

# COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A LÓGICA EMOCIONAL/AFETIVA

Daiane Pinheiro, Universidade de Lisboa, Universidade Federal do Oeste do Pará<sup>1</sup>

Sofia Freire, Universidade de Lisboa<sup>2</sup>

Eixo 5: Formação de Profissionais do Ensino

## Resumo

Nos últimos anos, as competências profissionais do professor de Educação Especial têm vindo a ser associada a promoção da inclusão educacional. Entretanto, pesquisas na área demonstram ainda haver conflitos quanto a formação adequada para estes profissionais e as funções exercidas em contextos inclusivos. Este trabalho se concentrou-se em conhecer a perspectiva de professores de Educação Especial sobre suas competências profissionais frente a inclusão educacional. Objetivou-se conhecer a percepção destes profissionais sobre competências as quais entendem serem fundamentais para um melhor desempenho profissional. Como meio de recolha de dados o estudo utilizou questionário aberto, enviado por e-mail. Adotou-se uma abordagem qualitativa com uso do método de análise de conteúdo. Com significativa recorrência são associadas competências profissionais a aspetos inter/intrapessoais. Assim, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, problematiza-se as possíveis formações dos discursos docentes e os modos pelos quais estes profissionais têm constituído sua profissionalidade. Como resultado, preocupa-se ainda em olhar para os efeitos destes discursos, de acordo com o lugar de constituição profissional, na produção de sujeitos público-alvo da EE. Discursos produzidos sob competências afetivo/emocional podem reproduzir ou reforçar esta percepção sobre as pessoas com deficiência. Não se trata de deixar de amar o que se faz ou como se faz, trata-se de associar este sentimento a um bem estar próprio, ou social, para além do objetivo de ensino, associando a enunciados de benevolência ou tolerância típicos do modelo integracionista propagado na década de 80. É diante deste panorama que a construção de uma profissionalidade docente tem se apresentado como meio fundamental para gerar impactos positivos no processo educacional de ensino aprendizagem, no sentido de desconstruir determinados discursos e significar novos modos de pensar a profissão docente e os próprios alunos público-alvo da EE.

**Palavras-chaves:** Educação Especial, Inclusão, Competências profissionais

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UFSM), Doutoranda em Educação (UL)-  
daianepinheiroufopa@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UL). asraposo@ie.ulisboa.pt.

## Introdução

Nas últimas décadas a inclusão tem feito parte dos objetivos educacionais dos sistemas de ensino em todo o mundo. Esta proposta, incita mudanças nos sistemas educacionais, exigindo um conjunto de adequações estruturais, organizacionais e de condutas pedagógicas em favor da participação, aprendizado e permanência de todos os alunos no ensino regular (AINSCOW, 2020). Este cenário gerou significativas mudanças no processo de constituição profissional do professor de Educação Especial, que passaram a assumir importante papel no apoio e efetividade da inclusão nos sistemas de ensino.

O protagonismo da EE no combate à exclusão ao longo do século XX, levou a ascensão desta profissão ao lado da proposta inclusiva a partir da década de 90. Entretanto, as aproximações entre Educação Especial e inclusão educacional tem gerado ao longo dos anos conflitos quanto a formação adequada para este profissional e as funções exercidas em contextos inclusivos (KASSAR, 2014; THESING, 2019, VAZ & GARCIA, 2016).

Kassar (2014) evidencia dificuldades em delinear um perfil de competências profissionais que sustentem as múltiplas exigências de atuação atribuídas aos professores de EE. Com isso a autora questiona: “Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista?” (p. 218). Thesing (2019) por sua vez, estudou a formação de professores em EE a partir de um modelo de formação inicial na área. A autora coloca em evidência no título do trabalho o seguinte questionamento: “Um professor plurivalente “para dar conta da inclusão?”. Estudos indicam que na atualidade a formação de professores em EE especial no Brasil tem oscilando entre conhecimentos generalistas, que buscam atender a plurivalência de competências agregadas pela inclusão, e conhecimentos especialistas que se concentra em atender as especificidades dos alunos, exigidas pela atuação no atendimento educacional especializado (EVANGELISTA & TRICHER, 2012; KASSAR, 2014; THESING, 2019; VAZ & GARCIA, 2016).

Este estudo faz parte de uma pesquisa em andamento que traz como tema a formação de professores em Educação Especial (EE) no Brasil buscando compreender os papéis assumidos por estes profissionais em contexto inclusivo a partir de suas próprias experiências docentes, tendo em conta o perfil de competências dado em documentos políticos e atribuído pelas formações iniciais ou contínuas. Como um recorte da pesquisa original, este estudo concentrou-se em compreender qual a perspectiva de professores de EE sobre suas competências frente a inclusão educacional? Especificamente objetivou-se conhecer a percepção destes profissionais sobre competências as quais entendem serem fundamentais para um melhor desempenho profissional. Com significativa recorrência são associadas competências profissionais a aspectos inter/intrapessoais. Assim, problematiza-se as possíveis formações dos discursos docentes e os modos pelos quais estes profissionais têm constituído sua profissionalidade. Como resultado, preocupa-se ainda em olhar para os efeitos destes discursos, de acordo com o lugar de constituição profissional, na produção de sujeitos público-alvo da EE.

Assume-se nesta pesquisa a perspectiva pós-estruturalista sob uma abordagem foucaultiana, compreendendo que a realidade é efêmera, líquida, sendo constituída nas relações discursivas de poder/saber que se exercem em diferentes contextos (FOUCAULT, 2014). Para Foucault (1986), a formação discursiva é um conjunto de enunciados que vai além do simples ato da fala ou frases, compreendendo uma regularidade ou constância dos significados em uma teoria, ciência, ideia etc. Isso significa pensar as formações discursivas como uma rede de enunciados que formam o discurso, e, portanto, os significados produzidos por ele. O enunciado não opera sozinho, faz parte de uma teia discursiva, está sempre associado a outros os quais instituem alguma verdade, legitimada também em outras formações discursivas (que por sua vez, são compostas por um conjunto de enunciados) (FISCHER, 2001). Desse modo, os discursos dos professores de Educação Especial, sujeitos dessa pesquisa, foram pensados como “um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986, p.135). Assim, foi possível problematizar os resultados a partir de um olhar direcionado aos discursos

docentes pensando as possibilidades de formação destes discursos, seus efeitos e significados constituídos sobre a prática profissional do professor de EE frente a inclusão educacional.

A constituição profissional de professores é compreendida neste estudo enquanto um processo formativo que alia saberes teóricos, práticos e de experiências pessoais, oportunizando a profissionalidade docente (NÓVOA, 2019; SACRISTÁN, 1995). O aspecto mais relevante neste termo tem voltado a atenção para o profissional – professor – e a relação que este sujeito estabelece com o seu processo de construção profissional. A profissionalidade docente é associada por Altet, Perrenoud e Paquay (2003) as competências adquiridas pelo professor ao longo das formações, e para além disto, a capacidade de mobilizá-las na prática. Esta compreensão permite pensar, para além dos discursos políticos e formativos, sobre os modos de constituição pessoal, cultural, social/histórico e de contexto de atuação que também constituem a profissionalidade destes sujeitos.

## **Metodologia**

Do ponto de vista metodológico, optou-se, por uma abordagem qualitativa. Para Geertz (2001), a escolha pela abordagem qualitativa permite olhar para os dados de modo criterioso envolvendo um trabalho detalhado e intenso de recolha e análises dos “ingredientes da situação” (p. 7). Esses ingredientes de que Geertz (2001) refere podem ser relacionados com a mutabilidade da pesquisa, de acontecimentos, factos, situações, e não associado a uma receita. Bogdan e Biklen (2010) enumeram algumas características importantes da pesquisa qualitativa: o estilo descritivo; a centralidade no contexto em que ocorre determinados fenómenos e a valorização do processo de pesquisa como um todo, evitando o enfoque exclusivo nos resultados. Os autores destacam ainda que o objetivo de uma investigação qualitativa está centrado no processo de construção de significados e a de descrição ou representação desses significados pelos atores envolvidos.

O estudo foi realizado com 50 professores de EE que atuam em escolas públicas de diferentes regiões brasileiras. A recolha de dados foi feita a partir de um questionário com perguntas abertas. Flick (2009) argumenta que a escolha por um modelo de questionário em pesquisa qualitativa facilita a organização e análise dos dados tendo em conta que há uma ordem sequencial das perguntas, as quais são propostas igualmente a todos participantes. Para o autor, esta escolha metodológica pode facilitar a comparabilidade nas respostas e a criação de tópicos, ou no caso desse estudo, de categorias de análise.

O questionário foi aplicado por e-mail. Para Meho (2006) o uso de ferramentas midiáticas na pesquisa qualitativa, como e-mail: reduzem o custo da pesquisa e ao mesmo tempo permitem atingir grandes distâncias geográficas; possibilitam dar voz a um público diferenciado, que dentre outras situações, podem estar em lugares de difícil acesso ou geograficamente disperso, como é o caso dessa pesquisa; promovem a autonomia do entrevistado que tem dificuldade de expressão oral. Essa opção metodológica, facilita também a organização de dados para análise reduzindo custo de transcrição, já que os dados são gerados em formato eletrônico.

O estudo utilizou o método de análise de conteúdo. Para Bardin (1997) a análise de conteúdo é um método que permite organizar um vasto campo de materiais, característico das comunicações, a serem adaptados as diferentes e díspares formas expressas em seus conteúdos. Para a autora, a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise que visam “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 42). Esses procedimentos sistemáticos são: Organização dos dados, codificação do conteúdo, sua classificação e categorização e, por fim, tratamento dos dados com inferências e interpretações. A fim organizar e facilitar esse processo de análise, recorreu-se ao software Nvivo. Este é um programa de apoio a análise de dados qualitativos que, quando utilizado em análise de conteúdo, permite a criação de nós (identificados como categorias) podendo assim serem feitas as codificações (fragmentos dos textos analisados). Os fragmentos de textos

foram identificados por ordem numérica, seguido pela sigla da região a qual os participantes atuam.

## **Discussão e resultados**

Quando os professores assumem um discurso sobre o que podem ser, ou o que são suas competências profissionais, estão delimitando seu lugar neste campo, o espaço em que se constituem enquanto profissionais da área. Evidencia-se nos resultados os sentidos dados pelos professores às competências de atuação, as quais entendem serem fundamentais para profissionalidade docente. Com expressiva frequência (44%) aparecem enunciados que se associam a estrutura emocional/afetiva formando discursos como:

*“a palavra correta seria vocação, respeito e amor. É um trabalho que se trabalha com amor dedicação habilidades e competência e muita responsabilidade”. (15 PB)*

*“(...) o profissional para trabalhar na Educação Especial precisa ser sensível “à causa””. (9 PA).*

*“o principal é termos amor por essas crianças, se ele existir, daí sim aplicaremos as competências adquiridas em livros, formação e especializações. (PA)*

*“Em primeiro lugar a boa vontade de acolher as pessoas com deficiência (Espec. 13 PB)*

*“A maior competência é gostar realmente do que faz”. (AEE 2 SC)*

*“o professor da educação especial precisa ter muita paciência e saber dialogar” (Licenc. Habil. RS).*

Estas constâncias nos discursos docentes se relaciona a constituição histórica da EE e da inclusão educacional. Este aspecto está presente na institucionalização das pessoas com deficiência, confundida, ou fundida com a medicalização e assistencialismo predominante nos séculos XI e XX (SASSAKY, 1997) em que os sujeitos eram constituídos no registro da

incapacidade ou da necessidade constante de ajuda, proteção, cuidado, cura, negligenciando a abordagem pedagógica; Nas primeiras formações de qualificação para o exercício da EE, apresentada especialmente pela proposta de Helena Antipoff (BORGES, 2015), cujos estudos se sustentavam na visão humanista romântica de atuação destes profissionais; e ainda na emergência do discurso inclusão que se sustenta na ideia de equidade e combate ao preconceito (AINSCOW, 2020).

Discursos formados por enunciados de pena, tolerância, superação, abandono, exclusão, também contribuíram para constituição destas verdades sobre ser professor da EE ou ser professor inclusivo. Isto porque, na tentativa de eliminar, ou delimitar o espaço negativo que esses significados se sustentavam, cria-se o desejo de sobrepor ou contrapor tais discursos, legitimando outros que pudessem ser fortalecidos no conceito de inclusão. Estas ideias são reforçadas, por exemplo, em discursos políticos midiáticos, que retratam os próprios sujeitos da EE enquanto sujeitos carentes de “amor”, “atenção”, “cuidado”, “carinho” e que produzem modelos de conduta inclusiva ao atuar com alunos com deficiência (OLIVEIRA, 2004). Nesta mesma lógica de produção midiática, Oliveira (2004, p. 203) chama atenção para as recorrentes representações de sujeitos deficientes como “bom moço”, “exemplo a ser seguido” ou ainda aquele que capaz de oferecer uma “lição de vida” a quem não tem deficiência. Portanto, para que esses sujeitos sejam atendidos, incluídos e se desenvolvam é preciso um profissional humanizado, com estrutura afetiva/emocional que reconheça estas características positivas e as reproduza. Na mesma direção se colocam algumas conclusões de Thesing e Costa (2018) sobre o estudo da percepção de professores de EE sobre a escola inclusiva:

O discurso que salienta a necessidade de afetividade, diálogo, respeito e aceitação das diferenças, comprometimento e responsabilidade coloca o professor numa postura missionária, com a exigência de atitudes benevolentes consideradas essenciais para que o projeto da escola inclusiva seja possível. (p. 290).

Lopes (2001), ao estudar algumas dimensões das identidades de mulheres professoras em um contexto de ensino português, observa que estes enunciados relativos à “vocação”, “amor”, “cuidado” etc, inerentes a escolha ou prática profissional docente estão associados a “características socialmente e pessoalmente aceitáveis para as mulheres” (p.79). Tal análise pode ser confrontada com o número expressivo de professores do sexo feminino participante deste estudo, correspondendo a 92%.

Esta perspectiva ideológica maternal vem sendo abordada bastante tempo também por Bruschini e Amado (1988) e Schaffrath (2000). Seus estudos se aproximam quando observam a repercussão destes significados enquanto um efeito negativo na atuação docente, podendo esconder a necessidade de formação ou a falta de competências profissionais gerando conformismo com as condições de trabalho. Para Schaffrath (2000) esta ideologia se configura enquanto um mecanismo de controle e conforto social que incitava a ideia de que “Trabalhar como professora e se sujeitar a uma baixa remuneração fazia parte do perfil vocacional das mulheres” (p.15).

Tal situação se configurada em práticas discursivas neoliberais as quais promovem um controle social por meio de mecanismo de subjetivação de sujeitos. Na perspectiva de Foucault (2008) neoliberalismo se constitui na lógica do mercado enquanto gerenciador do estado e assim, produz uma autocondução social. Instaure-se a necessidade coletiva de autogerenciamento de si e do outro, para que todos estejam na mesma lógica de produção e consumo.

É mais eficaz que cada sujeito passe a gerir seu ingresso e permanência nos espaços sociais estabelecidos para tal (escola, universidade, mercado de trabalho, espaços de consumo, etc). Isso diminui o risco de que ele se torne um “peso”, alguém que não produz e não consome, ou ainda que passe a utilizar de meios ilícitos para efetuar essas ações. Nesse contexto, é possível visualizar uma série de medidas inclusivas, com vistas à criação do desejo de inserção de todos em diferentes âmbitos. (MACHADO, 2017, p.355)

Portanto promove-se a inclusão rápida, com baixo custo e de forma eficaz na lógica do conforto social, tanto da sociedade quanto os profissionais

diretamente envolvidos. As “medidas inclusivas” a qual se refere a autora podem ser configuradas neste estudo como a necessidade coletiva de articular a inclusão a uma vontade inerente ao sujeito, de ordem emocional, afetiva e maternal. Os professores são subjetivados nestes discursos e assumem este lugar que lhe é dado enquanto profissional da EE, gerando, segundo eles mesmos, resultados positivos sobre o processo inclusivo (BRUSCHINI & AMADO, 1988). E assim, o professor, satisfeito com seu lugar, enquanto sujeito provedor da inclusão “maternal”, gera resultados compensatórios no ensino aprendizagem, de acordo com suas próprias representações, legitimando ainda mais estas ‘competências’ enquanto uma condição de ser professor.

Esta ideia, que romantiza o campo da EE, se legitima na prática docente e assume importância central no desenvolvimento de competências, prevalecendo, segundo alguns docentes, aos campos de saberes. Estes discursos, produzem significados não só sobre eles mesmos, e sua subjetividade, mas sobre o lugar que se insere, as relações que se estabelecem e os próprios alunos que atua. Não se trata aqui de criticar a eficácia do viés humanista educacional de influência clássica, romântica ou da pedagogia crítica, já discutido e consolidado em estudos de grande repercussão acadêmica (ALONI, 2011), tampouco negar a importância do desenvolvimento inter/intrapessoal para melhor desempenho do trabalho docente. Compreende-se que aspectos humanistas que priorizam a autonomia, a moral e autenticidade pessoal são essenciais para a identificação e bem-estar profissional (ALONI, 2011). No entanto, problematiza-se aqui como esta ideia tem sido consumida pelos professores deste estudo e o que se produz com isso. Na EE, parece que há um apelo evidenciando aspectos afetivos/emocionais inatos aos sujeitos, assumidos pelos próprios professores que se colocam em um lugar que os distingue dos demais, atribuindo a eles mesmo uma competência diferenciada e vocacional. Ou seja, o sentido dado por estes professores ao conceito de competências profissionais na EE parece estar fundamentado a um saber de si próprios, ou um jeito de ser professor o qual depende exclusivamente de habilidades inatas ao sujeito. Sobretudo, há o risco destes profissionais produzirem sentidos sobre os sujeitos da EE no

registro da incapacidade, da necessidade emocional prevalecendo a necessidades pedagógicas do ensino.

Esta análise permite observar que há um distanciamento do processo de construção de uma profissionalidade docente. Segundo a perspectiva de Altet, Perrenoud e Paquay (2003), a forma pela qual as competências são apropriadas pelas formações e mobilizadas na prática irá delinear o sucesso, ou fracasso, da profissionalidade docente. A “forma” considera justamente o professor. Dito de outro modo, como ele percebe e aciona as competências, e neste sentido entra em cena toda a bagagem cultural, social, histórica que o produz enquanto sujeito, professor. Profissionalidade trata-se, portanto, de conjunto indissociável de conhecimentos teóricos, práticos e de ordem pessoal (NÓVOA, 2019; SACRISTÁN, 1995). Portanto, os modos pelos quais os participantes deste estudo têm significado conceitos sobre competências parece negligenciar aspectos teóricos da formação e, sobrepondo a estes, a percepção pessoal que foi fortemente relacionada neste estudo a habilidades intra/interpessoal. Esta análise não culpabiliza os professores, pelo contrário, levanta aspectos que se referem a possíveis lacunas no processo de construção profissional docente promovido pelas suas formações.

O aspecto afetivo e emocional aparece também nos discursos docentes quando referenciam áreas de saberes as quais sentem-se mais habilitados. Neste caso, associa-se a uma preferência pessoal por determinado campo de atuação motivados por saberes adquiridos na prática profissional e o apego afetivo pelos sujeitos atendidos. A exemplo identifica-se os seguintes excertos:

*“Amo a língua de sinais e busco cada dia aprender mais” (Espec. 6 PA.)*

*“meu amor pela educação, amor pela inclusão e ter profissionais com esse brilho em trabalhar a diversidade como um todo” (Espec. 8 SC).*

*“Curso de Libras e autistas por amor”. (Espec. 4 PA)*

*“com autismo pois foi a área que mais me encantou” (Licenc. EE 5 RS)*

Na medida que estes professores assumem o lugar do profissional competente e vocacionado a este campo de trabalho, se afastam de outros enunciados que

problematizam aspectos negativos do processo inclusivo. Ao atribuírem suas competências profissionais a um aspecto emocional/afetivo se ariscam a naturalizar o processo inclusivo desses alunos, sem problematizá-lo. Ou seja, este ímpeto pode negligenciar discussões aprofundadas como o sentido dado a diferença dos sujeitos público alvo da EE. Alcântara (2015) faz esta relação ao estudar aspectos políticos de formação de professores em EE e discursos de professor de sala de aula regular que tem alunos incluídos, apontando que “Não se fala de pessoas e suas diferenças, mas se fala “dessas crianças”, as que são ‘diferentes’” (p.76). Do mesmo modo identifica-se tal resultado neste estudo aproximando-se da análise feita por Alcântara. Os alunos passam a ser referenciados a partir da deficiência que lhes torna diferentes e não sujeitos culturalmente diferentes. Os alunos carregam com isso a marca da incapacidade que lhes faz diferente dos outros normais (SKLIAR, 2003). Neste registro, cabe ao profissional competente e “amoroso” atuar sobre estes sujeitos, trazendo-os o mais próximo possível de um a norma inclusiva desejável. Esta percepção pode ser exemplificada a partir dos seguintes discursos:

*“a diferença em prol da educação para com todos os alunos, respeitado as suas limitações”. (Espec. 5 PA)*

*“Atividades diferenciadas para o aluno de inclusão”. (AEE 15 SP)*

*“Aprender sempre com as diferenças” (Espec. 6 PA)*

*“meu amor pela educação, amor pela inclusão e ter profissionais com esse brilho em trabalhar a diversidade como um todo” (Espec. 8 SC)*

*“estrutura, amor pelos nossos alunos, trabalhar sua autonomia, pois todos somos capazes.” (Espec. 7 MG)*

*“Cuidadora, babá, mas na verdade sou mãe, Alfabetizadora, educadora, mediadora de conflitos” (AEE 7 SP)*

*“Seria o excesso de informações desnecessárias ao aluno especial deveria ser um aprendizado direcionado a sua vida em sua funcionalidade” (...)” (Espc. 14 MG).*

*“vejo vídeos motivacionais e pesquisa sobre superação das pessoas que conseguiram vencer na vida, isso motiva os pais a ajudar mais e acreditar no seu filho” (Espc. 15 PA)*

Compreende-se que o modo pelo qual estes professores produzem sentidos sobre suas competências profissionais impacta na constituição dos sujeitos, público-alvo da EE, que passam a serem subjetivados nestes discursos.

Se por um lado, é louvável que os professores reconheçam a necessidade de focar o processo educativo nas diferenças de seu alunado, (...) questionando a postura homogeneizadora da Educação, por outro, eles adentram na trama saber-verdade-poder através de uma formação discursiva que trabalha diferença como sinônimo de deficiência, isto é, trazem a norma como centro e tudo aquilo que se afasta é diferente, é anormal. (ALCÂNTARA, 2015, p. 79).

A EE passa a ser compreendida não mais como um apoio ofertado sob a lógica da compreensão da diversidade humana, e sim sob a compreensão de diferença materializada na deficiência e, portanto, deve ser atendida diferentemente dos demais, os não diferentes/deficientes (ALCÂNTARA, 2015). E assim, os discursos docentes, formados em enunciados como “cuidado”, “amor”, “carinho”, “integração”, “limitação” vinculados ao sentido dado pelos professores sobre o conceito de diferença, produz sujeitos, alunos, nesta mesma ordem de significados.

## **Conclusão**

Foucault (1984) problematizava a produção social dos sujeitos anormais sob o registro da incapacidade, do ser incompleto, imperfeito a ser corrigido. O filósofo apresenta práticas disciplinares que demonstram ações perversas, de exclusão, segregação e punição, as quais essas pessoas, os anormais, eram submetidos. A medicalização é uma dessas práticas. Nessa mesma esteira do pensamento, o filósofo nos ajuda a compreender o sentido de medicalizar o que é doente na sociedade de controle. Para Foucault (1984), a manifestação da medicina opera além da ideia de cura do sujeito, o poder discursivo da medicalização é compreendido como um instrumento disciplinar e regulador. Assim, ao afirmar quem é o doente, o anormal, o improdutivo, incapaz, o louco,

está instituindo tudo aquilo que não o é, portanto, aqueles que são normais e devem policiar suas condutas e a saúde do outro para manterem – se nos limites dessa norma. Ao fazerem isso, os sujeitos legitimam a existência de um padrão de normalidade e, para o bem de todos, aceitam que se exerçam estratégias de regulamentação e manutenção dessa norma. E é nessas estratégias que reside uma violência inócua a todos os sujeitos.

Com as pessoas com deficiência, estas estratégias não se restringem a violência ou agressão física, como era comumente utilizada até meados do século XX (SASSAKI, 2012). Estas manifestavam-se também em produções científicas, por exemplo quando se utilizava o termo ‘idiotia’, quando se segregava em escolas especiais sem fins educacionais, quando se determinava um “nível aceitável” para frequentar a escola, ou ainda, quando se propunham, mesmo que de forma bem intencionada, classes especiais dentro da escola regular, rotulando e evidenciando os sujeitos que não tinham capacidade de estar junto aos outros, normais. Tais estratégias se constituíam enquanto ações necessárias para a preservação/manutenção do funcionamento social e assim, nas relações de poder e saber, convencem os sujeitos de seus benefícios.

A discussão deste estudo vai nesta direção quando ultrapassa o objetivo de conhecer as competências exercidas pelos professores de EE em contexto inclusivo, observando que há efeitos, desta percepção docente, sobre os alunos atendidos. Discursos produzidos sob competências afetivo/emocional podem reproduzir ou reforçar esta percepção sobre as pessoas com deficiência. Não se trata de deixar de amar o que se faz ou como se faz, trata-se de associar este sentimento a um bem estar próprio, ou social, para além do objetivo de ensino, associando a enunciados de benevolência ou tolerância típicos do modelo integracionista propagado na década de 80.

É diante deste panorama que a construção de uma profissionalidade docente tem se apresentado como meio fundamental para gerar impactos positivos no processo educacional de ensino aprendizagem, no sentido de desconstruir determinados discursos e significar novos modos de pensar a profissão docente e os próprios alunos público-alvo da EE.

## Referências

ALTET, M; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALCÂNTARA, R. L. S. de. A ordem do discurso na educação especial: em pauta, a formação de professores no município de São Luís para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva. **Revista entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 71-85, jan./jun. 2015

ALONI, N. Humanistic Education: From Theory to Practice. In Veugelers, Wiel (Org.). Education and Humanism: linking autonomy and humanity. EUA: **Sense Publishers**, p. 35-46. 2011.

BRUSCHINI, C; AMADO T. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cad. Pesq.**, São Paulo (64): 4-3, fev. 1988.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora. 2010.

BORGES, A. A. P. (2015). As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.21 no.3 Marília JulySept. 2015.

LOPES, A. **Professoras e Identidade** Um Estudo sobre a Identidade Social de Professoras Portuguesas. Edições Asa, Portugal, 2001.

EVANGELISTA, O. TRISCHER, J. Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**. Curitiba, n.45, p.185-198, jul/set. 2012

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2014.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. 1986.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **cadernos de pesquisa**, n. 114. 2001.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa**- Introdução à Pesquisa Qualitativa. 3ª ed. (Trad. Joice Elias Costa). Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. (V. Ribeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

KASSAR, M. M. C, de. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

Machado, F. C. Mídia, engajamento social e consumo da inclusão. **IX AMPED Sul**. Seminário de pesquisa em educação da região Sul. Caxias do Sul, RS. 2012.

Ainscow, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, 6:1, 7-16, 2020.

MEHO, L. I. E-Mail Interviewing in Qualitative Research: A Methodological Discussion. **Journal of the american society for information science and technology**, 57(10):1284–1295. 2006.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n.1, p.59-74, 2004.

SASSAKI, R. K. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. NÓVOA, A (Org). 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença** – e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

SCHAFFRATH, M. dos A. S. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. **23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG. 2000.

THESING, M. L. C. COSTA, F. A. **As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 252, p.277-293, maio/ago. 2018

THESING, M. L. C. A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”? **Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Maria, 2019.**

VAZ, K. GARCIA, R. Professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. **Reunião científica Regional da ANPED.**

**Educação, movimentos sociais, e políticas governamentais**, Curitiba, PR, 2016.