

## **A CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DA DOCÊNCIA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### ***LA CONFIGURACIÓN SUBJETIVA DE LA DOCENCIA DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA***

### ***THE SUBJECTIVE CONFIGURATION OF THE TEACHING OF A SPECIAL NEEDS EDUCATION TEACHER AND ITS IMPLICATIONS IN PEDAGOGICAL PRACTICE***

Geandra Cláudia Silva SANTOS<sup>1</sup>  
Albertina MITJÁNS MARTÍNEZ<sup>2</sup>  
Alexandra Ayach ANACHE<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo objetivou analisar a configuração subjetiva da docência de uma professora da Educação Especial e como se constitui a sua prática pedagógica junto aos alunos com deficiência. A pesquisa foi orientada pela Metodologia construtivo-interpretativa elaborada por González Rey, fundamentada nos princípios da Epistemologia Qualitativa. Participou da pesquisa uma professora da Educação Especial de uma escola pública de Ensino Fundamental. Utilizou-se como instrumentos entrevista, dinâmicas conversacionais, questionário, redação, completamento de frases e observações. A análise possibilitou compreender que a configuração subjetiva da docência da professora está constituída por sentidos subjetivos associados à relação com seus familiares, com a falta de identificação com o magistério e a baixa valorização da Educação Especial na subjetividade social da escola. Essa configuração, em articulação com o contexto de trabalho e a subjetividade social da instituição, implicou na prática pedagógica da professora, resultando em limitações relacionadas à efetivação da inclusão na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Subjetividade. Configuração subjetiva. Docência. Educação especial. Inclusão.

**RESUMEN:** *Este artículo objetivó analizar la configuración docente subjetiva de una docente de Educación Especial y cómo se constituye su práctica pedagógica con alumnos con discapacidad. La investigación estuvo guiada por la Metodología constructiva-interpretativa desarrollada por González Rey, basada en los principios de la Epistemología Cualitativa. Un maestro de educación especial de una escuela primaria pública participó en la investigación. Se utilizaron como instrumentos entrevistas, dinámicas conversacionales, cuestionario, redacción, finalización de frases y observaciones. El análisis permitió comprender que la*

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE), Tauá – CE – Brasil. Professora Adjunta do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia dos Inhamuns. Doutorado em Educação (UNB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7782-6316>. E-mail: [geandra.santos@uece.br](mailto:geandra.santos@uece.br)

<sup>2</sup> Universidade de Brasília (UNB), Brasília – DF – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Ciências Psicológicas (ULH) – Cuba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-2886>. E-mail: [amitjans49@gmail.com](mailto:amitjans49@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMT), Campo Grande – MS – Brasil. Professora Titular da Faculdade de Ciências Humanas. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7937-4448>. E-mail: [alexandra.anache@ufms.br](mailto:alexandra.anache@ufms.br)

*configuración subjetiva de la docencia de la docente está constituida por significados subjetivos asociados a la relación con sus familiares, con la falta de identificación con la profesión docente y la baja valoración de la Educación Especial en la subjetividad social escolar. Esta configuración, en conjunto con el contexto laboral y la subjetividad social de la institución, implicó en la práctica pedagógica del docente, resultando en limitaciones relacionadas con la inclusión efectiva en la escuela.*

**PALABRAS CLAVE:** *Subjetividad. Configuración subjetiva. Docencia. Educación especial. Inclusión.*

**ABSTRACT:** *This article aimed to analyze the subjective teaching configuration of a Special Needs Education teacher and how her pedagogical practice with students with disabilities is constituted. The research was guided by the constructive-interpretative Methodology developed by González Rey, based on the principles of Qualitative Epistemology. A Special Education teacher from a public elementary school participated in the research. Interviews, conversational dynamics, questionnaire, writing, sentence completion and observations were used as instruments. The analysis made it possible to understand that the subjective configuration of the teacher's teaching is constituted by subjective meanings associated to the relationship with her family members, with the lack of identification with the teaching profession and the low valuation of Special Education in the school social subjectivity. This configuration, in conjunction with the work context and the social subjectivity of the institution, has implied in the teacher's pedagogical practice, resulting in limitations related to the effective inclusion in the school.*

**KEYWORDS:** *Subjectivity. Subjective configuration. Teaching. Special needs education. Inclusion.*

## Introdução

Na contemporaneidade, os compromissos com a construção de uma Educação para Todos vinculam-se ao paradigma da inclusão, que se fundamenta nos princípios da diversidade, equidade e pluralidade, para remover as barreiras à concretização do direito à educação, principalmente, dos grupos historicamente excluídos. No documento Educação 2030 (UNESCO, 2015), a inclusão escolar é um dos alicerces de uma agenda, para enfrentar as formas de exclusão e as desigualdades no acesso, participação e resultados de aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles com deficiências.

Nesse contexto, a definição da Educação Especial como modalidade da educação escolar, com seu caráter transversal, articulado ao ensino comum e acompanhando todo o processo de escolarização dos alunos, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>4</sup>, assume a perspectiva inclusiva na escola brasileira (BRASIL, 2008).

<sup>4</sup> Segundo Art. 2º da Resolução 04/2009, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por meio da

Os desafios inerentes ao trabalho junto aos alunos com deficiência requerem a criação de novas condições e relações de trabalho, novas posturas profissionais e mudanças nas práticas educativas nas escolas. Esses desafios começam a impactar, também, o ensino superior, acarretando mudanças nos processos de acesso e nas relações entre professores e alunos, conforme constatou Anache e Martins (2019) em pesquisas realizadas recentemente. Nesse contexto, o professor ganha cada vez mais destaque e as exigências sobre a eficácia de sua atuação e formação se intensificam.

A docência é um processo que se desenvolve ao longo da vida, extrapolando a abrangência da carreira e do campo profissional. Contam nesse processo as relações e experiências vivenciadas, mesmo antes do ingresso na carreira, nas várias instâncias da vida social do professor, articulando dialeticamente o individual e o social, o pessoal e o profissional, o intelectual e o emocional (SOARES, 2020). No âmbito educacional, contam a formação inicial e continuada, a interação com as condições e dinâmicas de trabalho, as relações entre os vários indivíduos e os conflitos decorrentes da prática, nutrindo as decisões a serem tomadas e a forma de lidar com as questões pertinentes à docência.

Aspectos atitudinais e afetivos têm sido muito valorizados em pesquisas e relatórios internacionais para pensarem a educação e a profissão docente na atualidade. Monteiro (2015) estudou relatórios internacionais em que os problemas fundamentais da profissão docente são avaliados como transnacionais, tornando-a cada vez mais complexa e exercida em condições adversas. Os relatórios afirmam as relações interpessoais como centro gravitacional da docência, apesar de constatarem que as qualidades pessoais dos professores continuam sendo a dimensão mais delicada e incômoda, por isso, a mais negligenciada no desenvolvimento da profissão, igualmente nos processos formativos, segundo afirma Mitjans Martínez (2003).

A produção científica a partir dos fundamentos da Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, de González Rey, que busca compreender os processos humanos em sua complexidade e dinamicidade, tem registrado estudos importantes com foco na dimensão subjetiva da docência, no que tange à atuação e à formação profissional, dimensão em que os aspectos relacionais e pessoais são compreendidos a partir da unidade do simbólico e o emocional (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; 2019; OLIVEIRA, 2016; ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019; SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

---

disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Especificamente sobre o professor da Educação Especial<sup>5</sup>, pesquisas de abrangência nacional constataram como componente comum, em diferentes realidades, a angústia decorrente das inúmeras atribuições, problemas na definição do papel do atendimento para os outros profissionais das instituições e a responsabilização pela articulação da inclusão na escola (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015), bem como os sentimentos ambíguos de crença/descrença em relação aos alunos com deficiência, o trabalho solitário e a desvalorização ante o professor da sala comum (VICTOR; PILOTO-HERNANDEZ, 2016).

Não obstante a relevância de refletir sobre os sentimentos dos professores da Educação Especial, dada a sua importância na escola para efetivação das políticas educacionais, ainda existem poucos trabalhos que contemplam essa temática como objeto de estudo. Santos (2018) e Mota (2020) são exemplos de trabalhos fundamentados na Teoria da Subjetividade, nos quais a dimensão subjetiva da docência na educação especial está evidenciada na interface das temáticas práticas inclusivas e formação continuada de professores.

A compreensão da docência no AEE requer, além de problematizar as condições objetivas, colocar em relevo a configuração subjetiva que se constitui na trajetória pessoal e profissional do professor e que se expressa na forma como o professor se inscreve no seu campo de atuação, responde às atribuições de sua tarefa e investe (ou não) na profissão. A configuração subjetiva da docência atua como fonte motivacional para o exercício da profissão, além de permitir compreender ações e vivências do professor no seu trabalho.

Diante do exposto, o objetivo do presente artigo consiste em analisar a configuração subjetiva da docência de uma professora da Educação Especial e como constitui a sua prática pedagógica junto aos alunos com deficiência em uma escola da Educação Básica.

### **A configuração subjetiva da docência: sua significação para a compreensão da prática pedagógica**

A subjetividade, segundo González Rey, está concebida como um sistema complexo e em transformação, no qual as emoções ganham um caráter simbólico ante as situações vividas, constituindo uma nova definição ontológica dos fenômenos humanos nas condições da cultura. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019). Esse sistema assume uma lógica configuracional que rompe com uma organização universal, padronizada e estanque da subjetividade, com capacidade de articular as dimensões individual e social da vida humana em um movimento recursivo e contraditório de mútua constituição.

<sup>5</sup> O professor da Educação Especial atua na escola regular, no Atendimento Educacional Especializado.

Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais produzidos continuamente na subjetivação das experiências atuais do indivíduo/grupo, e congregam tanto a historicidade quanto o contexto em que se realizam, pois enseja “[...] a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63). Os sentidos subjetivos, ao serem produzidos, se integram formando configurações subjetivas que consistem em organizações sensíveis, fluidas e autogeradoras, com certa estabilidade e convergência de sentidos subjetivos geradores de estados afetivos dominantes no curso da experiência de uma pessoa, grupo, instituição. As configurações subjetivas, portanto, constituem a subjetividade individual e a subjetividade social, dois planos de constituição permanente e mútua na subjetivação do vivido (THERRIEN; AZEVEDO; LACERDA, 2017).

A tessitura de sentidos subjetivos que formam a subjetividade individual é significativamente atravessada pelas produções subjetivas sociais que são singularizadas pela pessoa, gerando posicionamentos específicos diante das demandas emergentes em seus espaços sociorrelacionais, nas várias esferas da realidade. A subjetividade social, por sua vez, é implicada continuamente pelos posicionamentos das pessoas no interior de seus campos de atividade, também constituída pela subjetividade de outros contextos e abrangências do tecido social.

Na subjetividade individual, a configuração subjetiva da personalidade, para (GONZÁLEZ REY, 2003; 2011; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), é uma configuração de configurações que adquire uma relativa estabilidade na história de vida da pessoa, mas continuam em transformação perante as vivências da pessoa. Sua estabilidade consiste na emergência de sentidos subjetivos com elevada convergência. A configuração subjetiva da docência integra a configuração subjetiva da personalidade, constituída por sentidos subjetivos gerados na ação profissional, bem como em múltiplos âmbitos e dimensões da vida (infância, família, casamento, questões de gênero e cor, condições e relações de trabalho etc), que se articulam, de modo imprevisível e contraditório, e servem de fonte emocional para o processo de constituição da trajetória singular do professor na realização de sua atividade laboral.

Importa destacar que a configuração da personalidade é inseparável da configuração subjetiva da ação, pois a personalidade participa da produção dos sentidos subjetivos emergentes no curso da ação atual da pessoa, como um momento vivo e dinâmico dessa ação, juntamente com a história de vida da pessoa e a subjetividade social dos contextos nos quais atua.

Desse modo, a docência é uma profissão que se constrói ao longo da trajetória da vida pessoal e profissional dos professores (CHARLOT, 2012; FRANCO, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZALEZ REY, 2019), portanto, não está dada, nem se consolida com a formação inicial, pois sua constituição não é um série de acontecimentos, mas um processo (HUBERMAN, 2000) de aprendizagem permanente, também produzido na complexidade da tarefa educativa e nas contradições da realidade em que ela se realiza.

Compreender a docência em sua dimensão subjetiva reflete o modo como os professores vivenciam sua experiência profissional – constroem sua carreira, estabelecem relações, assumem posturas e realizam as atividades requeridas às suas funções ocupacionais –, profundamente condicionada pela forma como subjetiva o que vive e a qualidade dos vínculos emocionais construídos. Esses vínculos emergem dos sentidos subjetivos produzidos no seu contexto de atuação, assim como a formação e tantos outros aspectos de diferentes origens, contextos e repercussões constituem subjetivamente o professor e este, por sua vez, constitui os espaços sociais (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

### **Explicitação metodológica da pesquisa**

Para a realização da pesquisa, optamos pela Metodologia construtivo-interpretativa elaborada por González Rey, para o estudo da subjetividade, a partir de sua concepção epistemológica: a Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997; 2002; 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Esta concepção epistemológica se caracteriza pela articulação de três princípios fundamentais: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter dialógico do processo de construção do conhecimento, a singularidade como instância legítima de produção do conhecimento científico.

Na metodologia adotada, esses princípios se expressam de múltiplas formas. A principal delas é o processo construtivo interpretativo que o pesquisador desenvolve durante a realização da pesquisa, a partir das informações produzidas, por meio dos instrumentos utilizados, o que resulta na construção de indicadores que confluem na formulação de hipóteses com as quais se constrói o modelo teórico. A concretização desse processo é mediada pelos significados emergentes das interpretações do pesquisador, diante da realidade investigada e dos participantes envolvidos na investigação. Os princípios da Epistemologia também se expressam no lugar essencial que assume o diálogo entre pesquisador e



participantes durante todo o processo de pesquisa e no estudo em profundidade de casos singulares, como foi o estudo de caso da professora que aqui apresentamos.

Na investigação utilizaram-se os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, dinâmicas conversacionais<sup>6</sup>, questionário, uma redação intitulada: *Ser Professora hoje*, um completamento de frases<sup>7</sup>, e observações em vários espaços da escola, as quais são inerentes ao processo de pesquisa, pois o pesquisador deverá estar atento aos fenômenos que ocorrem no campo em estudo.

A professora Suzi concordou em participar espontaneamente da pesquisa, após processo de informação, detalhamento e sensibilização, culminando com assinatura de documento de autorização da participante e da instituição de ensino. A pesquisa teve parecer consubstanciado favorável do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Ceará (n. 817.801). Recebeu financiamento da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

O processo de sensibilização e motivação da professora para que participasse da pesquisa, ou seja, a construção do cenário social da pesquisa, aconteceu em vários momentos de conversas informais realizadas na escola. As formas de registro de suas contribuições orais foram realizadas por meio de entrevista e dinâmicas conversacionais, que requeriam anotações posteriores aos encontros. Suzi sugeriu a utilização de questionários escritos para que pudesse responder algumas indagações, pois sentia dificuldade de se expressar oralmente a respeito de temáticas envolvendo as práticas institucionais.

## A Professora e da Escola

A professora Suzi, no período da pesquisa, estava casada e era mãe de uma menina. cursou graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial. Durante a trajetória profissional participou de cursos de formação continuada em serviço direcionados à temática da Educação Especial e inclusão. Suzi trabalhava no magistério há 08 anos e atuava, há cinco anos, na área de Educação Especial. Na sala de recursos multifuncionais, a professora atuava há três anos e ingressou por meio de concurso público.

<sup>6</sup> Dinâmica conversacional: é um processo que tem como objetivo conduzir o participante a expressar os “campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 126).

<sup>7</sup> Completamento de frases é um instrumento que se caracteriza por agrupamentos de expressões diferentes, unidas através do conteúdo, foco do estudo e tem como objetivo identificar os sentidos subjetivos complexos, cujo conteúdo não está aparente. (GONZÁLEZ REY, 2005).

A escola onde Suzi trabalhava está localizada na zona urbana, em um bairro da periferia de um município interiorano do estado do Ceará. Tinha como público-alvo os alunos de 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. A escola tem uma sala de recursos multifuncional que atende alunos matriculados também em outras duas instituições de ensino. No período de realização da pesquisa, a professora atendia 09 alunos com as seguintes hipóteses-diagnósticas de deficiências: física (01), auditiva (01), intelectual (02) e múltipla (01); transtornos globais do desenvolvimento (03); dificuldades de aprendizagem (01). Na escola, Suzi mantinha uma relação amistosa com seus pares, embora demonstrasse inibição nos momentos de convivência coletiva. Tratava os alunos de forma acolhedora e atenciosa, e com os familiares dos alunos mantinha uma postura receptiva e conciliadora, evitando tensões decorrentes de enfrentamentos.

### **Configuração subjetiva da docência da professora Suzi**

Desde o primeiro contato para realização da pesquisa Suzi mostrou-se insegura sobre a decisão de participar, segundo esclareceu em conversa informal: “[...] tenho medo de que minhas opiniões tragam problemas para mim na escola e até na Secretaria da Educação. Com o tempo você vai ver que as coisas são difíceis”. Conseguimos superar muitos receios que impediam a expressão espontânea da professora, no processo de investigação, mas observamos que a sua postura cautelosa permaneceu por muito tempo.

O receio e a cautela demonstrados pela professora ao se integrar na pesquisa acenavam, inicialmente, à constituição da subjetividade social da escola, na qual Suzi parecia se inscrever sob o signo de emoções de insegurança ante as relações interpessoais e medo da desaprovação de suas ações pelos outros profissionais. Construímos esse indicador a partir do conjunto de frases a seguir: “13. *Estou melhor*: depende do momento, das pessoas, principalmente; 33. *Sinto dificuldade*: de chegar às vezes, entrave pessoal; 47. *Diante de situações novas*: depende de quais sejam; 75. *Não me sinto preparada*: para o público”.

Outro indicador da insegurança vivenciada por Suzi, mobilizadora de forte tensão, se expressava claramente nos encontros quinzenais de planejamento com os professores da escola, nos quais requeria um espaço na pauta para coordenar uma atividade formativa, uma das atribuições do AEE. Presenciamos, pelo menos, três participações de Suzi, que se resumiram ao tempo máximo de 30 minutos, definido pela coordenação pedagógica, para cada atividade formativa, que consistia em exposição sobre a caracterização de alguma deficiência.



Nas conversações, Suzi reclamava do tempo reduzido destinado à sua participação na atividade e do desinteresse dos professores. De fato, nos encontros observados, era visível a indiferença da maioria dos professores presentes, eles conversavam ou realizavam outras tarefas, contando, às vezes, somente com a atenção da coordenadora pedagógica da instituição. Na sequência da programação dos encontros observados, Suzi permanecia no recinto à espera das demandas dos professores para auxiliar no planejamento das aulas, mas não havia solicitações.

Apesar da insatisfação diante da situação, Suzi não confrontava os envolvidos, em busca de discutir e resolver o problema da indiferença às atividades formativas, tampouco tomava iniciativas de sugerir ações aos professores no planejamento. Atividades de formação e de planejamento compartilhado com professores do ensino comum, além de ser atribuição do serviço, é uma oportunidade profícua de interlocução com o corpo docente da escola, já que não era uma prática comum ao cotidiano do grupo.

Gradativamente, identificamos que a insegurança e o medo da exposição, também, estavam associados à dificuldade de vivenciar situações conflituosas e geradoras de contrariedade às suas opiniões e ao seu modo de agir na escola, consoante ao expresso na seguinte frase: “27. *Quero ser*: notada pelas coisas boas que faço; 51. *Minha opinião*: não abro mão, se estiver certa e como geralmente estou, então!”. Em vários momentos de conversações ela se negou a comentar, quando as reflexões a respeito das problemáticas dos alunos com deficiência na escola implicavam diretamente a sua prática.

Esses indicadores convergem para a hipótese de que integram a configuração subjetiva da profissão de Suzi um fluxo de sentidos subjetivos que tornam a docência uma experiência à qual se vincula de modo desconfortável e passível de recorrentes insatisfações. A docência parece ter um valor emocional perturbador para Suzi, seja pelas tensões presentes no grupo, pela complexidade da situação da Educação Especial na escola ou pela falta de identificação com o campo educacional e o magistério, conforme veremos adiante.

Interpretamos que os sentidos subjetivos mencionados se articulam como força motivacional orientadora da definição do AEE, como área de atuação profissional, dentro do campo educacional. Ela revelou na Redação I, *Ser professora hoje*:

*Como professora que sou, gosto do que faço, até porque coincidência ou não, este espaço um pouco mais fechado, um pouco mais reservado se assemelha com o que eu sou de verdade. [...] Se saísse desse espaço, sinceramente não sei para onde iria, mas ser professor de sala de aula regular, esse eu tenho certeza absoluta que não quero e talvez não desse certo também, a não que de algum modo fosse para atender também...volta*

*ao mundo particular mais uma vez de não tantas pessoas, de não tanto movimento/acontecimento.*

O ingresso na função de professora do AEE justifica-se, portanto, pelas características do serviço, salvo outras formas de organização: atua com número reduzido de alunos e de modo individualizado, o espaço da sala de recursos multifuncionais é separado das demais dependências da escola e, no seu entendimento, o serviço da Educação Especial pode ser realizado de forma menos integrada à coletividade do trabalho pedagógico da instituição.

O fato de a docência estar assentada em múltiplas relações interpessoais, em um contexto tecido na diversidade de referências e expectativas, exige continuamente diferentes formas de mediações no cotidiano escolar. Esses aspectos mobilizam tensões e contradições no universo sociorrelacional da sala de aula e da instituição, gerando desafios para os quais nem todos os professores dispõem de uma constituição subjetiva propícia ao seu enfrentamento na abrangência da instituição, como hipotizamos no caso de Suzi.

Em entrevista, Suzi explicou o descontentamento com o campo da Educação e com o fato de ter cursado Pedagogia, apesar de gostar de atuar na área: “[...] eu não gostava do curso de Pedagogia, eu fiz obrigada. Não era e continua não sendo, eu tenho vontade de fazer uma nova graduação, mas não nessa área mais [...] em relação a cursos, Fisioterapia eu gosto, [...] Nutrição”. Nem sempre a profissão é escolhida por força da vinculação emocional, mas por conta da oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e poder prover a sua existência, conforme aconteceu com Suzi, ingressou no magistério por não dispor das condições materiais viáveis à formação inicial em um curso da área de saúde, porque teria que se deslocar para outro município.

A complexidade, o desprestígio social, a baixa remuneração, as precárias condições de trabalho e carreira converteram a docência em profissão pouco atrativa e justificado alto grau de desistência ainda nos cursos de licenciatura (GATTI *et al.*, 2019). Mesmo que o ingresso em determinada profissão não se dê por identificação inicial, o indivíduo pode, no exercício profissional, subjetivar a experiência como oportunidade de novas perspectivas de trabalho, aprendizagem e relações, favorecendo a reconstituição de vínculos emocionais geradores de satisfação, vontade de permanecer e investir na profissão, apesar das dificuldades existentes, o que não aconteceu no caso de Suzi.

Os sentidos subjetivos expressos no descontentamento com a profissão estão relacionados a produções subjetivas advindas da sua história de vida, notadamente na experiência familiar vivenciada na infância, que se renovam no momento atual. Comprendemos que a configuração subjetiva da profissão docente de Suzi estava atravessada

pela configuração subjetiva da família, por sentidos subjetivos associados à preterição e à baixa autoavaliação emergentes da relação com o pai e as irmãs, repercutindo intensamente na tessitura dos seus laços interpessoais. Elaboramos esta compreensão a partir da expressão de Suzi em diferentes instrumentos, por exemplo, em trecho da entrevista, no qual reflete sobre sua autoimagem comparada às características de uma das duas irmãs e a possível preferência do pai por ela, diz:

*[...] porque é oposto, desde criança, talvez isso sejam um trauma de infância. Ela sempre foi mais aberta com o público [...] carinhosa, eu não, eu sempre assim, entre outras, maior rejeitada, um pouquinho, digamos assim. E eu cresci com isso [...] a infância da gente contribui tanto para o que você é, quando adulto.*

Em outro trecho, Suzi volta a se referir à irmã e sua semelhança com o pai, reforçando sob forte emoção como se percebia tratada pelas pessoas de sua convivência:

*Ela é incrível, ela é maravilhosa, mas eu não consigo ser assim [...] E, aí, tem essa questão, também, da afinidade entre os filhos e pais que eu acho que querendo ou não há uma preferência. [...] minha irmã é muito boa, não que eu não seja boa também, mas é como se ela fosse meu pai todinha [...].*

Na sequência, comenta sobre a outra irmã: “a mais velha parece com ela também e as duas com meu pai. Eu sou a ovelha negra”. A produção subjetiva explicitada integra uma emocionalidade expressa em insegurança e desconfiança a respeito da veracidade dos afetos das pessoas de seu convívio, lançando mão de comportamento reservado, certa vitimização e culpabilização do outro ante circunstâncias que escapam ao seu controle. O conjunto de frases a seguir, entre outras expressões de Suzi, reforça essa construção: “21. *Meu maior problema é: me entregar demais nas relações, isso geralmente me faz sofrer, e sozinha o que é pior; 55. Incomoda-me: rejeição; 56. Odeio: ser dispensada (falta de resposta)*”. Identificamos o fluxo simbólico-emocional expressos em desconfiança e a respeito da veracidade dos afetos, também, relacionado ao cônjuge, pois raramente foi mencionado por Suzi ao comentar sobre as relações familiares. Vejamos, no conjunto das frases, indicadores dessa construção: “12. *O casamento: minha metade. 35. Sempre quis: casar, mas hoje penso um pouco diferente. 54. Os homens: são importantes, braço direito, mas assim relativamente*”.

Essa produção de sentidos subjetivos integra a configuração subjetiva da docência, ensejando a construção da hipótese de que a postura de retraimento e autoproteção demonstrada por Suzi repercute na convivência cotidiana com as pessoas da instituição e a afinidade com o AEE.

A história da pessoa está presente na produção subjetiva da experiência atual, não como passado, mas como um presente formado por marcas de diferentes contextos e áreas (GONZÁLEZ REY, 2012). Assim, as experiências não são marcas fixas na história das pessoas, ao contrário, elas compõem a dinamicidade da vida e se reintegram em cada nova situação subjetivada, podendo ser reconfigurada na produção incessante de novos sentidos subjetivos (FIALHO *et al.*, 2020). No caso de Suzi, há um fluxo de sentidos subjetivos em que a história parece se reeditar na experiência vivida na escola.

Colocando em relevo o contexto embrincado nessa historicidade, onde a subjetividade social da escola se expressa e constitui mutuamente as subjetividades dos indivíduos participantes, podemos perceber características do contexto escolar e do sistema relacional do grupo que subjetivados de forma singular por Suzi se expressavam na sua vivência da docência e na forma que se mobilizava diante dos desafios de ensinar os alunos com deficiência. Em tempo, na perspectiva deste trabalho, vivência implica em formas de apreensão do real, integrando vários aspectos da vida psíquica, como emoções, sentimentos, os quais mobilizam a produção de sentidos subjetivos (GONZALEZ REY, 2012).

Observamos, nos encontros de planejamento e momentos informais na sala destinada aos professores, que a coordenadora pedagógica também demonstrava certo nível de tensão e receio ao tratar dos assuntos com o corpo docente da escola (informes, combinar ações etc). Possivelmente, essa emocionalidade da coordenadora nutria a solidariedade à Suzi nas situações de enfrentamento coletivo.

Em resposta ao questionário, Suzi expõe a relação com membros do núcleo gestor da escola: “Não encontro dificuldades, são atenciosas [...]. Quando procuro são disponíveis e quando há qualquer tipo de situação procuram ajudar também e dar sugestão para resolução”. A qualidade da informação nos permite identificar que o fato de “não encontrar dificuldades” também não quer dizer encontrar apoio das gestoras da escola, para planejar e realizar ações em favor dos alunos com deficiência.

Suzi acrescentou, em conversa posterior, que o apoio da gestão da instituição ao seu trabalho estava voltado somente à resolução de problemas pontuais vivenciados diretamente com os alunos com deficiência e seus familiares, mas não partilhavam as responsabilidades junto aos outros professores e ações pedagógicas comprometidas com a aprendizagem desses alunos, no cotidiano escolar. Nas observações, identificamos que o foco central do trabalho pedagógico da instituição estava voltado aos alunos capazes de obterem desempenhos exitosos nas avaliações externas em larga escala, configurando-se com alto valor motivacional na produção da subjetividade da escola.

Um excerto do questionário, contendo resposta sobre a postura dos professores da escola, demonstra o desafio a ser enfrentado com vistas à inclusão dos alunos com deficiência: “Na verdade este é um ponto que precisa ser melhor aceito, amadurecido e trabalhado com eles. [...] Só recebem e trabalham com esses alunos obrigados, porque há uma lei pra isso.” A complexidade da realidade é agravada, segundo respostas ao questionário, pela falta de material didático, infrequência dos alunos, baixo desempenho dos alunos por causa da deficiência, interrupções ocorridas na continuidade da formação dos professores da Educação Especial promovida pelo órgão da administração municipal.

Conforme constatamos, por meio das observações, as condições objetivas de trabalho de Suzi na sala de recursos multifuncionais eram deficitárias: problemas na estrutura física, aparelho de ar-condicionado com defeito, escassez de materiais didáticos e de investimentos para novas aquisições, computadores sem manutenção, conforme os estudos de Mendes, Cia, Tannus-Valadão (2015).

As posturas dos professores e da coordenadora pedagógica em relação ao trabalho de Suzi, bem como a busca pelo êxito nas avaliações externas, cujo investimento na participação dos alunos com deficiência era irrelevante aos objetivos almejados, expressam a baixa valoração da Educação Especial na subjetividade social da instituição. Não obstante a obrigação legal de incluir o AEE no projeto pedagógico da instituição (BRASIL, 2008), a sua efetivação na organização pedagógica da escola é precária, resultando em desarticulação com o ensino comum.

Como não é devidamente valorizado, há um acordo silencioso e cada um segue à sua maneira, facilitando com que a comunidade escolar (OZÓRIO *et al.*, 2020), inclusive Suzi, se mantenha isenta das possíveis tensões emergentes da construção de uma prática pedagógica inclusiva. A falta de espaço social na escola para os alunos com deficiência, expressão das rupturas da educação atual com os processos éticos e de formação humano-social (GATTI *et al.*, 2019), é subjetivada por Suzi, implicando em baixo nível de pertencimento ao grupo ocupacional. O sentimento de pertença ao grupo é necessário à emergência de estados subjetivos favorecedores dos vínculos com a função ocupacional, o contexto de trabalho e a realização profissional (BRANDENBURG; FIALHO; SOUSA, 2020).

Esse contexto fragiliza a institucionalização dos marcos regulatórios da educação inclusiva, na medida que reproduz um modelo *hospitalocêntrico*, no qual as deficiências dos alunos orientam as ações e relações pedagógicas. Romper com esse modelo exige esforço coletivo para identificar barreiras e criar estratégias para superá-las, por meio de um trabalho

cooperativo assumido pela comunidade escolar, em benefício da aprendizagem de todos os alunos (ANACHE; MARTINS, 2019).

Suzi, apesar de mencionar, nas dinâmicas conversacionais e no questionário, desejo de melhorar, avançar e corrigir erros, demonstrou ter recursos subjetivos muito frágeis para atingir condições necessárias ao enfrentamento dessas limitações e convertê-las em novas posturas, novas rotas de subjetivação da experiência vivenciada. Segundo explicam Rossato e Assunção (2019, p. 59), “Não é o próprio tensionamento entre a subjetividade individual e a subjetividade social que possibilita a produção de novos posicionamentos pedagógicos, mas sim os novos posicionamentos que se abrem nesses tensionamentos”. Esses novos posicionamentos requerem uma constituição subjetiva que permita aos indivíduos/grupos lidarem com os conflitos e as demandas do processo, bem como seja facilitadora de novas produções subjetivas.

No caso de Suzi, a configuração subjetiva da docência integrava sentidos subjetivos associados à sua relação com o pai, com suas irmãs, com a falta de identificação com o magistério e com a baixa valorização da Educação Especial na subjetividade social da escola. Estes se expressaram em: desconfiança sobre os afetos das pessoas, gerando insegurança ante o grupo de trabalho e medo de situações que resultassem em tensões/conflitos; identificação com a individualização do serviço do AEE, justificada pela possibilidade de desenvolver sua atividade com certa independência dos outros profissionais da escola; descontentamento com a docência e com o contexto de atuação.

Como os sentidos subjetivos emergentes da experiência atual são inseparáveis de configurações subjetivas mais estáveis da personalidade, atuando como fonte sensível a novas produções nas ações em curso, compreendemos que a prática pedagógica de Suzi estava marcada pelos sentidos subjetivos associados à configuração subjetiva da docência. Seguem exemplos das ações realizadas por Suzi que expressam as implicações da configuração subjetiva da docência na composição da sua prática pedagógica no AEE.

Na organização pedagógica definida por Suzi, os atendimentos ficavam circunscritos à sala de recursos multifuncionais e as atividades eram restritas, quase sempre, ao desenho, pintura, escrita do nome, cobrir pontilhados, recorte e colagem, cópias etc., reproduzindo tarefas já realizadas pelos alunos na sala de aula comum, visando ocupá-los. Raramente Suzi confeccionava jogos e outros materiais didáticos de baixo custo, como era possível encontrar em salas de recursos multifuncionais de outras instituições, sob a alegação da falta de material e grande dispêndio de tempo para sua confecção. Observamos que existiam outros recursos didáticos disponíveis na sala de recursos multifuncionais, mas não eram utilizados.



O planejamento das atividades, geralmente, não estava integrado a um projeto pedagógico articulador do ensino especializado e comum. Tivemos acesso a fichas de avaliação de alguns alunos e identificamos que estavam defasadas há tempos, mas ainda serviam de referência para orientar o planejamento dos atendimentos. Dessa forma, a avaliação, ao invés de ser uma aliada na inclusão escolar dos alunos com deficiência, converteu-se em registros burocráticos e definitivos que engessam as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

### **Considerações finais**

No estudo apresentado, a configuração subjetiva da docência da professora integrou sentidos subjetivos oriundos de outros momentos da vida e das relações externas à sua atividade profissional, marcando a historicidade e a complexidade constitutiva da dimensão subjetiva dos fenômenos humanos.

A configuração subjetiva da docência de Suzi atuou como fonte emocional significativa para o exercício profissional da professora, evidenciando que as práticas não podem ser explicadas somente pelos acontecimentos atuais e restritos ao contexto das ações em curso. Conhecer a diversidade de sentidos subjetivos que integram a configuração subjetiva da docência torna-se um recurso teórico relevante para compreensão das questões que (des)mobilizam e servem de referência às posturas e às práticas pedagógicas dos professores.

A atualização dos sentidos subjetivos associados à configuração da docência se deu no fluxo da articulação com a subjetividade social da escola e as condições de trabalho, gerando um repertório emocional em Suzi no qual a experiência profissional passou a ser vivida com descontentamento, insegurança e baixo nível de pertencimento ao grupo ocupacional. Essa construção destaca o valor heurístico da categoria da configuração subjetiva da docência para compreender as formas dominantes da organização subjetiva dos indivíduos em seus processos institucionais, também, como expressão viva da subjetividade social.

Esse repertório emocional em Suzi dificultou a mobilização de recursos subjetivos promotores de uma postura crítico-reflexiva e propositiva na comunidade escolar, conforme exigem as atribuições requeridas ao professor da Educação Especial: atividades de sensibilização das pessoas, articulação entre profissionais e serviços educacionais, participar da formação dos profissionais da escola, dialogar com as famílias dos alunos e a comunidade escolar.

Com isso, o AEE passou a ser um contexto de atuação onde a professora se sentia protegida das interferências dos colegas de trabalho, operando no delineamento do serviço compatível com suas necessidades. Ao passo que se resguardava dos conflitos e exigências dos marcos normativos do AEE, Suzi reforçava as barreiras à inclusão existentes na instituição.

O estudo permitiu entender que a subjetivação das experiências do professor no seu espaço de trabalho, em virtude dos múltiplos aspectos motivacionais, institucionais e sociais, nem sempre são facilitadores da efetivação dos objetivos previstos nos marcos normativos da educação, evidenciando como os indivíduos se inscrevem no coletivo e ajudam a compor sua dinâmica de funcionamento.

Vale explicar que não há intenção de responsabilizar a professora pelos problemas identificados, pois temos consciência das contradições inerentes à inclusão excludente dominante na educação brasileira e de que a prática pedagógica não depende apenas da configuração subjetiva da profissão. Entretanto, as atribuições do AEE são responsabilidade do professor do serviço em articulação com a escola e não podem ser negligenciadas, sob pena de se tornar um desafio em abstrato no âmbito educacional, ao despersonalizar as ações a serem assumidas coletiva e individualmente.

A experiência profissional de Suzi evidenciou, também, os problemas existentes no trabalho do professor do AEE na escola: o isolamento, as múltiplas tarefas, a dificuldade de articulação com os outros profissionais, que acabam responsabilizando-o sozinho da tarefa da inclusão dos alunos com deficiência.

Como o desenvolvimento individual do professor é insuficiente para que seja capaz de provocar mudanças na sua prática pedagógica, especialmente no caso da inclusão escolar, que exige mudanças em concepções, atitudes e práticas, faz-se necessário criar estratégias de desenvolvimento de grupos de trabalho sensíveis à colaboração para enfrentar os desafios da escola. Os grupos de trabalho precisam ajudar as pessoas a se sentirem responsáveis pelos desafios, mas estes devem ser atrativos e geradores de situações em que as pessoas sintam a possibilidade de avançar e não de serem anuladas (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019).

Seguem alguns aspectos favorecedores à produção de sentidos subjetivos geradores de novos vínculos com a atividade profissional e novos recursos para o enfrentamento dos desafios da inclusão escolar: a construção de um tecido sociorrelacional que estimule o sentimento de pertencimento ao grupo por parte dos profissionais da instituição; desenvolver estratégias dialógicas para discutir problemas e demandas, criar soluções e assumi-las nas ações em todos os âmbitos da instituição; rever o projeto pedagógico da escola e pensar

coletivamente como integrar o AEE em suas ações prioritárias e como concretizá-las; criar canais de comunicação com o sistema de ensino para discutir alternativas de melhoria das condições de ensino e aprendizagem para que sejam apropriadas aos desafios da inclusão escolar.

Esses aspectos são alternativas que devem repercutir, também, na formação continuada dos professores e do núcleo gestor, visto que implicam toda a organização pedagógica da escola.

## REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; MARTINS, L. R. R. Subjetividade Social em relação à Educação Especial: contribuições da teoria da subjetividade. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. P. **Formação de Educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural histórica**. Curitiba, PR: Appris Editora. 2019, p. 107-131.

BRANDENBURG, C.; FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. Formação educativa de Maria de Lourdes Fernandes: memórias de superação. **Debates em Educação**, Maceió (AL), v. 12, p. 474-494, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10180>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A.; FIALHO, L. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza (CE), v. 1, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *In*: D'AVILA, C. M. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

FIALHO, F. M. F. *et al.* O uso da história oral na narrativa da história da educação no Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza (CE), v. 2, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3505>. Acesso em: 21 fev. 2021.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e Prática docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva na perspectiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e Aprendizagem em foco**. Brasília, DF: Liber livros 2012, p. 21-41.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemologia qualitativa y subjetividade**. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e Saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, SP: Pioneira Thompson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M. Teoria da Subjetividade e educação: **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia (MG), v. 3, n. 1, p. 13-33, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50573>. Acesso em: 21 fev. 2021.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNUS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. São Carlos, SP: Marquezine e Manzini, ABPEE, 2015. v. 2.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. A preparação para o exercício da profissão docente: Contribuições da teoria da subjetividade. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. P. **Formação de Educadores e psicólogos**: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural histórica. Curitiba, PR: Appris Editora. 2019. p. 13-45.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. **Movimento**, Niterói, v. 7, p. 137-149, maio 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente**: personalidade e autoregulação. São Paulo, SP, 2015.

MOTA, B. O. S. **Professoras supervisoras e as expressões de suas experiências formativas no PIBID de Educação Especial inclusiva na configuração subjetiva da profissão docente**. 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2020.

OLIVEIRA, L. S. **Constituição subjetiva de professores**: caminhos alternativos para a formação continuada. Curitiba, PR: CRV, 2016.

OZÓRIO, F. J. *et al.* Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza (CE), v. 3, n. 1, e313864, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3864>. Acesso em: 01 mar. 2021.

ROSSATO; M. ASSUNÇÃO, R. O desenvolvimento subjetivo no processo de formação docente. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. P. **Formação de Educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural histórica**. Curitiba, PR: Appris Editora. 2019. p. 47-67.

SANTOS, G. C. S. As implicações da subjetividade do professor do Atendimento Educacional Especializado no seu trabalho pedagógico. **Educação em Foco**, Belo Horizonte (MG), v. 21, n. 34, p. 283-299, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1287>. 10 mar. 2020.

SANTOS, G. C. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Changes in teacher subjectivity in the context of inclusive education. *In*: GONZÁLEZ REY, F.; MITJANS MARTINEZ, A.; GOULART, D. M. (Org.). **Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research**. 1. ed. Singapura: Springer, 2019. v. 01, p. 220-235.

SOARES, M. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Formação**, Fortaleza (CE), v. 5, n. 1, p. 151-171, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271>. Acesso em: 1 de mar. de 2021.

THERRIEN, J.; AZEVEDO, M. R.; LACERDA, C. A racionalidade pedagógica nos processos de mediação à produção de sentidos e de aprendizagem aos saberes. **Educação & Formação**, Fortaleza (CE), v. 2, n. 3, p. 186-199, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/166>. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNESCO. **Declaração de Incheon e ODS 4: marco de ação da educação 2030**. Coreia do Sul, 2015. Disponível em: <https://inee.org/system/files/resources/245656por.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

VICTOR, S. L.; PILOTO-HERNANDEZ, S. S. F. Formação do professor no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial. *In*: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília, SP: ABPEE, 2016. p. 159-178.

## Como referenciar este artigo

SANTOS, G. C. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ANACHE, A. A. A configuração subjetiva da docência de uma professora da educação especial e suas implicações na prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1473-1492, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp.3.15293>

**Submissão em:** 05/02/2021

**Revisões requeridas em:** 30/03/2021

**Aprovado em:** 12/05/2021

**Publicado em:** 01/06/2021