

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

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

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

Geandra Claudia Silva SANTOS¹
Albertina MITJÁNS MARTÍNEZ²
Alexandra Ayach ANACHE³

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 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.

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,

¹ Universidad Estatal de Ceará (UECE), Tauá – CE – Brasil. Profesora Adjunta del Centro de Educación, Ciencias y Tecnología de los Inhamuns. Doctorado en Educación (UNB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7782-6316>. E-mail: geandra.santos@uece.br

² Universidad de Brasília (UNB), Brasília – DF – Brasil. Profesora del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Ciencias Psicológicas (ULH) – Cuba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-2886>. E-mail: amitjans49@gmail.com

³ Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS – Brasil. Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Humanas. Doctorado en Psicología Escolar y del Desarrollo Humano (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7937-4448>. E-mail: alexandra.anache@ufms.br

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 valoração 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.

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.

Introducción

En la época contemporánea, los compromisos con la construcción de la Educación para Todos están vinculados al paradigma de la inclusión, que se basa en los principios de la diversidad, la equidad y la pluralidad, para eliminar las barreras que impiden la realización del derecho a la educación, especialmente para los grupos históricamente excluidos. En el documento Educación 2030 (UNESCO, 2015), la inclusión escolar es uno de los fundamentos de una agenda para hacer frente a las formas de exclusión y a las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad.

En este contexto, la definición de la Educación Especial como modalidad de la educación escolar, con su carácter transversal, articulado a la enseñanza común y acompañando todo el proceso de escolarización de los alumnos, por medio de la Atención Educacional

Especializada (AEE) ⁴, asume la perspectiva inclusiva en la escuela brasileña (BRASIL, 2008).

Los retos inherentes al trabajo con alumnos con discapacidades exigen la creación de nuevas condiciones y relaciones de trabajo, nuevas actitudes profesionales y cambios en las prácticas educativas de los centros. Estos retos también están empezando a impactar en la educación superior, provocando cambios en los procesos de acceso y en las relaciones entre profesores y alumnos, tal y como constatan Anache y Martins (2019) en una reciente investigación. En este contexto, el profesor gana cada vez más protagonismo y se intensifican las exigencias sobre la eficacia de su actuación y formación.

La enseñanza es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, superando el ámbito de la carrera y el campo profesional. En este proceso cuentan las relaciones y experiencias vividas, incluso antes de entrar en la carrera, en las diversas instancias de la vida social del profesor, articulando dialécticamente lo individual y lo social, lo personal y lo profesional, lo intelectual y lo emocional (SOARES, 2020). En el ámbito educativo, la formación inicial y continua, la interacción con las condiciones y dinámicas de trabajo, las relaciones entre los distintos individuos y los conflictos derivados de la práctica cuentan, nutriendo las decisiones a tomar y la forma de abordar las cuestiones relevantes para la enseñanza.

Los aspectos actitudinales y afectivos han sido muy valorados en las investigaciones e informes internacionales para reflexionar sobre la educación y la profesión docente en la actualidad. Monteiro (2015) estudió informes internacionales en los que se evalúan los problemas fundamentales de la profesión docente como transnacionales, lo que la hace cada vez más compleja y ejercida en condiciones adversas. Los informes afirman que las relaciones interpersonales son el centro de gravedad de la enseñanza, a pesar de constatar que las cualidades personales de los profesores siguen siendo la dimensión más delicada e incómoda, por tanto, la más descuidada en el desarrollo de la profesión, también en los procesos de formación, según Mitjás Martínez (2003).

La producción científica desde los fundamentos de la Teoría de la Subjetividad, desde la perspectiva histórico-cultural de González Rey, que busca comprender los procesos humanos en su complejidad y dinámica, ha registrado importantes estudios centrados en la dimensión subjetiva de la enseñanza, en relación con el desempeño y la formación

⁴ Según el artículo 2 de la Resolución 04/2009, la función de la AEE es complementar o suplir la educación de los alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo, altas capacidades/superación, mediante la prestación de servicios, recursos de accesibilidad y estrategias para eliminar las barreras que impiden su plena participación en la sociedad y el desarrollo de sus aprendizajes.

profesional, dimensión en la que los aspectos relacionales y personales se entienden desde la unidad de lo simbólico y lo emocional (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; 2019; OLIVEIRA, 2016; ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019; SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Específicamente sobre el profesor de Educación Especial, la investigación nacional encontró como componente común, en diferentes realidades, la angustia derivada de las numerosas asignaciones, los problemas en la definición del papel de la atención a otros profesionales en las instituciones y la responsabilidad por la articulación de la inclusión en la escuela (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015), así como los sentimientos ambiguos de creencia/descreimiento en relación con los alumnos con discapacidad, el trabajo solitario y la desvalorización ante el profesor de aula común (VICTOR; PILOTO-HERNÁNDEZ, 2016).

A pesar de la relevancia de reflexionar sobre los sentimientos de los profesores de educación especial, dada su importancia en la escuela para la aplicación de las políticas educativas, todavía hay pocos estudios que aborden esta cuestión como objeto de estudio. Santos (2018) y Mota (2020) son ejemplos de estudios basados en la Teoría de la Subjetividad, en los que se evidencia la dimensión subjetiva de la enseñanza en educación especial en la interfaz de los temas prácticas inclusivas y formación continua de los docentes.

La comprensión de la docencia en el AEE requiere, además de cuestionar las condiciones objetivas, destacar la configuración subjetiva que se constituye en la trayectoria personal y profesional del docente y se expresa en la forma en que éste se inscribe en su campo de acción, responde a las asignaciones de su tarea e invierte (o no) en la profesión. La configuración subjetiva de la enseñanza actúa como fuente de motivación para el ejercicio de la profesión, además de permitir comprender las acciones y experiencias del profesor en su trabajo.

Dado lo anterior, el objetivo de este artículo es analizar la configuración subjetiva de la enseñanza de un profesor de Educación Especial y cómo constituye su práctica pedagógica con alumnos con discapacidad en una escuela de Educación Básica.

La configuración subjetiva de la docencia: su significación para la comprensión de la práctica pedagógica

La subjetividad, según González Rey, se concibe como un sistema complejo y en transformación, en el que las emociones adquieren un carácter simbólico ante las situaciones vividas, constituyendo una nueva definición ontológica de los fenómenos humanos en las

condiciones de la cultura. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019). Este sistema asume una lógica configuracional que rompe con una organización universal, estandarizada y estanca de la subjetividad, con la capacidad de articular las dimensiones individuales y sociales de la vida humana en un movimiento recursivo y contradictorio de constitución mutua.

Los significados subjetivos son unidades simbólico-emocionales producidas continuamente en la subjetivación de las experiencias actuales del individuo/grupo, y reúnen tanto la historicidad como el contexto en el que se realizan, ya que supone "[...] la integración del pasado y el futuro como cualidad inseparable de la producción subjetiva actual" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63). Los sentidos subjetivos, al producirse, se integran formando configuraciones subjetivas que consisten en organizaciones sensibles, fluidas y autogeneradoras, con cierta estabilidad y convergencia de sentidos subjetivos generando estados afectivos dominantes en el curso de la experiencia de una persona, grupo, institución. Las configuraciones subjetivas, por tanto, constituyen la subjetividad individual y la subjetividad social, dos planos de constitución permanente y mutua en la subjetivación de lo vivido (THERRIEN; AZEVEDO; LACERDA, 2017).

El tejido de significados subjetivos que conforman la subjetividad individual está significativamente atravesado por producciones subjetivas sociales que son singularizadas por la persona, generando posiciones específicas frente a las demandas emergentes en sus espacios socio-relacionales, en las diversas esferas de la realidad. La subjetividad social, a su vez, está continuamente implicada por las posiciones de las personas dentro de sus campos de actividad, también constituida por la subjetividad de otros contextos y rangos del tejido social.

En la subjetividad individual, la configuración subjetiva de la personalidad, para (GONZÁLEZ REY, 2003; 2011; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), es una configuración de configuraciones que adquiere una relativa estabilidad en la historia de vida de la persona, pero continúan en transformación ante las experiencias de la persona. Su estabilidad consiste en la aparición de significados subjetivos con alta convergencia. La configuración subjetiva de la docencia integra la configuración subjetiva de la personalidad, constituida por los sentidos subjetivos generados en la acción profesional, así como en múltiples ámbitos y dimensiones de la vida (infancia, familia, matrimonio, cuestiones de género y color, condiciones y relaciones laborales, etc.), que se articulan de forma imprevisible y contradictoria, y sirven de fuente emocional para el proceso de constitución de la trayectoria singular del docente en el desempeño de su actividad laboral.

Es importante destacar que la configuración de la personalidad es inseparable de la

configuración subjetiva de la acción, ya que la personalidad participa en la producción de significados subjetivos que emergen en el curso de la acción actual de la persona, como un momento vivo y dinámico de esta acción, junto con la historia de vida de la persona y la subjetividad social de los contextos en los que actúa.

De este modo, la docencia es una profesión que se construye a lo largo de la trayectoria de la vida personal y profesional de los docentes (CHARLOT, 2012; FRANCO, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019), por tanto, no viene dada, ni se consolida con la formación inicial, porque su constitución no es una serie de acontecimientos, sino un proceso (HUBERMAN, 2000) de aprendizaje permanente, que se produce también en la complejidad de la tarea educativa y en las contradicciones de la realidad en la que tiene lugar.

La comprensión de la enseñanza en su dimensión subjetiva refleja la forma en que los profesores viven su experiencia profesional -construyen su carrera, establecen relaciones, asumen actitudes y realizan las actividades requeridas para sus funciones ocupacionales-, profundamente condicionada por la forma en que experimentan subjetivamente lo que viven y la calidad de los vínculos afectivos construidos. Estos vínculos surgen de los significados subjetivos producidos en su contexto de actuación, así como la formación y tantos otros aspectos de diferentes orígenes, contextos y repercusiones constituyen subjetivamente al docente y éste, a su vez, constituye los espacios sociales (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

Explicitación metodológica de la investigación

Para llevar a cabo la investigación, elegimos la Metodología Constructiva-Interpretativa desarrollada por González Rey, para el estudio de la subjetividad, desde su concepción epistemológica: la Epistemología Cualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997; 2002; 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Esta concepción epistemológica se caracteriza por la articulación de tres principios fundamentales: el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, el carácter dialógico del proceso de construcción del conocimiento, la singularidad como instancia legítima de producción del conocimiento científico.

En la metodología adoptada, estos principios se expresan de múltiples maneras. El principal es el proceso constructivo interpretativo que el investigador desarrolla durante la investigación, a partir de la información producida por medio de los instrumentos utilizados,

que da lugar a la construcción de indicadores que convergen en la formulación de hipótesis con las que se construye el modelo teórico. La materialización de este proceso está mediada por los significados que surgen de las interpretaciones del investigador, en vista de la realidad investigada y de los participantes involucrados en la investigación. Los principios de la Epistemología se expresan también en el lugar esencial que asume el diálogo entre el investigador y los participantes a lo largo del proceso de investigación y en el estudio en profundidad de casos singulares, como el estudio de caso del profesor que aquí se presenta.

En la investigación se utilizan los siguientes instrumentos: entrevista semiestructurada, dinámicas conversacionales⁵, encuesta, una redacción titulada: *Ser Profesora hoy*, un completamiento de frases⁶, y observaciones en varios espacios de la escuela, las cuales son inherentes al proceso de investigación, pues el investigador deberá estar atento a los fenómenos que ocurren en el campo en estudio.

La profesora Suzi aceptó participar espontáneamente en la investigación, tras un proceso de información, detalle y sensibilización, que culminó con la firma de un documento de autorización de la participante y del centro educativo. La investigación contó con el dictamen favorable consustanciado del Comité de Ética en Investigación de la Universidade Estadual do Ceará (n. 817.801). Ha recibido financiación de la Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

El proceso de sensibilización y motivación del profesor para participar en la investigación, es decir, la construcción del escenario social de la investigación, ocurrió en varios momentos de conversaciones informales mantenidas en la escuela. Las formas de registro de sus aportaciones orales se llevaron a cabo mediante entrevistas y dinámicas conversacionales, que requirieron anotaciones tras los encuentros. Suzi sugirió el uso de cuestionarios escritos para poder responder a algunas preguntas, ya que sentía dificultad para expresarse oralmente sobre temas relacionados con las prácticas institucionales.

La Profesora y la Escuela

La profesora Suzi, en el momento de la investigación, estaba casada y era madre de una niña. Es licenciada en Pedagogía y tiene un posgrado *lato sensu* en Educación Especial. A

⁵ Dinámica conversacional: es un proceso que pretende llevar a la participante a expresar los "campos significativos de su experiencia personal, capaces de implicarla en el sentido subjetivo de los diferentes espacios delimitadores de su subjetividad individual." (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 126).

⁶ La finalización de frases es un instrumento que se caracteriza por la agrupación de diferentes expresiones, unidas a través del contenido, el foco del estudio y pretende identificar significados subjetivos complejos, cuyo contenido no es aparente. (GONZÁLEZ REY, 2005).

lo largo de su carrera profesional ha participado en cursos de formación continua sobre Educación Especial e inclusión. Suzi llevaba 8 años trabajando como profesora y 5 años en el área de Educación Especial. En el aula de recursos polivalentes, el profesor llevaba tres años trabajando y había entrado por concurso público.

La escuela en la que trabajaba Suzi está situada en la zona urbana, en un barrio de la periferia de un municipio del interior del estado de Ceará. Su público objetivo eran los alumnos de 2º a 9º de Educación Primaria, en los turnos de mañana y tarde. La escuela cuenta con una sala de recursos polivalente que atiende a los alumnos matriculados en otros dos centros educativos. En el momento de la investigación, el profesor atendía a 09 alumnos con las siguientes hipótesis-diagnóstico de discapacidad: física (01), auditiva (01), intelectual (02) y múltiple (01); trastornos globales del desarrollo (03); problemas de aprendizaje (01). En la escuela, Suzi mantenía una relación amistosa con sus compañeros, aunque mostraba inhibición en los momentos de convivencia colectiva. Trató a los alumnos de forma acogedora y atenta, y con las familias de los alumnos mantuvo una actitud receptiva y conciliadora, evitando las tensiones derivadas de los enfrentamientos.

Configuración subjetiva de la docencia de la profesora Suzi

Desde el primer contacto para realizar la investigación, Suzi se mostró insegura sobre la decisión de participar, como explicó en una conversación informal: "[...] tengo miedo de que mis opiniones me traigan problemas en la escuela e incluso en la Secretaría de Educación. Con el tiempo verás que las cosas son difíciles". Conseguimos superar muchos miedos que impedían la expresión espontánea de la profesora en el proceso de investigación, pero observamos que su postura de cautela se mantuvo durante mucho tiempo.

El miedo y la cautela demostrados por la profesora al integrarse en la investigación señalaban inicialmente la constitución de la subjetividad social de la escuela, en la que Suzi parecía inscribirse bajo el signo de las emociones de inseguridad en las relaciones interpersonales y el miedo a la desaprobación de sus acciones por parte de otros profesionales. Construimos este indicador a partir del siguiente conjunto de frases: "13. *Estoy mejor*: depende del momento, de las personas, principalmente; 33. *Siento dificultad*: para llegar a veces, impedimento personal; 47. *Ante situaciones nuevas*: depende de cuáles sean; 75. *No me siento preparado*: para el público".

Otro indicador de la inseguridad vivida por Suzi, que movilizaba una fuerte tensión, se expresaba claramente en las reuniones quincenales de planificación con los profesores de la

escuela, en las que exigía un espacio en la agenda para coordinar una actividad formativa, una de las atribuciones de la AEE. Presenciamos al menos tres participaciones de Suzi, que se limitaron a un tiempo máximo de 30 minutos, definido por la coordinación pedagógica para cada actividad formativa, que consistía en una exposición sobre la caracterización de alguna discapacidad.

En las conversaciones, Suzi se quejó del escaso tiempo asignado para su participación en la actividad y de la falta de interés de los profesores. De hecho, en las reuniones observadas era visible la indiferencia de la mayoría de los profesores presentes, que charlaban o realizaban otras tareas, contando a veces sólo con la atención del coordinador pedagógico de la institución. Tras la programación de las reuniones observadas, Suzi permaneció en el recinto a la espera de las demandas de los profesores para asistir a la planificación de las clases, pero no hubo ninguna solicitud.

A pesar de su descontento con la situación, Suzi no se enfrentó a los implicados, en un intento de discutir y resolver el problema de la indiferencia hacia las actividades formativas, ni tomó iniciativas para sugerir acciones a los profesores en su planificación. Las actividades de formación y la planificación compartida con los profesores de educación común, además de ser un atributo del servicio, es una oportunidad útil para el diálogo con el cuerpo docente de la escuela, ya que no era una práctica común en la vida diaria del grupo.

Poco a poco, identificamos que la inseguridad y el miedo a la exposición también estaban asociados a la dificultad de vivir situaciones conflictivas y generar contradicciones a sus opiniones y a su forma de actuar en la escuela, como se expresa en la siguiente frase: "27. *Quiero ser*: notado por las cosas buenas que hago; 51. *Mi opinión*: no me rindo, si tengo razón y como suelo hacerlo, ¡entonces!". En varios momentos de la conversación, se negó a comentar cuando las reflexiones sobre los problemas de los alumnos con discapacidad en la escuela implicaban directamente su práctica.

Estos indicadores convergen hacia la hipótesis de que la configuración subjetiva de la profesión de Suzi incluye un flujo de significados subjetivos que hacen de la enseñanza una experiencia a la que está incómodamente apegada y sujeta a insatisfacciones recurrentes. La enseñanza parece tener un valor emocional inquietante para Suzi, ya sea por las tensiones presentes en el grupo, por la complejidad de la situación de la Educación Especial en la escuela o por la falta de identificación con el ámbito educativo y la enseñanza, como veremos a continuación.

Interpretamos que los significados subjetivos mencionados se articulan como una fuerza motivacional que orienta la definición del AEE, como ámbito de actuación profesional, dentro del campo educativo. Reveló en Escrito I, *Ser profesora hoy*:

Como profesora que soy, me gusta lo que hago, porque casualmente o no, este espacio un poco más cerrado, un poco más reservado se parece a lo que realmente soy. [...] Si saliera de este espacio, sinceramente no sé a dónde iría, pero para ser profesora en un aula normal, estoy absolutamente segura de que no quiero y quizás tampoco funcionaría, a no ser que de alguna manera fuera para asistir también... de vuelta al mundo privado una vez más de no tanta gente, no tanto movimiento/evento.

La entrada en el rol de profesora de AEE se justifica, por lo tanto, por las características del servicio, a menos que otras formas de organización: trabaja con un número reducido de alumnos y de forma individualizada, el espacio del aula de recursos polivalente está separado de las demás dependencias de la escuela y, a su entender, el servicio de Educación Especial puede realizarse de forma menos integrada a la colectividad del trabajo pedagógico de la institución.

El hecho de que la enseñanza se base en múltiples relaciones interpersonales, en un contexto tejido en la diversidad de referencias y expectativas, requiere continuamente diferentes formas de mediación en la vida escolar cotidiana. Estos aspectos movilizan tensiones y contradicciones en el universo socio-relacional del aula y de la institución, generando desafíos para los cuales no todos los docentes tienen una constitución subjetiva propicia para su enfrentamiento en el ámbito de la institución, como hipotetizamos en el caso de Suzi.

En la entrevista, Suzi explicó su insatisfacción con el campo de la Educación y con el hecho de haber estudiado Pedagogía, a pesar de que le gustaba trabajar en el área: "[...] no me gustaba el curso de Pedagogía, tenía que hacerlo. No era ni es, quiero hacer una nueva carrera, pero ya no en esta área [...] en relación a los cursos, Fisioterapia me gusta, [...] Nutrición". No siempre la profesión es elegida por la fuerza del apego afectivo, sino por la oportunidad de entrar en el mercado de trabajo y poder proveer a su existencia, como ocurrió con Suzi, que entró en la profesión de maestra porque no tenía las condiciones materiales viables para la formación inicial en un curso del área de la salud, porque tendría que trasladarse a otro municipio.

La complejidad, el descrédito social, la baja remuneración, la precariedad de las condiciones de trabajo y de la carrera profesional han convertido la docencia en una profesión poco atractiva y han justificado el alto nivel de abandono incluso en los cursos de grado

(GATTI *et al.*, 2019). Aunque la entrada en una determinada profesión no se produzca por identificación inicial, el individuo puede, en el ejercicio profesional, subjetivar la experiencia como una oportunidad de nuevas perspectivas de trabajo, aprendizaje y relaciones, favoreciendo la reconstitución de vínculos afectivos que generen satisfacción, voluntad de permanencia e inversión en la profesión, a pesar de las dificultades existentes, lo que no ocurrió en el caso de Suzi.

Los significados subjetivos expresados en la insatisfacción con la profesión están relacionados con las producciones subjetivas que surgen de su historia de vida, especialmente en la experiencia familiar vivida en la infancia, que se renuevan en el momento actual. Entendemos que la configuración subjetiva de la profesión docente de Suzi estuvo atravesada por la configuración subjetiva de la familia, por significados subjetivos asociados al rechazo y a la baja autoestima emergentes de la relación con su padre y sus hermanas, repercutiendo intensamente en el tejido de sus vínculos interpersonales. Elaboramos esta comprensión a partir de la expresión de Suzi en diferentes instrumentos, por ejemplo, en un fragmento de la entrevista, en el que reflexiona sobre su autoimagen en comparación con las características de una de las dos hermanas y la posible preferencia del padre por ella, dice:

[...] porque es lo contrario, desde que era una niña, tal vez esto es un trauma de la infancia. Ella siempre fue más abierta con el público [...] cariñosa, yo no, yo siempre fui, entre comillas, más rechazado, un poco, digamos. Y yo crecí con esto [...] nuestra infancia contribuye tanto a lo que somos, como adultos.

En otro trecho, Suzi vuelve a referirse a la hermana y su semejanza con el padre, reforzando bajo fuerte emoción cómo se percibía tratada por las personas de su convivencia:

Ella es increíble, es maravillosa, pero yo no puedo ser así [...] Y luego, está este tema, también, de la afinidad entre hijos y padres que yo creo que queriéndolo o no hay una preferencia. [...] mi hermana es muy buena, no es que yo no lo sea también, pero es como si fuera mi padre ella sola [...].

A continuación, comenta sobre la otra hermana: "la mayor también se parece a ella y las dos se parecen a mi padre. Soy la oveja negra". La producción subjetiva explicada integra una emocionalidad expresada en la inseguridad y la desconfianza respecto a la veracidad de los afectos de las personas en su convivencia, recurriendo a un comportamiento reservado, a una cierta victimización y a la culpabilización del otro ante circunstancias ajenas a su voluntad. El siguiente conjunto de frases, entre otras expresiones de Suzi, refuerza esta construcción: "21. *Mi mayor problema es: entregarme demasiado en las relaciones, esto suele*

hacerme sufrir, y sola, que es peor; 55. *Odio*: ser despedida (falta de respuesta)". Identificamos el flujo simbólico-emocional expresado en la desconfianza y con respecto a la veracidad de los afectos, también relacionado con el cónyuge, porque fue raramente mencionado por Suzi al comentar las relaciones familiares. Veamos, en el conjunto de oraciones, indicadores de esta construcción: "12. *Matrimonio*: mi mitad. 35. *Siempre quise*: casarme, pero hoy pienso un poco diferente. 54. *Hombres*: son importantes, brazo derecho, pero relativamente".

Esta producción de significados subjetivos integra la configuración subjetiva de la enseñanza, llevando a la construcción de la hipótesis de que la postura de retraimiento y autoprotección demostrada por Suzi afecta a la convivencia diaria con las personas de la institución y a la afinidad con la AEE.

La historia de la persona está presente en la producción subjetiva de la experiencia actual, no como un pasado, sino como un presente formado por marcas de diferentes contextos y ámbitos (GONZÁLEZ REY, 2012). Así, las experiencias no son marcas fijas en la historia de las personas, por el contrario, conforman la dinámica de la vida y se reintegran en cada nueva situación subjetivada, pudiendo reconfigurarse en la incesante producción de nuevos significados subjetivos (FIALHO et al., 2020). En el caso de Suzi, hay un flujo de significados subjetivos en el que la historia parece reeditarse en la experiencia vivida en la escuela.

Al destacar el contexto envuelto en esta historicidad, donde la subjetividad social de la escuela se expresa y constituye mutuamente las subjetividades de los individuos participantes, podemos percibir características del contexto escolar y del sistema relacional del grupo que subjetivadas de manera singular por Suzi se expresaron en su experiencia de enseñanza y en la forma en que se movilizó frente a los desafíos de la enseñanza de alumnos con discapacidad. Con el tiempo, desde la perspectiva de este trabajo, la experiencia implica formas de aprehensión de la realidad, integrando diversos aspectos de la vida psíquica, como las emociones, los sentimientos, que movilizan la producción de significados subjetivos (GONZALEZ REY, 2012).

En las reuniones de planificación y en los momentos informales en la sala de profesores, observamos que el coordinador pedagógico también demostraba un cierto nivel de tensión y temor a la hora de tratar con el profesorado del centro (informes, acordar acciones, etc.). Posiblemente, esta emotividad de la coordinadora alimentó la solidaridad de Suzi en situaciones de enfrentamiento colectivo.

En respuesta al cuestionario, Suzi explica la relación con los miembros del núcleo directivo de la escuela: "No encuentro dificultades, son atentos [...]. Cuando los busco, están disponibles y cuando hay algún tipo de situación, también intentan ayudar y dar sugerencias para resolverla". La calidad de la información permite identificar que el hecho de "no encontrar dificultades" tampoco significa encontrar apoyo de los directivos del centro para planificar y llevar a cabo acciones a favor de los alumnos con discapacidad.

Suzi añadió, en una conversación posterior, que el apoyo de la dirección de la institución a su trabajo sólo se dirigía a resolver problemas puntuales vividos directamente con los alumnos con discapacidad y sus familias, pero no compartía responsabilidades con otros profesores y acciones pedagógicas comprometidas con el aprendizaje de estos alumnos en la vida escolar cotidiana. En las observaciones, identificamos que el foco central del trabajo pedagógico de la institución estaba centrado en los alumnos que lograban obtener desempeños exitosos en las evaluaciones externas de gran escala, con un alto valor motivacional en la producción de la subjetividad de la escuela.

Un extracto del cuestionario, que contiene una respuesta sobre la actitud de los profesores de la escuela, demuestra el reto que hay que afrontar con vistas a la inclusión de los alumnos con discapacidad: "De hecho, este es un punto que hay que aceptar, madurar y trabajar mejor con ellos. [...] Sólo reciben y trabajan con estos alumnos obligados, porque hay una ley para ello". La complejidad de la realidad se ve agravada, según las respuestas al cuestionario, por la falta de material didáctico, la infrecuencia de los alumnos, el bajo rendimiento de los alumnos a causa de la discapacidad, las interrupciones producidas en la continuidad de la formación del profesorado de Educación Especial promovida por el organismo de la administración municipal.

Como hemos comprobado a través de las observaciones, las condiciones objetivas de trabajo de Suzi en el aula de recursos polivalentes eran deficientes: problemas en la estructura física, climatización defectuosa, escasez de material didáctico e inversiones para nuevas adquisiciones, ordenadores sin mantenimiento, según los estudios de Mendes, Cia, Tannus-Valadão (2015).

Las actitudes de los profesores y de la coordinadora pedagógica en relación con el trabajo de Suzi, así como la búsqueda del éxito en las evaluaciones externas, cuya inversión en la participación de los alumnos con discapacidad era irrelevante para los objetivos deseados, expresan la baja valoración de la Educación Especial en la subjetividad social de la institución. A pesar de la obligación legal de incluir el AEE en el proyecto pedagógico de la

institución (BRASIL, 2008), su implementación en la organización pedagógica de la escuela es precaria, resultando en la desarticulación con la educación común.

Como no se valora adecuadamente, hay un acuerdo silencioso y cada uno sigue a su manera, facilitando que la comunidad escolar (OZÓRIO et al., 2020), incluida Suzi, quede exenta de las posibles tensiones que surgen de la construcción de una práctica pedagógica inclusiva. La falta de espacio social en la escuela para los estudiantes con discapacidad, expresión de las rupturas de la educación actual con los procesos de formación ética y humano-social (GATTI et al., 2019), es subjetivada por Suzi, implicando un bajo nivel de pertenencia al grupo ocupacional. El sentimiento de pertenencia al grupo es necesario para la aparición de estados subjetivos que favorezcan los vínculos con la función ocupacional, el contexto laboral y el logro profesional (BRANDENBURG; FIALHO; SOUSA, 2020).

Este contexto debilita la institucionalización de los marcos normativos de la educación inclusiva, ya que reproduce un modelo *hospitalocéntrico*, en el que las discapacidades de los alumnos guían las acciones y las relaciones pedagógicas. Romper con este modelo requiere un esfuerzo colectivo para identificar las barreras y crear estrategias para superarlas, a través del trabajo cooperativo realizado por la comunidad escolar, en beneficio del aprendizaje de todos los alumnos (ANACHE; MARTINS, 2019).

Suzi, a pesar de mencionar, en la dinámica conversacional y en el cuestionario, un deseo de mejorar, avanzar y corregir errores, mostró tener recursos subjetivos muy frágiles para lograr las condiciones necesarias para enfrentar estas limitaciones y convertirlas en nuevas posturas, nuevas rutas de subjetivación de la experiencia vivida. Según explican Rossato y Assunção (2019, p. 59), "no es la tensión en sí misma entre la subjetividad individual y la subjetividad social lo que permite la producción de nuevas posiciones pedagógicas, sino las nuevas posiciones que se abren en estas tensiones". Estas nuevas posiciones requieren una constitución subjetiva que permita a los individuos/grupos lidiar con los conflictos y demandas del proceso, así como facilitar nuevas producciones subjetivas.

En el caso de Suzi, la configuración subjetiva de la enseñanza integraba significados subjetivos asociados a la relación con su padre, con sus hermanas, a la falta de identificación con la enseñanza y a la baja valoración de la Educación Especial en la subjetividad social de la escuela. Se expresaron como: desconfianza en los afectos de las personas, generando inseguridad ante el grupo de trabajo y temor a situaciones que puedan derivar en tensiones/conflictos; identificación con la individualización del servicio de NEE, justificada por la posibilidad de desarrollar su actividad con cierta independencia de los demás profesionales de la escuela; insatisfacción con la enseñanza y el contexto de actuación.

Como los significados subjetivos que emergen de la experiencia actual son inseparables de configuraciones subjetivas más estables de la personalidad, actuando como fuente sensible para nuevas producciones en las acciones en curso, entendemos que la práctica pedagógica de Suzi estuvo marcada por significados subjetivos asociados a la configuración subjetiva de la enseñanza. A continuación se presentan ejemplos de acciones realizadas por Suzi que expresan las implicaciones de la configuración subjetiva de la enseñanza en la composición de su práctica pedagógica en el AEE.

En la organización pedagógica definida por Suzi, las citas se limitaban al aula de recursos polivalente y las actividades se limitaban, casi siempre, a dibujar, pintar, escribir el nombre, cubrir líneas de puntos, recortar y pegar, copiar, etc., reproduciendo tareas ya realizadas por los alumnos en el aula ordinaria, con el objetivo de ocuparlos. Suzi rara vez elaboraba juegos y otros materiales didácticos de bajo coste, como los que se podían encontrar en las salas de recursos multifuncionales de otras instituciones, por falta de material y por el gran gasto de tiempo que suponía su elaboración. Observamos que había otros recursos didácticos disponibles en la sala polivalente, pero no se utilizaban.

La planificación de las actividades, en general, no se integró en un proyecto pedagógico que articule la educación especializada y la común. Tuvimos acceso a las hojas de evaluación de algunos alumnos e identificamos que estaban desactualizadas desde hacía tiempo, pero seguían sirviendo de referencia para orientar la planificación de la atención. Así, la evaluación, en lugar de ser una aliada en la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad, se convirtió en registros burocráticos y definitivos que enlutaban las posibilidades de desarrollo del alumno.

Consideraciones finales

En el estudio presentado, la configuración subjetiva de la docencia de la profesora integró sentidos subjetivos oriundos de otros momentos de la vida y de las relaciones externas a su actividad profesional, marcando la historicidad y la complejidad constitutiva de la dimensión subjetiva de los fenómenos humanos.

La configuración subjetiva de la enseñanza de Suzi actuó como fuente emocional significativa para el ejercicio profesional de la profesora, mostrando que las prácticas no pueden ser explicadas sólo por la actualidad y restringidas al contexto de las acciones en curso. Conocer la diversidad de significados subjetivos que integran la configuración subjetiva de la enseñanza se convierte en un recurso teórico relevante para comprender las

cuestiones que (des)movilizan y sirven de referencia a las actitudes y prácticas pedagógicas de los docentes.

La actualización de los significados subjetivos asociados a la configuración de la enseñanza se produjo en el flujo de articulación con la subjetividad social de la escuela y las condiciones de trabajo, generando un repertorio emocional en Suzi en el que la experiencia profesional comenzó a ser vivida con descontento, inseguridad y bajo nivel de pertenencia al grupo ocupacional. Esta construcción pone de manifiesto el valor heurístico de la categoría de configuración subjetiva de la enseñanza para comprender las formas dominantes de organización subjetiva de los individuos en sus procesos institucionales, también como expresión viva de la subjetividad social.

Este repertorio emocional en Suzi dificultó la movilización de recursos subjetivos que promovieran una postura crítico-reflexiva y propositiva en la comunidad escolar, tal como requerían las atribuciones exigidas al profesor de Educación Especial: actividades de sensibilización, articulación entre los profesionales y los servicios educativos, participación en la formación de los profesionales de la escuela, diálogo con las familias de los alumnos y la comunidad escolar.

Así, el AEE se convirtió en un contexto de actuación en el que la profesora se sintió protegida de las interferencias de sus compañeros de trabajo, operando en el diseño del servicio compatible con sus necesidades. Al tiempo que se protegía de los conflictos y exigencias de los marcos normativos de la AEE, Suzi reforzaba las barreras a la inclusión existentes en la institución.

El estudio permitió comprender que la subjetivación de las experiencias del docente en su espacio de trabajo, debido a múltiples aspectos motivacionales, institucionales y sociales, no siempre son facilitadores de la implementación de los objetivos planteados en los marcos normativos de la educación, mostrando cómo los individuos se inscriben en el colectivo y ayudan a componer su dinámica de funcionamiento.

Vale la pena explicar que no se pretende responsabilizar al profesor de los problemas identificados, porque somos conscientes de las contradicciones inherentes a la inclusión excluyente dominante en la educación brasileña y de que la práctica pedagógica no depende sólo de la configuración subjetiva de la profesión. Sin embargo, las atribuciones del AEE son responsabilidad del profesor de servicio en conjunto con la escuela y no pueden ser descuidadas, so pena de convertirse en un reto abstracto en el ámbito educativo, al despersonalizar las acciones a asumir colectiva e individualmente.

La experiencia profesional de Suzi también puso de manifiesto los problemas existentes en el trabajo del profesor de TEA en la escuela: el aislamiento, la multiplicidad de tareas, la dificultad de coordinación con otros profesionales, que acaban haciéndole responsable en solitario de la tarea de inclusión de los alumnos con discapacidad.

Dado que el desarrollo individual del profesor es insuficiente para poder provocar cambios en su práctica docente, especialmente en el caso de la inclusión escolar, que requiere cambios en las concepciones, actitudes y prácticas, es necesario crear estrategias para el desarrollo de grupos de trabajo sensibles a la colaboración para afrontar los retos de la escuela. Los grupos de trabajo tienen que ayudar a que la gente se sienta responsable de los retos, pero éstos deben ser atractivos y generar situaciones en las que la gente sienta la posibilidad de avanzar y no de ser anulada (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019).

Aquí hay algunos aspectos que favorecen la producción de significados subjetivos que generan nuevos vínculos con la actividad profesional y nuevos recursos para enfrentar los desafíos de la inclusión escolar: la construcción de un tejido socio-relacional que estimule el sentido de pertenencia al grupo por parte de los profesionales de la institución; desarrollar estrategias dialógicas para discutir problemas y demandas, crear soluciones y asumirlas en acciones en todos los niveles de la institución; revisar el proyecto pedagógico de la escuela y pensar colectivamente cómo integrar la AEE en sus acciones prioritarias y cómo lograrlas; crear canales de comunicación con el sistema educativo para discutir alternativas de mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que sean adecuadas a los desafíos de la inclusión escolar.

Estos aspectos son alternativas que deben repercutir también en la formación continua del profesorado y en el núcleo directivo, ya que implican a toda la organización pedagógica del centro.

REFERENCIAS

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 MARTÍNES, 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.

Cómo referenciar este artículo

SANTOS, G. C. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ANACHE, A. A. La configuración subjetiva de la docencia de una profesora de educación especial y sus implicaciones en la práctica 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/riaee.v16iesp.3.15293>

Enviado el: 05/02/2021

Revisión necesaria: 30/03/2021

Aprobado el: 12/05/2021

Publicado el: 01/06/2021