

**COM A PALAVRA, O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA***WITH THE WORD, THE TEACHER OF SPECIAL EDUCATION: THE PEDAGOGICAL WORK IN THE SCHOOL**CON LA PALABRA, EL PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: EL TRABAJO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA*THESING, Mariana Luzia Corrêa<sup>1</sup> COSTAS, Fabiane Adela Tonetto<sup>2</sup> **RESUMO**

Num cenário marcado por possibilidades e enfrentamentos, este texto objetiva discutir elementos relacionados ao campo formativo e profissional de professores de Educação Especial de três municípios do interior do Rio Grande do Sul. A pesquisa, de natureza quali-quantitativa, teve o objetivo de conhecer as percepções dos professores de Educação Especial a respeito das possibilidades e das dificuldades relacionadas aos processos inclusivos em diferentes contextos escolares. Com a utilização de um questionário, este texto apresenta as crenças e as compreensões dos professores de Educação Especial a respeito do trabalho pedagógico que desenvolvem nas escolas com os diferentes sujeitos nesses contextos. Os resultados indicam que os professores de Educação Especial, diante de múltiplas demandas e de diferenciadas dificuldades, acreditam nos processos de inclusão na escola regular e percebem progressos significativos para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular.

**Palavras-chave:** Professores de Educação Especial. Inclusão. Trabalho pedagógico.

**ABSTRACT**

In a scenario marked by possibilities and confrontations, this text aims to discuss elements related to the training and professional field of Special Education teachers from three municipalities in the interior of Rio Grande do Sul. The research, of a quantum quantitative nature, aimed to know the perceptions of Special Education teachers about the possibilities and difficulties related to inclusive processes in different school contexts. With the use of a questionnaire, this text presents the beliefs and understandings of Special Education teachers regarding the pedagogical work they develop in schools with the different subjects in these contexts. The results indicate that special education teachers, faced with multiple demands and different difficulties, believe in the processes of inclusion in the regular school and perceive significant progress towards the inclusion of students with disabilities in regular education.

**Keywords:** Special Education teacher. Inclusion. Pedagogical work.

**RESUMEN**

En un escenario marcado por posibilidades y enfrentamientos, este texto objetiva discutir elementos relacionados al campo formativo y profesional de profesores de Educación Especial de tres municipios del interior del Río Grande del Sur. La investigación, de naturaleza cualitativa, tuvo el objetivo de conocer las percepciones de los ciudadanos, profesores de Educación Especial sobre las posibilidades y las dificultades relacionadas con los procesos inclusivos en diferentes contextos escolares. Con el uso de un cuestionario, este texto presenta las creencias y las comprensiones de los profesores de Educación Especial acerca del trabajo pedagógico que desarrollan en las escuelas con los diferentes sujetos en esos contextos. Los resultados indican que los profesores de Educación Especial, frente a múltiples demandas y de diferenciadas dificultades, creen en los procesos de inclusión en la escuela regular y perciben progresos significativos para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la enseñanza regular.

**Palabras clave:** Profesores de Educación Especial. Inclusión. Trabajo pedagógico.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Santa Maria – Rio Grande Sul - Brasil

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Santa Maria – Rio Grande Sul - Brasil

## INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é uma história marcada por pequenos avanços e grandes retrocessos. Diante dos percursos e das reformas propostas, em diferenciados tempos históricos, elementos como a morosidade e a falta de recursos dificultaram a implantação e o desenvolvimento de reformas educacionais que beneficiassem a educação das classes populares no país. Assim, nesse processo histórico, a educação das pessoas com deficiência foi desenvolvida inicialmente em escolas especiais, embasadas em uma perspectiva clínico-terapêutica. Nessa trajetória, passando pelo paradigma da integração, os acordos internacionais da década de 90<sup>3</sup> orientaram as discussões sobre a implementação da inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino.

Com a proposição da educação inclusiva, já prevista na Constituição Federal de 1988, reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), surge uma “*nova escola*”: com “*novos estudantes*”, com “*novas demandas*” e com a necessidade de “*novos professores*”. Nesse cenário, em que a escola se abre para a diversidade, os professores passam a ser compreendidos como professores polivalentes, com diferenciadas e múltiplas atribuições para dar conta de incluir a todos e a todas nesses contextos.

Na escola que se quer inclusiva, o professor de Educação Especial é um professor que deve atuar pedagogicamente de forma intersetorial: nos diferentes setores e com os sujeitos que compõem o cenário escolar e suas distintas especificidades. Formado em cursos generalistas, como prescrevem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 02/2001), o professor de Educação Especial deve trabalhar colaborativamente com os professores da sala de aula comum, com as equipes pedagógicas das escolas, com as famílias dos estudantes, com as equipes de apoio multidisciplinar e, também, com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, o professor, tanto o de Educação Especial como os da sala de aula comum, também com formação generalista<sup>4</sup> voltada a diferenciadas áreas e grupos da Educação Básica, tem atribuições para além do trabalho com a construção do conhecimento. São entendidos como missionários de uma profissão de fé, que “mesmo sem toda a estrutura necessária” são continuamente responsabilizados pela mudança na escola e também pela mudança social, a partir de discursos veiculados na mídia, através de slogans repetidamente afirmados (SHIROMA; SANTOS, 2014), que definem a docência como uma “profissão que pode mudar um país” (BRASIL, 2013b).

Com base nessa discussão, esse texto apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professores de Educação Especial que atuam em escolas públicas de três municípios do estado do Rio Grande do Sul, voltada a conhecer seus processos formativos, seus contextos de trabalho e

---

<sup>3</sup> “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien/Tailândia, em 1990; “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais”, na cidade de Salamanca/Espanha, em 1994.

<sup>4</sup> Conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), que redefine o processo de formação do professor formado nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia – este que passa a formar licenciados que podem atuar nos diferentes níveis da Educação Básica.

características dos processos de inclusão escolar em que estão envolvidos. O texto, desse modo, trata de alguns elementos relacionados à formação e ao trabalho do professor de Educação Especial, ilustrados a partir dos dados coletados na pesquisa.

A pesquisa, com abordagem quali-quantitativa, utilizou como instrumento um questionário, no formato Formulário Google, encaminhado via correio eletrônico a professores atuantes em três cidades do estado do Rio Grande do Sul: Bagé/RS, Santana do Livramento/RS e Uruguaiana/RS. A escolha por esses professores como sujeitos da pesquisa justifica-se pela formação acadêmica inicial, egressos da primeira versão do Curso de Graduação de Educação Especial, na modalidade à distância, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS. Essa universidade, de natureza pública federal, é pioneira na oferta do Curso de Graduação presencial de Educação Especial no país, ao formar desde a década de 1980, professores na área, em cursos de licenciatura plena.

O curso de Educação Especial à distância ofertado pela instituição foi criado no segundo semestre de 2005 e tinha cerca de cinquenta estudantes em cada um dos polos presenciais nas cidades supramencionadas. O Curso de Graduação de Educação Especial à distância da UFSM foi o primeiro curso da instituição, em nível de graduação, a ser ofertado nessa modalidade de ensino. A formatura das primeiras turmas do curso foi realizada no primeiro semestre de 2009.

## TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

Esse texto é resultante da pesquisa Atendimento Educacional Especializado: uma Pesquisa Com Professores Especialistas, realizada no primeiro semestre de 2016, e teve como objetivo conhecer as percepções dos professores de Educação Especial a respeito das possibilidades e das dificuldades relacionadas aos processos inclusivos em diferentes contextos escolares.

O uso do questionário online como instrumento de pesquisa justifica-se pelo interesse em conhecer as percepções de um número significativo de professores de Educação Especial, inseridos em três municípios distintos, tendo em vista a formação acadêmica inicial desses professores, egressos de um curso de licenciatura em Educação Especial, ofertado na modalidade à distância. Todos professores participantes da pesquisa atuavam em escolas públicas da esfera estadual de ensino e os seus endereços eletrônicos foram fornecidos pelas respectivas Coordenadorias Regionais de Ensino<sup>5</sup>, as quais autorizaram o desenvolvimento da pesquisa. Foram enviados 74 (setenta e quatro) questionários, contudo apenas 24 (vinte e quatro) questionários foram respondidos<sup>6</sup>. Ressalta-se que desses questionários enviados, 16 (dezesseis) não puderam ser enviados devido a erros nos

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> Foram fornecidos 24 (vinte e quatro) endereços eletrônicos de professores atuantes no AEE, no município de Bagé/RS. Destes, apenas 11 (onze) responderam o 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 o questionário. No município de Uruguaiana/RS, foram fornecidos 17 (dezessete) endereços eletrônicos de professores atuantes no AEE, e destes, cinco questionários foram respondidos.

endereços de e-mails fornecidos e que o convite para a participação na pesquisa foi enviado em mais de uma ocasião aos professores.

O questionário utilizado apresentava 32 (trinta e duas) questões voltadas às compreensões dos professores sobre as vivências profissionais cotidianas, às dificuldades e aos progressos percebidos no trabalho, como também às expectativas desses professores em relação à proposição da reforma proposta. As questões tinham diferenciadas formas de resposta: em formato aberto a partir da múltipla escolha, a partir de escolha única; ou por respostas textuais curtas. O caráter das respostas do questionário foi estruturado da seguinte maneira: 15 questões ofertavam a possibilidade múltipla escolha; 9 ofertavam a possibilidade de resposta única e 8 foram feitas esperando respostas com a possibilidade de escrita pelos participantes.

Dessas questões, 31 (trinta e uma) eram consideradas perguntas obrigatórias, em que o professor participante da pesquisa não poderia desconsiderar nenhuma delas. As questões abordavam temáticas referentes à formação inicial, ao tempo de serviço, aos sujeitos da Educação Especial atendidos, às características organizativas dos contextos de trabalho e às possibilidades e dificuldades percebidas nesses espaços.

## FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A proposição de um sistema educacional inclusivo exige a formação de professores capazes de acolher e atuar com a diversidade na escola regular. A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, anuncia, em seu Art. 18, dois tipos de professores para trabalhar na escola: os *capacitados* e os *especializados*. São professores com especificidades formativas e de atuação diferenciadas: os *capacitados*, com formação específica para o trabalho nas classes comuns e os *especializados*, aptos ao trabalho voltado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Considerando essas proposições, as questões referentes à formação dos professores de Educação Especial tiveram o objetivo de conhecer as diferentes trajetórias formativas dos professores, tendo em vista a natureza do curso (graduação e/ou pós-graduação), da instituição formadora (instituição de ensino superior pública ou privada), e da modalidade do curso realizado (à distância, semipresencial ou presencial).

Destaca-se que o maior número dos professores (14) que responderam o questionário tem formação inicial em Educação Especial, Licenciatura Plena. Os demais professores sinalizaram, a partir de uma questão de múltipla escolha, formação inicial em Pedagogia (4), em Pedagogia – habilitação em Educação Especial (1), formação no Magistério/Nível Médio (10), e formação em outros cursos: Licenciatura em História, Fonoaudiologia e Curso de Pedagogia – Orientação Educacional (3).

No que se refere à formação especializada para o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais, cinco professores afirmaram ter sua formação em cursos de especialização em

Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os demais sinalizaram formação em cursos de outras naturezas: Curso de Especialização em Psicopedagogia (5), em Educação Especial – Licenciatura Plena (14) e outros cursos (6)<sup>7</sup>.

Sobre as instituições formadoras, 19 dos 24 professores revelaram que lograram suas formações em instituições de ensino superior públicas. Em relação à modalidade dos cursos de formação especializada para o AEE, independentemente da natureza desses cursos, 14 professores afirmaram que os realizaram na modalidade à distância, nove na modalidade presencial e um professor na modalidade semipresencial.

Outras questões foram propostas com vistas a perceber a existência de cursos e/ou eventos que incentivassem a formação continuada dos professores em serviço. Os professores (11) sinalizaram que em seus municípios há raros eventos de formação continuada com a temática voltada aos processos inclusivos, outros (6), entretanto, sinalizaram a inexistência desses eventos. Sobre a natureza dos eventos que têm mais acesso, os professores informaram que são cursos de educação à distância (EaD) (18), palestras (16) e reuniões pedagógicas (14). Outros eventos também foram elencados como palestras com temas gerais (8), minicursos (4) e oficinas (2).

## O TRABALHO NA ESCOLA INCLUSIVA: ENTRE PROGRESSOS E DIFICULDADES

O contexto de trabalho do professor de Educação Especial configura-se como um campo multifuncional, pois é um profissional envolvido em múltiplas demandas e exigências. Conforme os chamados perfil de egresso ou perfil profissional dos cursos de Educação Especial, das universidades públicas<sup>8</sup> que ofertam esse curso na realidade brasileira, os egressos estão habilitados para, numa perspectiva multi/inter/transdisciplinar, “flexibilizar a ação pedagógica” e assumir a “diversidade de atuação profissional”, nas “diferentes situações educacionais que contemplem o alunado da Educação Especial”.

Com esse entendimento, as questões relacionadas aos contextos de trabalho dos professores de Educação Especial versaram sobre os seguintes temas: tempo de docência na área da Educação e da Educação Especial; a quantidade de escolas e o tempo de trabalho semanal por eles desenvolvido; as especificidades e as idades dos estudantes mais atendidos e as relações de trabalho na escola com

---

<sup>7</sup> Os cursos de formação continuada foram assim definidos pelos professores participantes da pesquisa: Curso de Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação, Capacitação em Educação Especial, Especialização em Libras, Especialização em Educação Especial; Capacitação em Atendimento Educacional Especializado e Capacitação em Tecnologia Acessível.

<sup>8</sup> As universidades públicas brasileiras que oferecem o Curso de Educação Especial – Licenciatura são a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS (que oferta o curso como licenciatura plena desde 1984) e a Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/SP (que tem ofertado o curso desde 2008, aprovado pela Resolução ConsUNi n. 588, de 19/08/2008, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)).

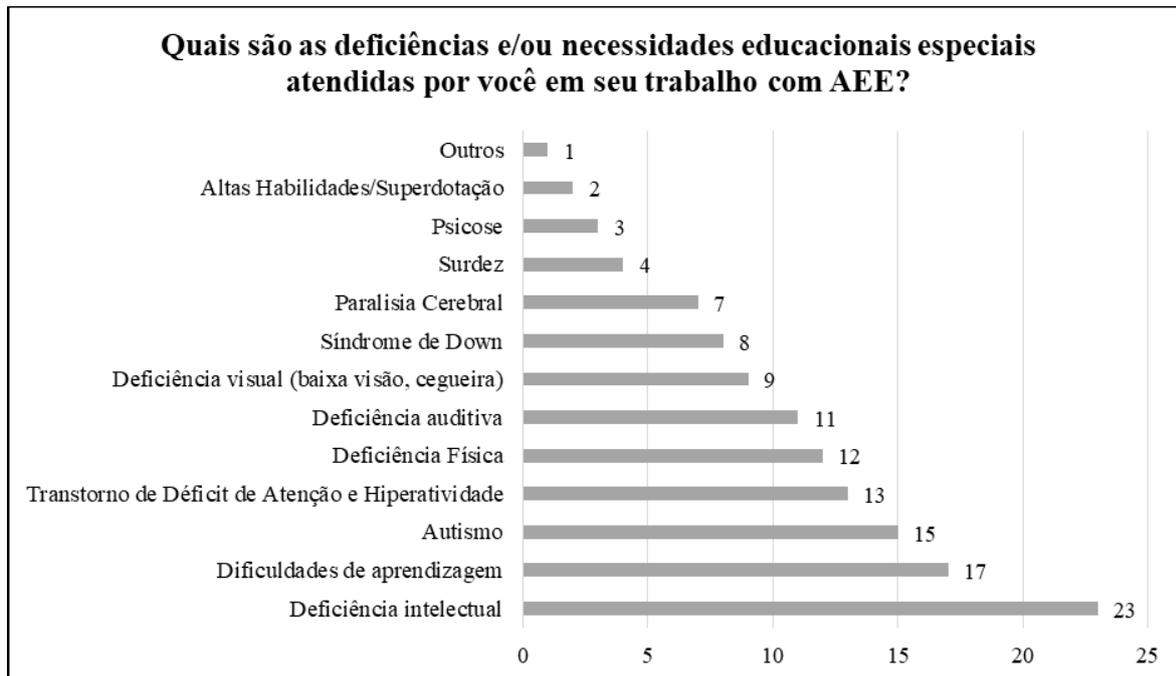
as equipes pedagógicas; com os professores das salas de aula comuns e com as famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Quanto ao tempo de experiência na atividade docente, os professores participantes da pesquisa sinalizaram significativo tempo de experiência: seis afirmaram atuar na área educacional num período entre 20 a 25 anos, outros em um período entre 15 a 20 anos de docência (6). Os demais afirmaram trabalhar num período de tempo que variava em menos de um ano (1), entre 6 a 10 anos (5), de 10 a 15 anos (4), e em um período de mais de 25 anos de docência (2). No que se refere à experiência profissional na área da Educação Especial, a maioria dos professores (oito) tem entre 6 a 10 anos de trabalho apenas. Apenas três professores sinalizaram ter experiência em um período entre 20 a 25 anos de docência na área da Educação Especial.

Em relação à itinerância do professor entre diferentes escolas, sinalizando uma possível falta de professores especializados nos municípios, alguns professores participantes da pesquisa (13) afirmaram trabalhar em apenas uma escola, com carga horária de 20h/a semanais. No entanto, cinco professores afirmaram trabalhar em duas escolas diferentes, com carga horária semanal equivalente a 40h/a semanais (20h/a + 20h/a). Quatro professores, por sua vez, assinalaram o trabalho em uma escola com carga horária de 40h/a (4) e dois professores em duas escolas, com carga horária total de 20h/semanais (10h/a + 10h/a).

No que se refere às especificidades dos sujeitos público-alvo da Educação Especial atendidos por esses professores, a pesquisa revelou que um significativa número de professores atendem estudantes com Deficiência Intelectual e com Dificuldades de Aprendizagem, mesmo sendo essa não mais considerada público-alvo da Educação Especial, conforme prevê a legislação vigente (BRASIL, 2008, 2009). Conforme o Gráfico 1, além dessas especificidades, são também significativos os números referentes aos sujeitos atendidos com Autismo, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com deficiência física e auditiva.

**Gráfico 1:** Deficiências e/ou necessidades educacionais especiais atendidas no Atendimento Educacional Especializado, por professores participantes da pesquisa.



Fonte: elaboração própria.

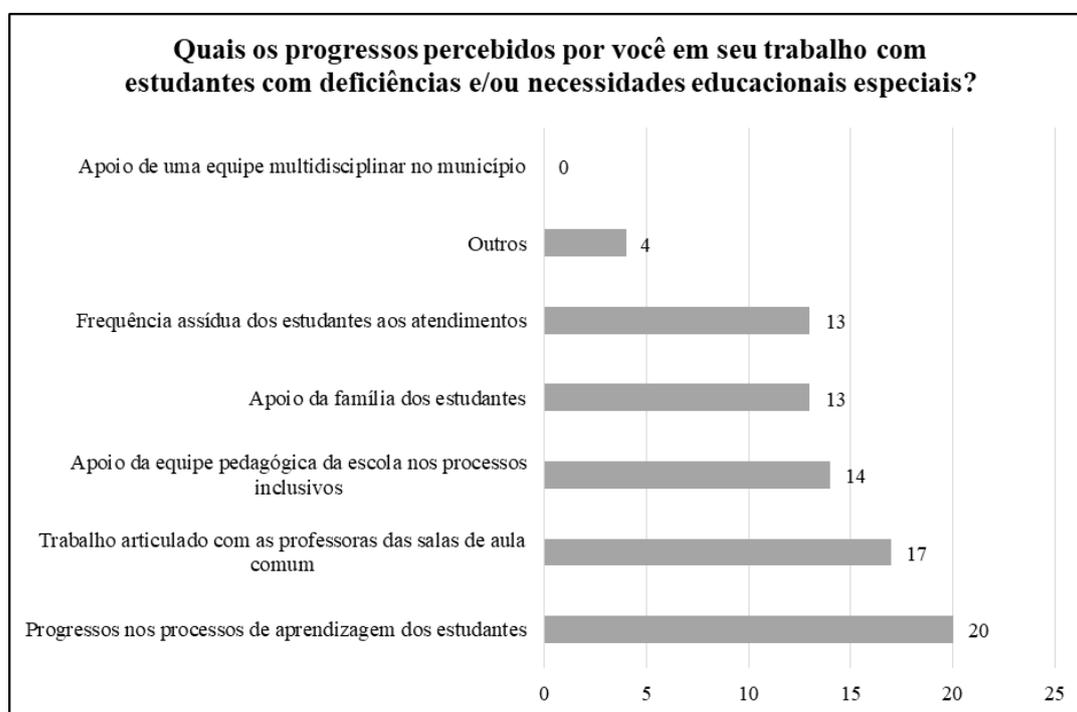
Referente às idades dos sujeitos atendidos pelos professores de Educação Especial, a maioria dos estudantes são sujeitos com idades entre 5 a 10 anos (19) e 10 a 15 anos (19). Destaca-se que 11 professores afirmaram atender sujeitos com idades entre 15 a 20 anos; quatro atendiam sujeitos com idades entre 20 e 25 anos e apenas um professor revelou atender crianças com menos de cinco anos de idade.

Outras questões, voltadas às relações de trabalho profissionais, revelaram as dinâmicas do cotidiano escolar dos professores de Educação Especial. O maior número deles afirmou sentir-se apoiado pelas equipes pedagógicas das escolas em que estão lotados, apesar de alguns (8) denunciarem a falta de suporte da equipe pedagógica para os atendimentos dos sujeitos com deficiência na escola. Um número significativo de professores (16) afirmou que a equipe pedagógica teve papel importante na mediação entre escola e famílias dos estudantes e no desenvolvimento de ações formativas com o coletivo de professores sobre os processos de inclusão escolar (14).

A maior parte dos professores (16), afirmou perceber diferenças entre as famílias no que se refere ao acompanhamento de seus filhos na escola: Segundo os professores, algumas famílias demonstravam preocupação, outras tinham dificuldades em acompanhar os processos inclusivos escolares. Porém, percebeu-se uma divisão entre as concepções dos professores sobre o apoio das famílias no processo de inclusão escolar dos estudantes: alguns entendiam as famílias como atenciosas ao processo de inclusão escolar (13), outros, contrariamente, percebiam a falta de apoio das famílias nesses processos (13).

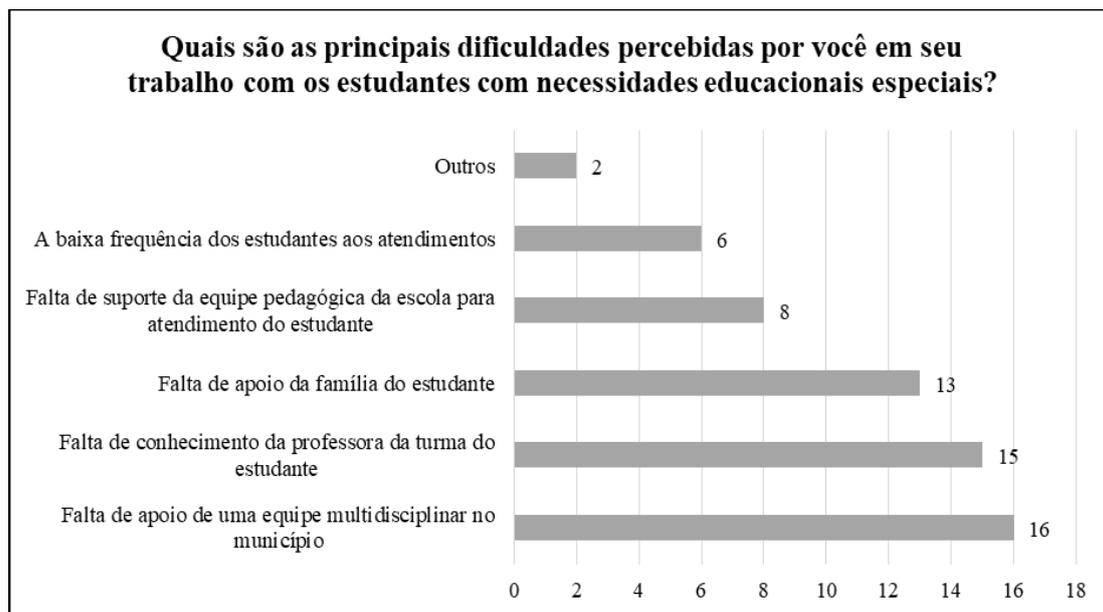
Contudo, chama a atenção que as dificuldades mais assinaladas pelos professores participantes da pesquisa centram-se em três grandes problemáticas, para além da atuação da escola: a) na inexistência de equipes multidisciplinares nos municípios, que poderiam dar suporte a uma rede de atendimento aos sujeitos com deficiência para além dos muros da escola; b) na suposta falta de conhecimentos específicos sobre a inclusão dos professores da sala de aula comum; e c) na dificuldade das famílias dos estudantes em acolher e acompanhar os processos educacionais inclusivos de seus filhos. Os Gráficos 2 e 3 revelam os progressos e as dificuldades encontradas por esses professores em seus diversos contextos de trabalho.

**Gráfico 2:** Progressos percebidos no trabalho com estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais pelos professores participantes da pesquisa.



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 3:** Principais dificuldades percebidas no trabalho com estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais pelos professores participantes da pesquisa.



Fonte: elaboração própria.

No que se refere ao trabalho articulado dos professores de Educação Especial em relação aos professores da sala de aula comum, a maioria dos professores (17) sinalizou como um progresso a articulação do planejamento pedagógico em suas escolas. Contudo, quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas em seus contextos de trabalho, grande número de professores (15) denunciou a suposta falta de conhecimentos específicos dos professores da sala de aula comum a respeito das deficiências e das características essenciais aos processos de inclusão escolar.

Além dessa constatação, os professores de Educação Especial sinalizaram a dificuldade que enfrentavam, em seus contextos de trabalho, para trabalhar colaborativamente com os professores regentes. Sinalizaram que há falta de tempo (20), que muitos professores não viam necessidade na proposta do trabalho compartilhado (13), e denunciaram a falta de conhecimentos específicos dos professores para a elaboração de trabalhos coerentes à inclusão dos estudantes (11). Contudo, contrariamente, quando relataram os pontos positivos, revelam que no trabalho compartilhado há a troca de conhecimentos (18) e a possibilidade de aprendizagem conjunta sobre os processos inclusivos dos estudantes (16).

Apesar das dificuldades encontradas em seus contextos de trabalho, a maioria dos professores revelou suas crenças nos processos de inclusão como práticas possíveis e necessárias na escola regular. Dos 24 professores que responderam o questionário enviado, 22 afirmaram acreditar na inclusão como um processo legítimo, mesmo com as dificuldades para implementá-lo. A crença na inclusão, como um processo possível na escola, pode estar aliada aos progressos percebidos pelos professores no cotidiano escolar. Conforme apresenta o Gráfico 2, os principais progressos percebidos

referem-se à aprendizagem dos estudantes (20), ao trabalho articulado com as professoras da sala de aula comum (17) e o apoio da equipe pedagógica nos processos de inclusão (14).

## PARA ALÉM DOS DADOS: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?

A suposta falta de conhecimentos específicos sobre as deficiências e processos de inclusão, denunciada pelos professores de Educação Especial participantes da pesquisa, é um dado relevante para pensarmos acerca de quais seriam os saberes considerados necessários a esses processos. O argumento da falta de conhecimentos dos professores das salas de aula comum para a efetivação da política da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, é comumente denunciado, inclusive pelos próprios professores da sala de aula comum diante das dificuldades encontradas para incluir sujeitos com deficiência na escola regular (SCHMIDT et al, 2016; ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Assim, cabe perguntar: quais são os saberes necessários à formação dos professores da sala de aula comum para o trabalho inclusivo em suas salas de aula? A partir de quais bases epistemológicas a formação docente deve fundamentar-se?

Em uma breve pesquisa no Portal do Ementário da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS)<sup>9</sup> nos currículos do curso de Pedagogia, em seus cursos (diurno e noturno), foram encontradas apenas duas disciplinas referentes aos processos inclusivos na escola, especificamente à Educação Especial – “Educação Especial: fundamentos” ofertada no primeiro semestre como disciplina obrigatória no curso diurno e no segundo semestre no curso noturno; e “Educação Especial: processos de inclusão”, disciplina ofertada como obrigatória em ambos os currículos no terceiro semestre do curso.

Cabe ressaltar que os cursos de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e redefine os processos de formação dos licenciados em Pedagogia, passa a formar licenciados habilitados a atuar nos diferentes níveis da Educação Básica. Em vista disso, são professores considerados generalistas, assim como os professores de Educação Especial, com um leque amplificado de áreas de estudo e campo de trabalho alargado. Segundo Saviani (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) fazem pouca referência aos conhecimentos específicos à docência diante dos processos inclusivos na escola e alerta que “a Resolução CNE/CP 1, de 2006, [...], toca na questão da Educação Especial de passagem e apenas duas vezes” (SAVIANI, 2009, p. 153).

A formação de professores generalistas parece estar de acordo com a proposição de uma escola que se quer inclusiva. Nessa “*nova escola*”, com diferenciadas demandas, é necessária a reconfiguração dos professores para que possam atuar mais significativamente diante desses novos cenários. Essa ideia é defendida por Evangelista; Triches (2014) quando afirmam que a proposição de uma nova escola exigiu a reconversão dos professores considerados “tradicionais”, “antiquados” em

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ementario/cursos.html>>.

profissionais polivalentes, com qualidades necessárias para atender às múltiplas demandas do campo educativo. Segundo as autoras, esse processo de reconversão traduz-se na reconfiguração dos professores, com padrões desejáveis, para a proposição de uma nova escola, de um novo sistema educacional. Percebe-se o mesmo processo nos cursos de formação de professores de Educação Especial que, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução n. CNE/CEB 02/2001), passa a formar professores de Educação Especial generalistas.

Quanto aos padrões ideais de docentes, é desejável: que seja líder, “investigador” e colaborador na gestão escolar, que trabalhe com a diversidade na perspectiva da escola inclusiva; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que se disponha a aceitar o desafio de um novo papel; seja reflexivo, flexível, comprometido com as mudanças, protagonista, crítico de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender a lidar com novas habilidades [...] (EVANGELISTA & TRICHES, 2014, p. 58).

A ideia da profissão professor comprometida com as diferenciadas questões escolares, dentre elas a inclusão, faz desse sujeito um profissional que está sempre em dívida com seu processo formativo. A ideia da “aprendizagem ao longo da vida”, a partir de ideais libertadores defendidos por educadores da pedagogia popular, é utilizada para fazer consentir a (super) responsabilidade do professor de estar sempre se atualizando, sempre se formando, para especializar-se diante das múltiplas demandas da proposição de um *novo* sistema educacional.

Nesse processo, o professor deixa para trás sua roupagem tradicional, autoritária e rígida; e sua formação, que deve ser ao longo da sua vida profissional, deve prever um conjunto de qualidades de um professor reflexivo, aprendente e flexível às novas atribuições e exigências do sistema educacional proposto. Para as autoras, a formação de professores em cursos generalistas (BRASIL, 2001, 2006) está associada à ideia do professor como um superprofessor, responsabilizado pela solução dos problemas educacionais de sua escola e das questões sociais do contexto político em que vive.

[...] a ideia de que a reconversão do professor configura-o como superprofessor. Nascido das “cinzas do professor tradicional” (EVANGELISTA, 2001), é posto como solução para os problemas da sociedade. Seu sentido é oferecido por um duplo papel: objeto da reforma, dado que ela atua modificando o papel do professor, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada. Ou seja, um movimento contraditório que mostra a relação existente entre o superprofessor e o professor-instrumento que, sendo objeto da reforma, é responsável por sua execução. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 194).

A crença no processo de inclusão é defendida pelos professores participantes da pesquisa a partir de diferentes argumentos. Muitos deles revelam que as dificuldades enfrentadas podem ser superadas com o “esforço de todos”, com “muita paciência e persistência” e com “orientação”. É uma tarefa “trabalhosa” que “envolve dificuldades e determinação”! Ou seja, entende-se que essa tarefa não é demanda para qualquer professor, mas para um “superprofessor” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

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

Porque qualquer pessoa é capaz de aprender. É muito importante para um aluno com deficiência frequentar a escola com seus pares, com todas as diferenças que existem. [...] 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).

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

Acredito que, em muitos casos, seja extremamente positiva. **É trabalhosa, requer muita paciência e persistência, orientação [...]**” (PROFESSORA D)

Porque a realidade que vivo vem dando certo, **mas envolve dificuldades e determinação**. (PROFESSORA E).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2009), a justificativa econômica é defendida a partir do argumento de que “é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças” (p.10). Essa lógica parece estar também atrelada aos processos de formação e de atuação dos professores na escola. Em relação à formação de professores porque, formados em cursos generalistas, tem-se a ampliação do espectro das áreas de formação e atuação e, numa perspectiva prática e utilitarista, a redução dos tempos de formação e o empobrecimento teórico nesses processos.

E na prática profissional, a questão econômica também parece justificar o conjunto de faltas denunciado pelos professores participantes dessa pesquisa. Em escolas onde as crianças estudam todas juntas o processo é menos oneroso para as esferas governamentais porque essas, segundo os professores, parecem não investir em ações efetivas que apoiem as práticas de inclusão nas escolas regulares. Tais ações poderiam amenizar as faltas ao promover cursos e eventos de formação continuada; ao organizar espaços e tempos escolares que valorizem as trocas entre os professores; ao valorizar o trabalho dos professores com direitos profissionais garantidos, ao promover a contratação de equipes multiprofissionais atuantes nos municípios, dentre outras.

A ideia da boa vontade, do “esforço de todos” e de princípios benevolentes como imprescindíveis para a efetivação dos processos de inclusão nas escolas, mesmo “sem toda a estrutura necessária”, é veiculada por discursos que superresponsabilizam os professores como responsáveis pela inclusão para além da escola, mas também na sociedade. Suspeitamos que para além dessas qualidades, esteja imbricada a esses discursos, a ideia de um professor com qualidades religiosas e missionárias e a docência, nesse sentido, vista como uma atividade de sacerdócio (NÓVOA, 1999).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou conhecer as características dos contextos de formação e de trabalho dos professores de Educação Especial de forma ampla, sem a intenção de aplicar métricas comparativas entre as realidades dos grupos de professores. Cientes das especificidades de cada município e das diferenças que as caracterizam, mesmo situados na mesma esfera de ensino, o olhar para os dados buscou compreender elementos que fossem comuns à formação, por terem realizado o mesmo curso de graduação na modalidade a distância, e ao trabalho dos professores de Educação Especial na escola, na esfera pública de ensino, diante da proposição do sistema educacional inclusivo. Além disso, os dados apresentados podem ser indicadores das dificuldades presentes em outros contextos educacionais, também com dificuldades na efetivação da política nacional de educação inclusiva nas escolas regulares.

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores participantes da pesquisa possuem uma experiência profissional significativa, indicando que grande parte deles já trabalhava na escola como professores da sala de aula comum, mesmo antes de terem formação específica em Educação Especial. São professores formados em Educação Especial – Licenciatura e/ou em Cursos de Especialização e/ou Capacitação voltados à Educação Inclusiva, sendo em sua maioria, formados em universidades públicas, na modalidade não presencial. Trabalham em municípios em que não há, segundo eles, equipes profissionais multidisciplinares para o apoio à inclusão e raríssimos/inexistentes eventos formativos que discutam os processos inclusivos escolares.

Conforme os professores, os estudantes atendidos nos atendimentos de AEE apresentam diferentes especificidades, exigindo um amplo espectro de conhecimentos específicos, apesar da formação generalista, para o atendimento nas SRMs. Além disso, há um grande número de sujeitos atendidos por esses professores que não correspondem ao público-alvo da Educação Especial, como prescreve a Política de 2008 (BRASIL, 2008). Esse dado é um indicador real da inexistência de espaços de atendimento pedagógico para os sujeitos com Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem (MOOJEN, 1999) na escola. Assim, essa é mais uma tarefa, mesmo que não prevista na legislação, designada aos professores de Educação Especial para o atendimento da diversidade na escola que se quer inclusiva, “mesmo sem toda a estrutura necessária”.

Outro ponto relevante refere-se ao trabalho articulado entre professores de Educação Especial e professores da sala de aula comum. Esse é definido como necessário pelos professores participantes da pesquisa, contudo há consenso a respeito da dificuldade de realizá-lo nas escolas. Destaca-se que tal dificuldade não está somente relacionada à boa ou não vontade em fazê-lo, mas sim diretamente relacionada à organização do trabalho pedagógico e do tempo escolar, que entram os planejamentos e práticas compartilhadas.

Além da dificuldade em desenvolver o trabalho articulado/colaborativo, outras dificuldades encontradas pelos professores em seus contextos de trabalho referem-se a problemas para além dos muros escolares: a inexistência de equipes multidisciplinares; a dificuldade das famílias dos estudantes

em acompanhar os processos educacionais de seus filhos; e a suposta falta de conhecimentos específicos dos professores da sala de aula comum, que exige a discussão a respeito dos saberes necessários à formação dos professores, tanto dos professores das salas de aula comum, quanto dos professores de Educação Especial.

Sem desmerecer o papel importante da profissão professor em nossa sociedade, defendemos que não é a escola, tampouco o professor, os únicos capazes de transformar a sociedade e as desigualdades históricas que a caracterizam. Os professores, na escola, são agentes dedicados à aprendizagem dos estudantes na construção do conhecimento e, nesses processos, se tornam mediadores na formação dos sujeitos como agentes criativos, compreendendo o conhecimento como um instrumento de luta e emancipação. Deste modo, afirmar que é pela educação e pelo “poder” dos professores que se pode mudar um país, nada mais é do que negar as origens das desigualdades sociais e atribuir aos professores a responsabilidade de determinadas mudanças que dependem de bases materiais para se concretizar.

O professor de Educação Especial que atua nas diferentes instâncias e com os diferentes protagonistas da escola (professores da sala de aula comum, equipes pedagógicas, profissionais multidisciplinares, estudantes) é, de acordo com os resultados dessa pesquisa, um professor com múltiplas demandas – solitário nessa tarefa, sem o devido apoio dos demais protagonistas dos processos inclusivos na escola. São professores esperançosos, “mesmo sem toda a estrutura necessária”, por acreditarem que a inclusão é um dos caminhos possíveis para a democratização da escola e do acesso ao conhecimento como um direito de todos.

Diante dos dados, cabe então perguntar: será o professor, frente a essas problemáticas cotidianas, capaz de dar conta desse cenário? Quais são os saberes necessários à formação dos professores capacitados e especializados? Entende-se que as qualidades de um bom professor de Educação Especial citadas pelos professores da pesquisa sejam posturas interessantes em modelos de educação comprometidos com a democratização do conhecimento e do acesso à escola comum como um direito subjetivo. Nesse cenário, em que a educação é entendida como um ato político (FREIRE, 1991), é preciso manter resistência a discursos e práticas que tentam convencer que, “mesmo sem toda a estrutura necessária”, os professores, atuantes em uma “profissão de fé”, têm nas mãos “o poder de mudar um país” (BRASIL, 2013b).

## REFERÊNCIAS

1. ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de, PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, pp.116-129, jan/abr. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100010>.

2. BRASIL. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2016.
3. \_\_\_\_\_. **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 jul. 2016.
4. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 20 abr. 2016.
5. \_\_\_\_\_. **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](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.
6. \_\_\_\_\_. **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, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em: out. 2015.
7. \_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em: 20 jul. 2016.
8. \_\_\_\_\_. **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 jul. 2016.
9. \_\_\_\_\_. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
10. EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

11. EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, n. 45, pp. 185-198, jul/set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300013>
12. FREIRE, Paulo. **A educação é um ato político**. Cadernos de Ciência. Brasília, n. 24, pp. 21-22, jul/ago. 1991.
13. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.
14. MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, pp. 80-93, jul/set. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>.
15. MOOJEN, Sônia. **Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?** In: Rubinstein, E. (Org.) *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
16. NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. pp.13-34.
17. SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, pp. 143-155, jan/abr. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.
18. 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**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.
19. SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, v. 18 n.1, pp. 222-235, jan/abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>.
20. UNESCO. (2009). **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.

### Mariana Luzia Corrêa Thesing

Possui graduação em Pedagogia (UFSM). Mestrado em Educação (PUCRS) e atualmente é Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM).

**Fabiane Adela Tonetto Costas**

Possui graduação em Pedagogia (UFSM). Mestrado e Doutorado em Educação (UFRGS). Pós-doutorado pela Universidade do Minho/UM/Portugal. Professora Associada III do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (FUE/CE/UFSM) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM).

**Como citar este documento:**

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Com a palavra, o professor de educação especial: o trabalho pedagógico na escola. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, abr. 2019. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11233>>. Acesso em: \_\_\_\_\_.  
doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v27i2.11233>.