

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: NARRATIVA DOCENTE

INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: TEACHER NARRATIVE

EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA: NARRATIVA DOCENTE

Andreia Rodrigues Pessoa Siebra¹ 0009-0006-1277-2632

Cícero Felix Martins² 0009-0006-9305-6979

Isabelle de Luna Alencar Noronha³ 0000-0003-0529-0951

¹ Universidade Regional do Cariri - Crato, Ceará, Brasil; andreia.siebra@urca.br

² Universidade Regional do Cariri - Crato, Ceará, Brasil; cicero.martins@urca.br

³ Universidade Regional do Cariri - Crato, Ceará, Brasil; isabelle.luna@urca.br

Resumo:

O texto reflete os desafios na promoção da educação especial inclusiva, fundamentando-se nas narrativas (auto)biográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa no campo educacional. Utiliza a entrevista narrativa para compreender, nas experiências de vida, os desafios históricos e atuais enfrentados pelo(a) docente ao propor práticas educativas significativas entre o ideal e o possível no contexto da sala de aula, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tem como objetivos conhecer os desafios vivenciados pela docente na inclusão de alunos com deficiência e as estratégias empregadas para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, bem como investigar a contribuição de suas reflexões e de sua história de vida para o desenvolvimento da prática pedagógica e construção da identidade profissional. Os resultados evidenciam a carência de formação continuada, o apoio institucional limitado e a escassez de recursos, ressaltando que a trajetória pessoal da professora, marcada pela empatia e sensibilidade, fortaleceu sua atuação inclusiva.

Palavras-chave: educação; inclusão; docência; narrativas autobiográficas.

Abstract:

The text reflects the challenges in promoting inclusive special education, grounded in (auto)biographical narratives as a source and qualitative research method in the educational field. It employs the narrative interview to understand, through life experiences, the historical and current challenges faced by teachers in proposing meaningful educational practices between the ideal and the possible within the classroom context, especially in Specialized Educational Assistance (SEA). The objectives are to identify the challenges experienced by the teacher in including students with disabilities and the strategies employed to promote an inclusive learning environment, as well as to investigate the contribution of her reflections and life history to the development of pedagogical practice and the construction of professional identity. The results highlight the lack of continuing education, limited institutional support, and scarcity of resources, emphasizing that the teacher's personal trajectory marked by empathy and sensitivity strengthened her inclusive practice.

Keywords: education; inclusion. Teaching; autobiographical narratives.

Resumen:

El texto refleja los desafíos en la promoción de la educación especial inclusiva, fundamentándose en las narrativas (auto)biográficas como fuente y método de investigación cualitativa en el campo educativo. Utiliza la entrevista narrativa para comprender, en las experiencias de vida, los desafíos históricos y actuales enfrentados por el/la docente al proponer prácticas educativas significativas entre lo ideal y lo posible en el contexto del aula, especialmente en la Atención Educativa Especializada (AEE). Sus objetivos son conocer los desafíos vivenciados por la docente en la inclusión de alumnos con discapacidad y las estrategias empleadas para promover un ambiente de aprendizaje inclusivo, así como investigar la contribución de sus reflexiones y de su historia de vida para el desarrollo de la práctica pedagógica y construcción de la identidad profesional. Los resultados evidencian la carencia de formación continuada, el apoyo institucional limitado y la escasez de recursos, resaltando que la trayectoria personal de la profesora, marcada por la empatía y sensibilidad, fortaleció su actuación inclusiva.

Palabras clave: educación; inclusión; docencia; narrativas autobiográficas.

Introdução

A temática e prática da Educação Especial Inclusiva mobiliza atores sociais diretamente ligados ou não à educação escolar que primam pela construção de uma sociedade mais justa. Até porque quando se fala em inclusão reporta-se a uma educação para todos(as), centrada no respeito às diferenças, sejam elas de classe, crença, raça e/ou outras, embora, comumente tal termo esteja associado aquelas resultantes de alguma deficiência física e é sobre essa última que este texto se debruça para trazer ao debate a discussão sobre a inclusão na educação.

Para tanto, tomamos a narrativa de vida de uma docente de uma pequena cidade do interior nordestino e a escola como uma das mais importantes instituições sociais, muitas vezes, um dos únicos lugares de acolhimento e aprendizagens mais elaboradas as quais uma parte da população tem acesso. Neste contexto, a sala de aula é um espaço de múltiplas relações, e continuamente passa por mudanças que a desafiam e por vezes transformam, modificam suas práticas pedagógicas.

A inclusão de Pessoas com Deficiências (PcD's) nas atividades escolares foi/é uma conquista fruto de uma intensa luta social, e, convida o/a professor(a) a se reencontrar com os seus saberes, lê-los, relê-los, transformá-los e transgredi-los se preciso for. A narrativa autobiográfica permite essa imersão em si, e dela brota uma memória ressignificada no ato de narrar-se, posto que,

uma história de vida ou o relato de uma experiência pessoal fazem emergir todo o aspecto formativo dos acontecimentos porque o narrador não pode evitar ser levado a explicar como compreende essa trajetória e quais os referenciais de interpretação que lhe permitiram perceber, analisar e compreender o momento de construção/transformação que relata (Galvão, 2005, p. 331).

Nesse sentido tomamos a entrevista narrativa, Muylaert *et al.* (2014) no âmbito das metodologias de pesquisas de abordagem qualitativa, para trazemos a narrativa histórica da professora que buscou se refazer (entre práticas e teorias) para atuar numa sala de Atendimento Especial Especializado (AEE) quando fora surpreendida com esta demanda em seu trabalho docente. As Salas de AEE de acordo com Almeida, Oliveira e Oliveira (2020) são salas de recursos multifuncionais que se localizam nas escolas onde acontecem o atendimento educacional especializado, devem ser constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, com equipamentos específicos que permitam a utilização das novas tecnologias de comunicação e informação. Para a professora, embora o desafio de atuar na sala de AEE fosse novo, ela já possuía experiência para enfrentá-lo. Nesse sentido, é que entendemos conforme Tardif (2014) que os saberes docentes advêm de formação e práticas dentre outras fontes porque são plurais e são contextualizados, sociais e dinâmicos.

Para que realmente a inclusão se concretize a aceitação/ação de docentes é fundamental e, essa temática precisa ser discutida e refletida de modo que possa contribuir com a construção de uma escola em que a diversidade esteja presente e se sinta acolhida, aceita.

A escolha da trajetória dessa professora em particular, advém do fato de seu trabalho docente ser reconhecido socialmente na pequena cidade de Assaré (interior do estado do Ceará) e ter sido pioneiro no sentido de que ele se efetiva, em meio às incertezas do início, junto ao medo e aos anseios por fazer algo novo e desafiador: atuar em salas de AEE que no momento estavam surgindo na escola em que lecionava.

São os objetivos do trabalho que ora se apresenta: conhecer os desafios enfrentados pela docente na inclusão de alunos com deficiência e as estratégias utilizadas para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo; investigar a contribuição das suas próprias reflexões ou sua história de vida para o desenvolvimento da prática pedagógica e construção da sua identidade profissional.

Trabalhar com a Educação Especial requer entender a escola como *lócus* primordial de promoção de inclusão, onde o aluno com deficiência seja ela física, mental, sensorial,

orgânica ou múltipla (Amaral, 1994) possa ter acesso a um atendimento educacional especializado (AEE) que,

tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2007, p. 10).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), portanto, desempenha um papel central no processo de inclusão escolar, ao oferecer um espaço intencionalmente projetado para atender às demandas específicas de cada estudante. Esse atendimento deve ir além das práticas realizadas na sala de aula regular, e se constituir em um suporte adicional que promove o desenvolvimento integral do estudante, seja no âmbito acadêmico, social ou emocional. Na escola, o aluno deve dividir o seu tempo entre a sala de AEE e a sala regular de ensino, assim, o AEE pode contribuir para a construção de uma escola inclusiva ao assegurar que as barreiras de aprendizagem e participação sejam minimizadas, favorecendo a equidade e a valorização das diferenças.

Ao se debruçar na história de vida da professora de AEE, esse trabalho tenta compreender melhor o atendimento educacional especializado ofertado aos alunos com deficiência, a organização escolar e os desafios que podem ainda estar presentes no cotidiano docente.

Após essa introdução segue a metodologia aplicada para realização desta pesquisa, bem como a narrativa (auto)biográfica e as considerações finais que dentre outros elementos, deixa ler o quanto o “saber de experiência feito” (Tardif, 2014, p. 97) e compartilhado pode contribuir com a formação do próprio ser que o narra, daquele que o escuta e daqueles que terão acesso ao registro escrito, porque uma vida tem sempre muito ensinar.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que buscou compreender as experiências, desafios e reflexões de uma professora da Educação Especial, por meio de sua narrativa de vida. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa visa à compreensão das subjetividades e das complexidades dos sujeitos, permitindo uma interpretação aprofundada

dos fenômenos sociais, o que se alinha ao objetivo de explorar a trajetória da docente e suas práticas pedagógicas.

Com ênfase na metodologia da pesquisa narrativa, pode-se explorar as experiências e os saberes pessoais da professora da Educação Especial Inclusiva ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Nesse contexto, Olinda (2018), destaca a importância da história de vida como um instrumento para compreender nas narrativas as trajetórias de sujeitos e suas experiências, especialmente quando se trata de profissionais da educação. A autora defende que, ao narrar tais histórias, podemos perceber não apenas percursos individuais, também, as relações e os desafios que os professores enfrentam no contexto educacional, imbricados em um contexto social, cultural e econômico mais amplo. Assim, a reflexão sobre a história de vida da professora se insere em diálogo com a pesquisa de Olinda (2018), contribuindo para o entendimento das práticas pedagógicas na Educação Especial Inclusiva e a construção de saberes docentes para a atuação em salas de AEE.

A professora da Educação Especial Inclusiva, da cidade de Assaré, atualmente conta com 12 anos de experiência nesse âmbito e continua aprendendo com a prática, novas leituras, companheiros de trabalho, dentre outras fontes.

A sua narrativa de vida, aqui socializada, desde sua infância passando por sua formação acadêmica, até chegar à docência e a sala de Atendimento Educacional Especializado, revela-se “um olhar novo alimentado pela experiência humana do cotidiano, com seus enraizamentos, suas emoções, suas catástrofes pessoais e sociais, em seu grupo de classe profissional, em sua família, em seu grupo social e em si mesmo” (Vasconcelos, 2011, p. 317).

O(A) narrador(a) ao tempo em que deixa ser visto(a) em sua história de vida, com a seletividade própria ao processo da memória, compartilha, no caso docente, os saberes plurais da profissão e os caminhos da escola e da educação.

Inicialmente a professora foi convidada a participar da entrevista, sendo os pesquisadores responsáveis por expor os objetivos da pesquisa, o processo da entrevista, bem como a questão do anonimato, garantindo, assim, o sigilo de seu nome e de seu local de trabalho. A coleta de dados foi realizada de forma individual, com a entrevista gravada e transcrita, a fim de garantir o rigor na análise e interpretação das informações. Na entrevista narrativa é necessário um ambiente acolhedor, a formulação de um tópico inicial, seguido de perguntas que promovem a continuidade da fala tais como: O que aconteceu? Por quê? Com cuidado para não expor opiniões, contradizer, ou forçar algo que se quer ouvir, além da ética

de desligar o gravador, caso necessário, ao ouvir algo que não pode ser compartilhado, entendendo que,

a forma oral de comunicar ressignifica o tempo vivido, as coisas da vida, e concomitantemente a ela, emerge o passado histórico das pessoas a partir de suas próprias palavras. Assim, uma das funções da entrevista narrativa é contribuir com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro (Muylaert et al., 2014, p. 194-195).

Importante dizer que os pesquisadores seguiram com cuidado as orientações na condução da entrevista narrativa, o que possibilitou a exploração das experiências vividas pela professora e a coleta de informações sobre as práticas pedagógicas adotadas no contexto da Educação Especial Inclusiva, além de permitir a identificação de suas reflexões sobre a inclusão e a identidade profissional construída.

Para a análise dos dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa abordagem permitiu organizar e interpretar o material coletado, identificando as principais categorias e temas emergentes a partir das falas da entrevistada. A análise foi conduzida em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, o que possibilitou uma compreensão aprofundada dos dados e a identificação de padrões nas experiências e reflexões da professora sobre a Educação Especial Inclusiva.

Além disso, a pesquisa se embasou na reflexão sobre o papel da (auto)biografia na construção da identidade profissional e na prática pedagógica, conforme discutido por Olinda (2018) que aborda a interseção entre história e prática pedagógica, contribuindo com o debate para a compreensão da narrativa pessoal como ferramenta de transformação e autoconhecimento.

A abordagem de Minayo (2014) sobre a pesquisa qualitativa complementou esse ponto, ao destacar a importância da subjetividade e da experiência de vida do sujeito no processo de coleta e análise dos dados. Assim, a narrativa de vida da professora pode ser vista não apenas como uma simples recordação de fatos, mas como um processo de autoconhecimento e de construção de significados sobre a inclusão. Ao refletir sobre sua trajetória, ela não apenas resgatou experiências passadas, mas também repensou e redesenhou sua prática pedagógica, a fim de fortalecer a luta por uma educação mais inclusiva e democrática.

As perspectivas para uma educação inclusiva, reveladas pela entrevista, puderam ser interpretadas à luz das contribuições de Bardin (2011) com a identificação de categorias

emergentes nas narrativas, que permitiram uma compreensão mais ampla sobre os desafios enfrentados pela professora que foram moldados por suas crenças, suas ações pedagógicas e os contextos educacionais em que estava inserida.

Portanto, ao articular as experiências da professora entrevistada na perspectiva posta por Olinda (2018), foi possível entender que a narrativa (auto)biográfica se tornou um espaço de resistência, onde a docente pode ressignificar sua prática pedagógica, não apenas a partir das vivências passadas, mas também das suas perspectivas para o futuro da Educação Especial Inclusiva.

Sua narrativa tornou-se, assim, um caminho para a reflexão sobre as possibilidades de transformação no cenário educacional, a partir de uma educação mais inclusiva, que reconhecesse e valorizasse as diferenças.

O caminho se conhece andando: da infância difícil à faculdade

A professora nasceu no interior do Estado do Ceará, na cidade de Altaneira, e foi incentivada desde cedo pelo avô a estudar. Lembra-se de ter sido uma criança que adorava ler e lia tudo o que via. Tinha uma vizinha abastada que lhe emprestava revistas e almanaques sempre que possível.

Dentre as suas reminiscências, contou que certa vez na escola, durante uma prática em que a professora costumava fazer ditados relâmpagos, esta, ditou a palavra “*muito*” e, por estar com sono, a estudante (a entrevistada) escreveu “*muinto*”. Como castigo, a professora obrigou-a a reescrever a palavra vinte vezes. O erro, no entanto, não foi identificado e, em lágrimas, ela reescrevia e continuava errando. Esse episódio provocou um trauma do qual ela ainda se lembra. Embora tenha sido um momento doloroso, acredita que esse acontecimento a motivou a aprender mais. Percebe-se, assim, a presença de uma prática educativa de tendência tradicional, na qual a avaliação assume caráter punitivo e classificatório, conforme afirmam Magalhães e Porto (2022), ao apontarem que esse modelo reforça a memorização mecânica e a homogeneização dos estudantes.

Para Mantoan (2020, p. 15) “a narrativa autobiográfica permite ao professor revisitar a própria trajetória, reconhecer as marcas de sua formação e, a partir delas, reconstruir práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e contextualizadas.”

Dessa forma, compreender a trajetória dessa professora exige reconhecer que os momentos de dificuldade também podem se transformar em elementos formativos, capazes de

impulsionar o desenvolvimento pessoal e profissional, além de fundamentar reflexões críticas sobre as práticas educativas e os processos de ensino-aprendizagem.

Ela nos contou que na escola, quando estudante, fazia anotações extensas dos conteúdos, pois não possuía livros, e esses registros supriam a falta de materiais didáticos. Já na adolescência, em Assaré, concluiu o ensino médio, mas, ao terminar, viu-se sem condições financeiras para pagar o transporte e cursar uma faculdade na cidade do Crato, o lugar mais próximo que oferecia ensino superior. Diante das dificuldades, decidiu tentar a vida em São Paulo, caminho tomado por muitos jovens nordestinos em busca de um futuro menos doloroso. Descreveu a citada cidade como “*um mundo que não era o nosso*”, em relação aos hábitos, costumes e linguagem. Lá trabalhou por cerca de seis anos em uma biblioteca e estudou na Universidade Paulista, cursando Geografia. Enfrentou dificuldades nas disciplinas que envolviam cálculos e sofreu discriminação por ser nordestina, inclusive por parte de alguns professores. Muitos colegas desistiram, mas ela persistiu e, apesar dos obstáculos, concluiu a graduação. Após a formatura, decidiu retornar a Assaré, onde começou a atuar como professora de Geografia.

Esse percurso formativo revela o que Tardif (2014) denomina “saberes da experiência”, construídos a partir da prática e das vivências pessoais, e que se tornam fundamentais para a constituição da identidade profissional docente:

os saberes profissionais dos professores são plurais, compõem-se de saberes oriundos da formação acadêmica, mas também, e sobretudo, da experiência cotidiana, dos desafios enfrentados e das soluções construídas no interior da escola (Tardif, 2014, p. 43).

Nesse contexto, a história de vida da professora demonstra como a experiência pessoal, os desafios superados e a trajetória acadêmica se articulam para moldar não apenas sua identidade profissional, mas também sua concepção de ensino, marcada pela resiliência, pelo compromisso e pela busca constante por formação e aprimoramento.

A formação e a inserção no mercado de trabalho

Ao retornar a Assaré, durante um período de instabilidade política que dificultava o acesso ao emprego, a professora percebeu que, em pequenas cidades do interior nordestino, os cargos no magistério, com raros concursos, eram concedidos por políticos locais, em uma concorrência desleal e marcada por interesses pessoais.

O emprego veio com a inauguração, à época, de uma nova escola na cidade, que atendia alunos da zona rural e urbana. Ao ingressar na profissão, ela realizou o antigo sonho de ser professora, mas as dificuldades não demoraram a aparecer. Durante três meses, ficou sem receber salário, mas não desistiu e seguiu lecionando por quatro anos com contrato temporário.

Diante disso:

a docência no Brasil, especialmente nas regiões mais periféricas, caracteriza-se por instabilidades institucionais e carências estruturais que exigem dos professores não apenas habilidades técnicas, mas também um compromisso ético e social para resistir e permanecer na profissão (Glat, 2021, p.12).

Assim, a trajetória da professora, permeada por incertezas e pela ausência de condições adequadas de trabalho, reflete a realidade de muitos educadores brasileiros, para os quais o exercício docente vai além da sala de aula e envolve também uma luta constante por reconhecimento profissional e valorização social.

Interessante trazer ao debate o lento desenvolvimento educacional que começou a chegar às pequenas cidades interioranas do país, principalmente com a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) em dezembro de 1996, por meio da Emenda Constitucional nº 14/199, que entrou em execução nacional a partir de 1º de janeiro de 1998 e teve vigência até 31 de dezembro de 2006, quando foi substituído pelo FUNDEB.

De acordo com a UNESCO “A criação de fundos específicos para a educação básica foi um marco para a democratização do acesso à educação, garantindo maior equidade na distribuição de recursos e valorização dos profissionais da educação” (UNESCO, 2020, p.35).

No contexto analisado, a chegada de recursos por meio de políticas públicas às pequenas cidades do interior nordestino possibilitou avanços na estrutura educacional, ainda que de forma lenta e desigual, impactando diretamente as condições de trabalho dos professores e a oferta de ensino aos estudantes.

Ao ser efetivada no cargo de professora, por meio de concurso, trabalhou por doze anos na rede municipal. Em 2006, passou no concurso da rede estadual e, por alguns meses, lecionou 300 horas-aula, sendo 100 no município e 200 no Estado. Contudo, não conseguiu conciliar a rotina de mulher, esposa e professora e optou por trabalhar apenas no concurso estadual, com 200 horas.

Mittler (2019, p. 22) reforça que “a valorização e a estabilidade profissional são condições essenciais para que o professor desenvolva práticas pedagógicas inclusivas e

inovadoras, superando os limites impostos pela precarização do trabalho docente”. Esse percurso mostra como as condições de trabalho e as exigências institucionais impactam a vida pessoal e profissional do professor. Ao enfrentar jornadas extensas e a instabilidade de contratos temporários, a docente construiu estratégias de resistência que dialogam com a perspectiva de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são indissociáveis das experiências concretas e do contexto sociocultural em que são produzidos.

A trajetória como professora de geografia até o AEE

No município de Assaré, a professora começou a trabalhar inicialmente com aulas de Português, Educação Física, Matemática, Inglês e no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), já que as lotações eram determinadas pela demanda nas disciplinas. Em determinado momento, solicitou duas aulas de Geografia e teve o primeiro contato efetivo com a sua formação acadêmica.

Após alguns anos, ingressou no Estado como professora efetiva de Geografia, e por seis anos ficou lotada nesta disciplina. Em 2012, no Estado, foi deslocada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), recordando que essa transição de professora de Geografia para professora de Educação Especial Inclusiva foi dolorosa.

Segundo Glat (2021, p. 28) “a trajetória de professores que migram para a Educação Especial revela não apenas mudanças profissionais, mas também processos de reconstrução identitária, nos quais experiências, saberes e afetos se entrelaçam para constituir práticas mais inclusivas.” São emoções que se forjam nos saberes da docência em (re)construção.

Desse modo, ao narrar sua própria história, a professora não apenas descreve fatos profissionais, também revela emoções, descobertas e os desafios que permearam o processo de transição para a Educação Especial, articulando vivências pessoais, contextos sociais e políticas públicas educacionais.

Inicialmente, não compreendeu a mudança de lotação, mas lhe foi dito que possuía o perfil adequado para o cargo, sendo capaz de mediar conflitos, acolher os alunos e lidar com estudantes que apresentavam comportamentos atípicos, ainda não identificados oficialmente como alunos com deficiência.

Esse processo ilustra o que Tardif (2014, p. 43) denomina como “saberes da experiência”, na medida em que a professora, diante das dificuldades, constrói conhecimentos pedagógicos a partir da prática concreta e das interações cotidianas, articulando teoria, sensibilidade e criatividade para lidar com situações imprevistas.

Para entender melhor o universo da Educação Especial Inclusiva, começou a frequentar uma escola no município que possuía uma sala de AEE, e foi lá que percebeu que os alunos atendidos não frequentavam as salas de aulas regulares, sendo segregados. A inclusão não se efetivava de fato; embora estivessem no mesmo ambiente escolar, permaneciam em espaços exclusivos para eles.

A professora foi desafiada a uma situação sem ter recebido qualquer formação específica para o Atendimento Educacional Especializado. Nos primeiros anos como professora de AEE, ela atendia alunos, principalmente, com síndrome de Down, sendo que os diagnósticos de autismo ainda eram raros. Muitos estudantes com comportamento atípico eram encaminhados para sua sala, sem laudos ou orientações. Para ela, o atendimento aos alunos com síndrome de Down, no início, foi importante, pois eles eram carinhosos, e o afeto tornou o processo de adaptação mais fácil. Recorda que atendia alunos com diversos comportamentos, com ou sem laudos, e, quando um aluno apresentava um comportamento diferente, era conduzido para a sua sala. Ela relata que alguns alunos se escondiam atrás de portas para evitar a socialização e que, muitas vezes, os laudos não especificavam os tipos de transtornos.

O atendimento a esses alunos era realizado no contraturno, com aulas regulares pela manhã e atendimento no período da tarde. No entanto, diversos fatores, como a falta de transporte escolar e a impossibilidade de as famílias acompanharem essa rotina, dificultaram a implementação do modelo idealizado pelo Estado.

Mittler (2019, p. 40) destaca que, “a inclusão educacional requer mudanças estruturais, investimentos em formação docente e compromisso coletivo da comunidade escolar, pois somente assim os princípios da equidade e da participação podem se concretizar”.

Com o tempo, começaram a ser realizadas formações direcionadas para o atendimento aos alunos especiais. Essas formações ocorreram em cidades como Crato e Fortaleza, e a política de integração foi implantada, com a participação dos alunos do AEE em eventos escolares, como o desfile de 7 de setembro, atividade antes não acessível a eles.

Com as lições de infância do seu avô, ela considerou os alunos capazes e eles aprendiam e melhoravam, causando perplexidade entre os pares e a sociedade.

Quando as formações na área da Educação Especial Inclusiva surgiram e melhoraram significativamente, com cursos presenciais e on-line, além de parcerias com o município e apoio do Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), ela já tinha um saber advindo da experiência.

As políticas de inclusão educacional devem articular formação docente, recursos institucionais e participação da comunidade para garantir não apenas acesso, mas também permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência (UNESCO 2020, p. 50).

Assim, a trajetória da professora ao ingressar no AEE demonstra que a inclusão não depende apenas de recursos físicos ou de legislações específicas, mas, sobretudo, da formação contínua e do compromisso pedagógico em reconhecer e valorizar as singularidades dos estudantes.

Os cursos, as formações e os novos alunos

Ao longo de sua trajetória, que continua, a professora participou de cursos na capital do estado do Ceará, tal como o curso de Libras, mas admite que não se aprofundou na área. Caso recebesse um aluno surdo, teria que se reorganizar para atendê-lo, pois não pode colocar em prática a Língua de Sinais. Ela considera as formações importantes, mas acredita que são superficiais, e por isso busca se aprofundar sozinha nos temas relacionados à Educação Especial Inclusiva.

Conforme Glat (2021), a formação continuada é eixo estruturante dos sistemas inclusivos, porque reposiciona o(a) docente como sujeito que reconstrói práticas ao articular conhecimentos pedagógicos, recursos de acessibilidade e o diálogo com a comunidade escolar. “A docência para todos requer processos formativos permanentes, que apoiem o professor no planejamento, na avaliação e na mediação, com estratégias diversificadas e colaboração entre pares e serviços de apoio (GLAT, 2021, p. 28).

Nessa mesma direção, Mantoan (2020) ressalta que a inclusão não se esgota no acesso do estudante, mas demanda que a escola e os(as) professores(as) revisitem rotinas, critérios de avaliação e organização curricular, ampliando a participação e a aprendizagem de cada aluno.

Atualmente, ela percebe uma diminuição nos casos de síndrome de Down e um aumento significativo no número de alunos com diagnóstico de autismo, que representam a grande maioria. Também atende alunos com laudos de esquizofrenia, retardo mental, entre outros. Atualmente, são 23 alunos atendidos, mas nem todos frequentam sua sala, pois alguns conseguem permanecer nas salas regulares. A professora atribui essa permanência à evolução da socialização dos alunos, destacando a importância desse processo para a inclusão.

Em convergência, a UNESCO (2020) enfatiza que escolas inclusivas combinam acessibilidade, apoio pedagógico e participação, não basta matricular: é preciso garantir que

os estudantes aprendam junto com os colegas e tenham suas necessidades atendidas por meio de arranjos flexíveis de ensino.

A professora destaca que os alunos atendidos receberam um olhar humano e acolhedor, com tentativas de assertividade no processo de avaliação,

[...] nós tivemos uma época que a coordenadora disse assim, vamos fazer o seguinte... Foi sugestão nossa aqui da escola, dos planejamentos, vamos fazer umas avaliações diferenciadas para eles, ...não o provão (avaliação estilo simulado), para eles não terem a questão do desgaste, enfim ... Não fluiu. Por quê? Porque eles têm entendimento que a prova deles está diferente da do colega, então eles cobram, não quero essa prova. Não adianta, tem aluno que tem deficiência, porém ele quer aprender. Ele ouviu tanto falar de Enem que de tanto ele escutar, ele consegue... depois lá, para o final ... terceiro ano, ele escreve a palavra Enem. (Maria, 2024)¹.

Diante do processo de avaliação, a professora relatou que os alunos do AEE por ela acompanhados compreendem os níveis das questões quando são submetidos a testes diferenciados, mas preferem os testes iguais aos dos colegas. A sala do AEE é um ambiente amplo, compartilhado com os instrumentos da fanfarra, com armários que guardam alguns jogos e materiais diversos.

Esse relato evidencia que os alunos, independentemente de suas especificidades, desejam participar plenamente do ambiente escolar, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que considerem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a dimensão afetiva e social da educação.

A docente e o olhar reflexivo sobre o seu trabalho

Revisitando a história e percebendo as lacunas, a professora reflete sobre a necessidade de incluir a família no processo de formação dos jovens com deficiência, usando a estrutura já existente do município para promover ações que envolvam tanto os familiares quanto os alunos. Ela reconhece que o trabalho realizado em conjunto com as famílias gera impactos positivos na educação, na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes.

Tal como afirmam Uchôa e Chacon (2022, p. 10), “a inclusão educacional só se concretiza quando há diálogo entre escola, família e comunidade, possibilitando a construção de estratégias coletivas que respeitem as singularidades e potencialidades dos estudantes”.

Dessa forma, a experiência da professora reforça que a educação inclusiva não deve ser compreendida apenas como um conjunto de práticas pedagógicas, mas como um processo

¹ Entrevista de pesquisa concedida em 31 de outubro de 2024, na cidade de Assaré (Ceará).

amplo que articula aspectos afetivos, sociais e culturais, envolvendo múltiplos atores no desenvolvimento dos alunos.

Por fim, ela afirma que o trabalho foi desafiador e que foi se constituindo enquanto aprendia, buscava e realizava cursos, reconhecendo que, atualmente, sente-se realizada: “*sim, sou feliz*”. Ela sente que seu trabalho é importante e que seus alunos são seres capazes e muito inteligentes, possuindo competências que, muitas vezes, o ensino formal não consegue acolher plenamente. São jovens talentosos e criativos, com potencial para alcançar grandes conquistas.

Segundo Minayo (2014, p. 26), “a reflexão sobre a prática, ao articular experiências, saberes e contextos sociais, possibilita ao professor ressignificar sua trajetória profissional e pessoal, compreendendo-se como sujeito ativo na transformação da realidade educacional.”

Assim, ao revisitar sua trajetória, a professora reconhece não apenas os desafios enfrentados, mas também as conquistas e os aprendizados, compreendendo que sua história de vida e sua prática docente se entrelaçam na construção de uma educação mais inclusiva, humana e democrática.

Conclusão

O presente trabalho trouxe o conhecimento e reflexão da história de vida de uma professora da Educação Especial Inclusiva, destacando os desafios enfrentados desde sua infância difícil até sua atuação profissional no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Considerando que os saberes dos professores advêm de várias fontes e vão constituindo a identidade docente. A narrativa (auto)biográfica da professora é um instrumento valioso para a compreensão da realidade da Educação Especial Inclusiva no município de Assaré, Ceará. Revela dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, limitações estruturais de escolas, de formação docente e as conquistas pessoais de quem vivencia o processo de inclusão, seja como educadora ou como parte de uma comunidade escolar.

Por meio da narrativa (auto)biográfica aqui socializada, é que percebemos que a trajetória da professora não se resume apenas ao relato de suas vitórias, mas também aos obstáculos, preconceitos e limitações que surgiram ao longo do caminho. Esses elementos fornecem uma visão mais humana e detalhada das implicações da inclusão educacional, permitindo uma compreensão mais ampla do que é realmente necessário para promover a inclusão de alunos com deficiência.

A história de vida dessa professora reforça a importância de um olhar sensível, empático e bem fundamentado para as necessidades do AEE, levando em conta o impacto emocional e psicológico que a inclusão pode ter, tanto nos alunos, quanto nos educadores.

Além disso, a experiência relatada destaca a necessidade de formação contínua dos professores, de maior apoio institucional e de uma integração efetiva entre a escola e a família, para que a inclusão escolar seja mais que um conceito, uma realidade vivenciada no dia a dia da educação. As narrativas pessoais, como a aqui apresentada, oferecem dados essenciais para a reflexão sobre as políticas públicas e as práticas pedagógicas, sugerindo caminhos para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Por fim, as narrativas (auto)biográficas como a desta pesquisa podem promover, em termos teóricos, uma profunda valorização da experiência vivida como fonte legítima de conhecimento. Elas se fundamentam em correntes filosóficas e epistemológicas que colocam o sujeito no centro da produção de sentido e saber. Ajudam a compreender a vida em seus diversos aspectos, no caso, foi o caminho traçado pela professora de Geografia que enfrentou o desafio de assumir uma sala diversa e especial.

Referências

ALMEIDA, Izabel Cristina Araújo. OLIVEIRA, Rosemeire da Silva. and OLIVEIRA, Ustane Fabíola Cerqueira. **Salas de recursos multifuncionais (srm) e atendimento educacional especial (aee):** viabilizando a inclusão. In: CASTRO, A. S. A., BASTOS, E. R. O., and SOUZA, Z. F. J., eds. Educação inclusiva: formação e experiências [online]. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020, pp. 209-230. ISBN: 978- 65-89524-90-8. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786589524908.0012>. Acesso em: 02 set. 2025.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença:** deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Experiências educacionais inclusivas.** Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 02 set. 2025.

GLAT, R. **Educação inclusiva:** construindo sistemas educacionais para todos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em Educação.** Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Acesso em: 01 set. 2025.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares; PORTO, Bernadete Souza. **Saberes docentes e pensamento pedagógico brasileiro**: perspectivas e interseções a partir das narrativas de professores. Educação, Ciência e Cultura, Ed. Unilasalle Canoas, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v27i1.8985> . Acesso em: 01 set. 2025.

MARIA. **Entrevista**. Assaré, 31 outubro. 2024

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 4. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, Petter. **Educação inclusiva**: contextos sociais e igualdade de oportunidades. Porto Alegre: Artmed, 2019.

MUYLAERT, Camila Junqueira.; SARUBBI Jr., Vicente.; GALLO, Paulo Rogério.; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. **Entrevistas narrativas**: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 2014 v. 48, no especial 2, pp. 184–189. DOI: 10.1590/S0080-623420140000800027. Acesso em: 02 set. 2025.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Uma santa na penumbra**: razões entrecruzadas para o isolamento da beata Maria de Araújo na História e nas práticas pedagógicas do ensino fundamental. 2018. Tese (Promoção para professora titular) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. **Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva**: repensando uma Educação Outra. Revista Educação Especial, vol. 35, 2022, Enero-Diciembre, pp. 1-18 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31316997804>. Acesso em: 03 set. 2025.

UNESCO. **Educação para a inclusão e equidade**: desafios e perspectivas. Paris: UNESCO, 2020.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. História de vida e genealogia: categoria narrativa específica em busca do Tempo Perdido... **Linha D'Água**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 137–152, 2011. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v24i2p137-152. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37361>.. Acesso em: 02 set. 2025.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Andreia Rodrigues Pessoa Siebra. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PMPEDU) da URCA; Professora efetiva de matemática pelo Governo do Estado do Ceará; Membro do Grupo de Estudo GEPET- URCA.

Contribuição de autoria: Metodologia e escrita

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7419855417672967>

Cícero Felix Martins. Mestrando em Educação pela URCA (2024); Diretor do Centro Cearense de Idiomas – Unidade Crato-CE e professor efetivo da rede estadual do Ceará. Contribuição de autoria: Metodologia e escrita.
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1574947120254258>

Isabelle de Luna Alencar Noronha. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PMPEDU – URCA.
Contribuição de autoria: Escrita e conceitualização.
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8535907613523889>

Como citar este artigo

SIEBRA, Andreia Rodrigues Pessoa; MARTINS, Cícero Felix; NORONHA, Isabelle de Luna Alencar. Educação especial inclusiva: narrativa docente. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 4 n. 4, 2025. DOI: 10.22481/redupa.v4.18383.