

Narrativas de professores que trabalham com Educação Especial

Narratives of teachers working with special education

Sirlane Freitas Lacerda

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UNESB)

Candiba-BA/Brasil

Resumo: Este artigo apresenta narrativas de 10 professores que trabalham com estudantes público alvo da educação especial sobre Projeto Político Pedagógico. Tem uma abordagem qualitativa, tendo em vista o processo de investigação. Para a realização da pesquisa, utilizou-se de entrevistas semi estruturada, com o objetivo de buscar identificar por meio das narrativas dos professores se eles conhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição em que eles trabalham, como a Educação Especial é proposta nele. Por meio da escuta cuidadosa dos professores entrevistados, constatamos que os professores manifestam preocupação com a ausência do debate sobre o Projeto Político-Pedagógico, observamos também que foi mencionada a ausência da participação do coletivo de profissionais na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, além de ter sido sinalizado que ele é pensado por um grupo específico. Nesse sentido, o PPP não pode ser um documento apenas burocrático e de gaveta, mas deve ser a tradução dos anseios de uma escola, da comunidade, da diversidade, da inclusão, fazer parte do dia a dia da escola.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Projeto Político Pedagógico.

Abstract:

This article presents narratives from 10 teachers who work with Special Education Target Audience students on a Pedagogical Political Project. To carry out the research, semi-structured interviews were used, with the objective of seeking to identify through the teachers' narratives if they know the Pedagogical Political Project (PPP) of the institution where they work, as Special Education is proposed in it. . Through the careful listening of the teachers interviewed, we found that the teachers expressed concern about the lack of debate on the Political-Pedagogical Project, we also observed that the absence of the participation of the collective of professionals in the elaboration of the Political-Pedagogical Project of the school was mentioned, in addition to having been signaled that it is thought by a specific group. In this sense, the PPP cannot be just a bureaucratic and drawer document, but must be the translation of the yearnings of a school, the community, diversity, inclusion, to be part of the school's daily life.

Keyword: Special Education; Specialized Educational Service; Pedagogical Political Project.

Introdução

Este artigo apresenta narrativas de professores que trabalham com estudantes público alvo da educação especial sobre Projeto Político Pedagógico, onde tivemos uma amostra de 10 professores voluntários na pesquisa, professores/as regentes de salas regulares, professores/as de SRM e docentes de apoio da Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz, localizada no município de Rubim-MG, Vale do Jequitinhonha.

A adesão se deu por meio de um questionário do Google Forms que foi enviado o link para o e-mail e por meio de grupo de WhatsApp para 64 professores. De 64 professores, 44 responderam ao questionário. Destes últimos, 19 manifestaram interesse em participar da entrevista. Após analisarmos todas as respostas e identificarmos os 19 professores que manifestaram interesse em participar da entrevista, fizemos a análise do perfil deles e selecionamos 10 para serem entrevistados, considerando a atuação com estudantes da Educação Especial.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob o parecer de número 4.685.161. Em cumprimento a Resolução n.º 466/2012, que dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a identidade dos pesquisados foi preservada, utilizando nomes fictícios, enumerados de Prof. 01 a Prof. 10.

Por meio da entrevista, perguntamos aos professores se eles conhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição em que eles trabalham e como a Educação Especial é proposta nele, buscamos saber também se o planejamento de ensino dialoga com as especificidades dos estudantes Público Alvo da Educação Especial. Seguidamente, perguntamos como a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rubim desenvolve as políticas curriculares de inclusão dos estudantes PAEE naquela instituição de ensino e pedimos pra eles falarem da relação entre a formação continuada dos professores e as práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado.

Foi possível observar que os professores têm alguma preocupação com a ausência do debate sobre o Projeto Político-Pedagógico, bem como manifestaram que há ausência da participação do coletivo na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, além de ter sido sinalizado que ele é pensado por um grupo específico.

As perguntas provocaram os docentes a refletirem sobre suas práticas, quem dera, a partir daí, produzissem mudanças de pensamentos que viessem ao encontro de novas práticas no contexto da Educação Especial.

Métodos e Materiais

Este artigo tem uma abordagem qualitativa. Para a realização da pesquisa, utilizamos de questionário e entrevista semiestruturada.

Tendo em vista a pandemia provocada pela Covid-19, bem como os reflexos sentidos em razão da exigência do isolamento social, as entrevistas foram realizadas por meio da ferramenta tecnológica *Google Meet*. As entrevistas semiestruturadas foram planejadas e previamente agendadas com os/as entrevistados/as, gravadas e transcritas, sendo, posteriormente, validadas por eles/as, segundo critérios que possibilitassem a verificação das respostas dadas e sua fidedignidade para análise posterior.

Para identificar e caracterizar quem são os professores que trabalham com os estudantes público da educação especial na escola lócus da pesquisa, utilizamo-nos de um questionário mediado pela ferramenta tecnológica *Google Forms*. Encaminhamos o *link* com a ferramenta por *e-mail* e por meio de grupo de *WhatsApp*.

Concluída essa etapa, realizamos a tabulação dos dados. Ela nos permitiu traçar um perfil dos professores que trabalham com estudantes da Educação Especial na Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz.

Quadro 1 – Caracterização dos professores entrevistados

Sujeitos	Idade	Formação	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação na Educação Especial
Professor 1	44 anos	Mestrado em Educação	24 anos	06 anos
Professor 2	42 anos	Especialização em Alfabetização, Educação Infantil e Educação Especial	22 anos	02 anos
Professor 3	49 anos	História e Normal Superior, Especialização em Anos Iniciais, Ensino Infantil e Educação Especial	24 anos	06 anos
Professor 4	41anos	Pedagogia	13 anos	06 anos
Professor 5	35 anos	Pedagogia, Supervisão e Orientação	14 anos	06 anos
Professor 6	44 anos	Normal superior, Especialização em Anos Iniciais, Ensino Infantil, Supervisão e Educação Especial	23 anos	04 anos

Narrativas de professores que trabalham com Educação Especial

Professor 7	38 anos	Especialização em Alfabetização, Educação Infantil e Educação Especial	10 anos	06 anos
Professor 8	38 anos	Matemática, Especialização em Estatística e Matemática Financeira	09 anos	06 anos
Professor 9	50 anos	Especialização em Supervisão e Gestão de Projetos/Educação Especial e Inclusiva com Neuropsicopedagogia	29 anos	06 anos
Professor 10	52 anos	Especialização em Alfabetização, Educação Infantil	25 anos	06 anos

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2021).

Tivemos como participantes da pesquisa, professores/as regentes de salas regulares, professores/as de SRM e docentes de apoio. Após analisarmos todas as respostas e identificarmos os 19 professores que manifestaram interesse em participar da entrevista, fizemos a análise do perfil deles e selecionamos 10 para serem entrevistados, considerando a atuação com estudantes da Educação Especial na SRM e o trabalho como professor de apoio ou regente com até três estudantes PEE na sala de ensino regular.

Quadro 2 – Formação dos professores entrevistados

Formação em Educação Especial	
10 professores	
Participante da pesquisa	Formação em educação Especial
Prof. 1	Graduação em Educação Especial em curso
Prof. 2	Especialização em Educação Especial/ 600h.
Prof. 3	Educação Inclusiva para profissionais da rede pública de Ensino de MG/ 120h. Educação Especial e Inclusiva com Neuropsicopedagogia
Prof. 4	-AEE- Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Física, Intelectual/240h. -Educação Inclusiva/120h. -Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva /240h. -Educação Inclusiva/40h. -Transtornos Globais do Desenvolvimento/ 120h. -Curso Básico de Libras/180h. -Aperfeiçoamento em Alfabetização para Estudantes com deficiência/180h.
Prof. 5	Cursando a graduação em Educação Especial
Prof. 6	Não possui nenhuma formação em EE
Prof. 7	Não possui nenhuma formação em EE
Prof. 8	Não possui nenhuma formação em EE
Prof. 9	Não possui nenhuma formação em EE
Prof. 10	Não possui nenhuma formação em EE

Fonte: Dados do questionário Google Forms (2021).

A formação dos professores é um ponto que precisa ser considerado, visto que ela se constitui por etapas. Sabe-se que a formação inicial não dá conta de atender as

demandas atuais, intensificando a necessidade da formação continuada na trajetória profissional.

A Educação Especial no contexto do Projeto Político-Pedagógico

De acordo com Libâneo (2018, p. 22):

a escola bem organizada e bem gerida é aquela que cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar

Por conseguinte, para que a Educação Especial seja promovida a contento, temos que pensar a organização escolar, o modo como a escola se articula para diminuir as barreiras para os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Logo, buscamos saber se os professores conhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição em que eles trabalham e como a Educação Especial é proposta nele. Para nos ajudar pensar esta questão, trazemos a narrativa do Prof. 01:

olha, a última vez que eu vi o Projeto Político-Pedagógico da escola em que eu trabalho, se eu não me engano, foi no ano de 2015, foi a última vez que fui apresentada ao Projeto Político-Pedagógico, porque foi a reelaboração dele, foi um trabalho que nós realizamos em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tinha um pequeno trecho que falava, mas da mesma forma que no currículo, só pra constar, pra dizer que se olhava pra ele, pra dizer que eles tinham um lugar ou que eles eram considerados, mas, na verdade, não existe esse olhar pra esses meninos e para as necessidades deles no nosso Projeto Político-Pedagógico, não. Pode até estar escrito, mas, na prática, ele não existe.

Ao analisar o PPP, constatamos que o documento tem em seu corpo, uma discussão sobre a Educação Especial. Todavia, as entrevistas revelam que os docentes não o conhecem, como é caso do Prof. 02, que falou: “como eu já te disse, eu conheço pouco, então eu não sei.”. Aventamos a hipótese de que os professores não dialogam entre si ou de que não há proposição da equipe pedagógica sobre o conteúdo do documento, gerando essa ausência de conhecimento desse texto, considerado um guia do trabalho pedagógico das escolas. Mais docentes afirmaram não ter acesso ao PPP, o que gerou total desconhecimento do conteúdo proposto por ele:

Não conheço totalmente, conhecia tempos atrás. Nós nos reuníamos e ficávamos semanas estudando, mas, de uns anos pra cá, eu vejo que esse projeto é elaborado por algumas pessoas e passado pra nós as partes que acham que são mais importantes e ok. Não tem, em momento algum o

Narrativas de professores que trabalham com Educação Especial

Projeto Político-Pedagógico da escola contempla os alunos especiais, só se mudou. (Prof. 03)

O PPP, não conheço. Pra mim, pegar e ler, não. (Prof. 06)

A proposta pedagógica atualizada não, eu conhecia anteriormente. Em 2019, eu solicitei essa proposta, mas me disseram que ela estava em construção e que não disponibilizaria devido a isso. Quando eu fiz a minha graduação, eu tive contato, porque eu precisei analisar esse documento, mas isso foi em 2012. Nessa época não, não contemplava a Educação Especial. (Prof. 07)

Não conheço. (Prof. 10)

Dos 10 professores entrevistados, 6 afirmaram não conhecer ou não ter familiaridade com o PPP da escola em que trabalham e 4 disseram que conhecem e que há sim o lugar da Educação Especial nele:

Sim, conheço o Projeto Político-Pedagógico. O lugar da Educação Especial está mais para compor o corpo do documento. O número de alunos Pae tem crescido, devido a causas diversas. Eles chegam cada vez mais, querem participar das atividades sociais, educacionais; e nós, educadores da escola pública, conhecemos pedagogicamente pouco. (Prof. 04)

Conheço. O lugar é de destaque dentro de uma visão de inclusão, o PPP fala da inclusão com a grandeza e brilhantismo que ela merece. (Prof. 05)

Sim. Tem que ter. Agora, quanto à ação, aí tem que ser mais desenvolvida. (Prof. 08)

Sim. 3.2.2 Diversidade e inclusão na aprendizagem. (Prof. 09)

Vimos um entrave nesse movimento, e é certo que os estudantes PAEE estão chegando à escola. Isso, cada vez mais, convoca a nos situarmos no sentido de compreender o papel do professor nesse processo formativo dos alunos. Como diz Boaventura Santos (2008), a questão é aprender a traduzir esses movimentos em ações mais fortalecidas, nas quais o fazer pedagógico produza conhecimentos emancipatórios.

Em vista disso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 346) salientam que:

o PPP é um documento que reproduz intenções e os modus operandi da equipe escolar, cuja viabilização necessita das formas de organização e de gestão. Não basta ter o projeto, é preciso que seja levado a efeito. As práticas de organização e de gestão executam o processo organizacional para atender o projeto.

Observamos que os professores têm alguma preocupação com a ausência do debate sobre o Projeto Político-Pedagógico, mas não o relacionam com as práticas

pedagógicas do cotidiano da escola. Observamos também que foi mencionada a ausência da participação do coletivo de profissionais na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, além de ter sido sinalizado que ele é pensado com um grupo específico.

Para Damasceno (2020, p. 115):

o processo de construção do PPP da escola pode possibilitar a ampliação de várias questões, como por exemplo: É essa inclusão escolar que queremos? A escola que apenas inclui estudantes que apresenta apenas demandas específicas de aprendizagem é inclusiva? A escola que se denomina inclusiva está atenta à diversidade para além da inclusão dos estudantes com demandas específicas de aprendizagem?

Nas palavras dos professores, vimos alguns afirmarem ter conhecimento do PPP da escola. Para certificar a existência desse pertencimento, o Prof. 09 incluiu em sua resposta em que ponto está localizada no documento a parte que trata da Educação Especial. A precisão da resposta se deve ao fato de o professor ter acesso às perguntas para responder a elas de forma escrita (como consta no quadro 3); assim, supomos que ele acessou o PPP para buscar sua confirmação.

O Prof. 01 e o Prof. 04 fizeram uma afirmativa bastante interessante, pois tiveram a mesma opinião quando alegaram que a Educação Especial pode estar no corpo do PPP, mas apenas para compor uma formalidade do documento. Já o Prof. 05 alegou que “o PPP fala da inclusão com a grandeza e brilhantismo que ela merece.” E, reiteramos, outros docentes afirmaram que não o conhecerem.

O PPP não pode ser um documento apenas burocrático e de gaveta, mas deve ser a tradução dos anseios de uma escola, da comunidade, da diversidade, da inclusão; e ele precisa ser vivo, fazer parte do dia a dia da escola. Nesse sentido, trazemos uma provocação de Damasceno (2020, p. 20):

Os professores e a comunidade escolar podem agir se desejam promover a (re)organização da escola para se tornar democrática, atendendo não apenas aos estudantes com demandas específicas de aprendizagens, mas todos que se encontram excluídos: os mais pobres, negros, índios, dentre outros.

Damasceno (2020, p. 21) ainda chama a atenção para a necessidade de potencializar cada indivíduo no ato da aprendizagem, com compromisso do diálogo entre/com os diferentes ritmos de aprendizagem.

Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 26) afirma: “o movimento docente exige outros tratos para seu trabalho, para a educação.” Os diversos estão chegando à escola e, junto, trazem outras indagações para nosso fazer pedagógico. Não podemos mais ser os mesmos, novas demandas, novas inquietações nos provocam a mudar nossa prática, nossa forma de ver o outro e se portar diante do outro.

Uma pergunta: O planejamento de ensino dialoga com as especificidades dos estudantes Público Alvo da Educação Especial?

O currículo não é apenas o texto prescrito que, por vezes, percebemos que executamos, mas é tudo aquilo que atravessa o processo educativo. Nesse sentido, o papel do professor é atuar como facilitador das relações afetivas, do acolhimento, do respeito e da interação com os estudantes. “Em suma, sobre os ombros ‘dos professores’ que repousa, no fim das coisas, a missão educativa da escola.” (TARDIF, 2002, p. 228). Para tanto, o trabalho docente deve prever maneiras diversas de fortalecer as interações entre professor-aluno e entre os alunos:

assim, é importante planejar e preparar recursos, materiais e estratégias de mediação; oferecer opções de materiais diferenciados para a realização de uma mesma atividade; ouvir das crianças como elas acham melhor aprenderem, etc, (LUSTOSA; MELO, 2018, p. 1110).

Essa contextualização visa a demonstrar que o planejamento é pensado pelos professores no início de cada ano letivo; é também currículo pensar as estratégias de aprendizagem e de “ensinagem”. E quando a escola recebe estudantes PEE, são pensadas estratégias que os contemplem? Nessa direção, buscamos saber dos professores como é feito o planejamento de ensino da escola e se ele contempla os estudantes PEE.

O Prof. 01 afirmou: “*Olha, eu confesso que não me recordo de nenhum momento a gente ter tratado sobre isto nos planejamentos. O planejamento não contempla alunos com necessidades especiais, não contempla aluno que vem da zona rural.*” Essa afirmação revela um olhar mais criterioso para o currículo, demonstrando que há outras ausências que também merecem ser ponto de atenção. Mais um professor revelou que o Planejamento Anual de Ensino não dialoga com as necessidades dos estudantes PAEE: “*Se eu falar que sim, estou mentindo. Diante dessa conversa, [silêncio] nós devemos ter um olhar diferente pra essas crianças.*” (Prof. 02). As perguntas provocam os docentes a refletirem sobre suas práticas, quem dera, a partir daí, produzissem mudanças de pensamentos que viessem ao

encontro de novas práticas no contexto da Educação Especial. Mais professores comungam do mesmo pensamento:

Não tem essa discussão. O aluno de Ensino Especial ele não é contemplado em momento algum no planejamento aqui na escola. Eu penso em fazer o planejamento onde eu vou atender todos os alunos ditos normais; em momento nenhum, eu sentei com os meus colegas e pensei: “e meu aluno especial que está chegando? O que eu vou fazer? De que forma que eu vou receber? Que atividade diferenciada que eu vou fazer pra esse aluno para que ele seja contemplado na sala de aula?” Em momento algum. Ele é tratado como um aluno normal e, muitas das vezes, eu vou falar por mim, muitas vezes, eles são abandonados na cadeira, sentadinho lá em sua mesa, porque a sala tá tão lotada com muitos alunos que você acaba não dando importância pra ele. Aí ele fica nervoso, ele não consegue fazer a atividade, aí é mais fácil pra mim ir lá e pegar uma folha de papel chamex e uma caixa de lápis de cor e entregar pra ele ficar desenhando, porque ele, em silêncio, vai trazer paz pra sala de aula, mas, em momento algum, eu pensei como professora, ao fazer meu planejamento, incluir eles no planejamento de uma forma que eu possa contemplá-los. (Prof. 03)

O Prof. 04 disse:

o planejamento ainda não dá visibilidade às especificidades do PAEE. A escola pública ainda é uma instituição que o currículo oculto é mais atuante do que o currículo explícito. O planejamento pedagógico é simplista, engessado. A mensuração de resultados, a avaliação qualitativa de resultados, o monitoramento, o replanejamento, ainda está longe do trabalho pedagógico dessa instituição.

A partir dessa afirmativa, surge uma reflexão em relação ao que se espera da prática do professor: a instituição não pode ser culpabilizada por todas as fragilidades de uma escola, visto que o planejamento é de responsabilidade do professor. Há professores mais engajados com as práticas pedagógicas, utilizando sua autonomia na sala de aula. O Prof. 05 argumentou que “o planejamento é coletivo, e nele ações são pensadas para contemplar os alunos com necessidades especiais com a colaboração da professora da sala de recursos.”

O Prof. 06 afirmou: “na realidade, a gente faz esse planejamento visando o todo.” Compreendemos que o planejamento deve ser feito com vistas a contemplar todos os estudantes, mas se torna necessário compreender a diversidade que chega à sala de aula. Já o Prof. 07 disse:

não, nem sempre. Eu acredito que é justamente pelo fato de que esse público ainda não tá sendo levado tão a sério, nas questões didáticas, nas questões de aprendizagem. Então, eu acho que as pessoas estão preocupadas mais em incluir em forma de socialização do que da própria aprendizagem dessas

Narrativas de professores que trabalham com Educação Especial

crianças, infelizmente poucos professores têm o cuidado de planejar algo que vá contemplar esse público.

Tornou-se habitual pensar que o estudante PAEE só precisa ser socializado. Todavia, esse discurso precisa ser eliminado das escolas e dar vez aos direitos de aprendizagens dos conteúdos curriculares.

Já o Prof. 08 afirmou: *“Sim, tem que ter. Agora, tem que ser mais desenvolvido.”* Acreditamos ser necessário ampliar esse debate, considerando a diversidade que chega à escola, pois, ao afirmar que *“o planejamento de ensino é feito de modo a contemplar todos os alunos”*, o Prof. 09 negou as diferenças, os modos e as necessidades individuais dos alunos. O Prof. 10, por sua vez, afirmou: *“o planejamento visa o pleno desenvolvimento da criança, as suas especificidades respeitando a individualidade da criança.”* Essa é a compreensão de como deve ser pensado o planejamento, contrapondo as afirmativas dos demais professores, que disseram não haver nenhuma preocupação com os estudantes PAEE.

Moreira e Candau (2008, p. 4) chamam a atenção para a participação coletiva do planejamento, enfatizando que a *“comunidade em que a escola se situa, pode e deve participar do planejamento como da implementação dos estudos.”* Nesse sentido, a escola está no caminho, mas esse debate em torno da comunidade em que a escola se situa não aparece nas narrativas. Essa visão se coaduna com a indagação de Arroyo (2014, p. 10): *“será necessário recontar a história do pensamento educacional e reinventar a docência?”*. É função da escola acolher a diversidade e desconstruir os processos pedagógicos subalternizados.

Chama-nos a atenção quando o Prof. 01 afirmou que *“o planejamento não contempla alunos com necessidades especiais, não contempla aluno que vem da zona rural.”* Nesse viés, Arroyo (2014, p. 30) afirma que *“ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas”* e questiona: *“Qual será a intenção dessas ignorâncias?”* É inconcebível a escola permanecer perpetuando a indiferença, porque esses coletivos chegaram a ela, estão presentes e passam a exigir uma ressignificação da forma como esse espaço situou-se na história, pois já é tempo de se contrapor as pedagogias abissais e reducionistas.

Rosália Silva (2006) indica que o comportamento do indivíduo é relacionado dialeticamente com a sociedade. Nessa mesma direção, Elias (1994) acredita que o homem

é um ser intimamente formado pela sociedade de sua época, não somente sob efeito de determinações exteriores, mas também, profundamente, sob consequências de fatores de si mesmo. O pensamento de Rosália Silva (2006) e o de Elias (1994) nos provocam a refletir sobre qual sociedade é essa e o tipo de ser humano em que estamos nos constituindo, que é incapaz de acolher a diferença. Não deveríamos ter nos transformado em seres humanos mais acolhedores? O que nos dá o direito de nos sentirmos superiores ao outro se somos todos diferentes e cada um carrega e preserva uma identidade particular? Não podemos ser compreendidos por nossos comportamentos se somos parte desse contexto que está em debate.

Nesse sentido, a escola está alheia à sociedade. Paulo Freire (2002, p. 55) argumenta:

o diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontram em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

Nenhum saber pode ser ignorado, quando os diversos chegam à escola, estes devem ser acolhidos. É essa diversidade que se encontra num ambiente formativo que vai emoldurando os sujeitos que somos e nos tornamos.

Mas como a escola lida com isso? Não pode ser com a indiferença. Deve ser criando espaços de escuta sensível, oportunidade de debates e planejamentos consistentes. Por meio das narrativas dos professores, vimos que a escola já realiza um planejamento de ensino, e esse é o espaço que cabe a temas tão ricos que anseiam por espaços na instituição de ensino.

O que a Secretaria Municipal de Educação tem a ver com isso?

Ao perguntar aos professores como a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rubim desenvolve as políticas curriculares de inclusão dos estudantes PAEE, tivemos afirmativas bem distintas. De início, o Prof. 1 respondeu: “considero um tratamento precário.” O Prof. 02 alegou: “Não sei te informar.” O Prof. 03 sinalizou: “não, nenhuma. Só Sala de Recursos com horários já determinados, eu acho que não é o suficiente para que eles consigam sucesso na vida.”. Contrapondo-se às respostas anteriores, o Prof. 04 relatou:

Narrativas de professores que trabalham com Educação Especial

a SME atua em rede com as Secretarias de Saúde e de Assistência Social e de Obras, Conselho Tutelar, Centro de Referência em Assistência Social para atender e proteger os alunos PAEE. Quanto a ações curriculares, a disponibilização de professor em Sala de Recursos Multifuncionais, monitores que atuam na sala de aula com professor regente e formação continuada de profissionais. O Projeto Político-Pedagógico contempla o direcionamento da educação aos alunos da Educação Especial. (Prof. 04)

O Prof. 05 afirmou que é “através de metas contidas no plano decenal, das habilidades contidas no novo currículo de Minas Gerais e seguindo as orientações legais sobre essa temática.” O Prof. 06 foi enfático em sua resposta: “Sim. Uai, a Secretaria trabalha dentro da lei que inclui a criança nas escolas; então, ela procura trabalhar todas as formas pra que essas crianças sejam atendidas.” O Prof. 07, ao contrário, asseverou: “não. É o que eu disse, quando a gente vê que os próprios servidores não conhecem nem a legislação que ampara esses alunos.”

Notamos diferentes percepções sobre as ações que a SME e a escola vêm desenvolvendo com os estudantes PAEE. No entanto, há ações já consolidadas, outras em andamento e outras tantas que precisam ser implementadas. Já o Prof. 08 relatou: “é através da sala de recursos, mas através de outra forma eu não tenho conhecimento não.” Diante das afirmativas, vemos que os professores estão dispostos a se envolver com a Educação Especial, mas estão terceirizando para a direção escolar a promoção do debate e da formação.

É mediante a escola que as políticas, as diretrizes curriculares e as formas de organização do sistema de ensino acontecem, mas é a Secretaria de Educação a referência de todo o processo educacional. Para Libâneo (2018, p. 19):

os professores são responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, mas os professores precisam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e como isso afeta as decisões e ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula.

Destarte, cada segmento tem um papel a ser executado para que haja um processo educativo, formativo. Entretanto, nenhum funciona de modo independente. Para que haja coerência nas ações, as partes precisam estar em consonância. Uma escola que busca a inclusão de seus estudantes PAEE precisa ser bem gerida para criar condições pedagógicas, organizacionais, atitudinais e operacionais para o bom desempenho dos professores em sala de aula, para que todos seus alunos alcancem a aprendizagem.

Vimos que os docentes fazem leituras distintas das políticas desenvolvidas na escola. Há professores que desconhecem as ações desenvolvidas em sua escola, ao passo que existem docentes que têm conhecimento de todas elas. Nesse sentido, é necessária uma articulação dos saberes locais, tornando-os coletivos, assim não haverá distanciamento entre as práticas pedagógicas. Para (Libâneo 2018), “o professor é participante ativo de uma comunidade profissional de aprendizagem, atuando no seu funcionamento, na sua animação e no seu desenvolvimento. Por outro lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de suas práticas profissionais.” (LIBÂNEO, 2018, p. 36).

Nesse sentido, a Secretaria de Educação é a fonte mantenedora das políticas públicas locais; a escola participa na articulação; e os professores são responsáveis por sua execução mediante as práticas pedagógicas. Todavia, deve haver um eixo articulador que viabilize as ações simultaneamente, em direção de um só propósito, neste caso, promover educação de qualidade e inclusão aos estudantes PAEE.

A relação entre a formação continuada dos professores e as práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado

Segundo Vieira e Ramos (2018), na formação inicial dos professores, ficam lacunas, preenchidas com a formação continuada. E Tardif (2002, p. 241) anuncia que, na formação dos professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Já a formação continuada atribui qualidade ao ensino e ao processo formativo dos estudantes.

Como responsáveis pela formação intelectual dos alunos, os professores precisam ter discernimento de questões que envolvem as decisões administrativas e pedagógicas do sistema de ensino de que ele faz parte e a maneira como isso afeta a escola e a sala de aula. Libâneo (2018, p. 22) afirma que “a escola bem organizada e bem gerida é aquela que cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar.” Ele acrescenta que é na escola que o docente coloca em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais.

Tendo em vista a função da escola e a dimensão do papel do professor, todas as dimensões da educação partem desse elo entre escola e professor. A forma como a escola dá voz às questões educacionais vai determinar o grau de importância que os professores darão a elas. Em se tratando da Educação Especial, a instituição de ensino se mostra alheia a sua importância. Começando pela formação ou pouca formação dos professores. Por maior que seja o empenho desses profissionais, essa preocupação deve ser da escola. Sabemos que só existe educação de qualidade se o corpo docente estiver preparado para as demandas que têm chegado. Mas parece que a escola tem se tornado alheia a seu papel e se tornado tudo, menos o espaço de promover educação, emancipação.

Para Adorno (1995), a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Destarte, essa é a bandeira de luta dos estudantes PEE, mas os entraves fazem desse processo um desafio constante. Ainda nesse viés, Adorno (1995, p. 27) afirma que é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumento técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.

Vemos que a afirmativa de Adorno tem relação com as práticas pedagógicas. Por vezes, ouvimos narrativas de que o trabalho com os estudantes PAEE é voltado para socializar o estudante, e não para promover educação. Essas práticas devem estar para além de um receituário, precisam envolver a própria mediação para a apreensão da autonomia e da aquisição dos conhecimentos curriculares que se ensina e que se aprende na escola. Por conseguinte, indagamos os professores sobre o trabalho que eles desenvolvem com a Educação Especial, como acontecem as práticas pedagógicas, se eles encontram dificuldades e como lidam com elas.

Todos os 10 entrevistados relataram dificuldades pontuais. O Prof. 01 respondeu: *“que eu saiba não, não participei, que eu saiba não.”* O Prof. 02 alegou: *“minha experiência é muito pouca.”* O Prof. 03 relatou: *“dificuldades são várias, principalmente quando você chega na sala, você vai dá uma aula e que ele se encontra bem agitado. Porque eu não me preocupei em momento algum em fazer meu plano de aula que contemplasse também eles.”*

Por mais desafiante que seja desenvolver práticas inclusivas, há professores que têm experiência exitosas em suas práticas. Um exemplo é o Prof. 04:

Tentamos enquadrar o aluno PAEE nas atividades dos demais alunos da turma ou recorremos a jogos, ações isoladas de alfabetização e aprendizagem matemática. Na aula de Educação Física e no momento de recreio é que os alunos PAEE se sentem e nós percebemos a inclusão, todos os alunos tentam ser apenas alunos, crianças, adolescentes. (Prof. 04)

Percebemos que há docentes com um olhar mais acolhedor para a Educação Especial e que buscam potencializar as oportunidades de trabalho com os estudantes. Certeza (2010) afirma que a inclusão é um processo de adequação das escolas públicas e particulares, em parceria com a família, os alunos e a sociedade, para que todos os estudantes recebam uma educação de qualidade. Entendemos que as ações precisam ser compartilhadas para a efetivação da inclusão, de modo que cada parte tenha sua participação efetiva. O Prof. 05 afirmou: “Busco por tornar a inclusão um caminho de grandes vitórias.” Quando a inclusão é o cerne da questão, ações compartilhadas precisam ser levadas a cabo. O Prof. 06 disse que enfrentava dificuldades e contou que foi em experiências compartilhadas por outros profissionais que encontrou saídas:

às vezes, eu encontrava dificuldades com um aluno que é autista, ele era muito agitado e eu ficava sem saber o que fazer. Então eu procurava recursos, eu entrava na internet, buscava atividades que dava pra ele fazer, aí, no decorrer, fui me adaptando, fui pegando alguns exemplos de alguns professores que eu via nos vídeos e aí eu ia fazendo com ele e eu ia vencendo essas dificuldades.

A fala desse professor corrobora com uma questão importante na inclusão. Quando há necessidade, o professor busca apoio para sustentar sua prática com os alunos. Ninguém está sempre capacitado para atuar em todos os campos, mas, ao nos depararmos com o desafio, não podemos ficar paralisados.

A experiência com estudantes PAEE impulsiona a escola, bem como os professores, a assumir o papel central e se colocar em direção à construção de uma escola mais inclusiva e mais democrática, dividindo, compartilhando e assumindo responsabilidades ligadas ao desenvolvimento da escola inclusiva (ROCHA, 2012). O pensamento de Rocha é justificado pela afirmação do Prof. 09 ao relatar sua experiência com a Educação Especial:

Trabalhar com a Educação Especial foi uma experiência ímpar na minha vida, tanto para mudanças de atitude como para o aperfeiçoamento profissional e pessoal. Toda estratégia de ensino ou prática pedagógica aplicada precisa ser pensada, planejada, avaliada visando a individualidade de cada aluno e ao mesmo tempo enxergando o coletivo. São as estratégias pedagógicas que vão levar o aluno ao desenvolvimento, por isso requer todo um

Narrativas de professores que trabalham com Educação Especial

planejamento. Algumas dificuldades foram encontradas sim, mas foi estudando, buscando ajuda e, às vezes, mudando as estratégias, que elas foram sanadas.

Atentas às narrativas dos professores, buscamos autores que nos ajudam a pensar esta tríade: prática, indivíduo e sociedade. Para Crusoé (2014, p. 96), “a prática pedagógica é uma ação dotada de sentidos constituídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes.”. Segundo Elias (1994, p. 23), “não há separação entre indivíduo e sociedade, e sim perspectivas diferentes de uma mesma instância, pois a sociedade é uma rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras.”

Em vista disso, buscamos compreender como o currículo dá conta das práticas na Educação Especial. Sabemos que a sociedade tem forte influência na educação, com o olhar voltado para as habilidades e competências, com vistas à produção. A sociedade negligencia as políticas de inclusão das pessoas com deficiência, tornando a força de trabalho o foco central.

A escola é o lugar que deve valorizar as potencialidades dos estudantes PAEE, mas nela falta a formação dos professores. A exemplo disso, o Prof. 07 afirmou: “Nós ainda encontramos dificuldade sim.” O Prof. 08 alegou que se sente “*impotente, porque a gente não dá conta de atender as demandas de 30 alunos, com mais alguns especiais na sala, complica. A gente sente fracassado.*” O Prof. 10, por sua vez, disse “*o trabalho com crianças PAEE requer uma habilidade maior do professor quanto a confecção de material pedagógico diferenciado para fazer com que esse aluno consiga os seus avanços, sejam eles auditivo, visuais ou motor.*”

Os professores demonstram ter ciência de que o atendimento aos estudantes PAEE na escola em que trabalham é precário. Para alguns, a falta de formação deles é o gargalo; para outros, o grande número de alunos na sala é o que impede de desenvolverem as atividades a contento.

Conclusão

As entrevistas revelam que os docentes não acessam o PPP da escola que trabalham. Aventamos a hipótese de que os professores não dialogam entre si ou de que não há proposição da equipe pedagógica sobre seu conteúdo no cotidiano da escola.

Dos 10 professores entrevistados, 6 afirmaram não conhecer ou não ter familiaridade com o PPP da escola em que trabalham e 4 disseram que conhecem e que o PPP dá visibilidade a Educação Especial.

Vimos um entrave nesse movimento, e é certo que os estudantes PAEE estão chegando à escola. Isso, cada vez mais, convoca a nos situarmos no sentido de compreender o papel do professor nesse processo formativo dos alunos.

Observamos que os professores têm alguma preocupação com a ausência do debate sobre o Projeto Político-Pedagógico, mas não o relacionam com as práticas pedagógicas do cotidiano da escola. Observamos também que foi mencionada a ausência da participação do coletivo de profissionais na elaboração do PPP da escola, além de ter sido sinalizado que ele é pensado por um grupo específico.

Nesse sentido, o PPP não pode ser um documento apenas burocrático e de gaveta, mas deve ser a tradução dos anseios de uma escola, da comunidade, da diversidade, da inclusão e ele precisa ser vivo, fazer parte do dia a dia da escola.

Dessa forma, para que haja inclusão escolar, é necessário que o projeto político pedagógico acesse os alunos e que eles não apenas figurem no ambiente escolar, de tal modo que a educação dos estudantes público da educação especial esteja para além da matrícula. É preciso que eles tenham asseguradas todas as condições humanas e materiais acessíveis a sua escolarização.

O projeto político pedagógico tem a diversidade como premissa, de modo que todos os alunos são tratados pela comunidade com respeito às diferenças. Porém, ainda acreditamos que a lacuna na formação dos professores para trabalhar com a Educação Especial numa perspectiva inclusiva vem reverberando nas práticas pedagógicas na sala de aula. Mas entendemos que a escola é lócus legítimo para a escolarização, então em vez de pensar a deficiência, a escola deve focar nas condições de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, com e sem deficiência.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CERTEZA, Leandra Migotto. União de Educadores: possibilidade de Inclusão. **Ciranda da Inclusão**, São Paulo, n. 9, p. 4-7, 2010.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental**: sentidos atribuídos pelas professoras. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

DAMASCENO, Allan Rocha. Allan Rocha. **Educação inclusiva e a organização da escola**: perspectiva críticas e desafios políticos do projeto pedagógico. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020. 296 p. (Coleção Inclusão em Educação, v. 1).

ELIAS, Nobert. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Organização e princípios didáticos para a gestão de sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, Marco Antônio; GUERRA, Leonor Bezerra. **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**: situações de sala de aula. Jundiaí: Paco, 1. ed. v. 3. p. 99-120, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2008. p. 1-48.

ROCHA, Selene Maria Penafortte Silveira. Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudança. In: REUNIÃO DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2057_int.pdf. Acesso em: 19 de jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Filosofia à Venda, a Doute Ignorância e a Aposta de Pacal. **Revista de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Inez de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos. Educação especial e Currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n.1, p. 131-151, jan./mar. 2018.

Nota

ⁱ O autor se refere aos estudantes com demandas específicas de aprendizagem, aqueles que apresentam características singulares em seus processos subjetivos de apropriação de conhecimentos, entre os quais se incluem os estudantes com necessidades especiais, assim denominados pela legislação.

Sobre as autoras

Sirlane Freitas Lacerda

Mestre em Educação pelo Programa Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). Participa do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação (GEPPFOR), vinculada à Universidade Federal de Viçosa.

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-4901-1355>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9750508090311033>

E-mail: sirlanefreitas@yahoo.com.br

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB) e Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Líder do Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0129-0719>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9391155498685665>

E-mail: sonia_uneb@hotmail.com

Recebido em: 03/08/2022

Aceito para publicação em: 26/12/2022