

Inclusão na escola regular: o que nos dizem os professores de Educação Especial?

Inclusion in regular school: what do Special Education teachers tell us?

Mariana Luzia Corrêa Thesing
Universidade Federal de Santa Maria
marluzcor@gmail.com

Fabiane Adela Tonetto Costas
Universidade Federal de Santa Maria
fabicostas@gmail.com

Resumo

Este texto é resultante de uma pesquisa realizada com professores de Educação Especial atuantes em escolas públicas, na esfera estadual de ensino, de três municípios do interior do RS. A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa (MARCONI & LAKATOS, 2009), na perspectiva de Evangelista & Triches (2014), Shiroma & Santos (2014), Pertile (2014) e Honnef (2015), foi realizada a partir de um questionário que abordou questões relacionadas aos campos formativo e profissional dos professores. Como resultados, as respostas expressaram as crenças, os progressos e as dificuldades percebidas pelos professores em seus contextos de trabalho e também versaram sobre possíveis qualidades necessárias de um “bom professor de Educação Especial”. De acordo com os professores, crentes nos processos de inclusão de sujeitos com deficiência na escola regular, há significativos avanços nas escolas referentes aos processos inclusivos, apesar das dificuldades apontadas por eles. Os professores, nesse contexto, afirmam que o esforço e a dedicação por parte dos professores são fundamentais para efetivação dos processos inclusivos, apesar de perceberem dificuldades significativas, que parecem ir além das tarefas docentes. Em contextos escolares inclusivos, marcados por possibilidades e enfrentamentos, compreende-se de extrema importância a discussão acerca das realidades das escolas para além das prescrições sobre inclusão nas legislações sobre Educação Especial, a fim de questionar os discursos que super-responsabilizam os professores de Educação Especial pela efetivação dos processos inclusivos escolares, apesar das faltas e dos enfrentamentos que caracterizam esses cenários.

Palavras-chave: Formação de Professores de Educação Especial. Práticas pedagógicas. Processos Inclusivos.

Abstract

This study is the result of a research carried out with special education teachers working in public schools, in the state sphere of education, of three municipalities in the interior of RS. The research, with qualitative approach (MARCONI & LAKATOS, 2009), from the perspective of Evangelista & Triches (2014), Shiroma & Santos (2014), Pertile (2014) and Honnef (2015), was carried out from a questionnaire that approached questions related to the formative and professional fields of teachers. As a result, the answers expressed the beliefs, progress and difficulties perceived by teachers in their work contexts, and also discussed possible necessary qualities of a "good teacher of Special Education". According to teachers, believers in the processes of inclusion of subjects with disabilities in regular school, there are significant advances in schools regarding inclusive processes, despite the difficulties pointed out by them. Teachers, in this context, affirm that teachers' effort and dedication are fundamental to the effectiveness of inclusive processes, despite perceiving significant difficulties that seem to go beyond teaching tasks. In inclusive school contexts marked by possibilities and confrontations, it is extremely important to discuss the realities of schools beyond the provisions on inclusion in the legislation on Special Education, in order to question the discourses that the Special Education teachers effectiveness of inclusive school processes, despite the lack and confrontations that characterize these scenarios.

Keywords: Inclusive Processes. Formation of Teachers of Special Education. Pedagogical practices.

I

ntrodução

A história da educação brasileira é uma história marcada por conflitos e contradições. Nesse processo histórico, a educação das pessoas com deficiência foi desenvolvida inicialmente em escolas exclusivas ou especiais, caracterizadas pela perspectiva clínico-terapêutica. Nessa trajetória, passando pelos paradigmas da segregação e da integração, a partir de acordos internacionais, é implementada a proposta de inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (BRASIL, 2008). Contudo, já no texto constitucional de 1988 – ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) – a educação das pessoas com deficiência é defendida como direito a ser garantido com a oferta do atendimento educacional especializado voltado às especificidades desse público nas escolas de ensino regular. Nessa perspectiva, com o intuito de orientar a organização desse atendimento, a Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, ratificada a partir do Decreto nº 7.611 de 2011, determina as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares.

Diante da proposição de processos inclusivos nas escolas regulares e da garantia do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, o trabalho pedagógico dos professores de Educação Especial é permeado por exigências *multifuncionais* que lhes determinam atribuições para o trabalho com a diversidade, que vão além das características do público-alvo da Educação Especial. A diversidade, nesses contextos, é característica também dos processos a que esse professor está envolvido: está comprometido com todos os sujeitos e dimensões da inclusão escolar – estudantes público-alvo da Educação Especial, professores da sala de aula comum, equipe pedagógica, profissionais especialistas da rede de apoio aos estudantes, com as famílias dos estudantes com deficiência.

Assim, como a sua sala de atendimento, exige-se do professor de Educação Especial qualidades multifuncionais. Ele precisa ser um professor itinerante – atende nas Salas de Recursos Multifuncionais, mas também atua colaborativamente com os professores das salas de aula da escola bem como com todos os alunos das diferentes etapas da Educação Básica. Precisa ser um professor comunicador/conselheiro – promove as interlocuções entre as famílias e a escola, interage com os professores da sala de aula

comum e orienta-os nos processos e práticas necessárias a cada um dos estudantes, tendo em vista suas deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. E ainda se espera que seja um professor gestor – gerencia recursos e estratégias para que os processos inclusivos se efetivem na escola, nas diferentes esferas: administrativa, pedagógica e formativa.

Diante do trabalho multifacetado e das questões que balizam a prática pedagógica desses profissionais, esse texto é resultante de uma pesquisa realizada com professores de Educação Especial atuantes em três municípios do RS: Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiana. A pesquisa com esses sujeitos, por meio de um questionário com questões abertas e de múltipla escolha, fez emergir questões para a discussão sobre processos de formação docente, características do trabalho pedagógico e dos projetos inclusivos desenvolvidos nos contextos em que esses professores estão inseridos.

Método

A trajetória investigativa foi desenvolvida em uma perspectiva qualiquantitativa (MARCONI & LAKATOS, 2009), a partir de um questionário, documento Formulário GOOGLE, enviado por correio eletrônico aos professores de Educação Especial atuantes em três municípios do interior do RS (Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiana) com o intuito de conhecer os caminhos formativos e profissionais dos professores de Educação Especial dessa região. Considerando a importância de conhecer os cenários escolares a partir da fala dos próprios protagonistas, essa pesquisa buscou compreender os entendimentos dos professores acerca dos processos de inclusão escolar, tendo em vista as dificuldades e os progressos por eles percebidas em seus contextos de trabalho.

É importante destacar que a escolha por esses professores para realizar essa pesquisa justifica-se em razão de que a maioria deles são egressos da primeira turma do Curso de Graduação de Educação Especial à Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ofertado a esses municípios, no ano de 2005¹. Contudo, observa-se que nem todos os professores participantes desta pesquisa realizaram o curso supracitado, tendo como formação para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional

¹ Os professores participantes desta pesquisa são professores de escolas públicas da esfera estadual de ensino e os endereços eletrônicos desses professores foram fornecidos pelas respectivas Coordenadorias Regionais de Ensino. As Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) referem-se à 13ª CRE, referente à cidade de Bagé/RS; à 19ª CRE referente à cidade de Santana do Livramento/RS e à 10ª CRE, referente à cidade de Uruguaiana/RS.

Especializado cursos de outras naturezas (nas modalidades presencial e à distância; capacitações e/ou cursos de graduação, especialização).

O questionário utilizado continha 32 (trinta e duas) questões cujas respostas poderiam ser registradas em formato “aberto” a partir da múltipla escolha, da escolha única e por respostas textuais. Dentre essas questões, 31 eram consideradas “perguntas obrigatórias”, não permitindo que o participante da pesquisa desconsiderasse alguma (s) delas. O caráter das respostas do questionário foi estruturado da seguinte maneira: 15 questões ofertavam a possibilidade múltipla escolha; nove ofertavam a possibilidade de resposta única e oito foram feitas esperando respostas com a possibilidade de escrita pelos participantes. As questões abordavam as temáticas referentes à formação inicial, ao tempo de serviço, aos sujeitos da Educação Especial, às características organizativas dos contextos de trabalho e às possibilidades e dificuldades percebidas nesses espaços.

Ao total, foram enviados 74 (setenta e quatro) questionários, contudo apenas 24 (vinte e quatro) questionários foram respondidos². É válido ressaltar que dentre o número de questionários, 16 (dezesesseis) não puderam ser enviados devido a erros nos endereços de e-mails fornecidos. Também é importante registrar que os questionários foram encaminhados em mais de uma ocasião, convidando os professores a participarem da pesquisa.

Resultados e Discussão

O questionário utilizado nessa pesquisa continha questões voltadas aos processos formativos e profissionais dos professores de Educação Especial. Destaca-se que a maioria dos professores (14) participantes da pesquisa tinha como formação para o trabalho com os sujeitos público-alvo da Educação Especial o Curso de Graduação em Educação Especial, formados na modalidade à distância (14), em universidades de natureza pública. Dos professores participantes, uma parte significativa (11) sinalizou a continuidade dos estudos, afirmando ter frequentado cursos de especialização voltados à Educação Inclusiva.

No que se refere aos contextos profissionais, a maioria deles afirmou trabalhar em apenas uma escola com carga horária de 20h/a (13). Os demais relataram trabalhar 40h/a

² Foram fornecidos 24 (vinte e quatro) endereços eletrônicos de professores atuantes no AEE, no município de Bagé/RS. Destes, apenas 11 (onze) responderam ao questionário. No município de Santana do Livramento/RS, conforme informação da 19ª CRE, há 33 (trinta e três) professores atuantes no AEE e destes apenas oito responderam ao questionário. No município de Uruguaiana/RS, foram fornecidos 17 (dezesete) endereços eletrônicos de professores atuantes no AEE, e destes, cinco questionários foram respondidos.

em uma só escola (4), em duas escolas com 40h/a (5), e em duas escolas com 20h/a (19h/a+10h/a) (2). Em relação ao tempo de experiência na profissão, na área da Educação Especial, a maioria dos professores participantes da pesquisa (8) sinalizaram ter entre 6 a 10 anos de docência.

Quando questionados sobre a importância da proposição da inclusão dos sujeitos público-alvo da Educação Especial na escola regular, a maioria dos professores (22) afirmou acreditar na inclusão como necessária e importante para a democratização dos direitos de aprendizagem desses sujeitos. Diante do questionamento “Você acredita no processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino? Por quê?”, os professores, em sua maioria, afirmaram a importância da inclusão escolar como a possibilidade de *garantia* dos direitos humanos e, especificamente, do *direito à educação* das pessoas indiferentemente das deficiências e/ou necessidades educacionais especiais nas instituições regulares de ensino. As falas que justificam a afirmação da importância desses processos versam sobre a garantia dos direitos à educação, acerca da importância da escola na vida dos sujeitos com deficiência e na possibilidade de transformar as práticas pedagógicas com os esforços individuais e coletivos do corpo docente e diretivo das escolas. Os professores, ao defenderem os processos inclusivos na escola regular, afirmam que

Todos têm suas potencialidades e devem ser estimulados para que possam participar ativamente onde estão inseridos (PROFESSORA A, 2016).

Porque qualquer pessoa é capaz de aprender. É muito importante para um aluno com deficiência frequentar a escola junto aos seus pares, com todas as diferenças que existem. Todos crescem com as trocas de experiências e cada aluno é especial com ou sem deficiência, cada um tem seu ritmo de aprendizagem e as conquistas são compartilhadas e as dificuldades quase sempre são superadas com o esforço de todos (PROFESSORA B, 2016).

Porque todos têm condições de aprender algo e tem direito de fazê-lo juntos com os seus pares (PROFESSORA C, 2016).

Porque com trabalho organizado é possível desenvolver as habilidades de cada um. Não necessariamente, tornar um doutor, mas o melhor que cada um conseguir (PROFESSORA D, 2016).

Porque *mesmo sem toda a estrutura necessária* já consigo visualizar muitos benefícios da inclusão escolar [...] (PROFESSORA E, grifo nosso).

As justificativas dos professores na defesa dos processos inclusivos são permeadas por expressões fundadas na ideia de que somente a dedicação ao trabalho era necessária para que os processos inclusivos se efetivassem. Expressões como “*requer muita paciência*”, “*persistência*”, “*orientação*”, “*trabalho organizado*”, “*o melhor que cada um conseguir*”, “*dificuldades e determinação*”, “*esforço de todos*”, “*constante estimulação*” são

marcantes nos discursos dos professores ao defender a viabilidade da inclusão na escola a partir de práticas de um professor “salvador”, “missionário” com princípios demasiadamente humanitários e beneficentes.

Essas expressões parecem estar relacionadas a habilidades consideradas necessárias aos professores, tanto da Educação Especial quanto da sala de aula comum, veiculadas por discursos ideológicos que fundamentam as políticas públicas vigentes, para que a inclusão efetivamente possa ser desenvolvida nas instituições de ensino regular a partir do “*esforço de todos*” e de cada um dos professores envolvidos. Nesse processo, o esforço e a dedicação dos professores estão relacionados à qualidade das escolas e essa ao desenvolvimento da sociedade como um todo.

Parece-nos que há, por trás dessas falas, a necessidade do desenvolvimento de habilidades docentes para além da formação acadêmica. É veiculada, nesses discursos, a necessidade de que os professores tenham *boa vontade* e *princípios benevolentes* para além dos conhecimentos específicos da docência, para que os processos de inclusão realmente possam se efetivar nas escolas, mesmo com a *inexistência* de equipes multidisciplinares/profissionais, assinaladas pelos professores participantes, que forneçam o necessário suporte a esses processos.

Discutimos que, para além da *boa vontade* dos professores para o trabalho na escola, faz-se necessário pensarmos sobre o campo de formação e de trabalho dos professores. A partir das orientações da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, reiterada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é preconizada a formação de um *superprofessor* (Evangelista & Triches, 2014) que se configura como um professor polivalente, flexível, aprendente, reflexivo, produtivo, dedicado à sua função em nome da qualidade dos processos escolares e comprometido com a mudança social. Essa ideia é discutida por Shiroma & Santos (2014), quando revelam a lógica que fundamenta discursos veiculados por slogans educacionais, que habitam e circularam inclusive nos meios midiáticos.

A inversão ideológica se torna evidente na equação redutora: professor mal formado + escola de má qualidade + aluno mal preparado = pobreza nacional! A solução apresentada é simples: preparar adequadamente o professor + reestruturar a escola + qualificar mão-de-obra = desenvolvimento nacional! (SHIROMA & SANTOS, 2014, p. 13).

No que se refere aos progressos e as dificuldades encontradas em seus cotidianos de trabalho, a maioria dos professores sinalizou a inexistência de uma rede multidisciplinar de apoio à inclusão nos municípios em que atuam. Logo, há um consenso: não há uma rede de profissionais multidisciplinares que estejam a postos para o atendimento

Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 16, n. 42, 2019 DOI 10.5935/2238-1279.20190024
14

especializado dos sujeitos com deficiência incluídos nas escolas. Diante dessa realidade, cabe destacar: a escola parece solitária no atendimento das especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, já que não há, conforme os professores, estrutura de atendimentos especializados disponíveis nesses contextos. Os Gráficos 1 e 2 sinalizam os progressos e as dificuldades mais significativas percebidas pelos professores em seus contextos de trabalho.

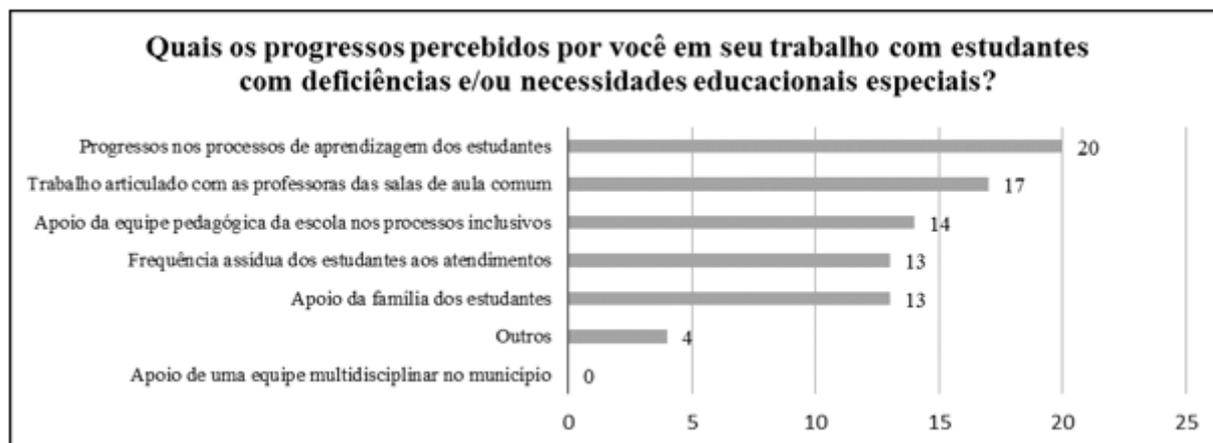


Gráfico 1 – Progressos percebidos pelos professores de Educação especial nos processos inclusivos de estudantes com deficiências

Fonte: elaboração própria

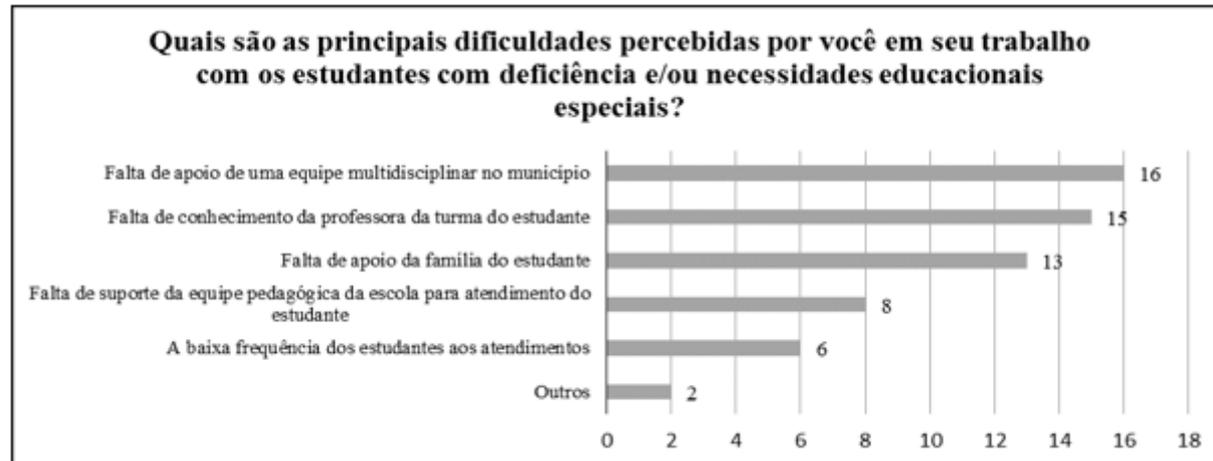


Gráfico 2 – Principais dificuldades percebidas pelos professores de Educação Especial em relação ao trabalho com os estudantes com deficiência

Fonte: elaboração própria

Dentre os progressos assinalados pelos professores, percebemos que esses acreditam nos processos de inclusão por perceberem a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com os quais trabalham. A maioria dos professores (20) defende que os estudantes incluídos estão aprendendo na escola regular. Outros elementos importantes entre os progressos percebidos pelos professores referem-se ao trabalho articulado que

desenvolvem com os professores da sala de aula comum (17) e ao apoio das equipes pedagógicas das escolas nos processos de inclusão dos sujeitos nas escolas (14). Contudo, as dificuldades assinaladas pelos professores revelam, além da inexistência de uma rede de apoio multidisciplinar, que os professores de Educação Especial (15) percebem uma suposta falta de conhecimentos específicos por parte dos professores da sala de aula comum sobre os processos de inclusão escolar. No que se refere ao papel das famílias dos estudantes incluídos, metade dos professores compreendem-nas presentes e atenciosas, outros, entretanto, afirmam que as famílias têm dificuldades em acompanhar os processos inclusivos de seus filhos.

No que se refere ao trabalho com os professores da sala de aula comum, os professores de Educação Especial sinalizaram que há elementos que dificultam o trabalho com esses professores, dentre eles a falta de tempo para planejamento conjunto (20) e a falta de disponibilidade dos professores das salas de aula comum para a articulação de seus planejamentos (13). O Gráfico 3 apresenta as principais dificuldades.

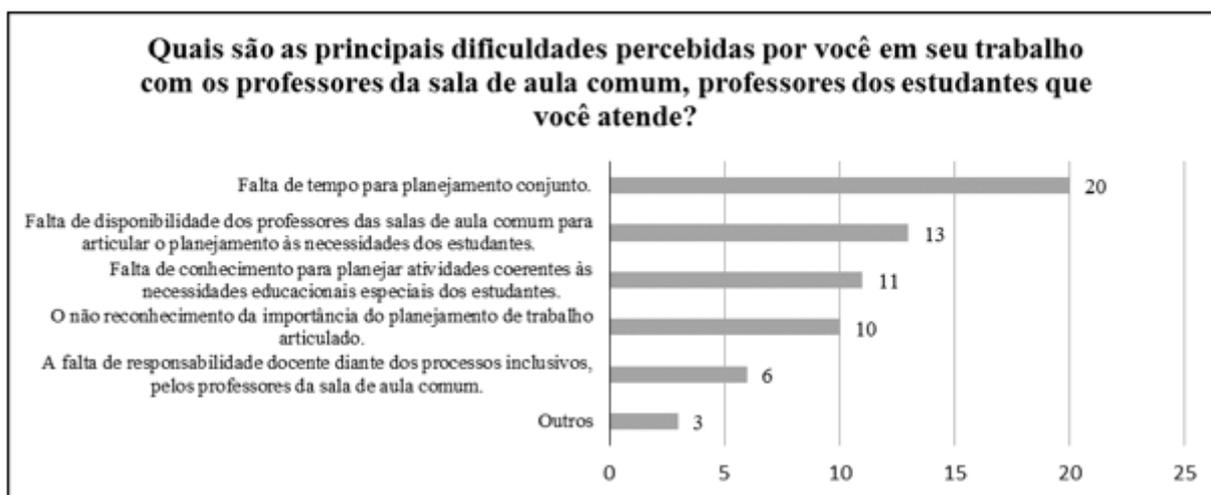


Gráfico 3 – Dificuldades percebidas pelos professores de Educação Especial em relação ao trabalho com os professores das salas de aula comuns dos estudantes público-alvo da Educação Especial
Fonte: elaboração própria

Por outro lado, os professores também sinalizam progressos importantes no trabalho compartilhado com os professores das salas de aula comuns. Revelam que nesse processo, aprendem mutuamente sobre estratégias significativas para o trabalho pedagógico inclusivo (16), trocam conhecimentos (18) e tornam os processos inclusivos mais contextualizados e significativos para os sujeitos (10). O Gráfico 4 sinaliza os pontos positivos do trabalho articulado percebidos pelos professores participantes da pesquisa.

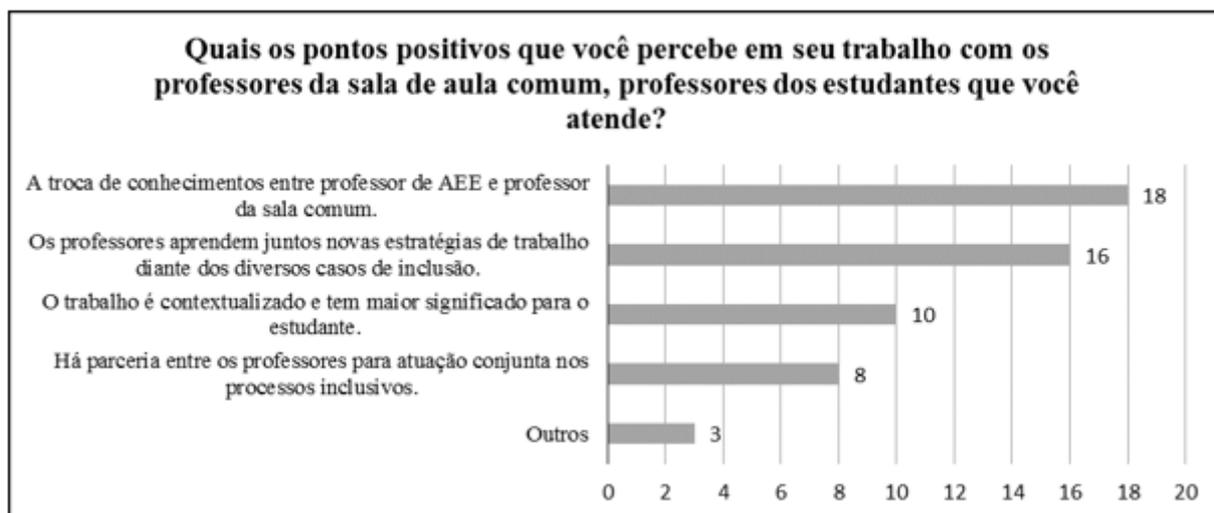


Gráfico 4 – Pontos positivos percebidos pelos professores de Educação Especial em relação ao trabalho com os professores das salas de aula comuns dos estudantes público-alvo da Educação Especial
Fonte: elaboração própria

Diante do questionamento “O trabalho articulado com o professor da sala de aula comum ocorre em sua escola? Como se organiza?”, os professores afirmam, em sua maioria, dificuldades de realizá-lo em razão do pouco tempo destinado às reuniões para planejamento compartilhado nas escolas. Sinalizam que o planejamento conjunto é realizado, muitas vezes, nos corredores, nos intervalos, por mensagens fora do horário de expediente escolar e por bilhetes. Os professores afirmam:

Com o grande número de atendimentos, *falta tempo* para reuniões, mas, fazemos, pelo menos, uma reunião por bimestre com a equipe diretiva, supervisora e professores, tratando do caso de cada aluno, individualmente. Informalmente, converso durante a semana com os professores (PROFESSORA A, 2016).

Como o atendimento ocorre no turno inverso, torna-se muito difícil o encontro com as professoras, então a comunicação acontece por meio de bilhetes, recados articulados, frequentemente com a orientação e supervisão da escola, pois estas duas profissionais estão presentes nos dois turnos (PROFESSORA B, 2016).

Em raros casos. Na verdade, é muito mais fácil trabalhar com os professores até o 5º ano, pois estes se mostram interessados e abertos a diálogos e mudanças. No ensino médio tudo fica mais complicado. Tem professores que aceitam a inclusão e querem fazer o melhor, outros “educadores” fingem que ela nem existe [...] (PROFESSORA C, 2016).

Sim. Com os professores do currículo é mais frequente. Os trabalhos são realizados em reuniões quinzenais e também uma vez na semana fico a disposição para orientações e fora estes encontros eles estão sempre buscando e passando informações sobre os alunos incluídos. Com os professores de área é mais difícil, parece que fogem do assunto e a grande maioria prefere não seguir as orientações, o que muitas vezes dificulta o nosso trabalho e a vida acadêmica do aluno (PROFESSORA D, 2016).

Ainda não, estamos nesta construção. As barreiras atitudinais têm sido meu maior desafio. Outra dificuldade é a *falta de espaço e tempo* na organização de reuniões pedagógicas (PROFESSORA E, 2016).

Nessa perspectiva, outra questão tinha o objetivo de conhecer quais eram, na opinião desses professores, as qualidades de um “bom professor” de Educação Especial. De acordo com as respostas, as qualidades de um bom professor estão relacionadas à iniciativa, ao dinamismo e à criatividade dos professores para atuarem nos contextos inclusivos. Isso para que, supostamente, tenham mobilidade para organizarem ações diante de um contexto desafiador e caracterizado por diferenciadas dificuldades, que talvez fujam às suas atribuições docentes.

Outras qualidades referem-se à necessidade de conhecimentos sobre a docência que possibilitem a articulação do trabalho do professor de Educação Especial com os professores das salas de aula regulares, a experiência profissional, e a necessária relação do professor de Educação Especial com as famílias dos estudantes. Destaca-se também a importância assinalada pelos professores em relação à articulação entre os conhecimentos dos campos teórico e prático para a docência.

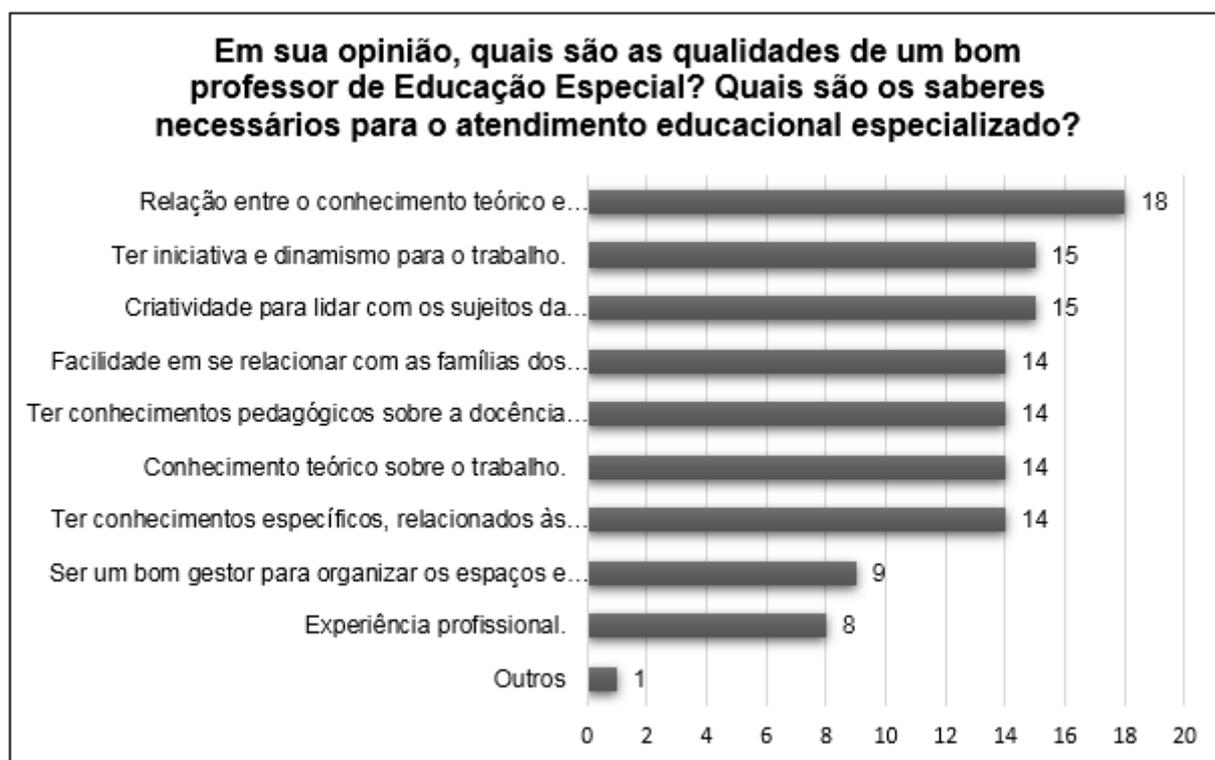


Gráfico 5 – Qualidades de um "bom professor especialista em AEE, de acordo com os professores participantes
Fonte: elaboração própria

Além da capacidade de iniciativa e dinamismo necessária para a atuação do professor de Educação Especial, os professores participantes da pesquisa assinalaram, em *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 42, 2019 DOI 10.5935/2238-1279.20190024

sua maioria, a indissociabilidade entre os conhecimentos do campo da prática e do campo teórico. Contudo, diante dos números expressivos de cursos oferecidos na modalidade à distância, em cursos de formação generalista (indicados pela Resolução CNE/CEB nº 2/2011) e diante de campos de atuação multifacetados em que os professores de Educação Especial devem atender a diferentes demandas em seu contexto de trabalho (tendo em vista todas as qualidades de um bom professor e suas respectivas ações no cotidiano escolar) nos questionamos acerca da formação e da atuação desses professores, diante da importância da indissociabilidade entre teoria e prática, para que o trabalho na escola seja efetivamente voltado à construção do conhecimento e à inclusão efetiva dos estudantes com deficiência.

Pertile (2014) questiona a qualidade da formação de professores quando estes são público-alvo de cursos de formação massiva, em grande escala, a partir de cursos na modalidade à distância, organizados com carga horária mínima de 120h. Segundo a autora,

Embora os cursos na modalidade a distância, on-line, abarquem a formação de grande quantidade de profissionais e pareçam uma estratégia convidativa e confortável, escondem uma formação docente limitada e aligeirada que, supostamente, é justificada pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata. Dessa forma, o professor enfrenta o dilema de conduzir o processo de ensino/aprendizagem rumo à humanização dos alunos, quando sua própria formação é comprometida. (PERTILE, 2014, p. 84).

Mais complexa ainda é essa relação quando nos referimos às Orientações para os Cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino, num Documento Preliminar elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016). Tal documento, associado à Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015³ (BRASIL, 2015), indica a necessidade da formação dos futuros professores a partir de conhecimentos do campo da prática, referentes aos saberes didático-metodológicos, em detrimento dos Fundamentos da Educação – pressupostos das escolhas e práticas político-pedagógicas dos professores.

Esse documento, associado à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica que indica em seu texto preliminar prováveis mudanças nos processos de formação inicial de professores, supervaloriza a formação didático-metodológica em detrimento dos pressupostos epistemológicos das práticas pedagógicas. Tendo em vista os processos formativos de professores de Educação Especial, ofertados em cursos generalistas⁴, que

³ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

⁴ Entende-se os cursos generalistas como aqueles que formam os professores com competências para atuação em diferentes áreas, sem habilitações específicas.

formam professores para a atuação com a diversidade, com as múltiplas situações educacionais que se referem ao alunado da Educação Especial e suas demandas, e com as novas orientações para os cursos de formação de professores, nos questionamos: a partir de que modelos de formação os professores de Educação Especial poderão ter assegurados os pressupostos epistemológicos que fundamentem suas práticas pedagógicas no decorrer do seu trabalho cotidiano nas escolas?

Suspeitamos que *ter iniciativa e dinamismo para o trabalho*, apontados pelos professores como qualidades de um bom professor, sejam elementos que realmente os auxiliam a desenvolver suas práticas pedagógicas diante das exigências colocadas pela proposição da inclusão de todos na escola. Nesse cenário multifuncional, cabe a esse professor, desenvolver habilidades de um professor *super-herói*, que mesmo em condições de trabalho com dificuldades, tem “*persistência*”, “*paciência*” e coragem para superá-las, pois a inclusão “*envolve dificuldades e determinação*”.

Além dessas qualidades de um bom professor de Educação Especial, é fundamental que esses professores tenham capacidade crítica para atuarem nesses contextos de forma a compreender os discursos veiculados pelas políticas públicas referentes aos processos de inclusão na escola e àqueles referentes à formação de novos professores. Isso porque as políticas públicas vigentes estão fundadas em discursos, a partir do ideário capitalista, que defendem a natureza de um professor polivalente, multifuncional, herói salvador das mazelas dos seus contextos e responsável por suas soluções, descartando de forma simplificada a origem dos problemas sociais e econômicos do país.

Os professores de Educação Especial revelam nessa pesquisa a importância do trabalho com os professores da sala de aula comum, apesar de sinalizarem dificuldades desses professores em compreenderem a dinâmica da inclusão escolar. Além de questões de organização das instituições escolares, como o tempo e o espaço destinados às reuniões e planejamentos entre os professores, parece haver resistência dos professores das salas de aula comuns a realizar planejamentos coerentes às propostas inclusivas. As falas dos professores de Educação Especial sinalizam maior resistência entre os professores das disciplinas do Currículo de Área, a partir do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Entende-se o trabalho articulado na escola entre professores como um elemento fundamental para a efetivação do trabalho inclusivo na escola. A compreensão de que o estudante com deficiência tem suas especificidades para aprender e que precisa de planejamentos coerentes com essas características, considerando suas potencialidades e dificuldades, é aliada a uma pedagogia que deixa para trás a perspectiva tradicional de educação escolar. Segundo Honneth (2015), o trabalho dos professores na escola precisa

estar em sintonia para complementarem-se na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos escolares. Segundo a autora,

[...] uma atuação articulada precisa acontecer de forma que os fazeres e saberes, tanto dos professores de educação especial quanto dos professores da classe comum, possam se complementar na busca pelo desenvolvimento tanto dos alunos com Def/NEE como dos demais. Uma atuação conjunta dos professores no planejar suas aulas, no desenvolvê-las em conjunto em sala comum quando necessário, e no avaliar os alunos, sendo realmente articulada, pode facilitar e potencializar o oferecimento de atividades formativas adequadas às singularidades de aprendizagem dos estudantes (HONNEF, 2015, p. 15).

As dificuldades dos professores da sala de aula comum percebidas pelos professores de Educação Especial, em relação ao trabalho pedagógico inclusivo, sinalizam a importância da continuidade da formação desses profissionais para o trabalho com a diversidade, assim como também a necessidade de espaços e tempos de troca de conhecimentos e de planejamentos conjuntos para ações efetivas com os estudantes.

Essa forma de trabalho articulado sinaliza a compreensão de que o estudante, por ter características diferenciadas para a aprendizagem, precisa de planejamentos coerentes com suas necessidades e potencialidades. Essa proposição compreende que para além de pensar em planejamentos exclusivos para esses sujeitos, sejam pensadas alternativas de trabalho que envolvam e incluam esses sujeitos no trabalho realizado com a turma de colegas em que estão inseridos. Nessa concepção, o sujeito com deficiência não é aluno só daquela turma ou daquele professor em especial.

A partir do trabalho compartilhado, entende-se que todos são aprendentes e ensinantes na escola: professores da sala de aula comum, professores de educação especial, as turmas e os estudantes com deficiência. Todos aprendem e ensinam na proposição de pensar sobre alternativas e estratégias de acesso e construção do conhecimento. De acordo com os professores da pesquisa, nos momentos de trabalho conjunto aprendiam com os professores da sala de aula comum novas estratégias de trabalho que eram significativas aos processos de inclusão dos estudantes.

Considerações Finais

O objetivo do trabalho pedagógico escolar é a democratização do conhecimento. Com a proposição de um sistema educacional que seja inclusivo, temos a reiteração desse direito: o acesso ao conhecimento a todos os sujeitos, independentemente das suas condições e características individuais.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é coerente com as prescrições da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996 e suas alterações, e da Lei nº 12.796/2013 ao defender a educação como um direito subjetivo a todos os sujeitos. No entanto, apesar da sua importância no que se refere à democratização dos direitos à educação e à aprendizagem de todos, a proposição da inclusão dos sujeitos com deficiência na escola regular exige a discussão acerca da formação dos professores e das condições reais subjacentes ao trabalho desenvolvido nas escolas para sua real efetivação.

Diante desse panorama e desse professor multifuncional, esta pesquisa apresenta alguns elementos de uma investigação realizada com professores de Educação Especial em exercício em três municípios do RS, atuantes em processos de inclusão escolar. Apesar das dificuldades apontadas, a crença no projeto de inclusão é majoritária entre os professores, que indicam habilidades necessárias de um *bom* professor de Educação Especial. Compreendemos que há nessas falas dos professores uma possível super-responsabilização dos professores para a efetivação dos processos inclusivos na escola, pois apesar das dificuldades e da inexistência de equipes de apoio, os professores acreditam no *esforço de todos* para a sua concretude. A ideia do “superprofessor”, do professor *missionário*, capaz de transformar a escola e a sociedade em espaços inclusivos, sem as bases materiais necessárias à sua transformação, é veiculada por um discurso que precisa ser questionado a fim de que não substitua, como insistentemente algumas pedagogias tentam fazê-lo, a função primordial da escola: a democratização do conhecimento como instrumento político de transformação social por parte dos estudantes, porque a educação é um ato político (FREIRE, 1991).

As dificuldades encontradas, como a falta de uma rede de profissionais que atendam os estudantes para além do espaço escolar, a falta de apoio das famílias, a resistência dos professores da sala de aula comum a planejarem colaborativamente práticas de trabalho voltadas aos estudantes com deficiência e a falta de organização escolar de tempos e espaços para o planejamento docente, são elementos presentes nos cotidianos escolares que parecem naturalizados, a serem superados com a boa vontade e a dedicação de todos.

Nesse sentido, discute-se sobre o papel dos professores diante da inclusão escolar, denotando que talvez seja exigido por parte deles um conjunto de predisposições e qualidades para além da formação acadêmica, aliadas a uma postura missionária da tarefa docente. Parece haver presente entre os professores a premissa de que, mesmo com as dificuldades, é possível incluir todos na escola e trabalhar para que todos aprendam. Nessa perspectiva, Evangelista & Triches (2014) revelam a ideia do professor como um

superprofessor que se caracteriza por ser polivalente, flexível, aprendente, reflexivo, produtivo, dedicado à sua função em nome da qualidade dos processos escolares e comprometido com a mudança social.

Segundo Evangelista & Triches (2014), a ideia do *superprofessor* é veiculada por discursos que defendem a postura de um professor capaz de se reinventar, de se reconverter, para além da sua formação como professor e atribuições como profissional docente – para dar conta de demandas advindas com a proposição de um cenário inclusivo, que por vezes carece de condições estruturais e materiais para ser concretizado. Assim,

O “poder baseado na dedicação” atribuído ao professor nas políticas públicas para a área educacional levou Triches (2012, p.36) a criticar a posição política do Estado, não declarada, de que ele deveria tornar-se um superprofessor, cujas excessivas atribuições não encontram correspondência nem em sua formação, nem em suas condições de trabalho (EVANGELISTA & TRICHES, 2014, p. 67).

A partir dos dados apresentados, cabe questionar: será o professor, mesmo com dedicação e esforço, capaz de dar conta das problemáticas que caracterizam o cenário escolar em que atua? Quais são os saberes necessários à formação dos professores capacitados e especializados? De que forma tornar efetivas as práticas de educação inclusiva nas escolas sem as condições materiais, para além das capacidades e condições docentes?

Suspeita-se de discursos que defendem a figura de um professor-herói capaz de resolver os problemas da escola, como também capaz de tornar a sociedade mais feliz e igualitária. Isso porque entendemos que suas atribuições na escola se referem à lida com o conhecimento e com a aprendizagem dos sujeitos envolvidos nesses processos. Assim, consideramos que os professores de Educação Especial, assim como os demais professores, formados a partir de conhecimentos para o *mundo do trabalho* e para o *mundo da vida*, sejam professores comprometidos com a *mudança social* porque são capazes de *ler* a atual conjuntura socioeconômica em que vivemos, e compreender suas origens históricas – e não por ser mais uma de suas atribuições profissionais ou porque “*têm nas mãos o poder de mudar um país*”⁵ como não se cansam de veicular por aí, mas por ser o “ato educativo um ato político”(FREIRE, 1991).

Referências

⁵ (Website Ministério da Educação, 2013b).

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF, 1988.

_____. Presidência da República, Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 julho 2016.

_____. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 julho 2016.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília: MEC, DF, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 20 fevereiro 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 20 fevereiro 2017.

_____. Presidência da República, Casa Civil. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 22 fevereiro 2017.

_____. Presidência da República, Casa Civil. *Lei nº 12.796, de 02 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para dispor para a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 20 janeiro 2017.

_____. *Seja um professor*. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Website. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: < <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 fevereiro 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 02 de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, DF, 2015.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Orientações para Cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino*. Documento Base (Formulação Preliminar). Brasília: Ministério da Educação, 2016.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1.ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. 288 p.

FREIRE, P. *A educação é um ato político*. Cadernos de Ciência. Brasília, n. 24, p. 21-22, 1991.

HONNEF, C. *Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum*. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009. 320 p.

PERTILE, Eliane Brunetto. *A sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual*, 2014. Disponível em <http://tede.unioeste.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1446> Acesso em: 8 julho 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. *Slogans para a construção do consentimento ativo*. (EVANGELISTA, Olinda (Org.)). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1.ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. 288 p.

Submetido em 11/05/2017, aprovado em 23/01/2019.