

A INCLUSÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Autor (Marlene Barbosa de Freitas Reis); Co-autor (Byanca Teles da Silva)

*Universidade Estadual de Goiás - UEG - marlenebfreis@hotmail.com
Universidade Estadual de Goiás - UEG - byancateless@gmail.com*

Resumo: O presente trabalho apresenta resultados decorrentes de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas, no período de 2016 e 2017. Trata-se de uma reflexão sobre as políticas públicas “para e na” diversidade, na perspectiva de verificar como ocorre a inclusão na rede regular do ensino público. Para tanto, considerou-se relevante compreender sobre a inclusão escolar abordando a formação de professores e a institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais e seu papel no âmbito do ensino regular público, que ainda é um grande desafio para a educação brasileira. Alguns avanços aconteceram na escola pública, mas muitas questões ainda necessitam de ajustes para se chegar a uma educação inclusiva que respeite e valorize a diversidade neste contexto. Desse modo, apresentou-se como objeto de estudo, analisar o processo de inclusão do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Inhumas. De forma específica, analisar a formação de professores, a fim de identificar práticas pedagógicas que evidenciem a educação especial e inclusiva, tendo em vista a pluralidade presente no contexto escolar; em que medida a formação docente abarca e contribui para o processo de inclusão na rede regular; e, identificar quais são as formas e as atividades desenvolvidas com os alunos que constituem o público-alvo da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais. Para fundamentar a pesquisa, utilizou-se de alguns autores que abordam essa temática, como Reis (2006), Lima (2006), Carvalho (2005), Braun (2016), González (2002), Carneiro (2007), dentre outros. Os resultados da pesquisa mostram que trabalhar dentro da perspectiva inclusiva é pensar na e para a heterogeneidade, abordar dinâmicas e métodos diversificados, com o objetivo de abarcar as diferenças e viabilizar possibilidades de apropriação e construção do conhecimento.

Palavras-chave: Inclusão; Formação de Professores; Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

Partimos do pressuposto de que a educação deve ser inclusiva e atender a todos os sujeitos em suas especificidades. A partir disto, para realizar esta pesquisa, desenvolvemos o seguinte questionamento: em que medida, os professores têm sido capacitados para a articulação do ensino tendo em vista o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? A fim de responder a essa problemática, buscamos elucidar os apontamentos relativos à formação docente com foco na inclusão escolar. Desse modo, apresentamos os resultados do estudo desenvolvido tratando dos reflexos das políticas públicas para a inclusão no ambiente escolar, com destaque para a importância da formação de professores, sobretudo, para Atendimento Educacional Especializado.

Nosso objetivo com esta pesquisa foi analisar a formação de professores da rede regular do Ensino público, a fim de identificar práticas pedagógicas que colocassem em evidência a educação especial e inclusiva, tendo em vista a pluralidade presente no contexto escolar. Além de identificar quais são as formas e as atividades desenvolvidas com os alunos que constituem o público-alvo da educação especial, nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Justificamos o interesse pelo tema por considerar que a concepção de inclusão adotada na pesquisa, trata-se de um conceito amplo que tem como princípio incluir as pessoas em situação de deficiência na sociedade, reivindicando educação, trabalho, lazer entre outros (REIS, 2013). Assim, com o curso tomado pela história, observamos a busca por uma educação inclusiva para estes indivíduos, a fim de que os direitos da pessoa humana possam ser garantidos.

A educação inclusiva obteve avanços significativos ao longo da década de 1990, provocados por dois movimentos importantes: a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, que deu origem ao documento Declaração de Salamanca. Assim, a atenção mundial acabou voltada para o movimento da educação para todos que vislumbrava a necessidade de melhoria no desenvolvimento escolar para responder as necessidades básicas de aprendizado de todos os sujeitos. A Declaração de Salamanca apresenta como proposta a efetivação da educação inclusiva almejando atender as necessidades educacionais de cada indivíduo enfatizando que a educação é um direito de todos.

A partir daí, diversas abordagens e questões relacionadas às políticas educacionais de inclusão adentram os mais diversos setores da sociedade. Concomitante a estas considerações, estão presentes políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva respaldando que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

No Brasil, o direito de acesso dos alunos público-alvo da educação especial à escola do ensino regular foi garantido, inicialmente na Constituição de 1988, que apresenta como um de seus objetivos relevantes, o compromisso com a educação de forma a estipular a igualdade no acesso à escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), trouxe novas direções e fundamentos para a educação, preconizando que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Em consonância com esta, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (2008) aponta para a relevância de assegurar a permanência e aprendizagem de todos os alunos nas escolas. Destacamos que, dentre esses importantes marcos normativos e políticas públicas que tratam a inclusão no âmbito escolar, existem outras que garantem o direito das pessoas com necessidades especiais, tanto em contexto geral quanto de transtornos específicos, como: em 2002 a Lei nº10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; em 2003 o programa de Educação Implantado pelo MEC; em 2004 o documento “Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”; dentre outros.

Desse modo, fica evidente a importância da inclusão nas escolas regulares, uma vez que a mesma deve ser um ambiente que acolha todos os indivíduos sem discriminação ou distinção. Conforme afirma Reis (2006, p.30),

[...] o conceito de necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir além das crianças com necessidades especiais aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo.

Assim, a partir da garantia legal que assegura o direito de acesso dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, abriu-se um amplo debate sobre a inclusão no âmbito educacional sobre a permanência destes alunos em salas de aulas regular. Entre essas ações podemos citar a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a realização do AEE.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Em harmonia com o decreto, o AEE compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar a formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; bem como, suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo

ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas 5 com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (MEC, 2009).

Metodologia

O estudo foi composto por três etapas: (i) a primeira delas foi de abordagem qualitativa e tem como base um levantamento bibliográfico de autores e documentos que tratam o tema. Iniciamos com um levantamento bibliográfico e pesquisa documental para dar fundamentação ao estudo relacionado à inclusão na rede regular com ênfase no funcionamento das salas de recursos multifuncionais e na formação de professores. Para a realização desta pesquisa, formamos um grupo de estudo, intitulado Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI), com o objetivo reunir as acadêmicas Bolsistas de Iniciação Científica¹ do curso de Pedagogia – integrantes do projeto de pesquisa - semanalmente para estudos, revisões e socialização de conhecimentos, além de reflexões, diálogos e produções de textos referente ao objeto da pesquisa. Para fundamentar a investigação, utilizamos alguns autores que se abordam essa temática, como Reis (2006), Lima (2006), Carvalho (2005), Braun (2016), González (2002), Carneiro (2007), dentre outros.

Após os estudos e revisões bibliográficas, iniciamos a (ii) segunda etapa que correspondeu à realização da pesquisa empírica. Desenvolvemos a pesquisa de campo por meio de observação e entrevistas a fim de identificar dados da realidade vivenciada no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Inhumas, bem como, apreender as percepções dos profissionais a respeito da inclusão escolar e do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais. Conforme, afirmam Ludke e André “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33-34).

¹ O projeto contou com a participação de três bolsistas BIC/UEG, acadêmicas do curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas, voluntários e colaboradores externos.

Nessa fase, o estudo foi enriquecido com a busca de dados na Secretaria de Educação do município de Inhumas, que teve como cerne as políticas inclusivas. Desta forma, buscamos entender se as escolas da rede estavam aptas a receber o aluno especial e quais as recomendações do município para essas escolas. Em seguida, realizamos as observações *in loco* nas escolas selecionadas, buscando identificar práticas pedagógicas do professor, verificando se as recomendações das políticas públicas são cumpridas no que se refere à implementação de uma Educação Inclusiva.

Na etapa final (iii), realizamos a análise e interpretação dos dados coletados. Para isso, seguimos a abordagem qualitativa, o que significa, de acordo com Ludke e André (1986, p.45), “trabalhar com todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises dos documentos e as demais informações disponíveis”.

Resultados e Discussão

O projeto “Os reflexos das políticas de diversidade e inclusão social na rede regular do ensino fundamental”, possibilitou, por meio da criação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI), reflexões e diálogos² desenvolvidos no período de 2016/2017 a fim de compreender o conceito de inclusão e possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas.

Para a realização da pesquisa empírica obtivemos autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município de Inhumas que permitiu a coleta de alguns dados na própria Secretaria, bem como nas instituições selecionadas para a pesquisa. Com a liberação da pesquisa, foi realizado o levantamento das instituições de ensino regular da rede municipal de ensino de Inhumas, a fim de mapear o total de escolas na rede que possuíam Sala de Recursos Multifuncionais e verificar como se dava o funcionamento de cada uma delas, em consonância com os objetivos da pesquisa.

De acordo com as investigações, das 16 (dezesseis) escolas municipais da rede, exclusivamente, 5 escolas possuem SRM. Essas cinco escolas foram visitadas pelas pesquisadoras envolvidas neste projeto para maior compreensão da inclusão escolar na rede municipal da cidade. A denominação das escolas nesta pesquisa segue a ordem das visitas, sendo: Escola 1, Escola 2, Escola 3 (escola Integral), Escola 4 e Escola 5.

² Como resultados das reflexões e diálogos desenvolvidos nos encontros semanais durante o período de 2016/2017 pelas acadêmicas bolsistas integrantes do GEPEDI, foram desenvolvidos planos de trabalhos individualizados a fim de sistematizar o objeto de investigação desta pesquisa.

Dentre as cinco escolas visitadas, de acordo com a análise e interpretação de dados da pesquisa, as escolas denominadas 3 e 4 possuem a sala Tipo I em suas instalações; a Escola 5 possui a sala tipo 1 incompleta; e as escolas denominadas 1 e 2 possuem a sala tipo 2 em suas instalações³.

Para a composição da pesquisa selecionamos como sujeitos participantes, as professoras do Atendimento Educacional Especializado responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais das respectivas escolas, e a gestão escolar – coordenadora pedagógica e diretora. Para preservar a identidade dos envolvidos na investigação, durante a apresentação dos resultados utilizamos pseudônimos para representar a escola e os sujeitos participantes, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5
Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4	Professora 5
Coordenadora 1	Coordenadora 2	Coordenadora 3	Coordenadora 4	Coordenadora 5
Diretora 1	Diretora 2	Diretora 3	Diretora 4	Diretora 5

Fonte: 2017 - Elaborado pelas Pesquisadoras

Para compreensão da pesquisa analisamos os seguintes fatores: percepção do professor sobre a inclusão e a capacidade desses profissionais para utilização dos materiais presentes na SRM; o trabalho desenvolvido nesta Sala; e a função do professor e da gestão no atendimento dos alunos que frequentam este espaço. Os aspectos relacionados à percepção de professores/familiares sobre o atendimento nas referidas salas e os reflexos desse atendimento no processo de inclusão escolar também foram relatados, pautando a dificuldade das escolas em relação ao apoio das famílias para com as escolas investigadas.

A percepção docente da Educação Inclusiva

O conceito de inclusão ainda é relativamente novo e também é assunto para contradições nas formas de agir e pensar, tanto no ambiente escolar, nos grupos sociais, no mundo profissional, quanto aos sujeitos aos quais se refere (CARVALHO, 2005). Compreendemos que inclusão é o exercício de compreensão, o ato de respeitar e entender as

³ As Salas de Recursos possuem duas variedades Tipo I ou Tipo II. De maneira global, as salas de Tipo I são compostas por equipamentos, mobiliários e materiais didático/pedagógicos essenciais para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Já as salas de Tipo II são compostas pelos mesmos materiais da sala de Tipo I, amplificadas de materiais de acessibilidade específicos para atendimento de alunos com deficiência visual (MACHADO, 2010).

diferenças que todo e qualquer indivíduo possui; importando, acolhendo e entendendo as necessidades de cada um (LIMA, 2006). Sendo assim, as deficiências não impedem que o indivíduo se relacione e conviva de maneira geral com a sociedade. Frente a isso, adotamos, nesta pesquisa, uma concepção de “inclusão” como um conceito amplo (REIS, 2006) que tem como princípio incluir as pessoas em situação de deficiência na sociedade, reivindicando, educação, trabalho, lazer, entre outros. Assim, pautando-nos em Lima (2006, p.63),

[...] deve ficar claro, então, que inclusão é um processo de transformação contínuo, que deve ser consciente e que deve começar pela transformação em nós, para emanarmos para os outros, através de nossas ações concretas, éticas e conscientes.

Desse modo, compreender que os limites da deficiência estão dentro da sociedade e não dentro do indivíduo (LIMA, 2006) e não são iguais em todos, mas específicas em cada indivíduo, é fundamental para que a inclusão ocorra.

A partir dos resultados das entrevistas das escolas investigadas, refletimos sobre o olhar do professor, suas perspectivas e preparação para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência em sala de aula regular.

Segundo Mantoan, (2003) a escola deve atender a todos em suas especificidades e particularidades, quando se fala todos é de fato todos, não se referindo apenas àqueles que possuem algum tipo de necessidade especial, mas, a todos que por algum motivo específico estão à margem da sociedade. A autora ainda destaca que a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. “É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural, que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente” (MONTANOAN, 2003, p.30).

Pelo fato da escola ser um ambiente de possibilidades de aprendizagens, o professor é o agente mediador no contexto escolar, e por ter esse papel, deve evidenciar em suas práticas a equidade e a alteridade. A professora 4 quando indagada a respeito de sua compreensão a respeito da educação especial, pontua que “é fundamental para muitos alunos, eu particularmente me sinto vitoriosa ao ver as pequenas conquistas, que na verdade não são pequenas, pra eles, é grande” (Professora 4, 06 de maio de 2017). Portanto, a escola deve ser um espaço que defende a cidadania e o viver digno permitindo a reflexão a respeito da perspectiva inclusiva ao mesmo tempo em que a coloca em prática.

Partindo das reflexões de Mittler (2003, p. 183), pressupõe-se que a exclusão começa no momento em que os docentes são tolhidos em seus direitos de conhecerem e serem capacitados para a inclusão. Para este autor, “ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos têm algo a aprender sobre ela”.

Alguns pontos sobre o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais

De acordo o decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, o AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (MEC, 2009). Deve ser realizado no período inverso ao da classe frequentada pelo aluno, e, preferencialmente, na própria escola. Verificamos, por meio dos relatos, que nem sempre as crianças são atendidas no período inverso ao da classe regular. De acordo com a professora da escola 1:

Se fosse para atender no contra turno como é a proposta do AEE, eu acho que não atenderia, mas como nós optamos por atender no mesmo horário que eles estão dentro da escola, aí a gente consegue fazer um bom trabalho (Professora 01, 10 de novembro de 2016).

Nas escolas de ensino regular, o AEE deve acontecer em salas de recursos multifuncionais que deve ser um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais projetadas para oferecer suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (MEC, 2007).

Com as observações e entrevistas realizadas, identificamos os horários em que as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM estão em funcionamento, conforme disponível no quadro abaixo:

Quadro 2: funcionamento das SRM

Escolas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5
Carga horária Professora de AEE	40 horas semanais	40 horas semanais	30 horas semanais	40 horas semanais	40 horas semanais
Horário de atendimento	segunda a quinta das 7h às 11h:30 min e das 13h às 17h:30 min	segunda a sexta das 7h às 11h:30 min e das 13h às 17h:30 min	segunda a quinta das 13h às 17h:30 min	segunda a sexta das 7h:15 min às 11h e das 13h:15min às 17h	terça a sexta das 07:00 às 11:15 e de 13:00 às 17:00

Quantidade de alunos	29 crianças	32 crianças	22 crianças	32 crianças	42 crianças
Níveis de Ensino	1º ao 5º ano	1º ao 5º ano	1º ao 5º ano	1º ao 5º ano	1º ao 9º ano

Fonte: 2017 - Elaborado pelas Pesquisadoras

As salas oferecem o AEE a uma grande variedade de alunos de diferentes níveis de ensino. Os atendimentos dos alunos matriculados nas escolas que possuem a SRM, são distribuídos no horário de funcionamento da sala, alguns acontecem em grupos e outros individuais, respeitando a carga horária das profissionais que ali estão e seus horários de planejamento para o funcionamento das salas. Algumas instituições atendem em turno inverso ao do ensino regular, outras fazem o atendimento de algumas crianças no mesmo horário da sala regular, outro ponto de dificuldade relatado pelos professores das SRM, pois nem sempre os responsáveis conseguem levar as crianças no contra turno.

Outro aspecto importante sobre o funcionamento da SRM nas escolas, relatado por todas as professoras responsáveis pelas mesmas e que ficou evidenciado na fala da professora 4, foi que “de preferência, é necessário o laudo para o atendimento aqui na sala, mas, se não tiver fazemos o atendimento assim mesmo” (Professora 4, 06 de maio de 2017). Trata-se de exigências feitas pela secretaria municipal de educação em relação aos atendimentos do AEE. Desse modo, percebemos que há preocupação em realizar o atendimento para crianças além do público alvo da Educação Especial, Segundo a entrevistada,

[...] como são muitas crianças, então a gente pega as crianças com todos os tipos de dificuldade, desde daquela que já nasce com a dificuldade intelectual que já vem de uma doença, algum erro cometido na gravidez e já tem aqueles outros não tem deficiência, é algum tipo de dificuldade de aprendizagem” (Coordenadora 3, 04 de maio de 2017).

Isso evidencia que há preocupação com a questão da inclusão escolar numa visão ampla, para além do enfoque exclusivo à Educação Especial. As demais especificidades relacionadas à diversidade como as questões étnico-racial, de gênero, cultural e social em alguns casos, mesmo sendo em menor número, são abordadas na Educação Inclusiva.

A formação docente e a prática pedagógica

As professoras da escola 5 e 2, ao serem questionadas a respeito da importância da formação continuada e permanente, afirmaram ser fundamental e pontuaram que os cursos oferecidos pelo município não oferecem os subsídios necessários, constituindo-se como fundamental a busca contínua por parte do professor. Conforme as professoras:

Ajuda muito, porque se não tivesse essa formação, talvez não teria condições de lidar com um aluno autista. Porque no momento, você sente vontade de largar tudo e sair correndo, mas você vê que a criança precisa da gente, precisa do amor da gente, aí você volta atrás. Eu tenho que acudir, porque a criança pede socorro. Se você não ser um subsídio para ela, ela não vai ter rendimento nenhum (Professora 02, 05 de abril de 2017).

Lógico, se não tivesse essa formação... Apesar de que só a formação que eles oferecem é muito pouca, se a gente não ler mais, não correr atrás e ler por contra própria é pouco. A formação que o município oferece pra gente é pouco, muito pouco, isso aí é igual faculdade tem que buscar fora, não adianta você pensar que o curso que eu faço lá de quatro horas é suficiente, não é, a gente tem sempre que estar capacitando, porque as crianças especiais, cada uma é diferente, uma realidade diferente da outra, tem que estar procurando meios diferentes, você vê lá o laudo, a deficiência que essa criança tem né, são todas diferentes, tem que saber como lidar, conhecer essa criança qual a dificuldade dela, é dislexia? Como que eu vou trabalhar a dislexia? O que é dislexia? O que essa criança já sabe? Por que eu não posso trabalhar com essa criança, e ficar só no que ela já sabe, eu tenho que ir além do que ela já sabe. A, ela saber ler, então eu vou ficar só lendo, lendo, lendo com ela? Então eu tenho que ir além, disso, e tem que saber como, a formação é crucial (Professora 05, 08 de maio de 2017).

Os depoimentos das entrevistadas estão em consonância com Prado e Freire (2001), ao pontuarem que:

[...] cabe ao professor a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, p. 5).

Nesse sentido, a postura do professor deve ser investigativa, criteriosa e permeada por um olhar sensível, pois este deve atuar de acordo as singularidades que estão postas em sua realidade da sala de aula. Vale ainda ressaltar que a formação de professores não se resume a eventuais cursos de capacitação, tal formação implica em um processo contínuo e permanente, portanto é necessária decisão e perseverança, visando o resultado evidenciado em suas práticas.

Quando se pensa no processo de inclusão, a formação de professores não é o único fator a se pautar, outros aspectos como o trabalho colaborativo devem ser considerados. Deste modo, buscamos por meio da pesquisa tecer alguns apontamentos sobre essa questão. Pimenta (1999), afirma que o professor que trabalha sozinho tem uma visão limitada de sua prática, fazendo-se necessária a discussão coletiva de maneira colaborativa. Desse modo é imprescindível a combinação das habilidades e saberes de toda a equipe escolar envolvida no processo.

Nesta perspectiva Braun e Marin (2016) destacam o trabalho colaborativo como uma estratégia para que o ensino seja eficaz, sendo fundamentado na colaboração entre

professores. Esta forma de trabalho é fundamental para o desenvolvimento de atividades para os alunos da educação especial, de modo que o ensino não fique restrito ao ambiente especializado. O trabalho colaborativo foi citado pelas professoras, quando questionamos a respeito de sua maior dificuldade dentro do contexto escolar.

A resistência do professor de apoio, tem muita resistência, eu de vez em quando meninas, dou pra elas textos que eu acho interessante pra elas lerem, não sei se elas leem, sabe? Pergunto, leram? Ainda não, então assim as vezes eu fico meio frustrada, sabe? Porque assim, não pesquisa, não tem interesse, eu pesquiso, tenho uma pastinha de textos que eu acho interessante sobre inclusão, já dei um monte pra elas... Umas falam que leu outras que não, como que a gente força, então essa é minha maior dificuldade, será que fez pedagogia porque é mais fácil ou caiu aqui de paraquedas, então a minha dificuldade é a resistência do profissional em querer fazer algo novo (Professora 05, 08 de maio de 2017).

Sim, trabalhamos juntas. Por exemplo, vamos supor que estão trabalhando as famílias, eu vou vejo qual a família que ela está trabalhando, pesquiso uma atividade – atividade estimulativa. Supondo, é atividade de operações – professora levanta e mostra algumas atividades impressas que ela pesquisou e fez algumas alterações – então é como um reforço, trabalho cores, famílias, numerais, quantidades, colorir, etc. Eu quem busco essas atividades e formulo. E de acordo com a dificuldade de cada criança! Na sala regular é muito maçante e não dá tempo de trabalhar outras atividades, tem jogos, quebra – cabeça, brinquedos e eles amam vir para cá! (Professora 02, 05 de abril de 2017).

Conforme as considerações destas professoras, percebemos que a professora 5 manifestou a ausência do trabalho colaborativo na instituição 5; já a afirmação da professora 2 demonstrou a prática colaborativa que é essencial para a construção de uma comunidade escolar inclusiva. (DÍEZ, 2010).

Segundo as autoras Braun e Marin (2016, p.202), “os documentos fazem uma menção à atuação pedagógica com caráter colaborativo, ou seja, que o aluno com necessidades específicas de aprendizagem é responsabilidade de todos e não apenas do professor de AEE”, fato que não acontece na maioria das instituições, quando tratavam dessa temática, de acordo com o relato abaixo:

Eu não interfiro no processo, uma vez que o número de professoras regulares é grande e eu tenho que as auxiliar e segundo que não participo das capacitações e a professora do AEE sim, então deixo essa parte com ela, mesmo. Estou sempre à disposição, mas a responsabilidade é dela (Coordenadora 01, 10 de novembro de 2016).

O relato da coordenadora 1, indica divergência no que se refere ao fato de que todos os profissionais, tanto quanto professores e gestão devem atuar juntos. Em consonância com este ponto, a professora 4 reafirma que: “não, nós trabalhamos bem diferente, até porque eu acho que se o que ela ensina e eles não aprende, não posso insistir na mesma coisa” (Professora 4,

06 de maio de 2017). Percebemos então que o AEE ainda precisa ser melhor compreendido pela equipe, pois este deve ser realizado nos parâmetros de um trabalho colaborativo, como mais um direito dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ainda sobre o trabalho colaborativo, ao perguntar a professora 3 se existe relação entre o trabalho realizado por ela e pelos professores das salas de aula regular, a mesma relata:

Sim, trabalhamos juntas. Por exemplo, vamos supor que estão trabalhando as famílias, eu vou vejo qual a família que ela está trabalhando, pesquiso uma atividade – atividade estimulativa. Supondo, é atividade de operações – professora levanta e mostra algumas atividades impressas que ela pesquisou e fez algumas alterações – então é como um reforço, trabalho cores, famílias, numerais, quantidades, colorir, etc. Eu quem busco essas atividades e formulo. E de acordo com a dificuldade de cada criança! Na sala regular é muito maçante e não dá tempo de trabalhar outras atividades, tem jogos, quebra – cabeça, brinquedos e eles amam vir para cá! (Professora 02, 05 de abril de 2017).

Pensar o contexto escolar como um espaço de inclusão, carece deixar de lado atitudes individualizadas e avançar em um trabalho conjunto, conforme destacado na fala da mesma professora: “tem que ter toda uma equipe junta, professor regente, professor de apoio, e professor de AEE e coordenadora pedagógica, igual nós temos aqui, uma equipe que a gente trabalha” (Professora 2, 05 de abril de 2017). Nesse sentido, notamos uma ação colaborativa entre os profissionais que trabalham no ensino especial, mas ainda precisamos avançar para que essa realidade aconteça no ensino regular.

Partindo deste pressuposto, podemos pensar na melhor maneira de projetar e adaptar os currículos para a inclusão, conforme defende Stainback:

[...] embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para se adequar as necessidades, as habilidades, aos interesses, e as competências singulares de cada aluno (STAINBACK, 1996, p.241).

Essa afirmativa abre possibilidades de atendimentos diferenciados, que vão além da execução de conteúdos previstos e ministrados nas salas de aula. Pressupõe-se que uma proposta curricular construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos conhecimentos do ensino especial e do ensino comum, devem promover a ampliação dos conhecimentos, das experiências de vida e a valorização dos percursos de aprendizagem. Assim, o aluno que possui limitações pode se desenvolver com auxílio de outros recursos que permitam a adaptação do currículo, conforme descreve a professora 1.

[...] o conteúdo da sala, mas sendo adaptado, a gente tem que flexibilizar, tipo assim vai trabalhar partes do corpo humano, eu vou trabalhar com quebra cabeça, eu não vou trabalhar aquele tanto de conteúdo escrito no

quadro, então é flexibilizar o conteúdo (Professora 01, 10 de novembro de 2016).

Partindo destas considerações, compreendemos que o professor regente, professor de apoio, professor da sala de recursos multifuncionais e gestores da escola, juntos devem buscar estes meios, favorecendo a inclusão dos alunos. Assim, o AEE deve ter como objetivo acompanhar o progresso de cada aluno respeitando o ritmo individual de desenvolvimento, reconhecendo que todo ser humano tem conhecimento, portanto é capaz de aprender e de se desenvolver. Afinal, de acordo com Reis (2013), a diversidade não se refere aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas sim, a todos que possuam alguma dificuldade para aprender, o que consolida a proposta de uma educação para “todos” e não para “alguns”.

Conclusão

As reflexões advindas da construção deste estudo apontam para a necessidade de pensar uma nova perspectiva de comportamento social, de práticas pedagógicas que valorizem a alteridade. Desse modo, corroboramos com a necessidade de transformações para que a inclusão aconteça, de maneira contínua, consciente e concreta, colaborando para a construção de uma sociedade que valorize e respeite as diferenças.

Frente a essa concepção, os debates e estudos epistemológicos sobre a inclusão têm enfatizado a questão do respeito às diferenças dentro dos ambientes educativos de tal forma que todas as especificidades sejam consideradas. Desse modo, a escola surge como uma instituição importante para a disseminação de conceitos que valorizem a troca de experiências e a luta pelo direito e reconhecimento das diferenças.

Neste estudo, vimos que é necessário buscar maneiras de formar profissionais qualificados que participem do processo educativo de forma ativa, bem como capazes de articular e refletir sobre os problemas sociais que envolvem o ambiente escolar. O exercício dessa educação inclusiva requer que as escolas tenham a liberdade de elaborar e modificar os seus currículos visando atender seus educandos de acordo com as necessidades apontadas pelos mesmos no cotidiano escolar.

A par de tantos desafios, para que haja uma política voltada para a diversidade, verdadeiramente inclusiva, ainda há um longo caminho a percorrer, seja na avaliação/adequação das condições dos estabelecimentos de ensino, seja na forma de assegurar os recursos financeiros, no apoio pedagógico, nas mudanças curriculares, ou, em especial, na formação inicial e continuada dos professores que fazem parte desse processo. Por meio desta pesquisa, buscamos elucidar a temática da formação de professores com vistas

à valorização da diversidade e inclusão escolar, almejando verificar em que medida a formação continuada e permanente contribui com a educação especial e seu público-alvo que deve ser compreendido como sujeito de direitos com suas peculiaridades entendidas e não apenas isso, deve ter respeitadas as suas diferenças.

Portanto, diante do exposto, trabalhar dentro da perspectiva inclusiva, é pensar na heterogeneidade, abordar dinâmicas e métodos diversificados com o objetivo de abarcar as diferenças e viabilizar possibilidades de apropriação e construção do conhecimento.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Decreto nº6.571**, de 17 de setembro de 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>, acesso em 15/03/2016.

BRASIL. MEC. UNESCO (Espanha). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Ministério da Educação. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 28 de março de 2018.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Ensino Colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado**. Florianópolis: Revista Linhas, v.17, n.35, p. 193-215, 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves Carneiro. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: do que estamos falando?** Revista educação especial, num.26, 2005, p.1-7. Universidade Santa Maria. Santa Maria, Brasil.

DÍEZ. Anabel Moriña. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial, v. 5, nº 1. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

DENARI, Fátima E. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In: RODRIGUES, David (Org.). Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GOFFREDO, V. L. Flôr Sénéchal. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação especial: tendências atuais**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SEED, 1999.

GONZÁLEZ, J. A. T.. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. trad. Rosa Ernani. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

LIMA, Francisco José de. **Ética e inclusão: o status da diferença**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (ORG.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? E como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? E como fazer?** 1ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em:

<<https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>> Acesso em: 27 de março de 2018.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs). **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.



SILUK, Ana Cláudia Pavão (org). **Atendimento Educacional Especializado-AEE:** Contribuições para a prática pedagógica. 1ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.