

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROFISSIONALIDADE DOCENTE
E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA
Maria Edith Romano **Siems** – UFRR

A questão da Profissionalidade Docente constitui-se em tema freqüente de estudos nos últimos anos, em especial focado nos profissionais da Educação Básica. Em pesquisa realizada no decorrer de um curso de Mestrado em Educação, na qual buscamos compreender a forma como profissionais que atuam com a educação de pessoas com deficiência, consideradas socialmente como *professores da Educação Especial*, constituem sua Identidade Profissional, neste momento em que as discussões apontam para a ênfase na Educação Inclusiva, registramos a presença constante, nos discursos de nossas entrevistadas, acerca de aspectos do cotidiano de sua atividade profissional, que demarcam a influência de questões ligadas à Profissionalidade Docente na definição de seus perfis identitários.

Esse destaque que se apresenta em relação às questões da profissionalidade docente, no conjunto das professoras que entrevistamos, demarcaram o lugar peculiar que essas questões ocupam na constituição da identidade dessas profissionais e é sobre este ponto que direcionaremos nosso foco neste texto. Não temos aqui a pretensão de apontar análises ou comparações aspectos da docentes atuantes em outras áreas do ensino, mas procurar compreender a existência ou não de aspectos específicos que atribuam características particulares à atuação docente na Educação Especial.

A pesquisa que aqui desenvolvemos foi realizada com sete professoras¹ vinculadas ao setor de Educação Especial da rede pública de ensino no Estado de Roraima e que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado às escolas de Ensino Regular que tem alunos com deficiência matriculados em suas turmas, sendo consideradas profissionais de referência em suas respectivas áreas.

Por considerar que o processo de constituição da identidade docente, bem como as práticas do cotidiano escolar, bases do estabelecimento da profissionalidade docente, estão inseridos em um contexto histórico, social e cultural e que os homens são seres constituídos nas relações sociais em determinado contexto, em que dialeticamente se constituem ao tempo em que alteram sua realidade, adotamos como perspectiva de reflexão teórico-metodológica, a perspectiva histórico-cultural. Tomamos como autores fundamentais para as análises de nossos achados de pesquisa, Bakhtin e a teoria

¹ Todas são profissionais do sexo feminino, mantendo um perfil de gênero já apontado por autores que registram a feminização do magistério como Fontana (2005), Assunção (1996) e Gomes (1995).

enunciativa da linguagem e Vygotsky com a teoria da construção social do conhecimento.

Bakhtin e Vygotsky são autores que desenvolveram seus estudos com base na concepção do materialismo histórico-dialético de que “o homem só é indivíduo, ou melhor, só se constitui como indivíduo porque é social e histórico” (GONÇALVES, 2002, p. 44), ou seja, consideram que os indivíduos só existem no contexto da sociedade e trazem, em seus discursos, também o conjunto dos discursos da sociedade. Freitas (1998, p. 31), nos aponta que estes dois autores, “partindo de uma mesma fundamentação dialética, se encontram na centralidade que conferem à linguagem, na mediação semiótica, na constituição da consciência”.

A esta base de reflexão teórica que assumimos, articulamos processos metodológicos de pesquisa que favorecessem o estabelecimento de diálogo e de interação entre os participantes da pesquisa ao adotar como instrumento de levantamento de dados a realização de entrevistas coletivas com temas abertos a redirecionamentos e aprofundamentos específicos, em acordo com o fluxo e o entrecruzamento de discursos das participantes.

O foco das entrevistas foi posto nas histórias de vida pessoal e profissional destas professoras, no intuito de compreender os processos vivenciados por elas em seu contexto de atuação profissional e como foram por elas refratados.

No processo de análise, coerentes com nossa fundamentação teórico-metodológica, buscamos *compreender* a forma como se deu a construção da Identidade Profissional dessas professoras, os mecanismos pelos quais os aspectos do cotidiano profissional se colocam nessa constituição, em consonância com a perspectiva bakhtiniana de *compreensão*, aqui entendida como um empenho em “ver e compreender o outro e o seu mundo, outro sujeito” (BAKHTIN, 2003, p. 316), em contraposição à tentativa de encontrar-se “explicações” para os achados de pesquisa por considerar, como este mesmo autor que, “na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos”.

Ao relatarem seu percurso de formação e desenvolvimento profissional, os elementos do contexto emergiram demarcando os atos históricos que direcionaram suas trajetórias profissionais. Entendemos aqui esses atos como históricos, na perspectiva posta por Bakhtin (1993, p. 94) de que todo ato é “realizado em um tempo particular, em um lugar particular, por um indivíduo particular” no direcionamento responsável de suas vidas.

Ao longo das entrevistas diferentes aspectos da constituição da profissionalidade docente emergiram, mesclando-se por vezes a aspectos do profissionalismo docente. Consideramos aqui, como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 10-11) que:

a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e o profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc. do agir profissional e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior status do grupo, etc.

Entendemos ainda, como nos indicam esses mesmos autores, que a profissionalização do ensino é um processo ainda em construção em nossa sociedade ao mesmo tempo em que verificamos a *proletarização da docência*, como nos será possível constatar nas observações das professoras com as quais dialogamos.

Aspectos que poderiam ser mais diretamente assimilados como referentes à necessidade de *profissionalização* da docência, emergiram nos discursos de nossas entrevistadas. No entanto, optamos aqui por nos apoiar na idéia da *profissionalidade*, conceituada em outro momento desse mesmo texto de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 53) como “conjunto de características de uma dada profissão” e que tem como peculiaridades fundamentais o fato de ser um *estado* e um *processo* e, como tal, condicionada por fatores políticos, econômicos e sociais do tempo-espaço em que o docente exerça sua profissão.

Os temas que emergiram e que a seguir delineamos, referem-se aos processos formativos, ao momento do ingresso na carreira docente, às formas como se dá a organização do trabalho docente e do cotidiano profissional e como esta organização impacta na realização profissional desses indivíduos, refletindo em uma maneira de assumir sua atuação profissional como compromisso humano ou como *paixão* pessoal.

De maneira geral espera-se que, dentro de uma seqüência lógica, o profissional receba uma formação inicial – seja de nível médio, seja de nível superior – especialize-se em determinada área e então seja inserido no mundo de trabalho. Não é essa a trajetória de nossas professoras. Com exceção de uma das participantes, que passa por todas as etapas previstas, as demais têm seu ingresso na carreira antecipado – em maior ou menor grau² – aos processos formativos. Trazem em seus discursos a consolidação

² Nos referimos aqui ao fato de que quatro de nossas entrevistadas possuíam a graduação ou a formação no magistério de nível médio quando iniciaram sua atuação na Educação Especial, sem ter realizado qualquer especialização ou capacitação que as habilitasse diretamente à atuação nos serviços especializados. As demais, iniciaram suas atividades após a conclusão do Adicional em Deficiência

de terem construído trajetórias que entendemos reafirmarem o já destacado por Placco (2006, p. 45) quando afirma que:

aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo contínuo que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida, passa necessariamente por ela, permeia toda a vida profissional e, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes.

Ao se referirem ao processo da escolha do curso que as direcionaria para a carreira docente, o baixo valor social atribuído à profissão docente em geral, é destacado. Desde a concorrência dos exames vestibulares, demarca-se o Magistério e a Pedagogia como cursos *mais fáceis*, destinados a alunos com formação mais precária ou de origem sócio-econômica de classes menos favorecidas.

Nessa percepção, que reflete o menor valor atribuído ao profissional da educação em nossa sociedade, destacamos a observação feita por Vygotsky (2004, p. 74) de que “os objetivos da educação sempre foram plenamente concretos e vitais e corresponderam aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade que determina toda a história da época”. Isso parece contraditório ao discurso circulante na mídia e nos meios de comunicação, atribuindo à educação o potencial de redimir todas as mazelas que afetam nossa sociedade, mas nos instiga a refletir: porque paralelamente aos discursos de valorização da educação, a estruturação dos sistemas educacionais caminha no sentido de seu esvaziamento e de sua desqualificação?

É novamente Vygotsky (2004) que nos alerta, ao referir-se aos objetivos da educação: “se esses ideais foram formulados de modo diferente, isto terá dependido sempre da **impotência científica** de quem a formulou ou da **hipocrisia de classe** da época”³.

Embora nem sempre o valor atribuído à carreira docente seja, em nossa sociedade, um elemento que instigue a opção por esta profissão verificamos como apontava Bueno (2002, p. 49) em pesquisa em que investigava os vínculos do professor com a carreira docente e o quadro de abandono dessa carreira, que:

Tornar-se professor aparece, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogada(a), arquiteto(a), veterinário(a), etc. No entanto, mesmo não sendo a ocupação sonhada pelos professores, após o início na profissão,

Mental oferecido a professores com Habilitação em Magistério.

³ Grifos nossos.

principalmente nos primeiros tempos, a maior parte se esforça e se empenha em estabelecer [...] vínculos. Ou seja, há um empenho em realizar o trabalho da melhor forma possível, em adaptar-se ao novo papel e em encontrar satisfação e auto-realização no trabalho docente.

Essa descoberta da profissão, esse estabelecimento de vínculos é, destacado no discurso de nossas entrevistadas. O modo ativo como as professoras vão se apropriando da posição de *Professoras da Educação Especial*, especialistas no atendimento de um público específico, mostra a maneira ativa como isso se deu em algum ponto de suas carreiras docentes. Em nosso entendimento, no ato de assumirem seu posicionamento profissional em uma área que nem sempre representa um desejo inicial, sinalizam empatia com este papel profissional e incorporam a responsabilidade que a ele se agrega. Evidenciam o posto por Bakhtin quando este destaca que:

Não é o objeto que inesperadamente toma posse de mim como alguém passivo. Sou eu que me identifico ativamente com o objeto: criar empatia é um ato meu e apenas isso constitui sua produtividade e novidade... A empatia realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo, antes do ato de identificação, e através dessa alguma coisa realizada o Ser-evento é enriquecido (isto é, ele não permanece igual a ele mesmo). E esse ato-ação que traz alguma coisa nova não pode mais ser uma reflexão estética em sua essência, porque ela se transformaria em algo localizado do lado de fora da ação-realizadora e sua responsabilidade (BAKHTIN, 2004, p.33).

Uma das participantes de nossa pesquisa, que teve sua formação inicial em um curso específico de Educação Especial, destaca que o foco de sua formação em aspectos clínicos do desenvolvimento das deficiências, mostrou-se absolutamente improdutivo quando, no encontro com o cotidiano profissional de professora ou de assessora técnica junto a outros professores, não encontrava elementos que lhe possibilitassem compreender como se dão os processos de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos no cotidiano escolar.

Para superação dos limites identificados, a perspectiva de formação continuada⁴ se apresenta como a alternativa possível para o ajuste desse profissional às necessidades técnicas e humanas apresentadas por seu contexto de atuação profissional.

⁴ Em nosso entendimento Formação Continuada é aquela que o professor realiza após a Formação Inicial em diferentes formatos que vão desde os cursos formais de atualização e aperfeiçoamento profissional quanto pela participação em Congressos, Encontros, Seminários, reuniões e encontros sistemáticos ou assistemáticos realizados dentro ou fora de seu espaço de trabalho e que contribuam ao seu desenvolvimento técnico-profissional.

Dentre as professoras com as quais dialogamos, quatro não passaram por formação acadêmica prévia, desenvolvendo um processo de formação auto-didata⁵, ou apoiada por colegas mais experientes, acrescidos dos cursos de formação continuada aos quais vão tendo acesso ao longo de sua atuação profissional. Permeia o discurso de todas uma discussão acerca de qual natureza de formação é mais relevante para o cotidiano profissional: se a formação em áreas e temas específicos da deficiência ou se em temas amplos da formação como educadores. São questionamentos nem sempre entendidos ou apoiados pelos sistemas educacionais aos quais estão profissionalmente vinculados já que, em seus discursos há um consenso no afirmar que as ações de formação oferecidas por estes sistemas são freqüentemente assistemáticas e pontuais, desconectadas de um projeto articulado de formação dos educadores.

O antagonismo de posições entre tornarem-se especialistas em educação de pessoas com deficiência, ou aprofundarem-se em conhecimentos pedagógicos que possibilitem a qualificação da ação docente em contexto escolar com foco em todos os alunos, permeia todo nosso processo de entrevistas.

Um dos momentos destacados como momento crítico pelos autores que se dedicam aos estudos acerca da formação de professores, é o do ingresso na carreira docente. De maneira geral, referem-se a um profissional recém-licenciado, com uma formação teórica em processo de consolidação e que, ao ingressar no espaço escolar irá interagir com profissionais em variados estágios da carreira, exercendo estes, por vezes, um papel negativo na recepção aos novos colegas, referendando discursos do senso comum a exemplo do “na prática a teoria é outra”, agregando à sua formação identitária, valores que, em nosso atual contexto histórico são, com freqüência, negativos.

No caso de nossas entrevistadas, em sua maior parte, a base teórica necessária ao seu exercício profissional não compunha o currículo, o que acentuava a insegurança que já seria peculiar ao início da atuação docente. Uma constatação que destacamos foi que a memória acerca da presença positiva de professores mais experientes se sobrepôs às presenças negativas. Foram muito lembrados colegas que atuaram como apoiadores, incentivando a permanência na profissão, orientando práticas e condução de crises no cotidiano profissional.

Existem relatos da existência de professores que tentaram intervir

⁵ Essa formação auto-didata apontada pelas professoras, de maneira geral extrapola as questões do “fazer” cotidiano implicando também na busca de referenciais em materiais didático-pedagógicos como livros, apostilas etc.

negativamente, desqualificando iniciativas de trabalho ou a tentativa de adoção de práticas mais elaboradas, destilando sua descrença na impossibilidade de desenvolvimento das crianças com deficiência, mas, de maneira geral, estes foram menos importantes entre nossas entrevistadas do que os que trouxeram perspectivas positivas em seus discursos.

Outros relatos apontam a importância de profissionais com mais longa experiência profissional e de vida que, com uma noção da educação como processo, auxiliam o próprio amadurecer dos profissionais iniciantes. São profissionais que tratam os problemas da educação, considerando seu movimento histórico a partir de uma perspectiva de futuro que, entendendo a importância que esta trajetória avance paulatinamente, empenham-se no acolhimento e orientação aos novos profissionais deixando em suas identidades profissionais também marcas de suas próprias trajetórias e experiências.

Isso tem especial importância se considerarmos que a experiência do homem é, conforme Vygotsky (2004, p. 44), “uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade e de seus grupos particulares” e que estas reações estão embebidas do universo de valores que nos circundam:

Nós respiramos e realizamos os mais importantes deslocamentos de nosso organismo sempre em conformidade com os estímulos que agem sobre nós. Ao analisamos a psicologia do homem moderno, encontramos nela tamanha multiplicidade de opiniões alheias, palavras alheias e idéias alheias que decididamente não podemos dizer onde termina a sua própria personalidade e começa a sua personalidade social (VYGOTSKY, 2004, p. 286).

Esse momento do ingresso na vida profissional, demarcado como um momento de angústia, de “medo” que, para algumas de nossas entrevistadas marca um esforço de superação, representa para outros profissionais a própria desistência da área, como alguns casos que foram lembrados. É uma clara indicação do que já nos apontava Moita (1995, p.137) de que “as experiências profissionais não são formadoras *per se*. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras”.

A única de nossas professoras entrevistadas que aponta não ter tido nenhuma intervenção positiva em seu caminho profissional é a que atua com classes especiais dentro do ensino regular, evidenciando a forma negativa como são vistos os alunos com

deficiência ou dificuldades de aprendizagem em nossas escolas regulares.

Paula – *E quando eu entrei todos me disseram isso (que os alunos não iriam avançar). Não teve nenhum, eu não tive nem um professor assim de referencia pra eu me basear nele e dizer que isso ia acontecer. Era sempre o contrário. “Ah, esse aí....”, como se eu estivesse perdendo tempo.*

Lília - *Você vai trabalhar com ele, mas ele não vai aprender.*

Paula – ***Não vão desenvolver, é isso mesmo. E eu digo não, eu acredito que eles vão desenvolver.***

A descrença no desenvolvimento das crianças no espaço do ensino regular aparece como perspectiva do senso comum. Vygotsky, discutindo esta concepção de desenvolvimento (1997, p.187), nos apontava que: “o critério tradicional partia de que o defeito significava uma carência, um dano, uma insuficiência, que limitava e restringia o desenvolvimento da criança, o qual se caracterizava antes de tudo do ângulo da perda de tais ou quais funções”. Neste caso, a prática recomendaria a adoção de métodos para “diminuir o impacto das funções perdidas”, tarefa para a qual a escola regular se posiciona como despreparada, sem focar o desenvolvimento pedagógico do indivíduo.

E, é sobre o professor que irão recair “discursos e expectativas... como se este fosse o ‘salvador da pátria’, embora, na prática, não sejam dadas a este profissional as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele” (LÜDKE & BOING, 2004, p. 1175).

Neste sentido, é possível observar que, apesar da inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 2004, p. 102) dos professores como Profissionais da Educação demonstrar um processo de reconhecimento político da importância do professor e de sua profissionalização, o cotidiano dos sistemas escolares ainda é atravessado por uma organização que dificulta, limita e prejudica a atuação desses profissionais.

Nos enunciados de nossas entrevistadas, evidenciamos o impacto significativo das diferentes formas como a organização do trabalho docente interfere em seu cotidiano e em sua atividade docente. As professoras destacam em suas falas elementos como a forma como o tempo é distribuído para o desempenho de suas tarefas; a carência de recursos materiais; as relações de poder que estabelecem as divisões de tarefa nas instituições e a fragmentação existente no interior das escolas e das próprias salas de aula entre as modalidades de Ensino Regular e Educação Especial.

O trabalho, na perspectiva vigotskiana (2004, p. 255-262), é um processo de

relação não só do homem com a natureza, mas também *entre* os homens, significando “a mais grandiosa escola de experiência social” já que, seja em atividades primitivas, seja em suas formas superiores e técnicas, exigem do indivíduo habilidades para articular seu comportamento com o de outros indivíduos. A diferenciação social vivenciada pelas sociedades, no entanto, gerou uma divisão do trabalho em *trabalhos mentais* – representados pelas funções de organização e comando, e *trabalhos físicos* – representados pelas funções executivas.

No interior das escolas e dos sistemas educacionais como um todo, essa subdivisão de tarefas, por vezes entendida como um progresso, uma vitória no rumo de uma produção mais ágil, se faz sentir de maneira perversa. Como nos aponta Bueno (2002), a subdivisão de tarefas faz com que o planejamento e a execução passem “a ser separados, tirando do indivíduo o controle de sua ação”. Como destaca Oliveira (op. cit., p. 32-33):

A desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo pelo seu saber profissional – contribui para o fortalecimento da sensação de mal-estar desses professores, oriunda da suposição de que a escola prescindia de profissionais.

Esse processo, além de criar normatizações, hierarquia e burocratização do trabalho, submete, por vezes, o trabalhador à vontade de outro. Na fala de Dejours (1991) citado pela autora: “a organização do trabalho recorta assim, de uma só vez, o conteúdo da tarefa e as relações humanas de trabalho” e, mais do que isso, ao dicotomizar a ação autônoma e a ação dirigida, faz “emergir um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora” (DEJOURS *apud* BUENO, 2002).

Uma questão que perpassou todo o nosso trabalho, foi o fato de os professores e demais especialistas de apoio especializado, não terem controle do gerenciamento de seu tempo de trabalho, sendo privados dos espaços que necessitariam para um aprofundamento de estudos, reflexão, debate, observação etc. Trata-se a tarefa eminentemente intelectual do professor, como uma atividade braçal, de execução mecânica, cujo planejamento pudesse ser limitado a uma elite de profissionais

pensantes.

A divisão das funções docentes entre os “planejadores/organizadores” que definem as regras e “executores” a quem no “chão da escola⁶” caberia cumprir o pensado por outros, foi vista em uma perspectiva de “zoom” ampliado para as estruturas da própria Divisão de Educação Especial/Boa Vista – Roraima (esfera estadual), a quem caberia pensar e orientar as práticas dos professores nas salas de aula, esta, por sua vez, submissa à SEESP/MEC (esfera federal), ambas mantidas à parte em relação aos sistemas aos quais se atribui a responsabilidade sobre a educação das crianças “normais”.

Essa fragmentação na gestão e na organização dos sistemas, é apontada como uma prática que se reproduz no interior das escolas e das salas de aula, sejam elas regulares ou especializadas. Kuenzer (apud ALMEIDA, 2005) destaca dois processos que se apresentam nas novas relações impostas pelo sistema econômico, que são apropriados pela universidade e que observamos também no cotidiano escolar: a *inclusão excludente e a exclusão includente*.

Nos apropriaremos aqui do conceito de *inclusão excludente*, entendido como “estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades de educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente”. Esta Inclusão que é *excludente*, segundo apontado por nossas professoras, extrapola em muito as questões materiais perpassando as relações com as pessoas com deficiência estabelecidas no próprio interior das escolas:

Em nossa realidade, a presença de professores auxiliares nas turmas que tenham alunos “inclusos”, funciona de maneira a reforçar a inclusão excludente. De maneira geral, esses profissionais atuam dentro das salas de aula, como intermediadores de todos os processos que envolvam as pessoas com deficiência. Dessa forma, essas crianças e adolescentes, pouco interagem com seus colegas, além de não serem assumidos pelos titulares de sala como “seus alunos”, mas como responsabilidade do professor auxiliar.

Trata-se de processo semelhante ao vivenciado nas relações com os intérpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, que tem sua função confundida com a de docentes “explicadores”, não apenas tradutores de línguas diferenciadas, mas

⁶ Utilizo aqui a expressão “chão da escola” pelo uso corrente que tem sido dado a ela, mas destacando que, em meu entendimento, ela por si só, ao associar a escola ao *chão*, ao ponto mais baixo na escala de valores, já evidencia o espaço menor a que tem sido relegada a Escola, em nosso contexto atual.

responsabilizados pelo ensino dos conteúdos.

Outra questão do cotidiano profissional que foi apontada unanimemente como elemento que gera dificuldades à atividade docente, conhecida de todos os profissionais que neste momento atuam na educação pública, é a falta de recursos materiais mínimos à sua atuação gerando, em alguns momentos, estratégias que comprometem ainda mais o já precário salário recebido, ao utilizarem recursos próprios no esforço de suprir ou minimizar essa carência.

Observa-se que a organização do trabalho docente afeta e interfere diretamente em todos os processos do cotidiano já que, desta organização se depreendem parte das condições para que o professor alcance, ou não, a realização profissional.

Reportando-se à realização profissional como fator que as impulsiona, nossas entrevistadas destacam a importância que o reconhecimento social manifesto pela percepção positiva de famílias ou de outros colegas acerca de sua atuação assume em seu cotidiano. A dependência desse olhar nos reporta à metáfora do olhar-se ao espelho, nos relatos autobiográficos, apontada por Bakhtin (2003), destacando os limites dos indivíduos em se perceberem integralmente, o que só poderia ser alcançado exotopicamente, através do olhar do outro que carrega um “excedente de visão” de nós mesmos.

Esses momentos de realização profissional, se entremeiam a períodos em que o professor se sente impotente diante de situações que chegam a gerar a intenção, inclusive, de abandonar a carreira. Bueno e Lapo (2002), ao investigarem o abandono do magistério por docentes paulistas, apontam o fato de que este abandono é:

consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão.

Em nossas discussões acerca da organização do trabalho docente é possível perceber como os fatores apontados pela autora como “provocadores da insatisfação no trabalho”, se acumulam durante o percurso profissional desses professores levando ao “enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos”. Alguns desses fatores destacados por Bueno e Lapo (2002) são: “burocracia institucional e o controle do trabalho do

professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional”. Destaca também a ênfase dada pelos professores à “qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho”.

Neste momento é possível identificar, em pelo menos uma de nossas entrevistadas uma posição de desgaste e ímpeto de abandono da profissão. Esteve (1999, p. 81-82) em seus estudos acerca do mal-estar docente, relata uma postura em que o professor mantém “mais ou menos assumido o desejo de abandonar a profissão docente, porém, sem chegar a um abandono real, recorrendo então a diferentes mecanismos de evasão dos problemas cotidianos”:

Um aspecto interessante que surgiu em diferentes momentos ao longo de nossas discussões foi o debate entre questões que envolvem o compromisso e a paixão pela área da Educação Especial como elemento de permanência na profissão e os vários sentidos atribuídos pelos docentes à educação de pessoas com deficiência.

Foi tema de reflexão a análise dos sentimentos que perpassam a relação do docente com sua atividade cotidiana. Neste sentido, dois sentimentos entram em foco: a paixão destacada por uma das professoras como o seu “motor” e o compromisso vinculado ao sentido da ética humana, destacado por outra.

Embora a discussão acerca da paixão ou do compromisso com a humanização, tenha-se polarizado como enunciado verbalizado entre apenas duas das profissionais com as quais dialogamos, esses sentimentos perpassam os enunciados de outras participantes da pesquisa, acompanhando entonações de suas falas, em um movimento, por vezes, impossível de ser transcrito nos limites de um texto não-literário como o nosso, mas que evidenciam a maneira visceral como os sentimentos dessas professoras se manifestam em sua atividade profissional.

O sentimento de paixão, que flui do discurso de uma de nossas entrevistadas, traduz intensidade peculiar e aparenta estar intrinsecamente relacionado ao desgaste e angústia manifestas por essa mesma professora e se associa ainda, a um certo desencanto expresso por ela em outros momentos.

Se de um lado a atuação apaixonada sinaliza uma clareza de que “para viver de dentro de si mesmo não significa viver para si, mas significa ser um participante responsável de dentro de si, afirmar o não-álibi⁷ real e compulsório no Ser”, e reafirma

⁷ Bakhtin (1993, p. 16) assim define o *não-álibi do Ser*: “um ser humano não tem direito a um álibi – a uma evasão dessa responsabilidade única que é constituída pela sua atualização de seu lugar ‘único’, irrepetível no Ser; ele não tem direito a uma evasão desse único ‘ato ou ação responsável’ que toda a sua

o compromisso com o seu semelhante, é de se supor que este envolvimento passional exacerbado possa trazer como movimento subsequente o desgaste quando do não-alcance dos objetivos projetados.

A auto-declarada paixão de uma de nossas entrevistadas, gerou um impacto inicial de silenciamento do grupo, e foi gerador da contra-palavra de outra professora que, trazendo o sentimento que sua relação com a profissão apresenta, acaba fomentando um momento de riqueza dialógica para o grupo:

Cecília - Oh, quando você fala Carla, “eu me apaixonei”, eu não digo que eu sou apaixonada por Educação Especial, não é questão da paixão, mas é questão de lidar e saber que é possível, quando você fala que a referência é o compromisso, eu digo que a minha referência é a minha relação de humanidade com o outro, porque se você tem uma relação de humanidade, você pode ter o compromisso, você pode ter a formação, que as coisas casam, mas quando você não tem essa relação de humanidade... a relação do ser humano com o outro ser humano... que aí entra o compromisso, entra o prazer, entra a vontade de fazer e entra o possível ser, porque você trabalha com uma pessoa que tem uma dificuldade, um déficit cognitivo e mental, ele sempre vai ter uma dificuldade de aprender, mas não é impossível que ele aprenda.

Carla - Deixa eu só falar uma coisa pra você: eu acho que a paixão é uma coisa muito subjetiva, eu sou apaixonada pela Educação Especial, eu não posso dizer que eu não sou, eu sou literalmente apaixonada pelo que eu faço e quando eu digo isso, eu sei separar muito bem a razão e o coração ... Eu acho que eu sei separar muito bem, mas eu não posso dizer que eu não sou apaixonada, porque me dá prazer, quando eu vejo um aluno que está lá na Educação Especial, quando eu vejo um aluno com uma síndrome que eu não sei o que é, eu vou estudar, eu preciso saber o que é, como é que eu vou lidar com esse ser humano, por isso eu digo que eu sou apaixonada.

Essa visceralidade manifesta por estes profissionais se mostra negativamente surpreendida quando observam colegas que se destacam pela apatia, pelo não envolvimento com os fundamentos de sua atividade docente: o planejamento da ação pedagógica e o estudo que subsidiará o direcionamento desta ação. Um dos fatores apontados para este estar *não-encarnado*⁸ em sua própria vida, desconectados do sentido de sua responsabilidade perante a humanidade, são os seres que Bakhtin (1993, p. 61) se refere como desencarnados em sua responsabilidade, com “o pensamento não encarnado, a ação não-encarnada, a vida fortuita não-encarnada como uma possibilidade vazia”. São professores, tocados pelo desencanto, ou por um grau de alheamento em relação a seu trabalho que em alguns momentos paralisam sua atuação, ou a

vida constitui”.

⁸ Por encarnar Bakhtin (1993, p. 72) entende a conexão e a comunhão entre os mundos teóricos e estéticos, a união entre teoria e ato.

desenvolvem de maneira alienada.

Observamos, no conjunto dos discursos destas professoras e na reflexão acerca do cotidiano relatado por elas que, em que pese o acirramento das discussões, da oferta de cursos de capacitação em que se aprofunda a teorização acerca da importância da Inclusão de Todas as crianças no cotidiano escolar, estes não têm sido suficiente para assegurar a transformação da idéia em ato.

É novamente Bakhtin (1993, p. 41), que nos aponta um caminho de reflexão acerca da dificuldade de ruptura entre conceitos em relação aos quais, em tese, tem-se a adesão coletiva, mas que não se traduzem em uma prática cotidiana coerente:

Daí deveria estar claro que todas as normas com um conteúdo particular, mesmo aquelas especialmente provadas pela ciência, serão relativas em relação ao dever, porque ele foi anexado a elas de fora. Como um psicólogo, sociólogo ou advogado, eu posso concordar “ex cátedra” com uma dada proposição, mas sustentar que ela se torna com isso uma norma reguladora do meu ato realizado é dar um salto sobre o problema fundamental. Que uma proposição seja válida em si e que eu tenha a habilidade psicológica de compreendê-la não é suficiente, nem mesmo para o próprio fato da minha concordância real ex-catedra com a validade da proposição – como meu ato realizado. E que é necessário acrescentar é alguma coisa saindo de dentro de mim mesmo; a saber, a atitude moral de dever-ser da minha consciência com relação a proposição teoricamente válida em si. É precisamente essa atitude moral da consciência que a ética material desconhece, como se ela pulasse por cima do problema oculto aqui sem vê-lo. Nenhuma proposição teórica pode fundar imediatamente um ato realizado, nem mesmo um ato pensado, em sua real execução.

Na finalização de nossas entrevistas, quando instadas a indicar uma saída para o impasse que constitui o bloqueio gerado pelo trabalho com professores “desencantados”, nossas participantes manifestam uma perplexidade e verbalizam uma compreensão da necessidade de que “qualquer intervenção no comportamento deva começar precisamente pelas suas formas preliminares, ou seja, o saneamento dos atos deve começar pelo saneamento das idéias.” (VYGOTSKY, 2004, p. 243).

De maneira geral, nos relatos de histórias de vida pessoal e profissional registrados ao longo dos encontros que se efetivaram em nossas entrevistas coletivas, nesses encontros de discursos, encontro de sentidos, de concepções e de saberes, evidencia-se que a profissionalização do magistério é um aspecto que demanda ainda um esforço expressivo de todos nós. Nesse sentido, os aspectos que impactam a condição profissional do docente considerado como especialista da Educação Especial

não são condições específicas que afetem apenas a esses profissionais.

Os aspectos que nossas entrevistadas demarcam, acerca das condições do cotidiano escolar, certamente afetam a carreira e a identidade profissional dos docentes como um todo, mas é ponto de encontro nos discursos de todas a necessidade de que se faça a ruptura das fronteiras que separam um *especial* na educação como um todo, *saneando* essa perspectiva conceitual que coloca sobre um *outro* a diferença, dificultando que se enfrente o fato de que é necessária uma atuação conjunta por uma efetiva profissionalização da docência que favoreça a compreensão da multiplicidade como elemento que constitui e fundamenta o humano em nós.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **Universidade, Educação Especial e formação de Professores**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Toward a Philosophy or the Act**. (tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza). Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. **Estética da Criação Verbal**. (tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O Freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira e LAPO, Flavinês Rebolo. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. (tradução de Duerly de Carvalho Cavicchia). Bauru: EDUSC, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Narrativas de professores: pesquisando**

leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES, Maria da Graça Marquina. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marquina e FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia.** São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga, BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004, p. 1159-1180.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** (Coleção Ciências da Educação). 2 Ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Editora Loyola, 2006.

RAMALHO, Betania Leite, NUÑEZ, Isauro Beltran e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Obras Escogidas V**, Fundamentos de defectologia. (tradução do espanhol própria). Madrid: Visor Dis S. A., 1997.

_____. **Psicologia Pedagógica.** (tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2004.