

# **PROFESSORA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, E AGORA? RELATO DE EXPERIÊNCIA ANTES E APÓS FORMAÇÃO CONTINUADA**

## **TEACHER OF STUDENTS WITH DISABILITIES, AND NOW? EXPERIENCE REPORT BEFORE AND AFTER CONTINUING EDUCATION**

Beatriz Ribeiro Aleluia Picolini<sup>1</sup>

Danúsia Cardoso Lago<sup>2</sup>

Dulcéria Tartuci<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Entre as demandas da inclusão escolar está a formação continuada dos professores que atuam com estudantes com deficiência. Na prática, o que vem ocorrendo é que professores sem formação na área da educação especial atuam empiricamente com esses estudantes tanto no contexto da sala de aula comum quanto em salas de recursos multifuncionais. Pesquisas apontam que os professores buscam cursos, por conta própria, nessa área visando auxílio em sua prática docente, pois os cursos sobre educação especial e inclusiva oferecidos pelos Estados e Municípios, além de não suprirem as necessidades de formação, são escassos e não atendem à demanda. Diante do exposto, a presente pesquisa teve por objetivo analisar, por meio de um relato de experiência, a trajetória profissional de uma professora do ensino fundamental que atuou/atua com estudantes com deficiência antes e após sua participação em cursos de formação continuada, em nível de especialização, na área da educação especial. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa cujos instrumentos de coleta de dados foram os diários de registros da experiência dessa professora, além das suas narrativas orais contendo toda sua trajetória profissional. As análises dos relatos da experiência, descritas neste artigo, apontaram a necessidade

1 Secretaria Estadual de Educação de Goiás. SEDUC. Goiás/ Pires do Rio. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: biaderibeiro@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-7148-5514>

2 Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto Multidisciplinar em Saúde - IMS. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Doutora em Educação Especial pela UFSCar. email: danusia.lago@ufba.br <https://orcid.org/0000-0002-7652-7613>

3 Universidade Federal de Catalão (UFCat). Catalão, Goiás, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. email: dutartuci@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8340-7284>

de ampliação dos cursos de formação continuada para professores na área da educação especial. Para a professora, objeto deste estudo, esses cursos fomentaram ampliação do conhecimento nessa área, conhecimentos que se refletiram criticamente em sua atuação pedagógica junto aos estudantes com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Relato de experiência. Formação continuada.

## ABSTRACT

Among the demands of school inclusion there is the continued training of teachers working with students with disabilities. Actually, what has been happening is that teachers without training in the area of special education act empirically with these students both in the context of the common classroom and in multifunctional resource rooms. Researchs indicate that teachers seek courses, on their own, in this area aiming to help in their teaching practice, because the courses on special and inclusive education offered by states and municipalities, in addition to not meeting the needs of training, are scarce and don't supply the demand. In view of the above, this research aimed to analyze, through an experience report, the professional trajectory of a elementary school teacher who worked / works with students with disabilities before and after her participation in continuing education courses, at the level of specialization, in the area of special education. This is a case study with a qualitative approach whose data collection instruments were the records of this teacher's experience, beyond her oral narratives containing his entire professional career. The analyses of the experience reports, described in this article, indicated the need to expand the continuing education courses for teachers in the area of special education. For the teacher, the object of this study, these courses fostered the expansion of knowledge in this área knowledge that was critically reflected in its pedagogical performance with students with disabilities.

**Keywords:** Special Education. Experience report. Continuing educatio

## INTRODUÇÃO

A Educação Especial, no Brasil, nas últimas décadas, passou por diversas mudanças. O paradigma da integração é revisto e surge a chamada Educação Inclusiva que garante aos estudantes com deficiência<sup>4</sup> o acesso e a permanência no ensino regular.

4 Optou-se por utilizar ao longo deste texto a expressão estudantes/alunos com deficiência – descritos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como sendo alunos público-alvo da educação especial.

Assegura-se, ainda, o Atendimento Educacional Especializado – AEE como apoio e complemento do ensino obrigatório, com foco nas potencialidades e necessidades desses estudantes. Para atuar na Educação Especial o(a) professor(a), nessa nova perspectiva, deve ter conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, que possibilitarão sua atuação no AEE ou como professor(a) de apoio à inclusão escolar (TARTUCI, 2011; LAGO, 2010; ; MATOS, 2012; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Contudo, os cursos de graduação inicial, em sua maioria, não possuem de maneira efetiva disciplinas que abordam a Educação Especial. O que existe são disciplinas optativas dentro de uma grade curricular que não contempla uma formação para diversidade. Dessa forma, o(a) professor(a), ao atuar com os estudantes com deficiência, encontra dificuldades e dúvidas, que somente poderão ser sanadas por meio do conhecimento, advindo da formação continuada e das reflexões provenientes de sua experiência. Experiência essa que pode revelar a falta de uma formação mais aprofundada para os que atuam/atuarão com esses alunos (OLIVEIRA, 2007; LAGO, 2010; MATOS, 2012).

Nessa perspectiva, torna-se relevante descrever e analisar a experiência docente com esses alunos, assim como a busca pelo conhecimento nos cursos de formação para atuar junto aos mesmos. Diante do exposto, surgiram as seguintes questões de pesquisa: Como um professor sem formação na área da educação especial se torna professor de estudantes com deficiência? De que modo a formação continuada na área de educação especial contribui com a prática docente do professor que atua com esses estudantes?

Na busca por responder a esses questionamentos esta pesquisa teve por objetivo analisar, por meio de um relato de experiência, a trajetória profissional de uma professora do ensino fundamental que atuou/atua com estudantes com deficiência antes e após sua participação em cursos de formação continuada, em nível *lato* e *stricto sensu* na área da educação especial. Para tanto foi descrita a trajetória docente dessa professora considerando sua atuação nos três espaços onde atuou: sala de aula comum – como professora regente e de apoio à inclusão escolar – e, sala de recursos multifuncional; com o intuito de identificar e analisar as mudanças ocorridas na prática docente após sua participação nos referidos cursos.

Visando contemplar as questões e objetivos propostos, este artigo traz em seu referencial teórico uma discussão que aborda a importância de cursos de formação continuada dos professores que atuam ou atuarão com estudantes com deficiência e apresenta uma descrição sobre a importância de narração da experiência docente e do relato dessas experiências. O texto aborda também as questões metodológicas do estudo, bem como os resultados e discussões que descrevem os diários de registro da experiência docente da professora objeto de estudo e suas narrativas orais, a partir das categorias de análise elencadas na metodologia. Nos resultados e discussões se buscou atrelar os relatos da experiência ao referencial teórico sobre o tema. Por fim, as considerações finais retomam as questões de pesquisa e sintetizam os principais resultados.

## **2. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

A Educação Especial tem sido objeto de discussões e pesquisas que contribuem para um processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência. No cenário educacional visa atender a todos os alunos em suas especificidades, agregando as diferenças no contexto da escola. Nessa perspectiva, a formação continuada dos professores que atuam ou atuarão com esses estudantes é de suma importância na efetivação da educação inclusiva.

Os estudantes com deficiência estão sendo inseridos no ensino comum, entretanto se faz necessário não apenas essa inserção, mas ações pedagógicas advindas de um planejamento que atenda à diversidade existente em sala de aula e na escola. Dentro dessa perspectiva inclusiva, toda a equipe escolar deve ser capacitada, tanto no aspecto teórico quanto pedagógico.

E é na intencionalidade do ato educativo que educação comum e educação especial unificam-se, na busca de condições favoráveis para o desenvolvimento de todos os alunos. O desafio que se coloca, no atendimento à diversidade, exigirá a previsão de ações educativas diferenciadas e a redefinição de políticas públicas de educação, para atender as características individuais de cada aluno. (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p.518)

Os profissionais envolvidos com a educação, nesse cenário de constantes mudanças no que tange às inovações tecnológicas e à reflexão acerca de novos paradigmas, necessitam repensar seus saberes e práticas. Nesse sentido, a formação continuada objetiva ensinar novos saberes que por consequência fomentam discussões, assim como práticas renovadas e inovadoras. Considerando os professores que atuam com alunos com deficiência, salienta-se que a formação inicial em nível de Graduação, na maioria das vezes, não contempla os saberes específicos imprescindíveis à atuação junto aos mesmos. Então, cabe à formação continuada a complementação da preparação desse profissional (MATOS, 2012).

Tendo como base a realidade das escolas atuais e o desafio da inclusão de alunos com deficiência, ratificamos a urgência da formação continuada, considerando que os saberes específicos relacionados à atuação docente com alunos com deficiência não é privilegiada na graduação. (MATOS, 2012, p.82)

O professor que atua com estudantes com deficiência, ao buscar formação continuada, contemplará novos saberes específicos à sua área de atuação, que se referem ao conhecimento de cada deficiência, assim como das especificidades dos alunos em questão. Ao ter essa formação a seu alcance o professor durante sua trajetória profissional vai atrelando teoria e prática a um saber diferenciado, que é adquirido por meio da experiência. A constante formação e a reflexão acerca de sua prática docente o qualificam para o trabalho com esse público (OLIVEIRA; LEITE, 2007; MATOS, 2012).

### **3. A IMPORTÂNCIA DE NARRAR A EXPERIÊNCIA DOCENTE**

A prática educativa dos professores envolve conhecimentos que são adquiridos por meio da formação inicial e continuada e pela constante reflexão acerca das experiências que compõem a trajetória profissional. A experiência é, para Bondía(2002), um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. É aquilo que “nos passa”, toca-nos e nos acontece e nessa passagem nos forma e transforma, disseminando seu componente fundamental, ou seja, a capacidade de formação e transformação.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Infere-se, então, que a experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana. Trata-se de um saber finito, que se liga a existência de um indivíduo ou comunidade humana particular, sendo assim particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Em função dessa premissa, duas pessoas passam por um mesmo acontecimento, porém, não adquirem a mesma experiência (BONDÍA, 2002).

A experiência, então, é relacionada à existência, à vida singular. Assim, o saber que dela deriva nos permite apropriar de nossa própria vida. E, nesse contexto, como sujeito da experiência se faz necessário ter disponibilidade, receptividade, abertura, exposição ao que lhe é indeterminado, buscando oportunidades e ocasiões (BONDÍA, 2002).

#### **4. PERCURSO DA PESQUISA – A SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

A presente pesquisa se configura como um estudo de caso que adotou a abordagem qualitativa para sistematizar um relato de experiência de uma professora do Ensino Fundamental I da rede de ensino estadual, de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de Goiás, que em sua trajetória profissional atuou/atua com estudantes público alvo da educação especial em diferentes contextos: sala de aula comum - como professora regente e professora de apoio à inclusão escolar - e sala de recursos multifuncional - como professora de atendimento educacional especializado/AEE.

A trajetória da professora foi analisada a partir do registro nos diários de sua experiência, em que ela narra seu percurso em funções relacionadas a esses estudantes, assim como sua participação em

cursos de formação continuada. Os relatos remetem à experiência vivida por essa professora nos anos de 2014 a 2019.

Em suas narrativas orais e registros escritos no diário se buscou atrelar os acontecimentos da sua experiência às questões norteadoras para a reflexão e escrita, tais como: formação inicial; tempo de atuação profissional em sala de aula comum e Sala de Recursos Multifuncional; prática docente como professora regente e de apoio; ano da primeira atuação com aluno com deficiência; tipo de deficiência dos vários alunos com os quais atuou/atua; como foi o primeiro contato com esses estudantes; se teve apoio da gestão escolar; se lhe foram dadas informações sobre o aluno e sua deficiência; cursos realizados nesse percurso voltados para a atuação com esses alunos; atuação na sala de recursos e como se deu esse encaminhamento; entre outras questões que faziam/fazem parte da vida diária de uma professora que atua em vários contextos dentro de uma escola.

Os dados desses diários e das narrativas foram analisados a partir de categorias de análise criadas com base na atuação dessa professora nesses diferentes contextos. Ao todo foram criadas seis categorias, a saber: 1 - A formação para atuar com alunos com deficiência na sala de aula comum: falta de experiência; 2 - A busca pelo conhecimento sobre como atuar com esses alunos 3 - A Atuação como Professora de Educação Especial no AEE em Sala de Recursos Multifuncional; 4 - Professora de apoio à inclusão escolar na sala de aula comum; e 5 - Sou Professora Regente e Professora de Educação Especial? E, agora? 6 – Em constante Formação.

Em seguida, essas categorias foram discutidas a partir do referencial teórico sobre os saberes da experiência docente e a importância da formação continuada de professores para atuarem com estudantes com deficiência. Quanto aos dados dos alunos com deficiência que fizeram parte da trajetória profissional da professora, objeto desse estudo, utilizou-se de anotações pessoais e anotações formais disponíveis no acervo das escolas onde essa professora atuou, tais como: registro de frequências, relatórios bimestrais e planejamento educacional individualizado desses alunos.

Optou-se por escrever os relatos em primeira pessoa no início de cada categoria seguidos da discussão teórica sobre o tema ou temas contidos em cada relato no final de cada tópico, pois neste estudo pesquisadora e objeto de estudo se misturaram, dando vida

e voz ao relato de experiência de uma professora que buscou, ao longo de sua atuação docente, ampliar seus conhecimentos para atuar junto aos alunos com deficiência.

## **5. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA EM CONSTANTE FORMAÇÃO**

O saber fazer dos(as) professores(as) vai sendo construído ao longo de sua trajetória docente. De acordo com Silva (2019, p.59-60) “[...] A cada novo grupo de estudantes ele vai utilizando práticas já adquiridas entendidas por ele como bem sucedidas, e também vai experimentando outras formas de fazer de acordo com aquela nova situação de ensino e aprendizagem que a ele se apresenta. [...]”. Nesse contexto a grande maioria vai buscando ampliar sua formação a partir das demandas que a prática da sala de aula lhe traz.

### *5.1 A formação para atuar com alunos com deficiência na sala de aula comum: falta de experiência*

No ano de 2009 terminei a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Logo, em seguida, comecei a trabalhar como professora regente em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Já nesse início de carreira, em 2010, tive meu primeiro aluno com deficiência: era um aluno deficiência auditiva.

O aluno mencionado era acompanhado por uma professora de apoio, que o auxiliava nas atividades pedagógicas diárias. Nesse primeiro momento não tinha nenhum conhecimento sobre como trabalhar com esse tipo de deficiência e a escola não passou nenhuma informação, nem mesmo a professora de apoio sabia como deveria realizar seu trabalho, pois sentava ao lado do aluno e copiava os conteúdos escolares em seu caderno, enquanto o aluno descansava. Então, fui agindo conforme minhas ideias e tentava incluí-lo nas atividades, conversava com os outros alunos pedindo que tivessem paciência com ele, pois tinha suas dificuldades e especificidades.

Em vários momentos, durante o planejamento, pensava que deveria existir uma maneira de trabalhar com esse aluno, pois em minha formação inicial, o curso de licenciatura em Pedagogia, priorizava o ensino nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano do Ensino



Fundamental I) e Educação Infantil, mas não teve nenhuma disciplina voltada para os alunos que apresentavam alguma deficiência, então fez-se necessário, naquele momento, a busca por conhecimento relativo à essa área.

Em agosto de 2010 passei no concurso público do Estado de Goiás, na cidade de Caldas Novas, lá permaneci por um ano, assumindo a regência no 2º ano, mas não havia nenhum aluno com deficiência. De volta á minha cidade, assumi o 1º ano e aproveitei para começar um curso de especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, com o intuito de entender mais sobre as deficiências. O curso foi muito bom, entretanto não supriu minhas necessidades, pois foi um curso voltado para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.

Nessa busca por conhecimento fiz um curso voltado para professores de salas de recursos e apoio, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação. Esse curso abordou a história da Educação Especial e a identificação das necessidades e das potencialidades dos alunos. Participei, também, de cursos á distância, pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília. Eram cursos voltados para o trabalho com o aluno com deficiência: "A Inclusão do aluno no contexto escolar" que apontava quem eram os alunos com necessidades especiais e descrevia cada deficiência e "Práticas pedagógicas na diversidade" que salientava o uso de jogos e recreações no ensino para crianças com necessidades educacionais especiais. Porém, ainda não trabalhava com esses alunos e continuava com muitas dúvidas.

Nesses relatos do ano de 2009 e 2010 se verifica que a formação inicial e continuada dessa professora ainda era insuficiente para sua atuação docente. Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva preconize a formação de professores para atuação com alunos público-alvo da educação especial, pesquisas revelam a ausência dessa formação no que se refere à formação inicial e continuada. Grande parte dos professores das licenciaturas não possui formação para atuar com esses alunos, pois a formação inicial está pautada em um modelo tradicional que não prioriza a diversidade de atuação de um professor e a formação continuada ainda não está ao alcance de todos (ALMEIDA, 2004; LAGO, 2010; TARTUCI, 2011; SILVA, 2014).

Em relação à formação inicial, o relato da professora objeto deste estudo vai ao encontro do pensamento de Silva (2014), quando

a mesma afirmou que existe uma carência significativa na oferta de disciplinas nos cursos de licenciatura que tratem sobre as políticas educacionais de inclusão escolar. Dessa forma, os professores não dispõem de formação para atuarem junto a esse público e não são instigados a refletirem sobre os saberes necessários a essa atuação.

Sobre a formação continuada, Almeida, (2004); Lago (2010); Flóride e Steinle, (2016) destaca que os cursos de formação continuada não chegam até os professores que atuam com esses alunos, e quando os mesmos são oferecidos não suprem as necessidades da prática pedagógica. Fato que foi constatado no relato dessa professora sobre sua experiência com os cursos de formação continuada. Nesse sentido, os cursos necessitam ser repensados para que atinjam os objetivos pelos quais são propostos, ou seja, formar e orientar o trabalho do professor.

Para Capellini e Mendes (2004); Flóride e Steinle, (2016) a formação continuada é um dos requisitos para a construção de uma escola inclusiva. A formação em cursos especializados na área, assim como a reflexão durante a prática cotidiana e a troca de ideias se constituem como aportes para uma inclusão escolar de qualidade.

Os estudos de Oliveira (2007), Lago (2010), Tartuci (2011), Silva (2014) e Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014) destacam que a oferta de disciplinas sobre educação especial nas licenciaturas, além dos cursos de formação continuada, seria imprescindível para uma boa atuação com os alunos com deficiência. Contudo, apesar dos avanços nas políticas públicas sobre educação inclusiva ainda se vislumbra um longo caminho pela frente, que é fazer com que essas políticas se transformem em ações concretas tanto para os estudantes quanto para os professores.

## *5.2 A Atuação como Professora de Educação Especial no AEE em Sala de Recursos Multifuncional*

Comecei a trabalhar sem nenhuma orientação, apenas me foi repassado informações sobre relatórios e fichas que deveriam ser entregues mensalmente. Meus planejamentos eram baseados nos cursos que tinha feito, ainda que insuficientes, pois penso que a formação mínima para o professor de Atendimento Educacional Especializado deve ser um curso no mínimo com carga horária compatível com uma especialização.

Iniciei então o trabalho fazendo uma sondagem com os alunos para conhecer suas especificidades e realizar o planejamento. Os atendimentos ocorriam em duplas, selecionadas por dificuldades semelhantes, a duração era de duas horas e os recursos utilizados eram jogos pedagógicos, vídeos, atividades adaptadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, atividades de vida diária, como pentear os cabelos, amarrar o tênis e atividades artísticas.

No ano de 2014, enquanto professora da Sala de Recursos Multifuncional tinha 10 alunos que apresentavam deficiência, sendo cinco com Deficiência Intelectual, três com Déficit Cognitivo, um com Epilepsia Abdominal da Infância e um com Disritmia Cerebral. A faixa etária desses alunos variava entre oito e 11 anos; cinco do gênero feminino e cinco do gênero masculino; quanto ao ano escolar dois alunos frequentavam o 2º ano; cinco o 3º ano; dois o 4º ano e um aluno o 5ºano.

Já no ano de 2015 enquanto professora da Sala de Recursos tinha sete alunos, sendo dois com Deficiência Intelectual, três com Déficit Cognitivo, um com Epilepsia Abdominal da Infância e um com Disritmia Cerebral. A faixa etária desses alunos variava entre oito e 11 anos, três do gênero feminino e quatro do gênero masculino; quanto ao ano escolar um aluno frequenta o 2º ano, três alunos o 3º ano, dois o 4º e um o 5º ano.

Verifica-se, nos relatos acima, que essa professora não teve uma formação adequada para atuar com alunos com deficiências tão diferentes. Nesse sentido, Matos (2012) argumenta que a prática do professor de AEE requer conhecimentos diferenciados e essa demanda de saberes específicos não se traduz em uma segregação, mas em uma qualificação que capacita o profissional para ministrar uma educação inclusiva adequada, que não nega a deficiência, mas remete à demanda de saberes que se faz necessária para esse professor, visando uma atuação pedagógica eficaz e inclusiva. Para tanto, é indispensável a apropriação dos saberes constituídos ao longo dos anos e dos cursos de formação continuada.

A deficiência, no caso dos estudantes citados no relato acima, estava posta e isto requer adaptações de recursos didáticos e estratégias diferenciadas que considerem o potencial do aluno, não suas dificuldades e limitações. O saber específico relacionado à deficiência é de fundamental importância ao desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades para atuar com a pessoa

com deficiência (ALMEIDA, 2004; LAGO, 2010; TARTUCI, 2011; MATOS, 2012; FLÓRIDE e STEINLE, 2016).

### 5.3 Professora de apoio à inclusão escolar na sala de aula comum

Em meados de fevereiro de 2014 uma escola recebeu uma aluna com Deficiência Intelectual, oito anos de idade, gênero feminino que frequentava o 2º ano do Ensino Fundamental I. A reação dos professores e coordenação dessa escola foi de estranhamento, pois a referida aluna não tinha sequer desenvolvido a coordenação motora e tinha um comportamento extremamente agressivo com os colegas, chegando a agredi-los fisicamente.

A escola então solicitou junto à secretaria de educação um professor de apoio à inclusão escolar e foi então que fui chamada para assumir o cargo no período matutino, com uma carga horária de 30 horas. Novamente iniciei o trabalho sem nenhuma orientação quanto a minha função. Disseram apenas que eu “não deveria intrometer no trabalho da professora regente”. Essa professora apenas disse que deveria me sentar ao lado da “minha aluna” para ajudá-la. Assim, ficamos a aluna com deficiência e eu em um canto da sala, especificamente na fileira encostada na parede, para que não atrapalhasse a turma. (Grifo nosso)

Alguns alunos dessa sala tinham sido meus alunos no ano anterior e não entendiam o que eu fazia sentada ao lado daquela aluna e perguntavam se eu também ia ser aluna como eles; a professora regente respondia dizendo que eu estava ali para ajudar a aluna com deficiência.

No decorrer das aulas ficava o tempo todo ao lado da aluna e quando algum aluno me chamava para ajudá-lo, logo era repreendido pela professora regente, deixando claro que esta não era minha função. Nesses momentos ficava angustiada, pois tinha vontade de ajudar os outros, mas me sentia constrangida em fazê-lo e não queria ter nenhum conflito com a colega de trabalho.

Como a aluna acompanhada por mim não estava no mesmo nível da turma, a professora regente sugeriu que levasse outras atividades e fizesse com ela, durante a aula. A mesma, também seria avaliada por meio de uma avaliação adaptada que seria elaborada por mim, mas corrigida pela professora regente. Ou seja, sem nenhum tipo de parceria ou colaboração na elaboração, na execução e na avaliação.

A professora regente e eu nunca planeamos juntas, ela me entregava o que iria trabalhar e meu trabalho era encontrar atividades para “minha aluna” e tentar sanar suas dificuldades. Em nenhum momento conversamos sobre o desenvolvimento da aluna ou sobre qualquer outro aspecto referente a mesma. Durante as aulas a professora regente sempre me pedia alguns favores, como buscar um material, permanecer na sala enquanto resolvia algum problema particular, entre outros. Esse fato se deve a uma fala da coordenação da escola, em que foi dito que o professor de apoio deveria ajudar o regente com o que este precisasse.

Durante o período, em que realizei a função de professora de apoio à inclusão, ficou evidente que a aluna com deficiência era minha responsabilidade e os outros alunos eram da professora regente. Até mesmo em conselhos de classe era dito “e sua aluna como está, já conseguiu aprender alguma coisa.”

O trabalho com essa aluna ocorreu durante dois semestres do ano de 2014. Ao final desse ano a aluna mudou de cidade. Percebi que ela teve vários avanços, principalmente no comportamento perante aos outros colegas, já tinha feito muitos amigos. Avaliei, então, que houve desenvolvimento na interação e participação em sala de aula. Com relação à aprendizagem conseguiu escrever seu nome, identificava os números e fazia reconto de histórias.

A relação entre o professor de apoio à inclusão escolar e o professor regente é apontada nas pesquisas como uma relação sem nenhuma parceria. Os estudos de Tartuci (2011) e Freitas, (2013) revelaram que na prática o professor de apoio se torna um professor “particular” do aluno com deficiência e, por vezes, sua presença em sala de aula desobriga o professor regente de ensinar esse aluno. E, nesse contexto, o aluno com deficiência, assim como o professor de apoio ficam separados da sala de aula, fisicamente e socialmente. Não existe, portanto, colaboração entre esses dois professores.

Tartuci (2011) e Freitas, (2013) apontaram que o professor de apoio à inclusão escolar na sala de aula comum tem seguido um modelo de atuação que o caracteriza como um ajudante. Na maioria dos casos os dois professores não fazem um planejamento conjunto, o professor de apoio não tem acesso aos conteúdos que serão ensinados na sala de aula e assim acaba assumindo o papel de auxiliar, com um trabalho pedagógico voltado especificamente e exclusivamente para o aluno com deficiência

#### 5.4 Sou Professora Regente e Professora de Educação Especial? E, agora?

Como professora de Educação Especial atuava em duas funções: professora de apoio à inclusão escolar no âmbito da sala de aula comum e de AEE no âmbito da sala de recurso multifuncional. Estava angustiada, pois tinha pouca orientação e pensava: O que estou fazendo está correto? Qual é mesmo minha função? O que eu tenho que fazer? Eram tantas questões sem repostas que resolvi procurar cursos sobre educação especial visando ampliar minha formação, pois me incomoda “fazer por fazer”. Dessa forma me matriculei em uma especialização à distância em “Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial” pela Universidade Cândido Mendes, na qual, comecei a entender sobre educação especial, mas ainda assim com muitas dúvidas e com vontade de conhecer mais.

Quando surgiu a oportunidade de participar da especialização “Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva” oferecida pela Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, vislumbrei grandes oportunidades. E, nessa trajetória do curso aprendi muito sobre esses alunos, desde a história da educação especial; nomenclatura correta aos Planos Individualizados. Enfim, um leque de conhecimentos e caminhos estão sendo abertos e certamente faremos a diferença no trabalho com a educação inclusiva. Muito ainda precisa ser feito, mas já temos uma direção para seguir.

No ano de 2015 assumi a regência no 4<sup>a</sup> ano e o AEE simultaneamente iniciei a especialização. Na sala em que atuo temos 28 alunos, dos quais dois com DI e conto com a professora de apoio. No início do ano a professora de apoio chegou à sala e foi para o canto com os alunos, como ela ocupa esse cargo há algum tempo seguiu o que acreditava ser sua função. Nos primeiros dias uma fala sua chamou minha atenção: “Olha eu estou aqui para te ajudar e trabalhar com os meninos, se eu te atrapalhar me avisa, pois não tenho essa intenção.” Respondi então que gostaria de contar com sua colaboração e me lembrei muito da época em que fui professora de apoio e não pude atuar colaborativamente com a professora regente.

Quando fui professora de apoio e me sentir angustiada dentro de uma sala, sem autonomia, somente sentada ali no canto, excluída,

assim como o aluno com deficiência. Após essa reflexão busquei outra postura com a professora de apoio que estava atuando na mesma sala de aula que eu. Pensei o quanto estava sendo boa essa formação continuada que estava fazendo, pois foi a partir desta que hoje pude ter outro olhar para essa professora que se colocava ali na minha frente.

Busquei os conteúdos sobre ensino colaborativo que foram ministrados durante o curso de Especialização que cursava e percebi a relevância desse trabalho e suas vantagens para toda turma. Notei que eu e a professora de apoio estamos tentando implementar um trabalho colaborativo e isso, penso que se deve ao diálogo que tivemos no início e aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Desde então na medida do possível planejamos juntas e trocamos ideias com relação à aprendizagem de todos os alunos, ela não fica mais no canto com os alunos, movimentada-se pela sala e auxilia todos os alunos que lhe pedem apoio. Em vários momentos lhe passo a palavra para explicar determinado assunto. Dividimos também o momento da história, cada uma apresenta em uma semana.

Penso que as situações de isolamento e exclusão acontecem com o professor de apoio por causa do desconhecimento por parte de todos sobre a importância do trabalho em colaboração. Acredito que o Ensino Colaborativo é o caminho para a qualidade do ensino e precisa ser divulgado e pesquisado.

Nesse sentido, Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014) esclarecem que o ensino colaborativo se refere à uma parceria entre o professor do ensino regular e o professor do ensino especial, na qual os dois profissionais se responsabilizam e compartilham o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo de alunos, entre eles, alguns com deficiência. As autoras apontam alguns pré-requisitos para coensinar: paridade, ou seja, espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, sem hierarquias; professores com responsabilidades iguais a respeito do planejamento, execução e avaliação de lições; e, por fim, valorização dos profissionais envolvidos.

Freitas (2013) afirma que o ensino colaborativo contribui para o desenvolvimento da Educação Especial. Dessa maneira, a colaboração entre professor comum e professor especialista tem viabilizado novas opções de aprendizado para esses alunos, assim como proporcionado a reflexão dos profissionais envolvidos, o que proporciona aprimoramento em sua prática pedagógica.

### 5.5 Em constante formação: Mestrado em Educação

Ao findar da Especialização em Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2016, fiz a seleção para o Mestrado em Educação na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão. Fui selecionada e no ano de 2017 e ao iniciar o mestrado comecei a participar de um Núcleo de Pesquisas que discutia a questão das Práticas Educativas e Inclusão.

Ao participar do grupo de pesquisa e após discussões com a orientadora e membros do grupo adequiei o projeto inicial no sentido de analisar a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente na condição de bidocência, pois essa é uma demanda que incomoda muitos professores de apoio, visto que muitos atuam de maneira isolada dentro da sala de aula. Para tanto, a metodologia utilizada foi a “Pesquisa Colaborativa”, que envolve tanto a construção dos dados quanto a formação dos professores envolvidos. Assim, durante os encontros da pesquisa colaborativa conhecemos a realidade de uma rede municipal de educação; ouvimos relatos que se assemelhavam com situações já vivenciadas; observamos e analisamos a formação, a prática e as concepções dos professores.

Essa pesquisa proporcionou reflexões no que se refere à formação e profissionalização do professor para atuar com os alunos público alvo da Educação Especial; sua prática diária com tais alunos; o relacionamento entre professor de apoio e professor regente, assim como o papel de ambos no contexto da sala de aula. A formação do professor, da educação especial ou da educação comum, é um processo constante, pois os questionamentos e reflexões surgem a cada experiência vivenciada.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002, p.27)



Diante do contexto aqui exposto, Almeida (2004) e Matos (2012) argumentam que tanto a formação inicial quanto a continuada precisam preparar o professor para a compreensão e a transformação de sua prática educativa, no sentido de repensá-la criticamente. Dessa maneira, a formação continuada do docente deve ser considerada como um processo crítico-reflexivo a partir dos seus saberes e sua atuação profissional na construção de uma prática pedagógica inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão buscou demonstrar que a trajetória profissional do professor de Educação Especial é atravessada por diferentes etapas: o primeiro contato com o aluno com deficiência e a inexperiência quanto à prática; e a busca por formação continuada e as experiências adquiridas durante sua atuação junto a esses alunos.

Uma das questões que nortearam esse estudo foi "Como um professor sem formação na área da educação especial se torna professor de alunos público-alvo da educação especial?" A resposta ou respostas ou novos questionamentos foram elencados durante o relato com base no referencial teórico utilizado neste estudo. Ou seja, tornam-se professores sem formação para tal, pois não lhes restam opções. A não ser, em muitos casos, correr atrás de cursos que possam orientá-los no sentido de conduzir a prática docente de maneira a incluir esses alunos nas atividades da sala de aula.

Outro ponto relevante se refere à constatação da instabilidade vivida pelos professores. Ou seja, a cada ano desempenham determinada função, ora professor de apoio à inclusão escolar ora professor de AEE ou professor regente. Tal situação ocorre devido a fatores internos e interesses diversos dentro das unidades escolares. Verifica-se que essa conjuntura dificulta a formação contínua dos professores e a qualificação dos mesmos para a Educação Especial, visto que ocorre uma transitoriedade constante e tais professores buscam outras funções mais valorizadas ou não buscam formação para atuação na área, pois não há estabilidade nessas funções.

A outra questão apresentada pelo estudo foi "De que forma a formação continuada na área de educação especial contribui com a prática docente do professor que tem alunos público-alvo da educação especial?" Esse questionamento foi respondido pela

professora que relatou sua experiência docente neste estudo:

“Ao cursar a Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Mestrado em Educação meus conhecimentos se ampliaram de maneira significativa.”

A especialização em questão trouxe professores da área da educação especial para discutirem com os professores cursistas assuntos que abordavam desde a história da educação especial, passando pelas políticas públicas que respaldam a inclusão escolar, até os tipos de deficiência e os apoios e recursos necessários para se atuar com cada especificidade. Esse tipo de formação continuada de maneira ampla contribui e muito com a prática docente com os alunos com deficiência, além de aguçar uma prática crítica e reflexiva, que, na concepção da professora objeto deste estudo, fê-la se tornar uma pesquisadora de sua própria prática: “Após esse curso tornei-me professora pesquisadora da minha prática docente.” O Mestrado proporcionou novos conhecimentos, mas principalmente o compartilhamento desses conhecimentos por ser de forma colaborativa com os atores da educação básica e não apenas sobre eles/elas.

*Sou professora de alunos com deficiência, e agora?*, a resposta dessa professora foi: “Agora, a prática diária com esses alunos me conduziu a uma constante busca por conhecimento, o curso de Especialização e o Mestrado redefiniu meu trabalho, pois refiz planos, utilizei novos métodos, pesquisamos juntos, encontramos caminhos e aprendi a compartilhar ideias e reflexões com outros professores em uma perspectiva de colaboração, que acarreta novas possibilidades de ensino e aprendizagem.” Todos os profissionais envolvidos com esses alunos devem buscar saberes que os auxiliem em seu trabalho, seja na formação continuada, como nas reflexões em colaboração com outros professores e profissionais da equipe escolar. O professor nunca está “pronto”, pois novas situações surgirão, nas quais, novos saberes/conhecimentos serão necessários, portanto a formação deve ser permanente”. (Grifo nosso)

Diante da ampliação dos conhecimentos dessa professora, após participar de um curso de especialização na área da educação especial e de um Mestrado em Educação, se espera que os resultados

deste estudo possam fomentar novos estudos na área da formação continuada dos professores, bem como subsidiar outros relatos de experiência docente, pois os professores necessitam registrar sua prática para refletirem criticamente sobre a mesma, além de buscarem novos conhecimentos e se tornarem pesquisadores da sua prática docente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2004.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, nº 19, p. 20-28, Abril 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 de fevereiro de 2019.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 597 – 615. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/400/297>> . Acesso em 15 de fevereiro de 2019.
- FREITAS, A. de O.. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão, Catalão, 2013.
- LAGO, D. C. **Reflexos da Política Nacional de Inclusão Escolar no Município-Pólo de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- MATOS, I. S.. **Formação continuada dos professores de AEE – Saberes e Práticas Pedagógicas para inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola**. 2012. 220f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.
- MENDES, E.G; VILARONGA, C.A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar** : unindo esforços entre Educação comum e Especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160p.
- OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político- pedagógico. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 57, p. 511-524, dez. 2007 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362007000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 de fevereiro de 2019.
- SILVA, A. S. da. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. 2014. 11. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2014.

SILVA M. P. R. N. da. Pensar a educação a partir da sociologia: questões sobre o campo, o habitus e o conhecimento.. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Curitiba, v.14, n. 38, p. 48-66, 2019. Disponível em: <<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/661/1917>>. Acesso em 5 de junho 2020.

TARTUCCI, D. Professor de apoio, seu papel e atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 08 a 10 novembro, 2011, Londrina, **Anais...** 2011, p. 1780-1793.

Submetido em 24 de junho de 2020

Aceito em 16 de agosto de 2020

Publicado em 01 de dezembro de 2020

