] o seu produto se lhe defronta como um ser estranho com um poder independente do produtor. O produto do trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho

aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e a servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (MARX, 2010, p.80).

Os elementos políticos marcam consideravelmente as histórias de vida das docentes da Educação Especial/AE. Nota-se no depoimento da professora Isadora sua insatisfação e, se posiciona da seguinte forma: “A Educação Especial sempre foi muito excluída de tudo, de todas as demandas da Secretaria de Educação, de todas as evoluções, a Educação Especial sempre foi muito excluída” (Isadora, CRE de Samambaia, 16 anos de docência no AEE, 2022). Destaca-se na fala da entrevistada o aspecto segregador do Estado, que historicamente reproduz políticas de exclusão na Educação Especial mediante um viés assistencialista. Reitera-se, que a educação é fundamental para humanização e emancipação dos sujeitos, principalmente os deficientes.

Na obtenção de dados desta pesquisa, **notou-se um silenciamento do sindicato pelas partícipes**. Ressalta-se, que mesmo diante de todas as condicionalidades que afetam diretamente as condições de trabalho dos docentes na Educação Especial/AEE, os diálogos trazem indícios de como se acentua o sentimento de não pertencimento a este grupo social, sendo fundamental para representar os movimentos de lutas, de resistência e dos interesses profissionais coletivos, especialmente, no atual cenário político do país. Embora, cada professora tenha suas singularidades, estão inseridas na sociabilidade dentro da classe de trabalhadores, por isso, é relevante se reconhecem na forma que o sindicato coordena os interesses da categoria, esse sentimento identitário que o sindicato pode despertar como parte integrante deste grupo específico. Nesse viés, Antunes (2009), acrescenta ainda que:

Uma conclusão se impõe, à guisa de hipótese: hoje devemos reconhecer (e mesmo saudar) a desierarquização dos organismos de classe. A velha máxima de que primeiro vinham os partidos, depois os sindicatos e, por fim, os demais movimentos sociais, não encontra mais respaldo no mundo real e em suas lutas sociais. O mais importante, hoje, é aquele movimento social, sindical ou partidário que apreende as raízes de nossas mazelas e engrenagens sociais, percebe aquelas questões que são vitais. E, para fazê-lo, para ser radical, é imprescindível conhecer a nova morfologia do trabalho, bem como as complexas engrenagens do capital (ANTUNES, 2009, p. 259).

Na esteira desse movimento constitutivo, é importante problematizar que o sindicato assume uma natureza formativa e influenciadora na prática pedagógica do docente e na identidade da categoria, mesmo porque, a participação no sindicato dos professores propicia contribuições significativas em diferentes dimensões do trabalho docente, especialmente na formação e nas condições exercem sua atividade. Reitera-se a necessidade das professoras de Educação Especial/AEE se colocarem de maneira intencional, assumindo uma posição política, crítica e transformadora, consciente da sua condição de classe trabalhadora, que luta

coletivamente pelas condições de trabalho. Portanto, é primordial reconhecer a centralidade do trabalho ontológico, que implica na tomada de consciência, gerada pelas vivências das docentes e mediadas pelas significações históricas. E nessa relação dialética e contraditória as professoras transformam a sua realidade e se transformam.

Por fim, inferimos serem as múltiplas determinações do trabalho docente ao longo da vivência profissional na Educação Especial. As professoras da Educação Especial/AEE são submetidas a inúmeras condicionalidades, por um Estado regulador, que minimizam as condições de trabalho e, por conseguinte, produzem estranhamentos, pois já não veem sentidos no seu fazer pedagógico. Além disso, é factual que as políticas educacionais, as condições de trabalho, a intensificação, a quantidade de estudantes e o elevado número de funções são preponderantes nas atividades destes docentes. Nessa perspectiva, na Figura 22, a seguir, têm-se alguns elementos do trabalho docente posto sobre a relação dialética de vida e a expropriação desta, um trabalho carregado de contradições por ser improdutivo/imaterial.

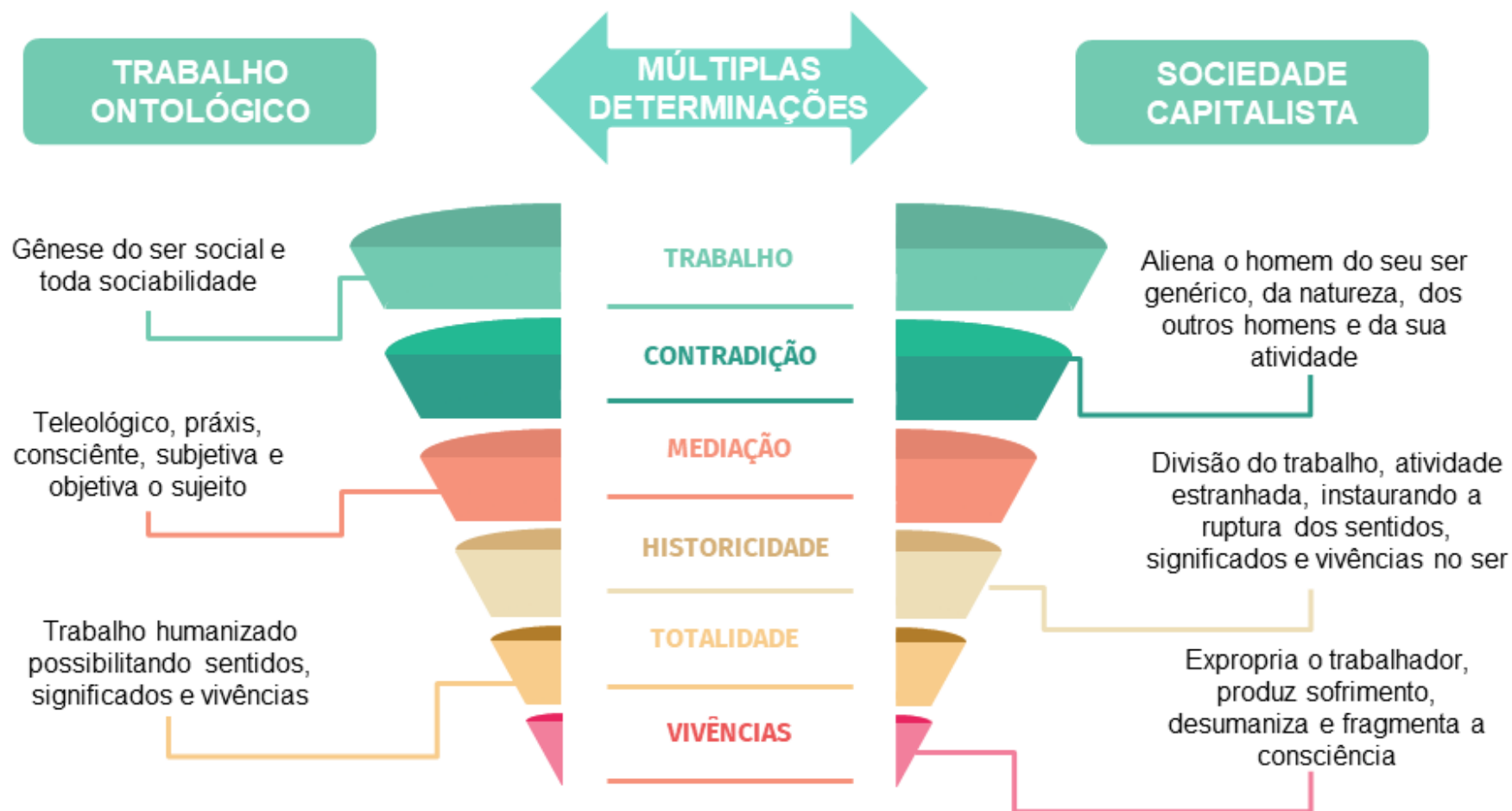


Figura 22 – Eixo categórico III: as contradições que marcam o trabalho docente na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Elaboração própria.

5.4 A caminho de uma síntese: as marcas da temporalidade no ciclo de vida profissional docente na Educação Especial

No decorrer desta seção, buscamos através das entrevistas, do aporte teórico e das normativas que subsidiam as políticas educacionais compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial dos anos iniciais da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Nesta medida, percorremos nos cinco núcleos de significações, que se seguem: **1) As vivências que constituem o ser professora na Educação Especial; 2) Os sentidos e significados vivenciados pelas professoras ao longo da vida profissional na Educação Especial; 3) As vivências formativas dos docentes em diferentes momentos da profissão; 4) As contradições do ser professora na Educação Especial: satisfação e sofrimento; e, 5) As múltiplas determinações do trabalho docente no ciclo de vida profissional.**

A partir da construção e interpretação dos núcleos de significação, apreendemos as significações que as participantes atribuíram às suas vivências. Neste movimento de imersão e desvelamento da totalidade do fenômeno, intencionando compreender os sentidos produzidos pelas professoras frente à realidade concreta, foram constituídas três categorias que circundam o ciclo de vida profissional docente na Educação Especial/AEE, estruturadas pelas **vivências singulares ao longo da vida profissional docente, a formação docente e as marcas na concretude do trabalho docente e no ser professora da Educação Especial**, descritas na figura a seguir:

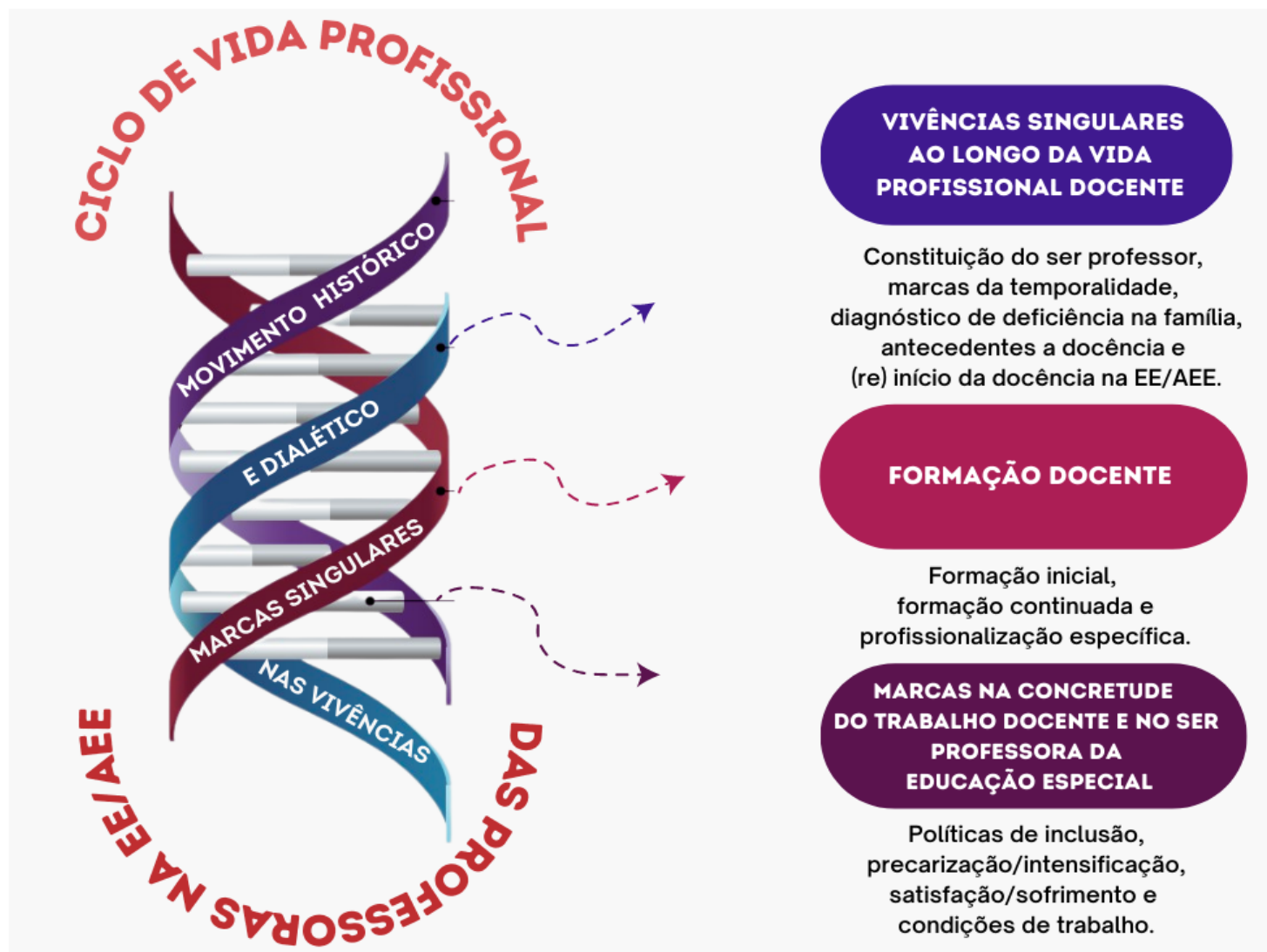


Figura 23 – Dimensões que constituem o trabalho docente ao longo das vivências na Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Elaboração própria.

Compreendemos que as vivências das professoras de Educação Especial/AEE são constituídas por um processo singular, mediadas pelo mundo e a apropriação histórica do conteúdo cultural da humanidade, o qual concebe suas zonas de sentido, seu modo de pensar, sentir e agir nos espaços de suas relações sociais como professora. E nesse processo histórico, suas significações estão entrelaçadas com os determinantes históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais na sua dialeticidade. Isto porque, a vida profissional docente no referido modal de ensino, é processual e construída pelo movimento da realidade objetiva e subjetiva, ou seja, pressupõe a condição de (re) iniciar constantemente em sua singularidade.

Os elementos da formação docente são configurados pelas entrevistadas como uma profissionalização específica, foi uma marca atenuante das professoras na Educação Especial/AEE. Reitera-se que, historicamente, as professoras foram gradativamente subjetivadas a atuarem e pensarem na lógica de que são especialistas, indispensáveis para a inclusão, fragmentando o trabalho e a formação docente. A superação dessas perspectivas é fundamental para a transformação da práxis social das professoras no modal de ensino em questão, possibilitando uma formação inicial e continuada como um espaço de apropriação e produção de conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade, além da conscientização e proposição de ações, instigados por uma visão politizada.

A realidade do Magistério Público do Distrito Federal está incorporada na mesma situação do mundo, o qual subscreve políticas de cunho hegemônico do capitalismo e seus mecanismos de dominação, exploração e acumulação. Nesta perspectiva, são imensuráveis as marcas na concretude do trabalho docente e no ser professor da Educação Especial. Sabemos que os desafios são recorrentes, posto as condicionalidades históricas, políticas, econômicas e sociais que permeiam a atividade docente na Educação Especial/AEE. Além disso, as entrevistadas ressaltam o estranhamento no exercício da sua atividade, por estarem submetidas a precariedade nas condições de trabalho, a intensificação e sobrecarga, gerando sentidos de não pertencimento e adoecimento na profissão.

Encerrando essa pesquisa, concluímos que as análises no ciclo de vida profissional docente na Educação Especial designa-se uma contribuição inovadora para a reflexão acerca da práxis das professoras na Educação Especial/AEE, pois revela o movimento de constituição singular, denotando uma relação de vivências e marcos sem serem necessariamente lineares, mas que desenham formas de ser e estar como professoras de EE. Embora a construção do ser docente na Educação Especial transcorre por dificuldades, impostas pelas formas contemporâneas do capital, ainda existem alternativas para confrontar-se com a totalidade

histórica e dialética, mediante os enfrentamentos por uma educação contra hegemônica, emancipadora e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das Pedras

Ajuntei todas as pedras
 que vieram sobre mim.
 Levantei uma escada muito alta
 e no alto subi.
 Teci um tapete floreado
 e no sonho me perdi.
 Uma estrada,
 um leito,
 uma casa,
 um companheiro.
 Tudo de pedra.
 Entre pedras
 cresceu a minha poesia.
 Minha vida...
 Quebrando pedras
 e plantando flores.
 Entre pedras que me esmagavam
 Levantei a pedra rude
 dos meus versos.

Cora Coralina, Meu Livro de Cordel

Na totalidade da presente investigação, considerando o momento histórico e dialético de sua construção, objetivamos compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial dos Anos Iniciais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O presente estudo foi alicerçado nos pressupostos teóricos-metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético, que possibilitou um movimento espiral e *continuum* que desvinculasse nosso objeto do empírico/prática social – o que é dado em primeira instância – ou seja, da realidade imediata/fetichizada, fazendo-nos percorrer os caminhos do mundo das ideias, extrair as categorias a partir das múltiplas determinações e apreender a realidade concreta do ser professor da Educação Especial/ Atendimento Educacional Especializado (AEE) em diferentes momentos da vida profissional.

E ainda, têm-se as contribuições da teoria sócio-histórico-cultural, que participa de princípios embasados no desenvolvimento humano, sob as lentes de um sujeito histórico e social, portanto, humanizadora.

A partir desses pressupostos, buscamos desvelar o fenômeno à luz das categorias trabalho, contradição, totalidade, mediação, historicidade e *perejivânie* (vivências), por entender que as categorias são as sínteses teóricas-concretas e estão expressas nas determinações da realidade – fundamentais na interpretação desse movimento real e dialético.

O conjunto dessas categorias – que se completam – ajudou a compreender concretamente tal movimento, desvelando que na relação trabalho-vida (par dialético) têm-se muitas marcas nas atividades dos docentes, isto é, ao longo do ciclo de vida profissional docente na Educação Especial/AEE estão imbricadas as histórias pessoais e profissionais, mediadas culturalmente e marcando suas vivências, corroborando, assim, para a pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos da Universidade de Brasília (GEPFAPE-UnB).

No presente percurso de construção do objeto, considerando o professor de Educação Especial enquanto ser histórico e social, que, por meio da práxis transformadora, em um movimento contínuo, produz a realidade e, simultaneamente, é produzida por ela, estruturamos quatro objetivos específicos para a investigação, quais sejam: 1) Pesquisar as produções intelectuais em periódicos, dissertações e teses que tratam do tema e do objetivo principal da pesquisa, abrangendo o período 2006-2021; 2) Analisar as políticas e as normatizações nacionais e locais, bem como os marcos históricos e regulatórios dos professores que atuam na Educação Especial; 3) Identificar o ser professor na Educação Especial no Brasil e na rede pública de ensino do Distrito Federal; e, 4) Caracterizar os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial dos Anos Iniciais da SEEDF.

Para alcançarmos essa síntese, partimos da totalidade – o ciclo de vida profissional docente – até a particularidade – o ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial dos Anos Iniciais da SEEDF. Considerando a intencionalidade da presente investigação, delineamos cinco caminhos metodológicos que trilharam essa jornada de pesquisa e que estiveram em idas e vindas e o devir, tendo o trabalho como categoria ontológica, mediada pela contradição, historicidade e categoria vigotskiana de *pereživânie* (vivência). Neste movimento dialético, percorremos pelos seguintes caminhos: revisão bibliográfica, “o Estado de Conhecimento”; análise documental; levantamento de dados pessoais e profissionais dos professores que atuam na Educação Especial na SEEDF; realização de entrevistas semiestruturadas; e, análise das entrevistas, por meio dos núcleos de significação.

De fato, tratar da Educação Especial pressupõe analisar em que modelo de sociabilidade vivemos, a saber: a tirania, o poder capitalista, que se caracterizam por nutrir as condições opressoras de vida e a expropriação do trabalhador. Nesse contexto, tendo a Educação Especial como modalidade de ensino que historicamente é desprestigiada socialmente e secundarizada nas políticas públicas e educacionais do país, o trabalho docente na Educação Especial/AEE é marcado pela forte presença de elementos contraditórios e pelas precárias condições objetivas e subjetivas de trabalho, seguindo os padrões dessa sociedade excludente e as condicionalidades

históricas, políticas, econômicas e sociais, intrínsecas em um processo dialético de transformação das vivências dos docentes que atuam na Educação Especial.

Conforme o exposto, constatou-se a ausência de pesquisas sobre o ciclo de vida docente na Educação Especial, evidenciando a necessidade de pesquisas sobre tal temática. Os resultados das investigações já existentes acerca do ciclo de vida profissional docente apontam que a trajetória docente é estruturada por fases/etapas dinâmicas, com início, meio e fim, pautada no ingresso, na ascensão e no desinvestimento na profissão. Todavia, refuta-se esta ideia, por considerarmos que a temporalidade dos professores na Educação Especial/AEE constitui-se em um movimento histórico, dialético e contínuo, marcado culturalmente por rupturas, avanços, retrocessos, reinícios, idas, vindas e o devir, das vivências singulares, ao relacionar-se com o plano social, organizados pelo trabalho do sujeito, delineando sua peculiaridade construtiva.

De fato, a complexidade e as diferentes dimensões que envolvem nosso objeto de estudo, pela especificidade de ser professor da Educação Especial/AEE na rede pública de ensino do Distrito Federal, foram aqui caracterizadas, apontando que o Brasil tem uma trajetória marcada por contradições, com origem nos fatores sócio-históricos, normativos, políticos e educacionais, que reafirmam a natureza do trabalho docente na Educação Especial, sobretudo, em relação aos conhecimentos e à forma, expressando as particularidades desta atividade empreendida pelos professores, que se movimentam a partir dos estranhamentos imbricados em sua realidade concreta, dado os interesses dos projetos societários hegemônicos.

Na sistematização e compreensão das múltiplas determinações que emergiram do objeto, apreendemos uma trama de elementos que implicam na temporalidade dos docentes na Educação Especial, marcando suas vivências em tempos e espaços diferenciados, envolvendo sua formação inicial, sua inserção na carreira, suas condições de trabalho e sua formação continuada ao longo da profissão. Também vale destacar as singularidades da carreira docente na SEEDF, circundados pelos seguintes fatores: fases ou etapas; cargos e salários; carga horária; gratificações; plano de carreira; formação específica; políticas de valorização; e, formação docente – todos mediados por características próprias e que designam a constituição dos professores na Educação Especial/AEE.

A partir das informações colhidas na presente investigação, foi possível perceber que no ciclo de vida profissional docente na Educação Especial/AEE, transpassam três movimentos que marcam o trabalho docente e que se institui na relação entre a história de vida pessoal e profissional, em um tempo que é contínuo, quais sejam: **1) Vivências singulares ao longo da**

vida profissional docente; 2) A formação docente; e, 3) As marcas na concretude do trabalho docente e no ser professor da Educação Especial.

Em relação às **vivências singulares ao longo da vida profissional docente**, conclui-se que os professores da Educação Especial/AEE são constituídos por algumas particularidades, isso porque, antes de ingressarem na referida atividade, já possuem um tempo de carreira em outra função e/ou escolas particulares. Embora sejam considerados professores experientes, os partícipes da presente pesquisa consideraram que, para atuar no modal Educação Especial, pressupõe-se um (re)início na docência. Além disso, eles inferiram que a constituição do ser professor na Educação Especial/AEE é marcada pela temporalidade, com inspiração em outros docentes atuantes na atividade e, principalmente, pelo diagnóstico de deficiência no âmbito familiar.

Sobre a questão da **formação docente**, percebe-se que para atuar na Educação Especial da SEEDF, os professores necessitam de uma profissionalização específica, estruturada pelas normativas locais e nacionais, a partir da formação continuada, com base nas concepções médico-pedagógico e psicopedagógico que, historicamente, subsidiam os cursos para esta modalidade de ensino. As políticas educacionais, sobretudo, após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), são ancoradas nas prerrogativas neoliberais, estabelecendo a formação de um professor multiprofissional e generalista. Nesse viés, nos relatos dos partícipes da pesquisa, foram unânimes as expressões em que apenas com a formação inicial não conseguiriam assumir uma atividade tão singular – determinando em cada docente da Educação Especial a forma de ser e estar na sua atividade, construindo os sentidos e significados nas suas vivências ao longo da profissão.

No que tange às **marcas na concretude do trabalho docente e no ser professor da Educação Especial**, emergiram nos diálogos situações similares aos demais estudos já apresentados acerca do ciclo de vida profissional docente. Todavia, no Magistério Público do Distrito Federal sugere-se um olhar perspicaz, tendo em vista a indiferença no trato com a Educação Especial, externada pelas recentes políticas educacionais. Frente a precariedade nas condições de trabalho, a sobrecarga, a intensificação das atribuições, pelas políticas de inclusão o número de estudantes e a itinerância, fomentam sentimentos contraditórios nos sentidos dos partícipes da pesquisa – satisfação e insatisfação, permanência e desistência do trabalho docente na Educação Especial.

Os dados levantados no presente estudo revelam que, é inegável que o trabalho dos professores na Educação Especial/AEE possui uma distinta lógica de organização, exigindo

análise própria. Assim, compreende-se que tal atividade faz parte de um todo em que tudo se relaciona, mas possui vivências singulares ao longo da vida profissional docente, que estão entrelaçadas na especificidade da constituição do ser professor na Educação Especial, nas marcas da temporalidade, nas políticas de inclusão, no diagnóstico de deficiência do filho, nos antecedentes à docência e no (re) início na docência na Educação Especial/AEE. O conjunto desses elementos exprime as formas peculiares do ciclo de vida profissional docente na Educação Especial e as múltiplas interlocuções que concebem os processos de objetivação e subjetivação dos professores no modal de ensino em questão.

Nesse percurso analítico, conclui-se que o ciclo de vida profissional docente na Educação Especial da SEEDF não consiste por ciclos/fases/etapas temporais estanques, mas parte de um todo dialético, contendo elementos comuns aos demais docentes do ensino regular. Contudo, possuem singularidades históricas associada à formação, à atuação e ao perfil dos sujeitos, constituídas por marcas e vivências singulares. E ainda, tem-se alguma complexidade em diversos momentos do percurso profissional dos professores na Educação Especial/AEE, sobretudo, ao encontro desse sujeito com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), marcados pelo diagnóstico de deficiência do filho, pela profissionalização específica, pela formação continuada e permanente ao longo da docência e pelo (re) início na docência no referido modal de ensino. As vivências subjetivas do trabalho docente na Educação Especial são materializadas a partir da objetividade que envolvem a vida pessoal e profissional, ao passo que cada mediação cultural se torna um fato histórico que define a individualidade em si, para si e para o outro.

Com base na análise desenvolvida na presente pesquisa, constatou-se uma marca distinta na formação dos professores na Educação Especial/AEE, **por se posicionarem enquanto especialistas frente a premência de uma profissionalização específica**. Reitera-se que os documentos oficiais abordam a questão da formação dos professores que atuam nesse campo peculiar, contribuem com a (des)intelectualização docente e o esvaziamento dos sentidos de pertencimento, sendo gradativamente objetivados a atuarem e pensarem na lógica de que são notáveis, fragmentando o trabalho e a formação docente. Ademais, os documentos que expressam a formação e atuação desses docentes são ancorados em políticas neoliberais, tendo em vista que o professor da Educação Especial tem o papel de contribuir para a manutenção do projeto hegemônico de educação, uma vez que é ele quem adapta os alunos do PAEE à escola regular e, conseqüentemente, ao sistema produtivo.

Atualmente, a formação inicial e continuada dos professores na Educação Especial ainda coexiste com as perspectivas médicos-pedagógicas e psicopedagógicas, que

responsabilizam os sujeitos deficientes – que ocupam o lugar de menor valia –, pela superação individual da sua condição, ou seja, “a cura” dos impedimentos biológicos e sociais. Isto posto, defendemos uma formação docente que priorize a humanização e transformação social, possibilitando uma aprendizagem significativa aos estudantes deficientes. Também se reconhece que os conhecimentos teóricos são fundamentais para direcionar a prática docente, na unidade da práxis, aliada à uma formação crítica e reflexiva sobre as questões objetivas de seu tempo histórico, permitindo a apropriação e produção de novos conhecimentos.

No presente estudo, os docentes partícipes afirmaram que muitos **são os obstáculos que se constituem em limites ao trabalho docente na Educação Especial, gerando precarização/intensificação, satisfação/sofrimento e más condições de trabalho**. Nesse cenário contraditório, a atividade docente no modal de ensino em questão tem se constituído historicamente como um campo de disputas, estruturadas pelo modo de produção capitalista, que ratifica as desigualdades sociais, precariza as condições de trabalho, aumenta o número de estudantes e intensifica as atribuições destinadas aos docentes. Todos esses elementos, objetivos e subjetivos, vivenciados pelos professores ao longo da profissão, deixam marcas singulares e implicam tanto na identidade quanto na formação e na atuação desses profissionais, motivando os sentidos de estranhamento e adoecimento da sua atividade.

O professor de Educação Especial, que atua intersetorialmente e com os diferentes profissionais no contexto escolar (professores da sala de aula comum, equipes pedagógicas, profissionais multidisciplinares, estudantes, pais), é um profissional com múltiplas funções. Tal responsabilidade foi instituída via legislação, a partir de uma reforma política educacional, alinhada aos interesses do capital, legitimando a crença de que a perspectiva da inclusão abarca a solução dos problemas escolares e sociais do cotidiano escolar, historicamente reproduzidos em uma sociedade classista e excludente. É factível que, mesmo com o professor de Educação Especial/AEE atuante, a escola não pode ser culpabilizada solitariamente para dar conta de todas as demandas sociais, uma vez que toda sociabilidade precisa estar comprometida com a humanização dos sujeitos históricos e culturais.

A partir dessa postura político-pedagógica, aponta-se a importância de que sejam revistas as políticas públicas que dão suporte ao trabalho docente na Educação Especial, não apenas nos aspectos relativos às suas condições físicas (equipamentos e materiais pedagógicos), mas, sobretudo, investindo em políticas que propiciem melhores condições de trabalho aos professores do modal de ensino em comento. Cumpre destacar que a superação desta condição exige resistência diante das imposições postuladas e internalizadas pela ordem do capital, que tentam tornar os professores da Educação Especial alienados da sua própria história, além de

envolver conhecimentos políticos, históricos e culturais comprometidos com a democratização como instrumento de luta para a emancipação humana.

Finalizamos a presente pesquisa, após idas e vindas nos sucessivos movimentos de aproximação ao nosso objeto, almejando que a discussão tenha apontado alguns caminhos para construção de uma educação humanizadora. Espera-se, ainda, que tenha cooperado para a construção de conhecimentos acerca do ciclo de vida profissional na Educação Especial da SEEDF, demonstrando ser um campo fecundo àqueles que se afinam à pesquisa nesta perspectiva, possibilitando novos olhares, diálogos e análises. Além disso, que o estudo tenha contribuído para o debate e o fortalecimento do trabalho docente na perspectiva ontológica, que é vida, transformação, intencional e emancipadora.

Os resultados aqui obtidos ressaltam a certeza do inacabamento, tendo em vista sua construção histórica, política, social e dialética, por serem elementos dinâmicos instaurados na produção científica. Por isso, os dados, as problematizações, os avanços, os desafios e as conclusões outrora apresentados assumem um caráter de provisoriedade – considerações que não se esgotam nos temas e tampouco nas discussões aqui evidenciadas. Portanto, o que expomos são apenas algumas considerações finais concebidas pelos partícipes da pesquisa. Assim, reitera-se a demanda de continuidade nas pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente na Educação Especial que contemple a realidade histórica de outras regiões no Brasil, promovendo estudos que fomentem o debate centrado no trabalho ontológico, pelo viés crítico e emancipador, que possibilitam desvelar as singularidades da docência na Educação Especial/AEE vivenciadas ao longo da profissão.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr, 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do Ensino Fundamental: contribuições da Psicologia Sócio-Histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, p. 221-234, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n1/v12n1a15.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.
- ANDRADE, Leticia Raboud Mascarenhas de; CAMPOS, Herculano Ricardo. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51558/27349>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do Trabalho)
- ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho, São Paulo, 28-29 nov. 2008. **Anais...** São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/LxkqK1F4gd8eDW4w38w0.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013. v. 1.
- ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho)
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.
- BARBOSA, Ivone Gracia. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **Docência em Artes Visuais**: continuidades e descontinuidades na (re) construção da trajetória profissional. 2009. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2009.

BOAVENTURA JÚNIOR, Márcio. “Sobrou o apoio!” – **Desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio**. 2019. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências: atualizada em 1/12/2014. Brasília: Edições Câmara, 2014a. (Série Legislação)

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 1-B, s. 1 – Extra, p. 6, 2 jan. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 05, de 24 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n 2, de 20 de dezembro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2020b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 1º jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica n° 62, de 8 de dezembro de 2011**. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto n° 7.611/2011. Brasília, 2011a. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n° 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2021.

BRASIL. Poder Judiciário. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n° 6590 – Distrito Federal**. Relator: Min. Dias Toffoli. Brasília, 2022. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n° 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.480%2C%20DE%2016%20DE%20MAIO%20DE%202011.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,remanejamento%20de%20cargos%20em%20comiss%C3%A3o. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 10.520, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Especial. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Coordenação Geral de Planejamento e Gestão. Coordenação Geral de Avaliação e Apoio a Programas e Projetos da Educação Especial. Coordenação Geral da Política Pedagógica da Educação Especial. Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: [s. n.], 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-68.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011.

CARDOSO, Solange. **As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil: ciclo de vida profissional**. 2020. 394 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

CARDOSO, Solange. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? In: XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: diálogos, Curitiba, 2017. **Anais...** Curitiba, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155 -191.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Paidéia**, v. 15, n. 32, p. 397-407, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/pSFkQ6gFbrYnNst7kkLbR4r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. 2. ed. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. O ciclo de vivência profissional: apontamentos do espaço-tempo de trabalho no Distrito Federal. In: 40ª ANPED – GT 08: Formação de Professores, 2021. **Anais...** 2021.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho)

DELARI JUNIOR, Achilles; PASSOS, Iulia Vladimirovna Bobrova. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em Vigotski: notas para estudo futuro junto à Psicologia russa. In: III Seminário Interno do GPPL – Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Umuarama, Ivanovo, 2009. p. 1-40. **Anais...** Umuarama, PR, Ivanovo, 2009.

DERISSO, Maria Cecília Cerminaro. **Experiências de (re) início da docência na educação básica**: a profissionalidade em foco. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13999/Tese_Doutorado_MariaCeciliaCerminaroDerisso.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios: PDAD 2021**: Distrito Federal. Brasília: CODEPLAN, 2022a.

DISTRITO FEDERAL. Poder Executivo. Casa Civil. **Lei nº. 540 de 23 de setembro de 1993**. Cria gratificação especial conforme o disposto no art. 232 da Lei Orgânica do Distrito Federal para os servidores que menciona e dá outras providências. Brasília, 1993.

DISTRITO FEDERAL. Poder Executivo. Casa Civil. **Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Poder Executivo. **Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html. Acesso em: 29 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Poder Executivo. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_2015.html. Acesso em: 29 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Dados Gerais Censo**. Brasília, 2022b. Disponível em: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso.php>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Formação Continuada**: da Secretaria de Estado de educação do Distrito Federal. Brasília: GDF: SEEDF: EAPE, [s. d.].

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Especial**. Brasília, 2022c. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/>. Acesso em: 29 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional; sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive, dos readaptados e das Pessoas com Deficiência, com adequação expressa para não regência, e do Analista de Gestão Educacional – Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas Unidades Parceiras; sobre a organização dos atendimentos ofertados e sobre os critérios de modulação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público readaptados e Pessoas com Deficiência, com adequação expressa para não regência. Brasília, 2022d. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/dcca7ae6d770452b8dca4e0102f6eedc/Portaria_55_24_01_2022.html. Acesso em: 29 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 62, de 26 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre o Procedimento de Distribuição de Turmas/Carga Horária e Atribuição de Atendimentos/Atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, inclusive dos readaptados e Pessoas com Deficiência - PcDs, com adequação expressa para não regência, em exercício nas Unidades Escolares, nas Unidades Escolares Especializadas, nas Escolas de Natureza Especial da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas Unidades Parceiras, e sobre o suprimento de carências pelos professores substitutos sob contratação temporária, quando for o caso. Brasília, 2022e.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019**. Altera a Portaria nº 15/SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF nº 41, de 27 de fevereiro de 2015, que aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ee9b60ba60e74ea5b6b7094a9dce8c67/Portaria_180_30_05_2019.html. Acesso em: 29 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 435, de 30 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a concessão de aptidão aos servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/09/02163932/PORTARIA-No-435-DE-30-DE-AGOSTO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 724, de 27 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a Estratégia de Matrícula 2022. Brasília, 2021b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Professor Substituto para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Edital nº 27, de 22 de setembro de 2021**. Brasília, 2021c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Subsecretaria de Gestão de Pessoas**. Brasília, 2022f. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-gestao-de-pessoas/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais. Gerência de Educação Especial. **Orientação pedagógica: Educação Especial**. Brasília: [SEEDF], 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Governo. **Administrações Regionais**. Brasília, 2022g. Disponível em: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/>. Acesso em: 29 out. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Global, 1990.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Tradução: Durlay de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EdUSC, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho. **Mapas da formação docente no governo Lula (2002/2010)**. [Florianópolis], 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores)

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LIMA, Eliane da Costa. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez. (orgs.). **Educação Especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EdUEM, 2012. p. 67-91. v. 1.

FRANÇA, Frederico Guilherme Campos de. **Os sentidos do trabalho docente constituídos a partir da carreira segundo professores de Geografia da rede pública do Distrito Federal**. 2019. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMBOA, Sílvio Ancízar Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GARCIA, R. G. C. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78. v. 2.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 23, n. esp., p. 7-26, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938/1833>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cradoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: identidades e memória. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 18-19, p. 49-58, dez. 1993/jun. 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n18-19/n18-19a06.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 141-169.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 3-21, 1991. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340535643_Processo_de_Trabalho_na_Escola_alguas_categorias_para_analise. Acesso em: 10 nov. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional. In: 30ª ANPED – GT 08: Formação de Professores, [S. l.], 2007. **Anais...** [S. l.], 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-3213-int.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados Ltda., 2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 00-00. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Loyane Guedes Santos. **A profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar: analisando o Distrito Federal**. 2019. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANZINI, Eduardo José. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914/7797>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, [S. l.], 2017. **Anais...** [S. l.], 2017

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Tradução: Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. Mais valia absoluta e mais valia relativa. In: **O capital**. Tradução: Reginaldo Sant'ana. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 583-594. v. 2.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. v. 1.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. In: **O capital**. Tradução: Reginaldo Sant'ana. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 201-210. v. 1.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. Manuscrito de 1861-1863: cadernos I a V. Tradução: Leonardo de Gomes Deus. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MEDEIROS, Danyela Martins. **Coordenação Pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. 2017. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC: CED: NUP, 2017. p. 23-58.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668/2440>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v. 11, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais: versão 3**. [Belo Horizonte]: [s. n.], 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 6 mar. 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalida Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez.2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

OLIVEIRA, Dalida Andrade; ASSUNÇÃO, Alda Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalida Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (eds.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG: FAE, 2010. p. 00-00.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2022. 291 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Brasília, Brasília, 2022.

PETRILLI, Silvia Regina Pincerato; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo. **Formação docente e prática reflexiva: interesses políticos e ideológicos na interpretação do conceito.** [S. l.]: [s. d.].

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVpJD5NWgp/?lang=pt#:~:text=Hist%C3%B3rico-Resumos,da%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20hist%C3%B3rica%20da%20atividade>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira. **A constituição do ser social professor – Significados e sentidos de professores dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal.** 2020. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39791/1/2020_Qu%C3%A9remDiasdeOliveiraSantos.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Dermeval Saviani. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHIRMER, Carolina R.; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: MEC: SEED: SEESP, 2007.

SIDDARTHA, Salin. As Regiões Administrativas do DF precisam de um fundo de autonomia progressiva. **Egnews**, 7 set. 2020. Disponível em: <https://egnews.com.br/bicada-da-aguia/as-regioes-administrativas-do-df-precisam-de-um-fundo-de-autonomia-progressiva/>. Acesso em: 29 out. 2022.

SILVA, Edileuza Fernandes. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In.: VILLAS BOAS, Benigna (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017. p. 00-00.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de) formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição, LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.) **Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Fi, 2020. v. 2. p. 102-122.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668/3347>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pererira da Silva. As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura. **Formação em Movimento**, [S. l.], v. 2, i. 2, n. 4, p. 439-458, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/614/900>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL – SINPRO-DF. **Proposta de tabela salarial: Graduação PQ3 (com dedicação exclusiva)**. Brasília, set. 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/04/proposta-de-tabela-salarial-setembro-2015.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SOUSA, Gercineide Maia de. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-gercineide-maia.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Curso, estágio e seminário para formação do professor. Entrevista. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, 20 abr. 1958. Disponível em: <http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/artigos/curso.html>. Acesso em: 3 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, p.110-117, jan./jun. 1932. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/reorganizacao.html>. Acesso em: 3 mar. 2022.

TEZZARI, Mauren; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Construir redes: serviços de apoio em Educação Especial no município de Porto Alegre. **Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 104-118, 2009.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

TOASSA, Gisele. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. **Cad, CEDES**, Campinas, v. 40, n. 111, p. 176-184, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x9LpVSgvMpCHMs9k6QjB8Ss/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

VAZ, Kamille. **O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov.2022.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a Educação Especial**: Demandas do capitalismo para a escola pública no século XXI. 2017. 281 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186758/PEED1301-T.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 nov.2022.

VAZ, Kamille; MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política: a formação para os professores da Educação Especial. In: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC: CED: NUP, 2017. p. 59-87.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez. 2009.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. La crisis de los siete años. In: **Obras escogidas: Psicología Infantil: Tomo IV**. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. Pensamento e palavra. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio da pedologia. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (trad. e org.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p 73-91. (Trabalho original publicado em 1935).

VILAS BOAS, Patrícia Augusta Ferreira. **A política educacional do Distrito Federal e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência**. 2014. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DOS DADOS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



Brasília, 21 de dezembro de 2021

À Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) do Distrito Federal.

Ao cumprimentá-los, refiro-me ao pedido de acesso à informação. Assim, venho através deste solicitar alguns dados dos profissionais que atuam no **Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Salas de Recursos (SR) Generalistas**. Justifica-se este pedido, pois sou pesquisadora de Mestrado da Universidade de Brasília (UnB), ao passo que tais informações irão compor a referida pesquisa. Portanto, com a finalidade de traçar o perfil desses trabalhadores docentes, solicito as seguintes informações:

- Quantitativo dos profissionais que atuam nas SR Generalistas – Anos Iniciais – do Distrito Federal;
- Coordenação Regional de Ensino (CRE) que atuam;
- Escolas que atuam;
- Sexo;
- Idade;
- Raça/cor declarada;
- Ano de ingresso na rede;
- Tempo de permanência na SR Generalistas – Anos Iniciais – do Distrito Federal; e
- Formação: graduação, especialização, Mestrado ou Doutorado.

Deste modo, peço encaminhamento das informações solicitadas e ressalto que o pressuposto básico da Lei Distrital nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012, elaborada nos termos da Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, é ampla publicidade: **o acesso à informação é a regra e, o sigilo, a exceção**. Isso significa que, a não ser pelas informações

classificadas como sigilosas (comissão específica fará essa classificação), todas as demais devem ser disponibilizadas ao cidadão de forma clara, transparente e objetiva.

Solicitante: Tatiane Cristina Maurício Emerick

E-mail: tatianeemerick@yahoo.com.br

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DO TEMPO DE ATUAÇÃO NAS SALAS DE RECURSOS DE ATIVIDADES DAS COORDENAÇÕES REGIONAIS DE ENSINO DE CEILÂNDIA, PLANO PILOTO E SAMAMBAIA



À Coordenadora da Educação Especial/Inclusiva e Integral da CRE de Ceilândia/Plano Piloto/Samambaia.

Ao cumprimentá-los, refiro-me ao pedido de acesso à informação. Assim, venho através deste solicitar alguns dados dos profissionais que atuam no **Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Salas de Recursos (SR) Generalistas**. Justifica-se este pedido, pois sou pesquisadora de Mestrado da Universidade de Brasília (UnB), ao passo que tais informações irão compor a referida pesquisa. Portanto, com a finalidade de traçar o perfil desses trabalhadores docentes, solicito a seguinte informação:

- Tempo de permanência (de atuação) na SR Generalistas Atividades – Anos Iniciais – do Distrito Federal.

Deste modo, peço encaminhamento das informações solicitadas e ressalto que o pressuposto básico da Lei Distrital nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012, elaborada nos termos da Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, é ampla publicidade: **o acesso à informação é a regra e, o sigilo, a exceção**. Isso significa que, a não ser pelas informações classificadas como sigilosas (comissão específica fará essa classificação), todas as demais devem ser disponibilizadas ao cidadão de forma clara, transparente e objetiva.

Solicitante: Tatiane Cristina Maurício Emerick

E-mail: tatianeemerick@yahoo.com.br

APÊNDICE C – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO



Pesquisa: O Ciclo de Vida Profissional dos Docentes que atuam na Educação Especial nos Anos Iniciais do Magistério Público do Distrito Federal.

1. Como você se tornou professor?
2. Conte sobre sua trajetória ao longo de sua vida profissional.
3. Comente sobre as atividades na carreira da rede de ensino que exerceu (supervisão, coordenação pedagógica, direção, entre outros).
4. Quais foram os caminhos que te aproximaram e levaram a escolha de ser professor na Educação Especial?
5. Como constituiu a sua vida profissional atuando como professor da Educação Especial?
6. O que você considera marcante no início da sua atividade docente na Educação Especial?
7. Quais foram os momentos marcantes ao longo da sua vida profissional?
8. Quais são as principais dificuldades/desafios enfrentados na sua trajetória enquanto professor na Educação Especial?
9. Houve algum momento que você pensou em desistir de ser professor da Educação Especial?
10. O que te motiva a permanecer na profissão?
11. Com o passar dos anos na profissão docente, você se sente realizado ou não? Por quê?
12. Como você se define e como se sente nesse momento atual, exercendo sua atividade docente na Educação Especial?
13. Quais articulações você percebe entre a sua formação inicial e a formação continuada ao longo da sua carreira docente?
14. O que mudou ao longo da sua trajetória profissional?
15. O que te deixa feliz na sua vida profissional?
16. Como define suas condições de trabalho atualmente? Estão melhores ou pioraram?
17. O que você pensa sobre a carreira docente na rede pública de ensino do Distrito Federal?
18. Para você, o que é ser professor na Educação Especial?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Universidade de Brasília – UnB****Programa de Pós Graduação – Faculdade de Educação****Professora Orientadora:** Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz**Mestranda:** Tatiane Cristina Maurício Emerick**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Convidamos o(a) senhor(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada *O ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial nos Anos Iniciais do Magistério Público do Distrito Federal*.

O objetivo da pesquisa é compreender os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na Educação Especial dos Anos Iniciais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A sua participação se dará no ambiente escolar/trabalho, via entrevista semiestruturada, que será gravada, com vistas a apreender suas informações, visões, concepções e opiniões sobre o tema abordado. O tempo estimado é de 40 minutos para sua realização. O entrevistado pode recusar a responder qualquer questão que lhe apresente constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para o entrevistado.

Os resultados da pesquisa serão divulgados no Repositório Institucional da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (RIUnB-FE). Os dados materiais serão utilizados somente para esta pesquisa, sendo mantido o anonimato do entrevistado.

Contato:

Tatiane Cristina Maurício Emerick – (61) 983709300 - tatianeemerick@yahoo.com.br

Muito obrigada!

Nome do Entrevistado

Pesquisadora Responsável

Brasília, _____ de _____ de 2022

ANEXOS

ANEXO A – MEMORANDO Nº 054/2022 – EAPE

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO
FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – EAPE



Memorando Nº054/2022 – EAPE

Brasília, 24 de maio de 2022.

Para: As Coordenações Regionais: Ceilândia, Plano Piloto e Samambaia.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa da mestrande TATIANE CRISTINA MAURÍCIO EMERICK, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº 466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO

Matrícula – 27.087-3

Diretor Pedagógico

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

– EAPE

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE

SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070

Telefone: 3901-2378

ANEXO B – RELAÇÃO DE PROFESSORES

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2013	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Jardim de Infância 305 Sul	Especialização	38	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2013	CRE - Samambaia	Centro de Educação Infantil 210 de Samambaia	Especialização	39	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2005	CRE - Samambaia	Escola Classe 303 de Samambaia	Especialização	40	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2013	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe do SMU	Especialização	42	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2012	CRE - Sobradinho	Centro de Educação Infantil 01 de Sobradinho	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2009	CRE - Taguatinga	Escola Classe 29 de Taguatinga	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2014	CRE - Ceilândia	Escola Classe 68 de Ceilândia	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Masculino	2007	CRE - Paranoá	Escola Classe 03 do Paranoá	Especialização	41	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Preta
Feminino	2001	CRE - Sobradinho	Escola Classe BASEVI	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2013	CRE - Santa Maria	Escola Classe 215 de Santa Maria	Especialização	36	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2007	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe 304 Norte	Especialização	53	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2014	CRE - Gama	Escola Classe Ponte Alta de Cima	Especialização	37	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2014	CRE - Santa Maria	Centro de Educação Infantil 210 de Santa Maria	Especialização	35	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2006	CRE - Ceilândia	Escola Classe 36 de Ceilândia	Especialização	42	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2001	CRE - Sobradinho	Centro Educacional Professor Carlos Ramos Mota	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2013	CRE - Paranoá	Escola Classe 01 de Itapoá	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2007	CRE - Planaltina	CAIC Assis Chateaubriand	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2007	CRE - Guará	Escola Classe 02 da Estrutural	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2009	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe 407 Norte	Especialização	36	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2014	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe 416 Sul	Especialização	40	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2014	CRE - Samambaia	CAIC Ayrton Senna	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2013	CRE - Santa Maria	CAIC Santa Maria	Especialização	37	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Preta

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2011	CRE - São Sebastião	Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião	Especialização	52	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Amarela
Feminino	2013	CRE - Planaltina	Escola Classe 07 de Planaltina	Especialização	33	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2013	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Escola Classe 02 do Riacho Fundo	Especialização	41	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2007	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe da Vila do Regimento de Cavalaria e Guarda	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2005	CRE - Samambaia	Escola Classe 108 de Samambaia	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2003	CRE - Samambaia	CAIC Helena Reis	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2000	CRE - Samambaia	Escola Classe 614 de Samambaia	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2000	CRE - Sobradinho	Escola Classe Lobeiral	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2014	CRE - São Sebastião	Escola Classe 303 de São Sebastião	Especialização	34	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2014	CRE - Gama	Escola Classe 18 do Gama	Especialização	39	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2007	CRE - Recanto das Emas	Centro de Ensino Fundamental 306 do Recanto das Emas	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2001	CRE - Gama	Jardim de Infância 02 do Gama	Especialização	40	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2011	CRE - Guará	Escola Classe 08 do Guara	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Preta
Feminino	2001	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro de Educação Infantil do Riacho Fundo II	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2001	CRE - Santa Maria	Escola Classe 116 de Santa Maria	Especialização	42	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2000	CRE - Santa Maria	Escola Classe 203 de Santa Maria	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2018	CRE – N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Escola Classe 02 do Riacho Fundo II	Especialização	40	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2007	CRE - Recanto das Emas	Escola Classe 404 do Recanto das Emas	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2005	CRE - São Sebastião	Escola Classe Vila Nova	Especialização	42	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2002	CRE - Santa Maria	Escola Classe 206 de Santa Maria	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2013	CRE - Santa Maria	CAIC Albert Sabin	Especialização	40	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2013	CRE - Samambaia	Centro de Educação Infantil 307 de Samambaia	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2012	CRE - Recanto das Emas	Centro de Ensino Fundamental 602 do Recanto das Emas	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2012	CRE - Gama	Centro Educacional Casa Grande	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2011	CRE - Guara	Escola Classe 07 do Guará	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2007	CRE - Ceilândia	Escola Classe 48 de Ceilândia	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2007	CRE - Ceilândia	Escola Classe 33 de Ceilândia	Especialização	58	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2007	CRE - Ceilândia	Escola Classe 52 de Ceilândia	Especialização	36	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2007	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro Educacional de Jovens e Adultos da Asa Sul	Especialização	52	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2007	CRE - Paranoá	Escola Classe 05 do Paranoá	Especialização	63	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2005	CRE - Ceilândia	Escola Classe 20 de Ceilândia	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2005	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe 111 Sul	Especialização	42	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2009	CRE - Paranoá	Escola Classe 01 de Itapoá	Especialização	37	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Amarela

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2010	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Jardim de Infância 304 Norte	Especialização	57	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1993	CRE - Taguatinga	Escola Classe Arniqueira	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1992	CRE - Recanto das Emas	Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Taguatinga	Escola Classe 08 de Taguatinga	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Preta
Feminino	1997	CRE - Taguatinga	Centro de Educação Infantil 04 de Taguatinga	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Preta
Feminino	1996	CRE - Gama	Escola Classe 01 do Gama	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1994	CRE - Gama	Escola Classe 09 do Gama	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1989	CRE - Taguatinga	Escola Classe 52 de Taguatinga	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Taguatinga	Escola Classe 12 de Taguatinga	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Taguatinga	Centro de Educação Infantil 07 de Taguatinga	Especialização	52	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2000	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 418 de Santa Maria	Especialização	55	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2001	CRE - Santa Maria	Escola Classe 100 de Santa Maria	Especialização	55	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1999	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 418 de Santa Maria	Especialização	52	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1993	CRE - Taguatinga	Escola Classe 39 de Taguatinga	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1993	CRE - Taguatinga	CAIC Professor Walter José de Moura	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1993	CRE - Taguatinga	Escola Classe 18 de Taguatinga	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1999	CRE - Recanto das Emas	Escola Classe 803 do Recanto das Emas	Especialização	52	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1999	CRE - Brazlândia	Escola Classe 01 de Brazlândia	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Samambaia	Escola Classe 403 de Samambaia	Especialização	58	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Preta
Feminino	1998	CRE - Ceilândia	Escola Classe 31 de Ceilândia	Especialização	53	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	1998	CRE - Taguatinga	Centro de Educação Infantil 08 de Taguatinga	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1998	CRE - Santa Maria	Escola Classe 206 de Santa Maria	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Taguatinga	Escola Classe 41 de Taguatinga	Especialização	52	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Preta
Feminino	1998	CRE - Santa Maria	Jardim de Infância 116 de Santa Maria	Especialização	53	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Taguatinga	Escola Classe 16 de Taguatinga	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1997	CRE - Brazlândia	CAIC Professor Benedito Carlos de Oliveira	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1997	CRE - Samambaia	Escola Classe 501 de Samambaia	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1997	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe 708 Norte	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1997	CRE - Taguatinga	Escola Classe 54 de Taguatinga	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1996	CRE - Taguatinga	Escola Classe 50 de Taguatinga	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	1995	CRE - Gama	Jardim de Infância 02 Do Gama	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1994	CRE - Santa Maria	Escola Classe 218 de Santa Maria	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1993	CRE - Taguatinga	Escola Classe 10 de Taguatinga	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2000	CRE - Paranoá	Escola Classe 01 do Paranoá	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2003	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 103 de Santa Maria	Especialização	52	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2001	CRE - Santa Maria	CAIC Santa Maria	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe 305 Sul	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Gama	Escola Classe 03 do Gama	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1997	CRE - Paranoá	Escola Classe Alto Interlagos	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1995	CRE - Sobradinho	CAIC Júlia Kubitschek de Oliveira	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2000	CRE - Brazlândia	Escola Classe 09 de Brazlândia	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	1999	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 403 de Santa Maria	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1998	CRE - Santa Maria	Centro de Educação Infantil 203 de Santa Maria	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Taguatinga	Escola Classe 27 de Taguatinga	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1997	CRE - Gama	Escola Classe 29 do Gama	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1997	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Escola Classe 01 do Riacho Fundo	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1997	CRE - Taguatinga	Escola Classe 17 de Taguatinga	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1995	CRE - Planaltina	Centro de Ensino Fundamental Bonsucesso	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1995	CRE - Santa Maria	CAIC Albert Sabin	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	1995	CRE - Paranoá	Escola Classe Cora Coralina	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1994	CRE - Taguatinga	Centro de Educação Infantil 01 de Taguatinga	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Preta

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2014	CRE - Sobradinho	Escola Classe Sítio das Araucárias	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Masculino	2014	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Escola Classe 03 do Núcleo Bandeirante	Especialização	39	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2014	CRE - Planaltina	Centro de Ensino Fundamental 02 de Planaltina	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Amarela
Masculino	2016	CRE - Ceilândia	Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2003	CRE - Planaltina	Centro Educacional 01 de Planaltina	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2014	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 209 de Santa Maria	Especialização	39	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2003	CRE - Ceilândia	Centro De Ensino Médio 04 de Ceilândia	Especialização	42	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2005	CRE - Taguatinga	Centro Educacional 05 de Taguatinga	Especialização	42	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Masculino	2014	CRE - Recanto das Emas	Centro de Ensino Fundamental 206 do Recanto das Emas	Especialização	37	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2013	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro Educacional Agroubano Ipê do Riacho Fundo	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2012	CRE - Planaltina	Centro de Ensino Fundamental Rio Preto	Especialização	31	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2007	CRE - Paranoá	Centro de Ensino Fundamental 04 do Paranoá	Especialização	42	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2003	CRE - Guará	Centro de Ensino Fundamental 08 do Guará	Especialização	56	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2015	CRE - Planaltina	Centro Educacional Pompilio Marques de Souza	Especialização	34	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2010	CRE - Samambaia	Centro de Ensino Fundamental 507 de Samambaia	Especialização	35	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Preta
Masculino	2003	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Preta
Feminino	2000	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental 410 Norte	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Preta

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2014	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental 07 de Brasília	Especialização	53	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2000	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Médio da Asa Norte	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2007	CRE - Santa Maria	Centro Educacional 310 de Santa Maria	Especialização	40	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2003	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga	Especialização	41	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2001	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Médio 03 de Taguatinga	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2009	CRE - São Sebastião	Centro Educacional São Bartolomeu	Especialização	39	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2016	CRE - Planaltina	Centro Educacional Vale do Amanhecer	Especialização	40	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2013	CRE - Samambaia	Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia	Especialização	52	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2004	CRE - Recanto das Emas	Centro de Ensino Médio 111 do Recanto das Emas	Especialização	60	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2000	CRE - Gama	Centro Interescolar de Línguas do Gama	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2000	CRE - Ceilândia	Centro Educacional 14 de Ceilândia	Especialização	65	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Preta
Feminino	2005	CRE - Recanto das Emas	Centro de Ensino Fundamental 802 do Recanto das Emas	Especialização	36	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2014	CRE - Brazlândia	Centro Educacional INCRA 08	Especialização	36	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2013	CRE - Planaltina	Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Amarela
Feminino	2004	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro Interescolar de Línguas 01 de Brasília	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Masculino	2005	CRE - Samambaia	Centro de Ensino Fundamental 519 de Samambaia	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2013	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia	Especialização	40	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Preta
Feminino	2001	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 16 de Ceilândia	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Masculino	2002	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Médio Setor Leste	Especialização	54	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Masculino	1991	CRE - Sobradinho	Centro de Ensino Fundamental 08 de Sobradinho	Especialização	55	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Masculino	1999	CRE - Brazlândia	Centro de Ensino Fundamental Vendinha	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Masculino	1993	CRE - Brazlândia	Centro Educacional 02 de Brazlândia	Especialização	60	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2001	CRE - Ceilândia	Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Ceilândia	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2000	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	1999	CRE - Guará	Centro de Ensino Fundamental 04 do Guará	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1999	CRE - Ceilândia	Escola Parque Anísio Teixeira	Especialização	54	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1999	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia	Especialização	55	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1998	CRE - Ceilândia	Centro Educacional INCRA 09	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	1997	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1997	CRE - Gama	Centro de Ensino Médio 02 do Gama	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	1997	CRE - Recanto das Emas	Centro Educacional 104 do Recanto das Emas	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1996	CRE - Recanto das Emas	Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1996	CRE - Gama	Centro de Ensino Fundamental 10 do Gama	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	1995	CRE - Gama	Centro de Ensino Fundamental 11 do Gama	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1997	CRE - Sobradinho	Centro Educacional Professor Carlos Ramos Mota	Especialização	53	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Masculino	1997	CRE - Brazlândia	Centro de Ensino Fundamental 02 de Brazlândia	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Preta
Feminino	1997	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Fundamental 15 de Taguatinga	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Masculino	2000	CRE - Gama	Centro de Ensino Fundamental 05 do Gama	Especialização	53	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2000	CRE - Sobradinho	Centro Educacional 03 de Sobradinho	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1999	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro de Ensino Fundamental TELEBRASILIA	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1999	CRE - Guará	Centro Educacional 03 do Guará	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1999	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro Interescolar de Línguas 02 de Brasília	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Amarela
Feminino	1997	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental 07 de Brasília	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1997	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Fundamental 05 de Taguatinga	Especialização	53	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1997	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental Polivalente	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1997	CRE - Taguatinga	Centro Educacional 07 de Taguatinga	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Amarela

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	1995	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Fundamental 08 de Taguatinga	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2004	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 103 de Santa Maria	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1999	CRE - Planaltina	Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1999	CRE - Paranoá	Centro de Ensino Fundamental 03 do Paranoá	Especialização	56	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	1999	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Médio Paulo Freire	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1999	CRE - Planaltina	Centro de Ensino Fundamental 03 de Planaltina	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1998	CRE - Sobradinho	Centro de Ensino Fundamental 07 de Sobradinho	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1997	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro de Ensino Médio 01 do Riacho Fundo	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1997	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Médio Setor Oeste	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	1996	CRE - São Sebastião	Centro Educacional São José	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Preta
Feminino	1996	CRE - Sobradinho	Centro Educacional 02 de Sobradinho	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1994	CRE - Planaltina	Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Masculino	1998	CRE - Recanto das Emas	Centro de Ensino Fundamental 308 do Recanto das Emas	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Masculino	1997	CRE - Sobradinho	Centro de Ensino Fundamental Queima do Lençol	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	1999	CRE - Gama	Centro de Ensino Fundamental 03 do Gama	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Preta
Feminino	1999	CRE - São Sebastião	Centro Educacional São Francisco	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	1999	CRE - Brazlândia	Centro de Ensino Médio 02 de Brazlândia	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	1997	CRE - Planaltina	Centro Educacional 03 de Planaltina	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	1997	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental 01 do Cruzeiro	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	1997	CRE - Planaltina	Centro Educacional 01 de Planaltina	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Masculino	2001	CRE - Gama	Centro de Ensino Médio 03 do Gama	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	2001	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental Prof. Maria Rosário Gondim Silva	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	2009	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental Polivalente	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Masculino	2009	CRE - Ceilândia	Centro Educacional 07 de Ceilândia	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Preta
Feminino	2014	CRE - Ceilândia	Escola Classe 29 de Ceilândia	Especialização	36	SRG-ATIV-VESP	Parda
Feminino	2000	CRE - Ceilândia	Centro Educacional 07 de Ceilândia	Especialização	45	SRG-CHL-VESP	Amarela
Feminino	2014	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental 306 Norte	Especialização	35	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Branca
Feminino	2007	CRE - Ceilândia	Escola Classe 22 de Ceilândia	Especialização	40	SRG-ATIV-VESP	Branca
Feminino	2005	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro Educacional Agrourbano Ipê do Riacho Fundo	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2004	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 35 de Ceilândia	Especialização	44	SRG-CNM-VESP	Parda
Feminino	2003	CRE - Paranoá	Centro de Ensino Fundamental Doutora Zilda Arns	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1999	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Médio Ave Branca	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Branca
Feminino	2013	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 25 de Ceilândia	Especialização	42	SRG-CNM-VESP	Parda
Feminino	2012	CRE - Paranoá	Centro de Ensino Fundamental 03 do Paranoá	Especialização	54	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	2003	CRE - Planaltina	Centro Educacional 03 de Planaltina	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Masculino	1999	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 02 de Ceilândia	Especialização	49	SRG-CNM-VESP	Amarela
Masculino	2014	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 103 de Santa Maria	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Branca
Feminino	2011	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 213 de Santa Maria	Especialização	40	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Masculino	2005	CRE - Samambaia	Centro Educacional 619 de Samambaia	Especialização	42	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	2012	CRE - Samambaia	Centro de Ensino Fundamental 519 de Samambaia	Especialização	41	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Preta
Feminino	2004	CRE - São Sebastião	Centro de Ensino Fundamental Cerâmica São Paulo	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Branca
Masculino	2003	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 201 de Santa Maria	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Masculino	2005	CRE - Recanto das Emas	Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas	Especialização	42	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Masculino	2003	CRE - Planaltina	Centro Educacional Osorio Bacchin	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Branca
Feminino	2018	CRE - Paranoá	Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá	Especialização	28	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	2012	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Escola Classe Agrovila II	Especialização	43	Itinerância/Sala de Recursos/Generalista/Educação Especial	Parda
Feminino	2008	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro de Ensino Médio Urso Branco	Especialização	39	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Da Natureza	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2007	CRE - Ceilândia	Escola Classe 08 de Ceilândia	Especialização	38	SRG-ATIV-VESP	Parda
Feminino	2005	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 35 de Ceilândia	Especialização	45	SRG-CHL-VESP	Branca
Feminino	2003	CRE - Samambaia	Centro de Ensino Fundamental 427 de Samambaia	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Amarela
Feminino	2003	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia	Especialização	42	SRG-CNM-VESP	Parda
Feminino	2003	CRE - Ceilândia	CAIC Professor Anísio Teixeira	Especialização	38	SRG-ATIV-VESP	Parda
Feminino	2001	CRE - Ceilândia	Escola Classe 59 de Ceilândia	Especialização	43	SRG-ATIV-VESP	Parda
Feminino	2001	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Parda
Feminino	2014	CRE - Recanto das Emas	Centro de Ensino Fundamental 113 do Recanto das Emas	Especialização	41	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	2013	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 201 de Santa Maria	Especialização	56	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Branca
Feminino	2005	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Médio da Asa Norte	Especialização	67	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2003	CRE - Ceilândia	Escola Classe 50 de Ceilândia	Especialização	59	SRG-ATIV-VESP	Preta
Feminino	2001	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 04 de Ceilândia	Especialização	46	SRG-CNM-VESP	Branca
Feminino	2014	CRE - Planaltina	Centro Educacional Várzeas	Especialização	38	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Parda
Feminino	2013	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro de Ensino Fundamental Metropolitana	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	2008	CRE - Gama	Centro de Ensino Médio Integrado à Educ. Prof. do Gama	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	2001	CRE - Ceilândia	Centro Educacional 16 de Ceilândia	Especialização	53	SRG-CHL-VESP	Branca
Feminino	2012	CRE - Brazlândia	Centro de Ensino Médio 02 de Brazlândia	Especialização	38	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Masculino	2014	CRE - Sobradinho	Centro de Ensino Fundamental Queima do Lençol	Especialização	36	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Masculino	2012	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 28 de Ceilândia	Especialização	50	SRG-CNM-MAT	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Masculino	2010	CRE - Brazlândia	Centro de Ensino Fundamental Vendinha	Especialização	39	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Masculino	2004	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia	Especialização	55	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Parda
Masculino	2003	CRE - Ceilândia	Escola Classe 64 de Ceilândia	Especialização	42	SRG-ATIV-VESP	Branca
Masculino	2003	CRE - Ceilândia	Centro Educacional 06 de Ceilândia	Especialização	45	SRG-CNM-VESP	Branca
Masculino	2003	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 33 de Ceilândia	Especialização	54	SRG-CHL-VESP	Branca
Feminino	2008	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia	Especialização	47	SRG-CNM-MAT	Branca
Feminino	2007	CRE - Ceilândia	Escola Classe 45 de Ceilândia	Especialização	43	SRG-ATIV-VESP	Parda
Feminino	2005	CRE - Ceilândia	Escola Classe 45 de Ceilândia	Especialização	47	SRG-ATIV-VESP	Branca
Feminino	2005	CRE - Ceilândia	Escola Classe 10 de Ceilândia	Especialização	40	SRG-ATIV-VESP	Branca
Feminino	2005	CRE - Ceilândia	Escola Classe 55 de Ceilândia	Especialização	54	SRG-ATIV-VESP	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2004	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 31 de Ceilândia	Especialização	49	SRG-CHL-VESP	Parda
Feminino	2003	CRE - Samambaia	Centro de Ensino Fundamental 412 de Samambaia	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Branca
Feminino	2003	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 308 de Santa Maria	Especialização	41	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	2002	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Parda
Feminino	2009	CRE - Ceilândia	Escola Classe 39 de Ceilândia	Especialização	42	SRG-ATIV-VESP	Branca
Masculino	2000	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 14 de Ceilândia	Especialização	58	SRG-CHL-MAT	Parda
Masculino	1999	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Fundamental 17 de Taguatinga	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Masculino	1999	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro Educacional do Lago	Especialização	64	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Branca
Masculino	1998	CRE - Ceilândia	Centro Educacional INCRA 09	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Masculino	1998	CRE - Planaltina	Centro Educacional 01 de Planaltina	Especialização	55	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Masculino	1996	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 02 de Ceilândia	Especialização	53	SRG-CHL-VESP	Branca
Masculino	1994	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 19 de Ceilândia	Especialização	53	SRG-CNM-VESP	Parda
Masculino	1994	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 31 de Ceilândia	Especialização	53	SRG-CNM-VESP	Branca
Feminino	2000	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Fundamental 05 de Taguatinga	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	2001	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro Educacional 02 do Riacho Fundo I	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	2000	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Médio 03 de Taguatinga	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	2000	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 19 de Ceilândia	Especialização	44	SRG-CHL-MAT	Parda
Feminino	2000	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia	Especialização	62	SRG-CHL-MAT	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2000	CRE - Planaltina	Centro Educacional Pompilio Marques de Souza	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	1999	CRE - Sobradinho	Centro de Ensino Fundamental 01 de Sobradinho	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1999	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro Educacional de Jovens e Adultos da Asa Sul	Especialização	44	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	2009	CRE - Ceilândia	Escola Classe 40 de Ceilândia	Especialização	44	SRG-ATIV-VESP	Parda
Feminino	1993	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Branca
Feminino	1999	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Médio Ave Branca	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1999	CRE - Ceilândia	Centro Educacional 16 de Ceilândia	Especialização	47	SRG-CNM-MAT	Branca
Feminino	1999	CRE - Guará	Centro Educacional 01 do Guará	Especialização	53	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Parda
Feminino	1999	CRE - Guará	Centro de Ensino Fundamental 01 do Guará	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1998	CRE - Ceilândia	Escola Classe 25 de Ceilândia	Especialização	45	SRG-ATIV-VESP	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	1998	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia	Especialização	53	SRG-CNM-VESP	Parda
Feminino	1998	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 14 de Ceilândia	Especialização	50	SRG-CNM-VESP	Branca
Feminino	1997	CRE - Ceilândia	Escola Classe 24 de Ceilândia	Especialização	48	SRG-ATIV-VESP	Preta
Feminino	1997	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Preta
Feminino	1997	CRE - Samambaia	Centro de Ensino Fundamental 412 de Samambaia	Especialização	56	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Branca
Feminino	1998	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 20 de Ceilândia	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Masculino	1998	CRE - Ceilândia	Escola Classe 16 de Ceilândia	Especialização	47	SRG-ATIV-VESP	Branca
Masculino	1991	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia	Especialização	54	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Masculino	1998	CRE - Gama	Centro de Ensino Fundamental 03 do Gama	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Masculino	1997	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 10 de Ceilândia	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	2005	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 07 de Ceilândia	Especialização	51	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	2001	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilândia	Especialização	46	SRG-CHL-VESP	Parda
Feminino	2000	CRE - Planaltina	Centro Educacional Pipiripau II	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Branca
Feminino	1999	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Fundamental 04 de Taguatinga	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1999	CRE - Taguatinga	Centro Educacional 07 de Taguatinga	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	1999	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga	Especialização	40	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1999	CRE – Ceilândia	Centro Educacional 15 de Ceilândia	Especialização	48	SRG-CNM-MAT	Branca
Feminino	1985	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 34 de Ceilândia	Especialização	59	SRG-CHL-VESP	Parda
Feminino	1991	CRE - Ceilândia	Escola Classe 03 de Ceilândia	Especialização	49	SRG-ATIV-MAT	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	1999	CRE - Ceilândia	Escola Classe 17 de Ceilândia	Especialização	45	SRG-ATIV-VESP	Parda
Feminino	1999	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilândia	Especialização	41	SRG-CNM-VESP	Parda
Feminino	1999	CRE - Ceilândia	Escola Classe 46 de Ceilândia	Especialização	45	SRG-ATIV-VESP	Branca
Feminino	1999	CRE - Planaltina	Centro de Ensino Médio 02 de Planaltina	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Branca
Feminino	1998	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Fundamental 10 de Taguatinga	Especialização	65	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1997	CRE - Sobradinho	Centro de Ensino Fundamental 07 de Sobradinho	Especialização	53	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	1997	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 07 de Ceilândia	Especialização	58	SRG-CHL-VESP	Preta
Feminino	2000	CRE - Sobradinho	Centro de Ensino Fundamental 04 de Sobradinho	Especialização	43	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Parda
Feminino	1999	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 213 de Santa Maria	Especialização	54	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	1999	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II	Especialização	46	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	1999	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental 410 Norte	Especialização	54	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1997	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1997	CRE - Planaltina	Centro Educacional Condomínio Estância III	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1997	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro Educacional 02 do Riacho Fundo I	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Branca
Masculino	2000	CRE - Santa Maria	Centro Educacional 310 de Santa Maria	Especialização	52	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Parda
Masculino	1999	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro de Ensino Médio Júlia Kubitschek	Especialização	49	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Preta
Masculino	1998	CRE - Planaltina	Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina	Especialização	52	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Da Natureza	Parda
Masculino	2000	CRE - Samambaia	Centro de Ensino Fundamental 507 de Samambaia	Especialização	45	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Masculino	1998	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 34 de Ceilândia	Especialização	53	SRG-CNM-VESP	Parda
Feminino	2004	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia	Especialização	61	SRG-CHL-VESP	Parda
Feminino	1998	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria	Especialização	48	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Branca
Feminino	1994	CRE - Gama	Centro de Ensino Fundamental 04 do Gama	Especialização	47	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Branca
Feminino	2004	CRE - Sobradinho	Centro de Ensino Fundamental 05 de Sobradinho	Especialização	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	2005	CRE - Gama	Centro Educacional 08 do Gama	Especialização	42	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	2005	CRE - Ceilândia	Escola Classe 19 de Ceilândia	Grad. - Lic. Plena	58	SRG-ATIV-VESP	Branca
Feminino	1998	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria	Grad. - Lic. Plena	43	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Branca
Masculino	2003	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental 405 Sul	Grad. - Lic. Plena	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Masculino	2001	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 11 de Ceilândia	Grad. - Lic. Plena	54	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Masculino	1986	CRE - Taguatinga	Escola Classe 11 de Taguatinga	Grad. - Lic. Plena	54	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2013	CRE - Paranoá	Escola Classe 06 do Paranoá	Grad. - Lic. Plena	39	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Parda
Feminino	2012	CRE - Sobradinho	Centro de Ensino Fundamental 01 de Sobradinho	Grad. - Lic. Plena	50	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2005	CRE - Brazlândia	Centro Educacional INCRA 08	Grad. - Lic. Plena	40	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2001	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 26 de Ceilândia	Grad. - Lic. Plena	47	SRG-CNM-MAT	Parda
Feminino	1996	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Jardim de Infância 303 Sul	Grad. - Lic. Plena	46	Itinerância/Sala de Recursos/Generalista/Educação Especial	Branca
Feminino	2000	CRE - Sobradinho	Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho	Mestrado	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Parda
Feminino	2013	CRE - Santa Maria	Centro Educacional 416 de Santa Maria	Mestrado	52	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2007	CRE - Recanto das Emas	Centro de Ensino Fundamental 106 do Recanto das Emas	Mestrado	40	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2007	CRE - Ceilândia	Escola Classe 34 de Ceilândia	Mestrado	34	SRG-ATIV-VESP	Branca
Feminino	2009	CRE - Planaltina	Centro Educacional Stella dos Cherubins Guimarães Três	Mestrado	44	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Parda
Feminino	2009	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria	Mestrado	52	Sala de Recursos/Generalista/Linguagens	Branca
Feminino	1998	CRE - Sobradinho	Centro Educacional 03 de Sobradinho	Mestrado	54	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1998	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe 113 Norte	Mestrado	45	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe 304 Sul	Mestrado	55	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe 01 SHI Sul	Mestrado	48	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1998	CRE - Guará	Jardim de Infância Lúcio Costa	Mestrado	49	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1996	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe 314 Sul	Mestrado	44	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1994	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental 102 Norte	Mestrado	51	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	1994	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental 02 De Brasília	Mestrado	49	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Masculino	2012	CRE - Planaltina	Centro Educacional Dona América Guimarães	Mestrado	32	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Masculino	2010	CRE - Brazlândia	Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Régis	Mestrado	35	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Masculino	2010	CRE - Sobradinho	Centro Educacional 02 de Sobradinho	Mestrado	43	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Masculino	2008	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 209 de Santa Maria	Mestrado	58	Sala de Recursos/Generalista/Matemática	Parda
Masculino	1991	CRE - Taguatinga	Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte	Mestrado	49	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	2014	CRE - Ceilândia	Centro de Ensino Fundamental 14 de Ceilândia	Mestrado	37	SRG-CHL-VESP	Parda
Masculino	2014	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Fundamental 104 Norte	Mestrado	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências Humanas	Branca
Feminino	2013	CRE - Planaltina	Centro Educacional 01 de Planaltina	Mestrado	41	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2008	CRE - N. Bandeirante/Riacho Fundo I e II	Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante	Mestrado	38	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	2005	CRE - Ceilândia	Escola Classe 62 de Ceilândia	Mestrado	38	SRG-ATIV-VESP	Parda
Feminino	1998	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Centro de Ensino Médio Setor Leste	Mestrado	48	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1998	CRE - Samambaia	Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia	Mestrado	45	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Branca
Feminino	1998	CRE - Santa Maria	Centro de Ensino Fundamental 308 de Santa Maria	Mestrado	49	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1994	CRE - Sobradinho	Escola Classe 10 de Sobradinho	Mestrado	49	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	2014	CRE - Ceilândia	Centro Educacional 11 de Ceilândia	Mestrado	39	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Masculino	2005	CRE - Planaltina	Centro Educacional Vale do Amanhecer	Mestrado	42	Sala de Recursos/Generalista/Ciências da Natureza	Parda
Feminino	2001	CRE - Guará	Centro de Ensino Fundamental 02 da Estrutural	Mestrado	52	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca
Feminino	1993	CRE - Plano Piloto/Cruzeiro	Escola Classe 108 Sul	Doutorado	49	Sala de Recursos/Generalista/Atividades	Branca

(continuação)

Quadro AN1 – Relação de professores.

Sexo	Ano de Admissão	CRE	Descrição da Lotação Principal	Escolaridade	Idade	Atuação	Raça/Cor
Feminino	2002	CRE - Ceilândia	Centro Educacional 15 de Ceilândia	Doutorado	51	SRG-CHL-VESP	Parda
Feminino	1999	CRE – Ceilândia	Centro Educacional 15 de Ceilândia	Doutorado	51	SRG-CHL-VESP	Parda

(conclusão)

Onde: ATIV – Atividades; CHL – Ciências Humanas Linguagem; CNM – Ciências da Natureza Matemática; CRE – Coordenação Regional de Ensino; MAT – Matutino; SRG – Sala de Recursos Generalista; VESP – Vespertino.

Fonte: Distrito Federal (2022f).