

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Cintia Novaes Rocha**

**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA A INCLUSÃO  
DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Caetano do Sul – SP  
2023**

**CINTIA NOVAES ROCHA**

**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA A INCLUSÃO  
DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Trabalho de Qualificação apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
– Mestrado Profissional - da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá**

**São Caetano do Sul – SP  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

### **Rocha, Cintia Novaes**

A construção dos saberes docentes para a inclusão dos alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Cintia Novaes Rocha. São Caetano do Sul: USCS, 2023.

158 p.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Dissertação / Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional; Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pró-Reitoria de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional. São Caetano do Sul: USCS, 2023.

1. Formação de professores. 2. Educação Especial. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Educação Básica. 5. Inclusão Escolar.

I. Sá, Ivo Ribeiro de. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 08 / 02 / 2024 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Prof. (a). Dr.(a.) Maria de Fátima Ramos de Andrade (Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP).

## **AGRADECIMENTOS**

Escrevo essas palavras com imensa gratidão e alegria por estar finalizando esta importante etapa. É um momento de grande realização e gostaria de expressar meus agradecimentos a todos que estiveram ao meu lado durante essa jornada desafiadora.

Primeiramente, agradeço a Deus por todas as bênçãos, pelas oportunidades de aprendizado e crescimento. Aqui escrevo esta mensagem com um coração cheio de gratidão por tudo o que tenho alcançado em minha vida.

Obrigada minha Nossa Senhora da Aparecida por me guiar, iluminar meu caminho e fortalecer minha fé durante os momentos de aflição. Ao longo desta jornada, enfrentei desafios e obstáculos, mas sempre senti sua mão segurando a minha, me conduzindo com seu amor de mãe. Sei que foi a sua graça que me deu forças para superar as adversidades e persistir, mesmo quando as coisas pareciam impossíveis.

À minha família, que sempre foi meu alicerce e porto seguro, obrigada pelo amor incondicional e apoio constante. Suas palavras de incentivo e compreensão nas horas difíceis foram o combustível que me impulsionaram a seguir em frente.

Aos meus amigos, vocês foram fonte de ânimo e diversão. Suas risadas, encontros, e ombro amigo foram um alívio bem-vindo nas pausas de estudo e nas comemorações após cada etapa concluída.

Aos meus colegas de curso, sou grata pelas novas amizades e colaboração que tornaram a experiência acadêmica mais rica e agradável. A troca de ideias e debates durante as aulas enriqueceram meu fazer, neste caminho trilhado na Educação.

Em especial, minha imensa gratidão e profundo respeito ao Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá por ter sido meu orientador durante a realização deste sonho. Suas palavras, apoio e sabedoria desempenharam um papel fundamental em minha jornada acadêmica. Suas valiosas contribuições ajudaram a colaborar e aprimorar minha

pesquisa, tornando-a mais significativa e completa. Seu comprometimento com o meu progresso e seu incentivo constante foram valiosos. Sinto-me honrada por ter tido a oportunidade de aprender com alguém tão distinto e dedicado. Expresso aqui a gratidão pela sua contribuição que teve um impacto profundo em minha jornada acadêmica e em minha formação como pesquisadora.

Com gratidão e respeito, esta conquista é compartilhada com todos que participaram deste percurso comigo, pois cada um desempenhou um papel crucial em minha jornada. Espero que possamos celebrar juntos este marco e estou ansiosa por compartilhar os próximos capítulos da minha vida com todos vocês.

Com gratidão e carinho,

Cíntia Novaes Rocha

## RESUMO

A inclusão escolar é um princípio fundamental que visa garantir igualdade de acesso e oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Nesse contexto, a luz de referenciais teóricos de Montoan (2003), Mendes (2011), Vilaronga (2014) e Zerbato (2018), exploramos o cenário da inclusão escolar na Educação Básica, com ênfase na formação dos saberes docentes para qualificação do processo de inclusão dos alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa é qualitativa, descritiva e exploratória, com ênfase na formação docente, considerada crucial para promover escolas inclusivas e uma educação para todos. Nosso objetivo geral foi analisar as interações e a articulação entre os professores do ensino regular e os profissionais do atendimento educacional especializado, com base nos princípios da educação inclusiva, identificando desafios, expectativas e ações fundamentais para o desenvolvimento de práticas colaborativas no contexto escolar. O estudo foi dividido em quatro fases distintas: a primeira dedicada à revisão da literatura existente; na segunda, foram formulados os tópicos de discussão e organizados em questionários no Google Forms e distribuídos entre os professores em grupos no WhatsApp. Na fase seguinte, estabelecemos contato com os professores para organizar espaços de diálogo, visando à inclusão dos alunos com deficiência e à consideração das expectativas e experiências dos docentes frente à diversidade escolar. Por fim, na etapa final, elaboramos o produto educacional no formato de um perfil informativo no Instagram, intitulado @interlocucoesdocentes, apresentando ideias e sugestões de práticas para o desenvolvimento de ações articuladas entre os profissionais do atendimento educacional especializado e os docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto aos resultados, destacamos a importância do planejamento colaborativo na articulação entre o ensino regular e a Educação Especial, visando aprimorar a formação docente e promover práticas inclusivas no contexto escolar.

**Palavras-chave:** formação de professores; educação especial; atendimento educacional especializado; educação básica; inclusão escolar.

## ABSTRACT

School inclusion is a fundamental principle aimed at ensuring equal access and learning opportunities for all students. In this context, drawing on theoretical frameworks by Montoan (2003), Mendes (2011), Vilaronga (2014), and Zerbato (2018), we explore the scenario of school inclusion in Basic Education, with an emphasis on teacher training to enhance the inclusion process of students with disabilities in the early years of Elementary Education. The research is qualitative, descriptive, and exploratory, with a focus on teacher training, considered crucial for promoting inclusive schools and education for all. Our general objective was to analyze the interactions and articulation between regular education teachers and professionals in specialized educational assistance, based on the principles of inclusive education, identifying challenges, expectations, and fundamental actions for the development of collaborative practices in the school context. The study was divided into four distinct phases: the first dedicated to the review of existing literature; in the second, discussion topics were formulated and organized into questionnaires on Google Forms and distributed among teachers in WhatsApp groups. In the next phase, we established contact with teachers to organize dialogue spaces, aiming at the inclusion of students with disabilities and considering teachers' expectations and experiences in the face of school diversity. Finally, in the final stage, we developed an educational product in the form of an informative profile on Instagram, entitled @interlocucoesdocentes, presenting ideas and suggestions for practices to develop coordinated actions between professionals in specialized educational assistance and teachers working in the early years of Elementary Education. As for the results, we highlight the importance of collaborative planning in the articulation between regular education and Special Education, aiming to improve teacher training and promote inclusive practices in the school context.

**Keywords:** teacher training; special education; specialized educational assistance; basic education; school inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Serviços de Educação Especial.....	31
Figura 2 – Censo escolar 2021.....	34
Figura 3 – Gráfico “Redes de Ensino”.....	94
Figura 4 – Gráfico tempo de docência.....	98
Figura 5 – Nível de formação.....	100
Figura 6 – Gráfico sobre a inserção dos alunos com deficiência nas turmas.....	103
Figura 7 – Conhecimento sobre a Lei nº 13.146/2015.....	104
Figura 8 – Disponibilidade de momentos de diálogo.....	105
Figura 9 – Promoção de momentos de diálogo.....	106
Figura 10 – Layout da página / produto da pesquisa.....	133
Figura 11 – QR CODE - @interlocucoesdocentes.....	134
Figura 12– Primeira publicação com imagem de perfil da página.....	135
Figura 13 – Primeiras publicações com conteúdo de acolhimento.....	136
Figura 14 – Desvendando números e construindo inclusão.....	137
Figura 15 – Você sabia? .....	137
Figura 16 – Post interativo sobre as perspeções sobre o AEE.....	138
Figura 17 – Comunicação para Inclusão.....	139
Figura 18 – Incluir é planejar: Como o Planejamento Colaborativo pode promover escolas Inclusivas para atender as necessidades de todos os alunos.....	140

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa Correlata.....	78
Quadro 2 – Roteiro de Questionário.....	89
Quadro 3 – Perspectiva Profissional.....	110
Quadro 4 – Categorização das Respostas.....	111

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento educacional especializado

CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de educação básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MBA - Master in Business Administration

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEI – Professora Assessora de Educação Inclusiva

PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

UA- Unidade de Análise

UR- Unidades de Registros

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL .....</b>	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 OS PRIMEIROS PASSOS NO CAMINHO DAS INQUIETAÇÕES: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>A 26</b>
2.1 Conceitualmente o que é inclusão? .....	37
2.2 O que é o AEE (atendimento educacional especializado) na perspectiva da Educação Inclusiva? .....	41
2.3 O processo de ingresso dos professores do atendimento educacional especializado nas redes de ensino .....	47
<b>3 OS DILEMAS DA FORMAÇÃO DO FORMADOR: A RELEVÂNCIA PRÁTICAS COLABORATIVAS NA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>51</b>
<b>4 O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO ENTRE A SALA REGULAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....</b>	<b>68</b>
4.1 Da cultura da individualização a construção de práticas pedagógicas colaborativas na perspectiva da educação inclusiva.....	70
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>76</b>
5.1 Opção metodológica.....	82
5.2 Etapas da investigação.....	83
5.3 Universo da pesquisa: campo e sujeitos .....	86
5.4 Elaboração do Instrumento de coleta de dados .....	87
5.5 Coleta de dados .....	91
5.6 Procedimentos de análise .....	92
<b>6 INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>94</b>
<b>7 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>132</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE A- ROTEIRO DE PERGUNTAS .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>156</b>

## MEMORIAL

De repente chegou o momento de contar um pouco sobre a minha história e, não poderia deixar de iniciar esse relato ao não ser pela minha infância. Etapa fundamental da minha vida onde vivenciei experiências memoráveis, período incrível, cheio de amor e boas recordações de quando eu brincava livremente rodeada de crianças. Sinto muita saudade daqueles momentos, das nossas brincadeiras, descobertas e, também da nossa inocência de criança, em sempre acreditar e idealizar um mundo melhor.

Entre nossas brincadeiras favoritas, adorávamos brincar de escolinha. Na garagem de casa, nossa brincadeira predileta era de organizar o espaço e, ali começar a “imitar” as nossas vivências e reproduzir as práticas dos nossos professores. Por volta dos meus 9 anos, lembro-me como se fosse hoje, que naquela época minha professora da catequese Solange sempre me solicitava para ser sua ajudante e dizia, "acho que um dia você será professora!".

E eu, geniosa como sempre fui, resmungava e falava que desejava ser advogada, pois desde pequena sempre gostei de conversar e tinha um instinto defensor com as pessoas que estavam ao meu redor. Com o tempo, os anos se passaram e, me considerava muito dedicada aos estudos. Adorava organizar meus materiais, realizar as tarefas e era bastante aplicada durante as aulas.

Com o passar dos anos, assim que estava para concluir o Ensino Fundamental na escola estadual do bairro, observei no quadro de avisos um cartaz divulgando uma oportunidade de concorrer a uma bolsa de estudos em uma escola de período integral e, para minha surpresa, era oferecido uma bolsa auxílio de um salário mínimo na época para os alunos do programa se dedicar exclusivamente aos estudos, o que considerava uma excelente oportunidade, porque além de estudar receberia um incentivo para isso e, assim seria possível ajudar também a minha família.

Incentivada por colegas da turma e por uma professora da escola que estava divulgando o “vestibulinho”, relatei aos meus pais sobre aquela oportunidade de concorrer à bolsa de estudos e me aconselhei com eles a respeito de realizar o processo seletivo. Eram vagas para o Ensino Médio com complementação em

Magistério, em uma ótima escola, considerada referência entre os cursos profissionalizantes de indução à docência no estado de São Paulo.

Dias depois, meu pai me acompanhou à escola para realizar a inscrição para prestar a prova e, ao chegarmos lá, tinha uma fila imensa de candidatos e lembro-me do meu pai dizendo: “Estou perdendo um dia de serviço, então espero que você passe nisso” e, naquele momento, ri de nervoso, afinal era necessário fazer uma avaliação muito concorrida. Na ocasião eram mais de 4 mil inscritos para concorrer por cerca de 40 vagas e, pela concorrência, imaginava que seria um desafio imenso passar em uma boa posição naquela avaliação. Realizei a prova, e o destino me surpreendeu, passei entre os 20 primeiros colocados. Foi um momento de grande alegria, meus pais ficaram muito orgulhosos e este foi um divisor de águas na minha vida acadêmica e, futuramente, profissional.

No ano seguinte iniciei meus estudos no CEFAM Santo André, na época tinha por volta de 14 para 15 anos e, sempre digo que ali entrei menina e sai mulher. Quantas experiências e vivências inesquecíveis que carrego comigo para vida. Era um ensino rigoroso, começava as aulas às 07 da manhã até as 17h30min da tarde, realizamos o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, o complemento em Magistério, mas, apesar de tudo, posso lhe dizer que ali eu fui feliz.

E, desde aquela época, ainda muito jovem, idealizei o fazer docente com certa magia e encantamento. Quando comecei o estágio supervisionado na Prefeitura de Santo André, por volta dos meus 16 anos, observava as professoras regentes das turmas com grande admiração. E, perdida nos meus pensamentos, considerava que aquelas pessoas ao meu redor eram inspirações, professoras formadas, lecionando em uma rede municipal e, para mim, mulheres bem-sucedidas.

Naquela época não imaginava que seria capaz de passar um dia em um concurso público, muito menos avançar nos meus estudos e chegar a cursar um Mestrado. Confesso que não foi nada fácil e quando reflito sobre isso, atribuo essas inquietações ao fato de ser muito jovem e não acreditar no meu potencial, foi necessário amadurecer e este foi um processo doloroso para mim.

Tinha uma concepção que para pessoas de origem simples como eu, seria muito difícil cursar um dia o ensino superior e tudo estava muito longe da minha realidade e, como boa escorpiana que sou, por ser persistente desafiei todos esses fatores sociais. Desafiei também o meu destino e trilhei um novo caminho. Então a partir daquele momento o curso de Direito ficou para segundo plano, passei a

lecionar em uma escola de Educação Infantil e, posteriormente, ingressei no curso de Pedagogia.

Confesso que neste trajeto os passos foram lentos em um percurso cheio de obstáculos e desafios. Passei a enfrentar cada nova experiência como uma excelente oportunidade para ressignificar as minhas vivências. Após certo tempo, comecei o curso de pós-graduação em Psicopedagogia, na sequência em Neuropsicopedagogia e, também, uma MBA em Gestão de Pessoas. Durante alguns anos participei de grupos de estudo, além de realizar muitas outras especializações na área da Educação. Atuei por anos na iniciativa privada, como gestora escolar e atualmente sou servidora pública na Prefeitura de Santo André, estou exercendo a função de Professora Assessora de Educação Inclusiva, me sinto realizada e bem mais próxima do meu sonho de infância.

Na minha carreira tenho o privilégio de atuar no Atendimento Educacional Especializado na Prefeitura de Santo André e como professora assessora de educação inclusiva desempenho um papel fundamental na promoção de um ambiente educacional igualitário, tentando viabilizar a garantia que todos os alunos tenham acesso a uma educação inclusiva de qualidade. Minhas atribuições envolvem colaborar ativamente com outros educadores, desenvolvendo e implementando estratégias que atendam às especificidades dos alunos com deficiência, além de zelar pelo estabelecimento de um ambiente de aprendizado inclusivo, onde todos os estudantes possam prosperar e alcançar seu pleno potencial. Estou envolvida em ações contínuas, compondo com os coordenadores pedagógicos das Unidades Escolares atendidas, colaborando ativamente no processo de formação docente, compartilhando conhecimentos e experiências, para que assim, seja possível disseminar a cultura inclusiva e práticas pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento e aprendizado de todos os estudantes.

Neste fazer, cada dia é uma nova oportunidade para fazer a diferença na vida destes alunos, educadores e comunidade escolar, o que é um grande desafio e, também, um enorme desejo de transformação. Digo isso, pois falar de Educação Inclusiva é falar de garantia de direitos e este é um fazer desafiador e um intenso processo de desconstrução de paradigmas sociais.

Com o Mestrado Profissional em Educação, observei um processo de “ressignificação”, seja ressignificação de saberes, ressignificação de fazeres, ressignificação de percepções, ou até mesmo, ressignificação de ações.

Ressignificar anos de aprendizado e me despir de muitos “pré-conceitos” existentes, o que foi extremamente importante para reconstruir a profissional que sou e, a cada novo recomeço, considero uma nova oportunidade de evoluir, seja no aspecto profissional ou, principalmente pessoal. Este marco representou uma experiência transformadora que enriqueceu profundamente minha atuação na área da Educação. Durante o programa, fui imersa em uma vasta gama de teorias, metodologias e práticas educacionais inovadoras, proporcionando-me uma base sólida para aprimorar a minha compreensão da complexidade existente no ambiente educacional.

Uma das contribuições mais significativas do mestrado foi a oportunidade de conduzir minha pesquisa sobre uma questão tão pertinente para o processo de inclusão escolar. Essa abordagem possibilitou uma análise mais crítica e informada dos desafios enfrentados pelo grupo de docentes pesquisados, permitindo evidenciar possibilidades eficazes para promover o aprendizado significativo dos alunos e a ação de formação docente.

Além disso, o contato próximo com outros profissionais da área durante as aulas, seminários e workshops proporcionou um ambiente propício para a troca de experiências e a construção de conhecimento coletivo. Através dessas interações, pude explorar diferentes perspectivas, compartilhar práticas bem-sucedidas e ampliar minha visão sobre o processo educativo como um todo.

O Mestrado também representou uma oportunidade valiosa para uma profunda reflexão sobre minha prática docente. Através de disciplinas voltadas para a análise crítica do papel do educador e a investigação das melhores práticas educacionais, pude identificar áreas de aprimoramento e explorar novas abordagens pedagógicas, tornando-me uma profissional mais reflexiva e consciente das minhas práticas.

Sou imensamente grata pela oportunidade e sei que tenho muito a aprender. Gratidão é a palavra que define esse momento. Que venham novos aprendizados e muitos recomeços.

# 1 INTRODUÇÃO

A inclusão tem se mostrado uma necessidade urgente na estrutura educacional brasileira, que marginaliza e discrimina os alunos que não alcançam o desempenho acadêmico esperado. Essa mesma estrutura não suporta mais currículos estáticos e fragmentados por determinadas áreas e professores despreparados para lidar com a diversidade. Devem ser vistos como ferramentas de construção de conhecimentos que esclarecem o mundo e nos libertam da imposição e segregação de pessoas com idiosincrasias no processo de aprendizagem.

Neste estudo discutimos as questões acima e apresentamos a formação de professores como pilar dessa problematização. Porque acreditamos que esta é a vanguarda do processo de mudança de práticas com objetivo de construir escolas inclusivas. Contudo, procuramos esclarecer um pouco estas questões buscando soluções possíveis no quadro das deliberações, fundamentação teórica e da legislação em vigor. Logo, devemos pensar constantemente sobre as reformas educacionais que enfrentamos. Estas devem ser revisitadas diariamente com o objetivo de desenvolver processos de ensino e aprendizagem que permitam a todos os alunos o acesso e permanência no ensino regular. As escolas e os professores devem estar preparados para acolher os alunos com deficiência e necessidades educativas específicas, considerando a variabilidade dos alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemplasse conhecimentos “sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2022 p.128).

Ainda, para desenvolver efetivamente a educação inclusiva, os professores devem estimular o debate sobre os direitos dos alunos com deficiência de frequentar boas escolas com currículo comum e flexível às suas especificidades. Como veremos adiante, a sala de aula inclusiva não visa impor as limitações dos alunos com deficiência e adaptar seu sistema para atender apenas a eles, mas sim, entendemos como um espaço que está constantemente se reinventando para receber os alunos e criar uma "Escola das diferenças que valoriza a diversidade" e não apenas uma escola de diferenças.

Por consequência, embora a educação especial esteja ganhando espaço nos debates acadêmicos e políticos, bem como, na mídia e outros meios de comunicação, nem sempre foi assim. Essa é uma questão antiga repleta de cuidados com a forma e conscientização sobre a deficiência. Várias épocas históricas foram caracterizadas por medidas de bem-estar no nível social ou governamental, juntamente com a falta de responsabilidade pelo desenvolvimento desses alunos público-alvo da Educação Especial, na perspectiva inclusiva.

Consonante, os princípios da inclusão orientam ações voltadas para a superação de desafios impostos por práticas educativas tradicionais que reconhecem apenas as limitações dos alunos e que estas explicam as dificuldades de aprendizagem como resultado de efeitos contextuais que criam barreiras ao sucesso escolar. Segundo Costa (2018):

Prática docente e diversidade, duas categorias que exigem um exercício de reflexão intensa e desafiadora. Intensa pela complexidade com que o universo docente se apresenta e desafiadora porque nos instiga a ir além do que se sabe e do que se vivencia. O mais interessante disso é que ambas as categorias são muito amplas: não conseguimos defini-las, estruturá-las e conhecê-las de forma categórica. Elas se transformam à medida que o nosso contexto social se amplia. Assim, elas também se modificam por meio das relações humanas, tão variáveis como nos (Costa, 2018 p.9).

Ademais, a diversidade pode ser vista não como um problema a ser resolvido, mas como um bem que ajuda a todos a aprender. Sendo inicialmente destinada às escolas especiais, mas depois passou a ser inserida nas escolas de ensino regular, de forma totalmente inclusiva, e acabou por tornar a educação especial uma modalidade transversal em todas as etapas da educação, e as escolas tiveram que reconstruir esse modelo educacional.

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (Ropoli *et al.*, 2010, p. 7)

Além disso, a democratização das escolas iniciou o acesso e a integração dos alunos com deficiência no ensino regular e, desta forma, pudemos considerar que este foi um dos primeiros passos para a inclusão na Educação Básica. Visto que, falar da educação inclusiva é também mencionar os movimentos sociais e

importantes marcos nas políticas públicas que denotam a urgência da universalização do acesso ao atendimento educacional especializado, bem como a promoção de ações educativas que equiparem oportunidades para todos os estudantes.

Vale ressaltar a relevância da Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) no contexto internacional e os seus impactos nas políticas públicas nacionais na perspectiva inclusiva.

Com base nestas informações, podemos entender que a diferença está ligada às condições históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Assim, ela se manifesta, se impõe, se multiplica, se fortalece (DELEUZE, 1988). Diante disso, se durante séculos se negava a diferença, hoje se busca consolidação da identidade individual, à luz das singularidades, que não devem se fixar obstinadamente em modelos padronizados e sim na promoção de condições sob as quais possibilita valorizar as diferentes potencialidades humanas. Isto posto, diferente não significa apenas diferente. Não se trata do medo da disparidade e da diferença, mas do compromisso e da aliança com o outro, aceitando e conhecendo suas lutas históricas.

Apesar disso, assegurar a efetivação de condições é um desafio para promoção de uma educação de excelência. Desenvolver um sistema educacional em que todos sejam reconhecidos como alunos dignos de prestígio e investimento, requer a presença de profissionais que ultrapassem e superem estereótipos e estigmas sociais, que muitas vezes são adquiridos durante sua profissionalização.

Nesse íterim, após a década de 1990, as diferenças passaram a ser reconhecidas, compreendidas e desafiadas no cotidiano escolar. Reconhecemos que essas contribuições foram fundamentais para iniciarmos o processo de construção de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades e demandas da sociedade atual.

Vale destacar que, em conformidade com tal proposta, no Brasil, a atual Base Nacional Comum Curricular, expressa explicitamente a necessidade da consolidação de um currículo que leve em consideração os princípios da educação inclusiva. A escola deve ser uma comunidade educativa, capaz de mobilizar atores sociais e grupos profissionais em torno de um projeto comum (NÓVOA, 1992).

Com esse propósito, os sistemas educativos e unidades escolares devem ser organizados de maneira que consigam respeitar as singularidades e de forma que considerem a diversidade e a pluralidade cultural existente. Dessa forma, torna-se indispensável planejar o funcionamento e a organização da escola, bem como o ensino e a aprendizagem sob novos fundamentos da interação e desenvolvimento humano.

Para que isso ocorra, é proposto pelas legislações educacionais vigentes (BRASIL, 2011) e diretrizes que buscam nortear ações e práticas escolares a fim de efetivar e garantir a qualidade do ensino a todos os alunos, considerando as singularidades como foco da ação educacional e o respeitando a diversidade para universalização do atendimento escolar, conforme estabelece o decreto nº 7.611/11 que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE):

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Do mesmo modo, promover o acesso à educação como um direito assegurado pela Constituição Federal para todos os alunos e fazer com que esse direito seja cumprido, apesar da legislação vigente, é um grande desafio. Contudo, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), destaca em seu documento a necessidade da integração entre professores da Educação Especial e do ensino regular como uma das ações indispensáveis para efetivação de uma política eficaz de educação inclusiva.

Em conformidade, esta oferta complementar de atendimento educacional especializado visa apoiar o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência. Inclusive, além de dar suporte especializado a estes estudantes, também subsidia a ação pedagógica do professor da sala regular, que visa utilizar estratégias e/ou recursos diversificados para atender às necessidades educacionais destes alunos.

Entretanto, para que a ação pedagógica possa ser desenvolvida faz-se necessário que haja a interação entre os profissionais do atendimento educacional especializado e os professores da escola. Nesse sentido, surgem diversos questionamentos que perpassam as relações desses profissionais: Será que os professores se sentem acolhidos em suas expectativas quando recebem orientação

do profissional especializado? Por outro lado, será que o profissional especializado tem conhecimento a respeito das questões que afligem os professores? E ainda, como a instituição escolar promove espaços que possibilitem maior diálogo entre professores e os profissionais especializados?

Com esse propósito, o presente estudo investigará como se desdobra as interações e o processo de articulação entre os professores da sala regular com os profissionais do atendimento educacional especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, estabelecemos como **objetivo geral** analisar como acontecem as interações entre os professores do ensino regular e os docentes do atendimento educacional especializado, a partir de pressupostos sobre a educação inclusiva, para identificar desafios, expectativas e ações fundamentais para o desenvolvimento de ações colaborativas na educação básica.

Os **objetivos específicos** são:

- Investigar as percepções dos professores acerca do que é o atendimento educacional especializado e suas possíveis contribuições no fazer docente do ensino regular.
- Conhecer a orientação específica realizada pelo profissional especializado aos professores do ensino regular.
- Identificar os principais desafios enfrentados na interação entre os professores do ensino regular e os docentes do atendimento educacional especializado.
- Analisar as expectativas dos professores em relação à colaboração com os profissionais do atendimento educacional especializado.
- Estimular um diálogo construtivo sobre questões fundamentais relacionadas à educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à interlocução entre os professores do ensino regular e os profissionais do atendimento educacional especializado.

Contudo, não é somente as equipes pedagógicas das unidades escolares que deverão considerar a relevância da inclusão e da diversidade como práxis da educação, garantindo ações que potencializam os recursos e aprendizados dos alunos, para que estes possam usufruir com qualidade do ambiente escolar, assegurando, portanto, o direito constitucional a uma educação de excelência, conforme reflexão apresentada em detalhes por Braga, Prado e Cruz, 2018:

Dessa maneira, o acesso à educação para os alunos em situação de deficiência tornou-se mais dinâmico, contínuo e com possibilidades de atingir todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A inclusão do aluno em classes regulares provocou a necessidade de envolvimento dos gestores, professores e todos os que constituem o ambiente escolar, além de contar com o apoio do AEE e com o programa de formação para os gestores, configurando um marco importante para assegurar o sistema educacional inclusivo (Braga; Prado; Cruz, 2018, p.98).

Outrossim, o aumento dos alunos com deficiência nas instituições de ensino apresenta demandas diferenciadas em vários aspectos. Logo, é importante garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem e proporcionar igualdade de oportunidades a todos os alunos. As unidades escolares de Educação Básica precisam, portanto, pensar na diversidade educacional, planejar e agir em conjunto e priorizar respostas à variabilidade que atendam às necessidades educacionais de seus alunos, principalmente os do público-alvo da Educação, na perspectiva inclusiva. Conforme exposto Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2006:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24)

Neste viés, o processo educativo implica grandes mudanças, não basta apenas inserir as pessoas com deficiências ou necessidades educacionais específicas no espaço escolar e, anteposto, exercer a exclusão dentro do ambiente que deveria incluir. É indispensável o estabelecimento de uma política humanista promovendo princípios da equidade, superação das desigualdades educacionais e do respeito à dignidade da pessoa humana. É necessário voltar-se para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades, assegurando um sistema inclusivo para todos. Para isso a legislação mostra caminhos, facilitando a execução da prática, mas isto não garante o sucesso da inclusão.

(...) promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p. 07).

Além do mais, o processo de ensino e aprendizagem requer participação, imersão, conhecimento, planejamento, escolha, todavia para isso, é necessário um exercício político prático: fazer escolhas e correr os riscos uns dos outros, continuar se necessário, avançar quando julgar importante, interromper, romper uma brecha, consertar as rachaduras e construir uma realidade, ou melhor, a sua, de forma consciente, planejada, estruturada e política.

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado (Brasil, 2017, p. 14).

Diante disso, é fundamental que uma escola que adote uma perspectiva inclusiva, articule todos os participantes dessas atividades, para que estes estabeleçam estratégias de desenvolvimento de habilidades e promoção de experiências relevantes para a realidade dos alunos, para que consigam dar sentido ao conteúdo e participar ativamente do processo.

Em consonância, o contexto desta pesquisa considera-se um novo espaço para o funcionamento e efetivação de ações inclusivas no espaço escolar, levando em conta que, todos os profissionais que estão envolvidos neste processo, inclusive, a escola que deveria abrir seu caminho nesse processo, mostrando que, a obrigatoriedade da frequência escolar é assegurada por lei, para que todos se beneficiem com as práticas desenvolvidas, pois, escolas e comunidades precisam garantir que as disciplinas sejam acessíveis para todos.

Logo, ao entrelaçamos esses questionamentos com questões legislativas observamos que:

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivos, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas, para a garantia do acesso dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular. Junto com a política da educação inclusiva outros trabalhos vêm sendo desenvolvidos pela área da Educação Especial (Brasil, 2010, p. 6).

Assim, o trabalho docente na educação especial exige que à medida que se intensifica a busca pela quebra dessa dicotomia a partir de uma perspectiva inclusiva, já não valem aquelas que estão fundamentalmente visíveis no discurso e que trazem à tona outras perspectivas sobre a inclusão e o processo de articulação

entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular nos anos iniciais da Educação Básica.

Este estudo está dividido em três capítulos. No primeiro, descrevo sobre os “caminhos das inquietações”, onde aprofundaremos no tema através da análise e revisão dos estudos existentes, a fim de identificar as tendências, as lacunas e as descobertas que emergem da literatura atual. Examinaremos os materiais revisados por pares e exploraremos as abordagens, as estratégias e os desafios que têm sido discutidos no contexto da articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

No segundo, exploraremos os dilemas inerentes à formação de formadores e, ao nos debruçarmos nesse território complexo, examinaremos como podemos avançar em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa, onde possibilite a garantia de que cada aluno, independentemente de suas diferenças individuais, tenham o acesso a oportunidades educacionais de qualidade. Nesta trilha de conhecimentos e na busca contínua por uma educação verdadeiramente inclusiva, onde cada aluno tenha a igualdade de oportunidades, o processo de articulação entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como uma peça fundamental do quebra-cabeça educacional.

No terceiro capítulo dedica-se a explorar em profundidade o processo de articulação entre a sala regular e o atendimento educacional especializado, analisando suas práticas, desafios e impactos no contexto educacional atual, a fim de compreender as estratégias e abordagens adotadas para promover uma colaboração efetiva entre esses dois ambientes educacionais, visando à qualificação do processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Como considerações finais, discorreremos sobre o planejamento colaborativo como uma estratégia para fortalecimento da escola que respeita a diversidade e, vislumbrar possíveis caminhos para fortalecer a articulação entre esses dois pilares da educação inclusiva que são os professores atuantes no ensino regular e na educação especial. Com isso, esperamos contribuir para um entendimento mais abrangente e para o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **2 OS PRIMEIROS PASSOS NO CAMINHO DAS INQUIETAÇÕES: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Os caminhos de aprendizagem e saberes são individuais e, neste viés dependem do conhecimento prévio de cada sujeito. Todavia, ao construir conceitos básicos para acessar os saberes específicos, é necessário refletir sobre a aprendizagem desses alunos em um processo contínuo no qual novas experiências são integradas às anteriores, resultando em conceitos cada vez mais amplos e complexos.

Em consonância com os movimentos internacionais precursores da mobilização para constituir um sistema de ensino para todos, as políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva no Brasil se tornaram fundamentais para desenvolver intervenções estruturais e políticas de acessibilidade para atender as especificidades de cada aluno e, assim viabilizar a garantia de uma educação efetiva perante a pluralidade existente, seja pessoas com e sem deficiência, considerando transversalidade do serviço para promoção da cidadania e do respeito à diversidade humana.

Para Costa (2018):

Dessa forma, fica evidente a urgência de estudos sobre a diversidade em nosso cotidiano e, principalmente, no universo educacional. Afinal, a verdadeira educação é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo de acordo com as potencialidades e necessidades deles (Costa, 2018 p. 11).

Inquestionavelmente, a Educação Inclusiva é um direito constitucional assegurado para todos os alunos, e, fazer com que essa garantia legal seja efetivada é incontestável em todas as redes de ensino. Assim como Mantoan (2003, p.86) discorre e destaca em seus estudos [...] a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõem a sua ideia matriz. [...]. Em suma, entendemos que uma escola inclusiva tem como norte a garantia ao acesso aos conteúdos básicos a todos, otimizando espaços, recursos e elaborando um

currículo voltado para as questões afetivas, sociais e cognitivas, promovendo um ensino de qualidade.

Em virtude disso, observa-se que é crescente o número de pesquisas a fim de explicar o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica. Nas últimas décadas, a temática da educação especial está cada vez mais sendo discutida no país, tratando, entre outras coisas, das diferentes abordagens da deficiência e com ela toda a problemática da inclusão no ensino regular.

No final da década de 80, surgiu o movimento de inclusão, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Esse movimento mundial tem como preceitos o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, de forma que as diferenças passem a ser parte do estatuto da instituição e todas as formas de construção de aprendizagem sejam consideradas no espaço escolar. (Siluk, 2011, p.33).

Sob essa perspectiva, para esboçar a compreensão sobre a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, optamos por traçar uma linha do tempo e entendermos o percurso histórico até o marco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por outro lado, não obstante, constatamos que no Brasil a luta pela efetivação da educação especial não é recente, no entanto, o interesse real pela educação inclusiva só surgiu há pouco tempo. Contudo, no decorrer da história da sociedade, foram atribuídas diferentes representações às pessoas com deficiência, dependendo de suas concepções, tradições e valores culturais.

Outro ponto a destacar, ao investigar o processo histórico de aceitação da deficiência, constatou que crenças e valores determinavam a deficiência como algo extraordinário e, muitas vezes, não aceitável, “as ideias que envolviam as pessoas com deficiências eram impregnadas por concepções místicas, mágicas e misteriosas, de baixo padrão” (Maranhão, 2005, p. 25).

Importante mencionar que traçando uma breve linha do tempo em torno do recente histórico de transformações de paradigmas e percepções em relação às pessoas com deficiência, constatamos que em tempos remotos a deficiência era vista como uma “tragédia” particular e familiar, com soluções, episódios e questões, sobretudo ligadas à religião e na mitologia.

Assim como destaca Negreiros (2014) no trecho abaixo:

(...) desde os primórdios da humanidade as pessoas nasceram ou adquiriram alguma deficiência ou limitação que as impediram de realizar suas atividades diárias de forma autônoma. De maneira perversa, essas pessoas foram alijadas da sociedade e tratadas como estorvo ou "coitadinhas". (Negreiros, 2014 p.13).

Ainda sobre o recente histórico de mudanças de paradigma em relação às pessoas com deficiência, segundo Mazzotta (2003), como "crença" popular que considera o homem à imagem e semelhança de Deus e, neste aspecto, eram consideradas sinônimos de pecado e imperfeição. Frente a essas ações atitudinais nesse período, no entanto, surgiram iniciativas filantrópicas assistencialistas que apoiavam a consolidação dos direitos dessas pessoas e as idealizavam como sujeitos merecedores de toda ajuda e gentileza.

Neste viés, somente a partir do século XVIII, período este marcado por grandes revoluções, começaram a ser estudadas possibilidades para recuperação dos soldados feridos. Nessa época foi nítido os avanços nos estudos científicos, principalmente na área da medicina. Seguindo essa tendência, os feridos de guerra passaram por esforços de recuperação aos "traumas" sofridos, e os estudos científicos passaram a tratar a deficiência como uma patologia, deixando de associá-la a preconceitos mitológicos e religiosos. Diante disso, tornou-se necessário objetivar a cura e recuperação, com a proposta de alcançar um padrão de normalidade para os corpos.

Em contrapartida, até o final do século XIX, a educação especial no Brasil era inspirada nos padrões europeus, no qual o processo de escolarização restringia o acesso a um grupo distinto e correlato de pessoas, excluindo dessas comunidades educativas e espaços de convivência os alunos com deficiência, que permaneciam sem perspectiva, suprimidos e marginalizados socialmente.

Neste pressuposto, Siluk (2011) destaca:

Portanto, propomos a busca pela superação da exclusão, a busca de um novo caminho. Certamente, esse caminho não será tão fácil de ser percorrido, se comparado àquele traçado por normas estáveis, mas só os trajetos de insegurança permitirão que a escola caminhe sem ficar no mesmo local, só esses caminhos são passíveis de avançar para um lugar onde se consiga ver um novo horizonte em educação (Siluk, 2011 p.156).

Isto posto, no Brasil, a Educação Especial está imbuída de transformações estruturais, com uma vasta diversidade de abordagens, interpretações e especificidades. À vista disso, essa jornada histórica foi marcada por inúmeros

debates em busca de efetivar uma concepção escolar inclusiva de fato. Por essa razão, o entendimento conceitual da deficiência percorreu um caminho que passou de representações religiosas para modelos médicos. Atualmente, o modelo de inclusão é baseado no modelo social das pessoas com deficiência, onde a deficiência é entendida como decorrente de limitações na função corporal e de fatores ambientais ou sociais.

Ademais, somente a partir do início da década de 70, com a promulgação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971), a qual podemos considerar como um marco regulatório, cujo em seu artigo 9 faz referência ao “tratamento aos excepcionais”, além de outras ações expressivas na época no âmbito da Educação Especial, como o Parecer nº 88/72, do Conselho Federal de Educação.

Todavia, um divisor de águas foi a criação do Documento da Declaração de Salamanca (1994) que é uma resolução das Nações Unidas (ONU) que foi formulado na Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, na Espanha. O seu princípio inclusivo e normativo ficou evidente já em sua abertura, como pode ser visto na citação a seguir:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (Declaração de Salamanca, 1994 p. 5 e 6).

Como resultado, o texto aborda orientações específicas para o atendimento à pessoa com deficiência, bem como os princípios, políticas e práticas da educação especial, além disso, fornece orientação acionável nos níveis: regional, nacional e internacional, sobre a estrutura de ação na educação especial. Para as escolas, este documento aborda a gestão, o recrutamento de educadores e o envolvimento da comunidade.

Frente ao exposto, enfatiza-se então, que, no Brasil, o grande ponto de partida em garantia de direitos, na perspectiva de marcos legais para a educação especial, foi em 1988, quando foi promulgada a ainda vigente Constituição Federal, conhecida como a “Constituição da Cidadania”, pois garante os direitos de grupos sociais até então menos favorecidos, como as pessoas com deficiência.

Isso significa que com a universalização do acesso às unidades escolares dos estudantes das mais distintas camadas sociais, foi viabilizado o ingresso dos alunos ao público direcionado à educação especial nas escolas de ensino regular e, desta forma podemos considerar este um dos primeiros passos para a integração e inclusão dos alunos com deficiência na educação básica.

Nesse contexto, as distinções contrastantes começam a perder a importância diante de um novo paradigma educacional voltado para a ideia de uma educação inclusiva e para todos. Em complementação à Constituição Federal de 1988, destacamos a Lei N. 7.853 de 1989 a qual estabeleceu diretrizes gerais para o total exercício das garantias sociais e representativas das pessoas com deficiência.

Contudo, refletir sobre a Educação Especial em seu conjunto significa pensar em inclusão, acessibilidade, políticas públicas, espaços, tempos e singularidades. Nesta perspectiva, em 2006, a Convenção promovida pela ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, resultou em uma onda de desdobramentos legais e uma grande reforma dos sistemas educacionais, resultando em uma série de ações oficiais tomadas sob a necessidade de alcançar a “equidade”, em todas as redes de ensino ao longo do mundo.

Por conseguinte, após dois anos da Convenção sobre os Direitos da pessoa com Deficiência (ONU), a discussão sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, em especial no aspecto de incluir a todos em instituições de ensino regulares (ou seja, unindo os alunos com e sem deficiência), foi fortalecida com a sanção do PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pressupondo essa como uma política pública norteadora para o fortalecimento de ações inclusivas indispensáveis para o favorecimento da qualidade do serviço educacional em nível nacional, ampliando as discussões da democratização da escola e a definição da sua clareza social.

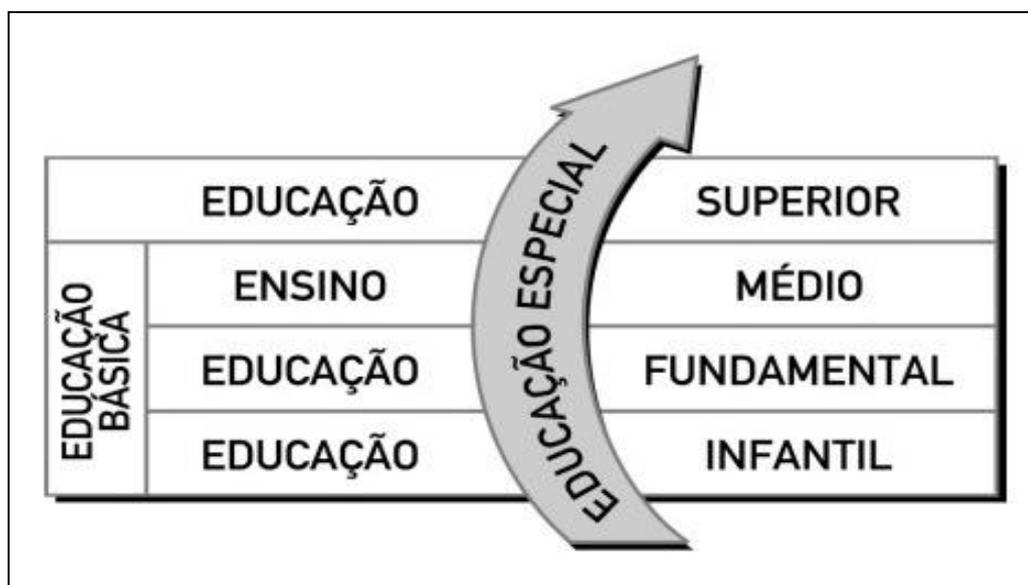
Demais, no artigo 2º do Decreto Federal nº 7.611/2011 estabelece a criação do AEE (atendimento educacional especializado) a fim de promover a remoção de obstáculos que possam impedir o processo de desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência.

Em vista disso, o AEE é um serviço que permite e possibilita aos alunos com deficiência o acesso, frequência e permanência nas escolas regulares. O advento do Decreto nº 10.502 referente ao Atendimento Educacional Especializado então vigente pela Política Nacional de Educação Especial em Educação Inclusiva

(PNEEPEI), que foi implantada em 2008 e construída após muito debate democrático e anseios de todos os interessados.

De acordo com esta lei, há a normatização em seu artigo 3º, que o aluno ou família pode optar por uma das possíveis alternativas de ensino, no caso deste aluno não se adaptar ao sistema de ensino regular disponível. Considera-se ainda que as alternativas de escola especial oferecem serviços educacionais especializados, mas não incluem o que é normalmente ensinado no ensino regular, na educação básica. É importante destacar que não há a existência de um sistema educacional correlativo desde 1996, quando foi feita com a regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Base nº 9.394 (pág. 16), explicitando os níveis de educação em seu artigo 21, o qual propõe que: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.”.

Figura 1- Serviços de Educação Especial



Fonte: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

A tabela apresentada a seguir demonstra a maneira adequada de compreender e disponibilizar os serviços de educação especial, considerando-os como componentes essenciais do sistema educacional brasileiro, abrangendo todos os níveis de educação e ensino. Vale ressaltar que hoje entendemos que a vida escolar e a aprendizagem em um ambiente inclusivo podem ser enriquecedoras para alunos com e sem deficiência.

No entanto, mesmo depois de anos possibilitando a inclusão escolar como um direito constitucional, as instituições de ensino ainda não estão preparadas para admitir alunos com deficiência ou insistem que eles permaneçam em outros espaços longe das escolas regulares. A Constituição Federal (1988) é claramente inclusiva, com princípios fundamentais inspirados na cidadania, dignidade e igualdade.

Outro ponto a destacar, na Constituição Federal de 1988 em sua Seção 208, III, a qual dispõe orientações sobre o atendimento educacional especializado (AEE), onde discorre sobre este serviço e que o mesmo deve ser oferecido nas redes regulares de ensino. Isso significa que há opções, pois o AEE não é o chamado “reforço das escolas”, mas um fazer específico que propõe metodologias e estratégias pedagógicas diversificadas, a fim de minimizar/ou eliminar as barreiras individuais dos alunos com deficiência.

Em consonância com Siluk (2011):

(...) reconhece-se a necessidade de que os professores, sejam eles da educação especial ou da classe comum, discutam e reflitam determinadas atitudes, compreendam determinadas ações, pensamentos e comportamentos que legitimam preconceitos ocorridos na escola, para que possam efetivamente contribuir no processo de inclusão de alunos com diferentes potencialidades (Siluk, 2011 p.154).

Destarte, o atendimento educacional especializado não pode substituir a frequência deste estudante na educação básica, no ensino regular. Cabe esclarecer que neste contexto, o advérbio 'preferencialmente' não pode ser interpretado como substituto à luz de nosso ordenamento jurídico, especialmente diante da lei da pessoa com deficiência.

Inobstante, de fato, dependendo especificidade do aluno com deficiência, a frequência na educação básica, em classes regulares pode ser insuficiente e, neste caso, conforme orientação da PNEEPEI, essa frequência deve ser complementar ou suplementar no contraturno de sua frequência no ensino regular. Nestes casos, devem ser disponibilizados o uso de diversos recursos e/ou serviços multidisciplinares específicos, acrescentados ou realizados fora do horário de frequência na rede regular de ensino.

Visto que, ainda nos dias de hoje é um desafio garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, como também promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos os estudantes. No entanto, apesar de tudo isso, é possível entender que o direito ao acesso ao sistema regular de ensino

das pessoas com deficiência no Brasil é historicamente novo e, como resultado de possibilidades e acessibilidade para pessoas com deficiência e de inúmeras batalhas contra os preconceitos que sofreram ao longo da história. Dessa forma, o desenvolvimento e qualificação da educação especial, levando ao atual conceito de educação inclusiva, seguem os paradigmas históricos de resistência.

Isto porque, perante o exposto, ao refletirmos sobre o tratamento e aceitação das pessoas com deficiência no ambiente escolar, ao analisarmos um breve percurso histórico, observamos que passamos de um paradigma de exclusão para um conceito de segregação e, uma perspectiva que acontece ainda nos dias atuais apenas de integração.

Não obstante, estava fortemente presente no Brasil na década de 1990, a ideia de que os alunos poderiam ser matriculados tanto em turmas de ensino regular quanto em escolas especiais, desde que fosse ofertado o atendimento educacional individualizado. Delineamento típico do princípio da integração, natureza predominante neste período, o qual o modelo de escolarização segregacionista era baseado nas limitações dos estudantes e nível de comprometimento da deficiência.

Em vista disso, coincidentemente, este é um cenário que permaneceu por décadas e, que ainda atualmente é possível ser encontrado. Diante disso, a Política Nacional de Educação Especial, a partir do ano de 2008, buscou desconstruir um estigma já aplicado anteriormente, onde estabelece um perfil “ideal” de aluno, bem distante do conceito “real”, o qual valoriza a diversidade existente no ambiente escolar, visto que somos pessoas diferentes e com características próprias.

Neste mesmo viés, durante este período de “idealização” de um perfil de aluno, foi possível observar que se estabeleceu uma lacuna entre ensino regular e educação especial, em um movimento de segregação e indução de maneira equivocada de alunos para atendimento nas “classes especiais”.

Tal posto que, muito embora já existisse uma recomendação para a realização das matrículas e ingresso destes alunos nas turmas (classes) comuns, no ensino regular, logo, por ser ainda uma escolha, acontecia de maneira optativa, e se subentendia que pela existência da alternativa, as famílias desejavam permanência nas classes especiais.

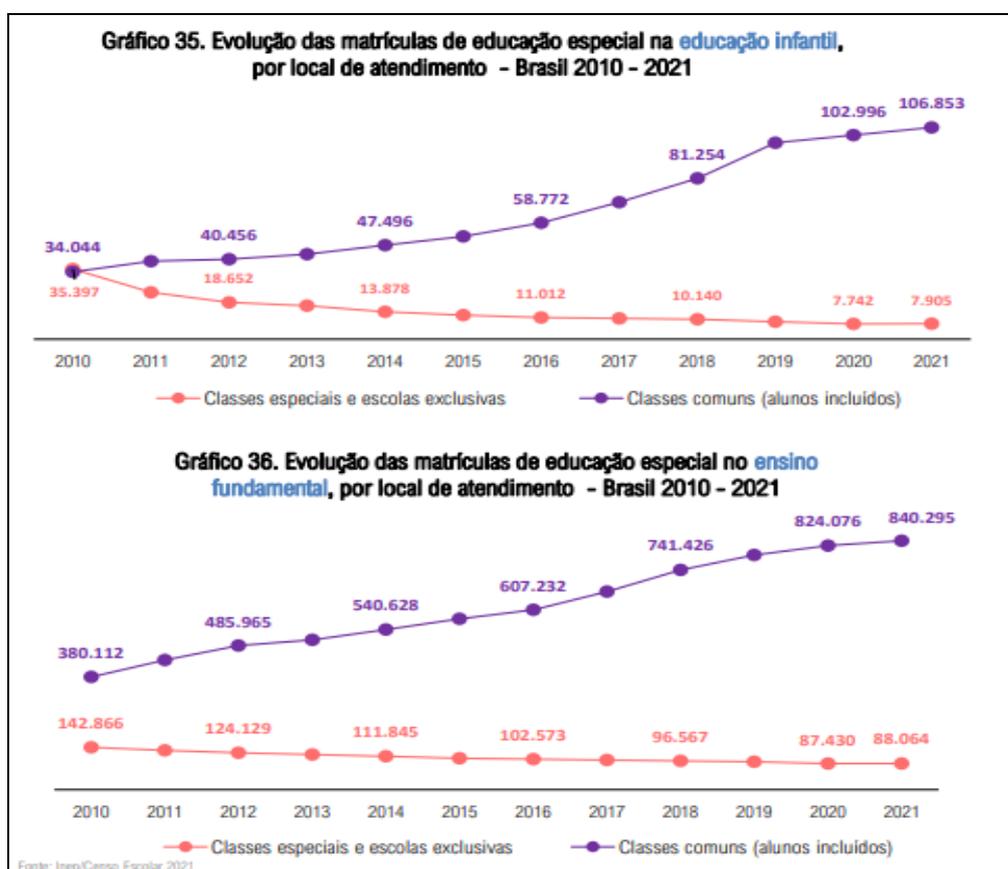
Diante disso, ao analisarmos as práticas inclusivas no âmbito internacional, o conceito de integração já se encontrava ultrapassado há algumas décadas, surgindo um novo paradigma de inclusão, a fim de minimizar essas lacunas existentes e

incompatíveis com o novo modelo social que valoriza e luta pelo respeito às diferenças e efetivação e garantia de direitos para todos.

Tanto é assim que, no Brasil, no ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), essa diretriz firmou as linhas gerais e ações políticas para a implantação e efetivação da inclusão escolar em nosso país. O documento destaca ainda a importância da efetivação da matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular, bem como a garantia da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) de forma complementar, no contraturno do horário escolar, no ensino regular.

Podemos observar que tais diretrizes refletiram em aumento significativo e progressivo no número de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica, conforme podemos verificar no quadro a seguir, com os gráficos dos dados levantados pelo Censo Escolar, realizado no ano de 2021 em comparativo com os últimos dez anos.

**Figura 2- Censo escolar 2021**



Fonte: Inep (2021)

Analisando os dados do quadro acima, observamos que nos últimos onze anos, o número de matrículas de alunos com deficiência em classes e escolas especiais diminuiu expressivamente. Quando realizado um estudo comparativo entre os segmentos, de acordo com o Censo Escolar 2010, eram aproximadamente 178.263 estudantes matriculados em classes especiais e este número passou para 95.069 no Censo Escolar do ano de 2021. Já as matrículas nas classes comuns, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental tiveram um crescimento de 525.087 novas matrículas, passando de 422.061 alunos com deficiência matriculados em 2010 para 947.148 no ano de 2021, informações essas que fortalecem o movimento inclusivo, considerando o espaço escolar como um lugar que deve assegurar uma educação para todos.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC) mostram que, em 1998, o total de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular era de 43.923. Em 2008, esse número passou para 375.775, e, em 2019, para 1.090.805 (87% do total de matrículas). Ou seja, há uma evolução na entrada dos alunos com deficiência nas escolas regulares. O próximo passo é garantir a permanência deles e a qualidade de ensino à que têm direito (Brasil, 2022 p.199 e 200).

Nesse processo, inicialmente, ao pensar em educação inclusiva no Brasil, observamos que ao longo dos anos, ela foi se formando e consolidando por meio de políticas públicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte desses marcos regulamentares. Considerando que o principal objetivo da BNCC é garantir que os alunos de todo o país tenham oportunidades iguais de aprendizado. Conforme redigido pelo MEC, a BNCC não é um currículo, mas sim um documento de referência para todo o país.

Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora evoque a transparência da educação especial, não avançou muito nesse sentido, não há diretrizes ou recomendações específicas para a prática educativa nesse contexto. As lacunas e equívocos existentes reforçam a ideia de que a educação especial é apenas uma subseção da educação básica.

Neste viés, salienta-se que a BNCC se encontra, assim, no centro de um campo de conflitos e controvérsias, que prenuncia a dificuldade de construção de um sistema educativo inclusivo com equidade educativa, conduzindo a uma aposta na consolidação de políticas públicas e no currículo concebido para o mesmo, com o

objetivo de enfatizar, refletir e desenvolver métodos de ensino que atendam às necessidades do público-alvo da educação especial.

Todavia, apesar do longo percurso através de séculos de história que as pessoas com deficiência percorreram, podemos ver o lento processo que levaram para encontrar o respeito, equidade e a igualdade de oportunidades, para que de fato se integrem efetivamente na sociedade.

Em virtude disso, as pessoas com deficiência devem ser consideradas como um dos grupos que se beneficiam deste quadro legal. Considerando que, historicamente emergiram como sujeitos totalmente excluídos desse espaço.

Neste sentido, Costa (2018):

A inclusão de alunos especiais no sistema regular de ensino baseia-se na perspectiva de uma educação para todos. A intenção é estimular o desenvolvimento dos estudantes, inclusive dos que não possuem diferentes tipos de deficiências, pois assim todos serão beneficiados, visto que, ao existir uma proposta pedagógica voltada para a diversidade, todos são contemplados. Há com isso, também a melhoria da qualidade da educação, que busca diversas formas de ensinar e aprender (Costa, 2018 p.12).

Além disso, a presença de alunos com deficiência no ambiente escolar impulsiona toda a comunidade escolar a repensar o modelo educacional, pois esses estudantes provocam a desconstrução de modelos educacionais padronizados. Logo, esta investigação centra-se na educação especial considerando que esta ultrapassa todas as modalidades de ensino e, diante disso, entendemos que para pensar uma educação verdadeiramente inclusiva, devemos primeiro considerar a diversidade de nossos alunos.

Por esta razão, para que aconteça a inclusão é necessário que a escola trabalhe diante da variabilidade dos alunos, de forma a voltar-se para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento em classes de ensino regulares. Vale ressaltar, que embora a legislação mostre caminhos, facilitando a prática, ela não garante o sucesso da inclusão no contexto educacional.

Atualmente, especialistas de diversas áreas se interessam pelo tema da inclusão escolar. A inclusão escolar aqui defendida pressupõe que cada pessoa possui traços capazes de aprender, únicos e em constante desenvolvimento. Quando essas características são entendidas como diferenças, cada pessoa é considerada única e nenhuma classificação ou categorização é necessária.

Diante das complexas nuances que envolvem a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é imperativo que se avance na compreensão e na prática dessa colaboração. Como delineado ao longo do capítulo, essa interação vai muito além da coexistência de abordagens pedagógicas; ela incide diretamente na promoção da inclusão educacional, na valorização da diversidade e no desenvolvimento integral de cada aluno.

## **2.1 Conceitualmente o que é inclusão?**

Para entender melhor a educação inclusiva como um todo e subsidiar a apresentação deste trabalho, é pertinente entender o conceito de inclusão. Em geral, a inclusão pode ser definida como sinônimo de "incluir", que é o ato de "inserir", "introduzir" e "tornar-se parte de". De maneira superficial, a inclusão é um paradigma social, que pressupõe a transformação da sociedade como um todo, suas atitudes, a organização e estrutura de seus espaços e recursos. Isso é o que explica Mantoan (2003):

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (Mantoan, 2003, p.30).

Significa que a palavra inclusão é, portanto, muito mais infinita e significativa do que os limites que o conceito implica. Porque a inclusão não é apenas uma palavra, também pode ser entendida como um sentimento de aceitação. O fato de que na busca pelo conhecimento faz com que aqueles que têm maiores necessidades específicas se sintam respeitados, aceitos, valorizados e únicos.

Dessa forma, podemos entender que a educação inclusiva que considera as diferenças individuais é muito necessária como uma educação que acolhe e respeita todas as pessoas. Todos os humanos pertencem à busca do conhecimento, e essa busca está se tornando mais acessível a cada dia. Considerando essa questão, Siluk (2011), afirma que:

A convivência com as pessoas com deficiência convida a uma reflexão sobre as diferenças, limitações e possibilidades de cada sujeito. O confronto com a limitação do outro reflete a imperfeição daquele que observa. De

algum modo todos têm limitações, aprender a lidar com as diferenças leva ao desenvolvimento de atitudes mais tolerantes e positivas frente aos obstáculos do dia-a-dia.(Siluk, 2011 p.115).

À vista disso, na atualidade, a inclusão é amplamente debatida nas mídias, criando argumentos que estimulam a reflexão sobre os direitos humanos e possibilitam que pessoas com deficiência reivindiquem seus direitos, tanto no contexto escolar, quanto em outros espaços e esferas sociais.

Igualmente, quando dialogamos sobre a educação inclusiva, estamos dialogando sobre direitos humanos. Considerando que todos os alunos com e sem deficiência têm direito a uma educação de qualidade. Entretanto, embora compreendamos que as escolas devem ser inclusivas, ainda vivemos uma realidade bastante distante da ideal.

Posto que, o processo de inclusão é uma das práticas mais recentes para a efetivação do acesso de fato de todos à Educação Básica e, para que assim, aconteça a universalização da educação. Considerando que, a inclusão caracteriza-se por princípios que visam acolher as diferenças individuais, valorizar a contribuição de cada um, aprender por meio da cooperação e convivência com a diversidade humana. Ainda para Mantoan, em seus estudos sobre Educação Inclusiva, discorre que:

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais [...] (Mantoan, 2003, p.20).

Demais, outra definição interessante de inclusão é que ela perpassa o significado da palavra "integração". Embora tenham significados semelhantes, são usados em contextos diferentes. O termo integração tende a se referir à inserção de um aluno com deficiência em uma escola regular ou especial, mas como a integração é uma forma "parcial" de incorporar a deficiência deste aluno, este pode não ser o termo mais adequado. Segundo Mantoan este é um caminho mais radical que desafia até mesmo o próprio conceito de integração, torná-lo acessível a todos sem discriminação. Nesse sentido, é interessante compreender que a autora afirma que:

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares (Mantoan, 2003, p.15).

Nesta perspectiva, a democratização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva traz a concepção de educação como um direito social que transcende a deficiência através da valorização da diversidade como oportunidade de aprendizado e fortalecimento do ambiente escolar e da sociedade. Segundo Mantoan (2003, p.31), “ [...] base de tudo está o princípio democrático da educação para todos, e que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles (os com deficiência) [...]”. Para isso, todavia, a educação carece de ações que rompam as barreiras sociais, não só para pessoas com deficiência, mas para todas as pessoas em geral. Para refletir sobre essas questões, Mantoan chama atenção para a construção dos espaços educativos:

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo [...] (Mantoan, 2003, p.35).

Além disso, em conformidade, a efetivação de políticas públicas para promoção dos direitos humanos, estimula a implementação de medidas que fomentem esses direitos, considerando a legitimidade e fortalecimento de uma educação inclusiva e acessível para todos. Ainda, de acordo com a LDB (Lei 9.394/1996), a educação básica é um direito universal e as escolas devem combater de forma sistemática e persistente todas as formas de discriminação com respeito à diversidade e valorização da pessoa humana. Desta forma, contribuímos sem prejuízo para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária.

Em conformidade, segundo Mantoan (2003, p.05), a inclusão é um desafio que, se devidamente abordado pelas escolas regulares, levará a uma melhor qualidade desde o ensino primário ao ensino superior e, isso garantirá plenamente o direito à educação para alunos com e sem deficiência. Uma vez que, estes poderão desfrutar de um sistema que realmente se importa com a variabilidade dos alunos em processo permanente de qualificação da sua prática.

Dado que, um dos pilares da educação inclusiva é considerar a deficiência do sujeito como apenas uma de suas características e não a sua definição. Como tal, o docente deve considerar as singularidades e a diversidade existente no ambiente escolar. A inclusão, portanto, é uma abordagem inovadora para identificar e abordar questões educacionais que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. Isso faz com que o processo de ensino-aprendizagem não seja apenas a transferência de conhecimento como parte da reivindicação de inclusão, mas uma obrigação que leva à participação de pessoas com e sem deficiência.

Além do mais, o processo de inclusão escolar requer muitos desafios e para que a sua implementação seja bem-sucedida, demanda vários elementos, com o propósito de que essa iniciativa de aprendizagem e socialização do estudante com deficiência aconteça de maneira efetiva e positiva.

Aliás, é importante reiterar que no Brasil, os cenários educacionais que tratam da inclusão escolar ainda estão no início de um processo, uma vez que o tema em questão ganhou recentemente relevância para a agenda social. Nada obstante, as escolas, bem como as políticas públicas enfrentam muitas dificuldades e desafios para implementar plenamente a educação inclusiva no ambiente escolar. Considerando que o processo de inclusão escolar é desafiador, principalmente em um ambiente em constante transformação, como as unidades escolares.

Neste viés, o professor do atendimento educacional especializado pode ser considerado como um dos principais articuladores e um elo entre o levantamento das necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, fortalecimento de parcerias com a equipe escolar e estabelecimento de vínculos com as famílias destes alunos. A autora Siluk argumenta que:

Acreditamos, ainda, que apenas a partir dessa parceria a escola estará apta a desenvolver a autonomia e interação dos diferentes sujeitos que nela atuam, constituindo-se como um ambiente social que verdadeiramente valoriza a diferença; evita comportamentos de dependência e passividade dos alunos em processo de inclusão diante da realidade que os cerca e trabalha para a conquista da independência, autonomia e superação das dificuldades desses alunos em seus processos de aprendizagem, colaborando de forma determinada na efetivação da proposta de uma educação para todos (Siluk, 2011 p.156).

Por isso, é importante que estes profissionais tenham os conhecimentos necessários para sua prática profissional e sejam apoiados pelos sistemas que operam este fazer, como uma base importante para efetivação de políticas públicas

inclusivas. Dessa forma, podemos entender que a educação inclusiva que considera as diferenças individuais é muito necessária como uma educação que acolhe e respeita a diversidade das pessoas público-alvo da educação especial.

Considerando as legislações vigentes, nas últimas décadas, o sistema de educação básica tem passado por constantes evoluções, e essas mudanças permitiram a ampliação do acesso à educação das crianças ao ensino regular. Com isso, a Educação Básica está sendo amplamente contemplada na Constituição Brasileira de 1988, enfatizando a importância de garantir o direito à educação para todos, tornando um direito de todas as crianças com respeito a singularidades, conforme demonstrado em seu artigo 206. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Nessa linha de pensamento, esse documento garante o direito da criança a uma educação adequada e que atenda às suas necessidades específicas, mencionando atendimentos educacionais especializados no âmbito escolar, sendo a Educação Especial a responsável por esse atendimento. Sendo assim, essa composição dos profissionais atuantes na educação especial na educação regular é capaz de fomentar o processo de articulações entre os conhecimentos e parcerias entre equipe pedagógica, a fim de promover o crescimento máximo das crianças (MENDES; VILARONGA, 2014). Propiciando espaços de efetivação de ações pedagógicas conjuntas nas diversas áreas do conhecimento e na transversalidade da educação especial na educação básica.

## **2.2 O que é o AEE (atendimento educacional especializado) na perspectiva da Educação Inclusiva?**

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, relaciona-se com a concepção de uma educação para todos, através do respeito a individualidade de cada sujeito, de forma a possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência no contexto educacional. Esta ação provoca a desconstrução de modelos educacionais padronizados e leva a todos a repensar a atuação da educação especial, considerando que esta perpassa todas as modalidades de ensino.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua

utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.1).

Nesta ótica, os alunos com deficiência têm a garantia de direitos, acessibilidade e suporte educacional para a efetivação do acesso e permanência na educação básica. Neste contexto, surgiu o AEE – atendimento educacional especializado, para responder a estas necessidades. Diante do panorama da inclusão escolar:

O atendimento educacional especializado - AEE 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. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Brasil, 2008, p.1).

No contexto da Política, esta oferta complementar de atendimento especializado além de dar suporte para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência, também subsidia a ação pedagógica do professor da sala regular, através de estratégias e/ou recursos diversificados para atender às necessidades educacionais destes alunos.

Nesse sentido, é necessário evidenciar que na perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial, responsável pelo planejamento e implementação de recursos educacionais e acessíveis que consideram as singularidades dos alunos.

Conforme destacado no Decreto nº 7611 de 2011:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Frente ao exposto, a democratização da educação especial traz a concepção de ensino como um direito social que transcende a deficiência, através da valorização da diversidade como oportunidade de aprendizado. Para Rossetto (2015) em um estudo realizado sobre o funcionamento do atendimento educacional especializado considera que:

É previsto o trabalho direto com o aluno em período de contraturno, o trabalho colaborativo para subsidiar as ações e a formação do professor da sala regular, além da elaboração de materiais específicos para uso dos alunos nas salas de aula, a orientação à família e a articulação com setores e profissionais externos à escola. Percebe-se que, nos documentos citados, as atribuições compreendem várias atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele (Rossetto, 2015, p. 10).

Nesse contexto, cabe destacar que o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), não pode ser caracterizado como reforço da atividade ofertada na sala regular, contudo, embora as atividades sejam diferentes, elas devem estar claramente alinhadas com as propostas do projeto político pedagógico e matrizes curriculares.

Defende-se, assim, que o atendimento educacional especializado deve acontecer, normalmente, em uma sala de recursos multifuncionais, dentro das unidades escolares. Este espaço dispõe de mobiliário, material didático, ferramentas pedagógicas e de acessibilidade específicas para auxiliar os alunos com deficiência. Neste espaço são desenvolvidas e planejadas estratégias de ensino-aprendizagem que se fundamentam numa prática pedagógica diversificada que favoreça a construção do conhecimento dos alunos com deficiência no qual os apoie no desenvolvimento curricular e na participação na rotina escolar no ensino regular.

A partir dessas considerações, ressaltamos que o AEE foi criado para atender alunos/crianças com deficiência, público-alvo da educação especial. Este é um serviço de apoio em sala de aula regular, em que seu objetivo é fornecer ferramentas e meios para tornar o aprendizado eficaz para alunos e toda a comunidade escolar. É responsável pela concessão e implementação de recursos pedagógicos e acessíveis capazes de remover barreiras à participação efetiva dos alunos, tendo em conta as suas necessidades específicas.

Torna-se necessário evidenciar que a proposta do AEE é, portanto, ser um serviço especializado da educação especial ofertado somente para alunos com deficiência diante da apresentação do diagnóstico e laudo médico. Este atendimento

considera as necessidades específicas dos alunos, identificando, desenvolvendo e organizando recursos educacionais e acessíveis a fim de minimizar ou remover as barreiras deste sujeito para a plena participação no processo ensino-aprendizagem. Neste viés, Pasian, Mendes e Cia (2017) em um estudo realizado sobre o funcionamento do atendimento educacional especializado, afirmam que:

O professor de educação especial das SRM tem papel fundamental, organiza o funcionamento do AEE e faz o planejamento individual para o aluno PAEE, atendendo às particularidades de cada um. Muitas vezes, os alunos possuem a mesma deficiência, no entanto, por terem características diferentes, é preciso verificar a melhor forma de alcançar resultados positivos para a aprendizagem desse aluno de acordo com suas dificuldades e potencialidades (Pasian, Mendes e Cia 2017, p.05).

O Ministério da Educação (MEC) disponibilizou diversos recursos pedagógicos e tecnológicos para as SRM, a fim de desenvolver o atendimento especializado aos alunos com deficiência. No AEE em SRM, embora as atividades sejam diferentes do que é feito em uma sala de aula regular, elas devem estar claramente alinhadas com as propostas do projeto político pedagógico e matrizes curriculares da escola regular.

Observa-se que é crescente o número de pesquisas a fim de explicar o processo de inclusão dos alunos com deficiência na Educação Básica. Nas últimas décadas, a temática da educação especial está cada vez mais sendo discutida no país, tratando, entre outras coisas, das diferentes abordagens da deficiência e com ela toda a problemática da inclusão no ensino regular. Na perspectiva de Costa, o atendimento educacional especializado:

[,,,) é oferecido nas escolas públicas e privadas de Ensino Básico, em salas de recursos multifuncionais, que devem ser atendidas por professor regente com formação continuada em Educação Especial. É necessário que a sala ofereça mobiliário adequado, materiais didáticos específicos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos destinados ao atendimento dos alunos com deficiência [...](Costa, 2018, p.102).

Da mesma forma, é importante destacarmos que este atendimento deve ser realizado no horário oposto a frequência do aluno na sala de aula, preferencialmente na escola regular. É possível que este serviço seja oferecido na mesma escola em que o aluno é matriculado e frequenta o ensino regular ou em um pólo de atendimento mais próximo de sua residência. Como relata a seguir Rossetto (2015):

É previsto o trabalho direto com o aluno em período de contraturno, o trabalho colaborativo para subsidiar as ações e a formação do professor da sala regular, além da elaboração de materiais específicos para uso dos alunos nas salas de aula, a orientação à família e a articulação com setores e profissionais externos à escola. Percebe-se que, nos documentos citados, as atribuições compreendem várias atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele. (Rossetto, 2015, p. 106).

Por outro lado, as aulas oferecidas por um professor do AEE são diferentes do ensino tradicional e não podem ser caracterizadas como reforço da atividade ofertada na sala regular. Todavia, esse atendimento especializado, tem como pilar proporcionar a esses alunos o suporte necessário e o acesso ao conhecimento por meio de qualificação de recursos, equipamentos e treinamento especializado, articulando saberes e capacitando os profissionais do ensino regular para atender e acolher as singularidades existentes no contexto escolar. Seu objetivo é complementar e/ou suplementar a educação dos alunos, identificando e desenvolvendo informações educacionais e acessíveis.

Dessa forma, o professor precisa conhecer o aluno para desenvolver estratégias metodológicas que possam potencializar o aprendizado dos sujeitos e respeitar a variabilidade dos alunos. Além disso, é necessário que seja considerado que os alunos se desenvolvem e aprendem de maneiras diferentes e, estas ações devem ser desenvolvidas na esperança de proporcionar um nível de aprendizagem mais significativo para todos, destacando a educação básica como o momento decisivo do processo de desenvolvimento humano. E, ao garantir o atendimento educacional especializado para alunos nos anos iniciais da Educação Básica, é possível que as demandas sejam atendidas levando em conta as legislações vigentes que norteiam as práticas educativas inclusivas.

É importante salientar que, a educação especial é uma forma de educação que permeia todos os níveis, etapas e modalidades, oferecendo atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços, e sua utilização no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula regular.

O sistema educacional deve matricular os alunos com deficiências nas escolas regulares e deve fornecer serviços de educação profissional (AEE). O AEE tem como missão identificar, desenvolver e organizar recursos educacionais e acessíveis que considerem as necessidades específicas dos alunos e remover barreiras à participação plena dos alunos.

Para tanto, esta oferta suplementar e/ou complementar a formação dos alunos em independência e autonomia dentro e fora da escola. Os serviços e recursos educacionais específicos são considerados fundamentais para garantir as condições de acesso ao currículo, facilitando práticas acessíveis, rompendo preconceitos e valorizando a diversidade presente no contexto escolar.

Neste cenário, o surgimento da educação inclusiva, até então representada pelas escolas especiais e classes especiais, foi desencadeada pela seleção e classificação dos alunos que não atendiam às exigências das escolas regulares (BUENO, 1993), outrossim, relativo à emissão de uma política nacional de educação especial numa perspectiva inclusiva (Brasil, 2008). As diretrizes desta política enfatizam a criação das salas de recursos multifuncionais que são espaços para o atendimento especializado dos alunos público-alvo da educação especial (SRMs), além de serviços de apoio e assessoria especializada (AEEs).

Nesse sentido, retoma-se a Constituição Federal de 1988 que garante a assistência educacional especializada às "[...] pessoas com deficiência, preferencialmente nas escolas regulares". (Artigo 208, Brasil, 1988). No entanto, apesar dessa garantia, não ficou claro sobre sua atribuição no cenário de ensino da época. Por outro lado, correspondeu a uma visão clínica da educação especial baseada no modelo médico-psicológico e centrada na etiologia da deficiência. Dessa forma, a orientação foi delegada a professores especializados que se concentraram nas funções assistenciais e no fortalecimento dos padrões sociais ideais que ainda permaneciam presentes no contexto escolar.

Em outras palavras, entendemos que tais evidências dificultam o potencial de parceria e colaboração entre esses professores, pois reforçam o conceito de ensinar pessoas com e sem deficiência. Essa postura faz com que os professores percebam a complexidade de compreender como os alunos da educação especial são ensinados, deixando claro que estão distantes desse conhecimento. Sentem-se despreparados para contribuir com outros alunos a partir dessa discussão, o que pode alimentar a noção equivocada de que se trata de um tema inacessível para os professores de escolas comuns que não têm formação específica nessa área. No contexto das ideias acima expostas, para Siluk (2011):

Desse modo, ao estipular que o professor do ensino comum deva estar qualificado para atender às especificidades educacionais dos alunos, implicitamente estão sendo exigidas, desse professor, competências

específicas que, muitas vezes, não foram contempladas no seu curso de formação. O reconhecimento dessa necessidade não torna o professor do ensino comum peregrino solitário na busca por caminhos de atualização [...] (Siluk, 2011 p.154).

Compreendendo essa fragilidade, que pode ser interpretada a partir do contexto da escola e das situações vivenciadas pelos docentes atuantes nas salas de aulas regulares da escola comum e os professores atuantes no AEE este documento indica que a ação transversal da Educação Especial deve estar alinhada com o projeto político pedagógico existente nas Unidades Escolares, e destaca sua interdisciplinaridade e interatividade, ou seja, seu potencial de interação com diversas áreas do conhecimento, nas diversas etapas de ensino. Visto que, essas recomendações enfatizam a importância de não limitar o atendimento educacional especializado às SRM, bem como a importância da construção de um trabalho articulado entre os professores regentes das turmas do ensino regular com práticas pedagógicas eficazes para alunos com deficiência.

### **2.3 O processo de ingresso dos professores do atendimento educacional especializado nas redes de ensino**

Um dos pilares da construção da educação inclusiva é a política de formação de professores, de conformidade com o projeto de lei 5.395/09, que considera que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental tenham licenciaturas em pedagogia.

Contudo, a atual política educacional voltada para a educação inclusiva incentiva a igualdade de oportunidades para todos os envolvidos na educação escolar: professores, funcionários, alunos e comunidade escolar.

Para tal, este processo iniciou gradualmente com a implementação de salas de recursos multifuncionais (SRM) com a proposta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica. Tais políticas públicas reforçam a necessidade de formação específica aos professores e profissionais que atuam nessas salas, bem como formação continuada com base no apoio ao ensino especializado, ao propor o AEE (atendimento educacional especializado).

A princípio, a Constituição garante igualdade de tratamento para todos com base no princípio da dignidade da pessoa humana, entende-se que a educação inclusiva, como demonstrado, é muito necessária para que todos tenham acesso à

educação e para que a educação seja mais igualitária e acessível. No entanto, as escolas ainda enfrentam muitos desafios para desenvolver a educação inclusiva devido a vários fatores, incluindo a falta de recursos financeiros. Isso sugere que a educação inclusiva é muito discutida e defendida, mas está progredindo de forma precária, apesar de seus benefícios para as pessoas com deficiência.

No contexto escolar, o trabalho pedagógico do docente atuante na classe regular deve ser capaz de atender às variabilidades de seus estudantes e apresentar condições e oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Nesse contexto, a formação docente deve ser pautada nas diretrizes da política nacional de inclusão, e a educação básica deve contemplar a preparação de qualidade para lidar com a diversidade, bem como a construção de uma educação especial na educação básica. No contexto das ideias acima expostas, para Siluk (2011):

É importante que o AEE esteja articulado com as propostas pedagógicas do ensino comum, tendo em vista a relevância desse atendimento, que atua de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Dessa forma, o AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola, sendo uma ação de toda a comunidade escolar e não uma ação isolada do professor especializado. É sempre bom salientar a importância da articulação do trabalho do professor do ensino regular e do professor do AEE, tendo em vista que ambos trabalham com o mesmo aluno (Siluk, 2011 p.39).

Neste viés, o docente da sala de aula regular precisa atuar como um facilitador no processo de inclusão e para isso, conhecer aspectos primordiais para trabalhar com seus alunos com deficiência, para assim, identificar seus diferenciais e potencialidades de desenvolvimento possibilitando desenvolver experiências que venha beneficiar o processo de inclusão escolar.

Contudo, para o trabalho direto com os alunos com deficiência, os professores do AEE que compõem o corpo docente do SRM, necessitam inicialmente de formação em Pedagogia com habilitação para docência ou graduação em licenciatura, além do mais, especialização em nível de pós-graduação em conhecimentos específicos em Educação Especial para atuarem diante das diferentes especificidades e variabilidade dos alunos público-alvo da Educação Especial. Desse modo, para lecionar na Educação Especial é necessário:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a

sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p.17-18).

As políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva são fundamentais para desenvolver intervenções estruturais e políticas de acessibilidade para atender as especificidades de cada aluno para a garantia de uma educação efetiva para todos, seja pessoas com e sem deficiência, considerando transversalidade do serviço para promover a cidadania, o respeito à diversidade humana.

Nesse hiato, há mais de uma década, a pesquisa no Brasil tem sido motivada e impulsionada pela inclusão da educação (RECH, 2011). Como tema de contínua discussão e controvérsia, serve também de disparador para outros movimentos sejam eles políticos, bem como históricos, uma vez que trabalham para criar e sustentar uma educação que, ao mesmo tempo deve ser para todos, deve respeitar as singularidades. Com essas informações, percebe-se que esses momentos de diálogo sobre a prática pedagógica dentro da escola facilitam o trabalho da turma. Porém, mais importante, eles podem contribuir para a construção de um plano específico que propicie experiências mais construtivas e significativas para todos os alunos.

Nesse cenário, o docente atuante na educação especial assume um papel de facilitador para a validação de ações inclusivas, subsidiando o docente da sala de aula regular para desenvolvimento integrado do grupo, conforme determina legislação que define as responsabilidades de cada um neste fazer.

Além de organizar o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, o professor deverá orientar os demais colegas do ensino regular que trabalham com os alunos que frequentam o AEE, Deverá, também, nortear e acompanhar os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno nos demais espaços escolares. Ainda, evidenciamos um ponto tratado anteriormente; a articulação do professor do AEE com os professores do ensino regular (Siluk, 2011 p.41).

Em nossa perspectiva, a necessidade de investimento nessa rede que unifica as práticas educativas está relacionada à garantia de sucesso que o governo busca na efetivação da educação como direito humano fundamental. Portanto, as chances

de submeter os alunos a situações de inclusão aumentarão à medida que mais pessoas ingressarem nessa rede.

É sabido que algumas práticas educacionais trazem resultados positivos e potencializam o aprendizado dos alunos, enquanto outras não produzem resultados satisfatórios. Avaliando as evidências científicas sobre a eficácia de diferentes práticas com crianças e jovens com características diferentes, descobrimos aquelas que têm maior potencial para beneficiar a cada um.

É necessário conscientizar os docentes que atuam na educação especial sobre a necessidade de conhecer as práticas que já foram validadas cientificamente e, de igual modo, levá-los a atuar com a perspectiva de que os resultados do seu trabalho precisam ser avaliados, buscando as evidências que atestam o êxito de suas intervenções. Assim, experiências exitosas merecem ser divulgadas e replicadas (Brasil, 2020, p.36).

Este documento sugere que a ação de educação especial seja articulada com a proposta de educação geral e destaca sua interdisciplinaridade e caráter interativo, ou seja, seu potencial de interação com as múltiplas áreas do conhecimento e aprendizagem.

Essas recomendações enfatizam a importância de não restringir a educação especial, através do AEE nas salas de recursos multifuncionais, explicitando a necessidade de um trabalho construído de maneira colaborativa entre os profissionais envolvidos com este aluno com deficiência, a fim de promover espaços de diálogo sobre as práticas educativas dentro da escola que são benéficos para a atuação do docente. No entanto, é fundamental a construção de um planejamento mais focado nas especificidades do grupo que resulte em práticas mais significativas para todos os alunos da turma.

As diretrizes estabelecem, ainda, as atribuições do professor do AEE, o qual deve organizar o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, estabelecendo o tipo, o número de atendimentos e também, os recursos pedagógicos e de acessibilidade que serão utilizados de acordo com as necessidades educacionais especiais dos alunos. Para isso, o professor deverá elaborar e realizar o Plano do AEE, citado anteriormente, sempre considerando a sua realidade escolar e os alunos atendidos pela Educação Especial (Siluk, 2011 p.41).

Neste aspecto, a efetividade do sistema educacional escolar e a capacidade de reflexão e adaptação do professor e seus métodos de ensino são componentes primordiais das aprendizagens dos alunos considerando suas singularidades e a variabilidade existente.

### **3 OS DILEMAS DA FORMAÇÃO DO FORMADOR: A RELEVÂNCIA PRÁTICAS COLABORATIVAS NA APRENDIZAGEM**

Para se pensar em sistema educacional inclusivo é necessário viabilizar uma organização de forma a respeitar as singularidades e a considerar a diversidade e a pluralidade cultural como um fator fundamental para promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Esse tipo de abordagem reconhece que cada aluno é único, trazendo consigo um conjunto distinto de experiências, habilidades e perspectivas.

Ao adotar essa perspectiva, as escolas podem criar um ambiente que acolha todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, cultural, social ou econômica. Isso implica em desenvolver currículos que reflitam uma variedade de vozes e histórias, garantindo que os alunos se vejam representados e respeitados em suas identidades e especificidades.

Além disso, a promoção da diversidade cultural nas escolas contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em uma sociedade globalizada e transformadora, onde os alunos aprendem a colaborar com pessoas de diferentes origens, a cultivar a empatia e a compreensão, e a lidar de maneira sensível com questões interculturais.

A formação de educadores também desempenha um papel crucial neste processo. Os professores devem ser capacitados para reconhecer e valorizar a diversidade em suas salas de aula, adaptando suas abordagens de ensino para atender às especificidades variadas dos alunos. Isso requer uma disposição contínua para aprender e se adaptar, bem como o acesso a recursos que apoiem a inclusão e a diversidade.

No que diz respeito à inclusão, é relevante refletir sobre o processo de formação de professores, considerando que estes devem estar preparados e confiantes para trabalhar com alunos com deficiência, público alvo da Educação Especial, ponderando que, a maioria dos docentes atuantes nos anos iniciais da Educação Básica, dificilmente tem conhecimento teórico sobre as diversas barreiras, legislações e programas disponíveis para desenvolver um acompanhamento de qualidade e diante da transversalidade da aprendizagem e considerando a diversidade presente no universo escolar.

Inquestionavelmente, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de cada indivíduo em todos os aspectos, e para isso, não se trata apenas de falar ou

ensinar, mas também de ouvir, conhecer, respeitar e, essencialmente, tratar as diferenças de cada um. Embora muitas vezes não sejam óbvias, as crianças estão cientes das diferenças que existem na escola, seja raça, gênero, religião, nível socioeconômico, dentre outras.

Ademais, a democratização da educação é caracterizada por múltiplas viradas no cenário educativo, desde a primeira infância e muitas mudanças de concepções de educação foram feitas. O que antes era uma educação elitizada e reservada para poucos com os recursos financeiros, atualmente atende a uma demanda de universalização. Nesse contexto e imaginário social, a permanência do aluno na educação possibilita a frequência de um número cada vez maior de estudantes nas unidades escolares.

[...] o professor especialista não deve assumir o papel do professor da classe regular, mas adquirir um conhecimento mais sólido do currículo e dos conteúdos, essencial à colaboração, de forma que facilitaria as modificações para beneficiar a todos os alunos (Capellini; Mendes, 2007, p.124).

Inegavelmente, o ensino representa a atividade principal da profissão docente e este deve ser entendido como uma prática que envolve diversos fatores para a aprendizagem contínua e envolvimento pessoal constante diante do processo de construção de novos conhecimentos e experiência educacional, e que os professores estejam preparados para resolver novas situações e novos problemas da vida cotidiana na escola ou sala de aula.

Defende-se, assim, a necessidade de qualificar e ampliar os processos de ensino-aprendizagem profissional para estabelecer práticas educativas satisfatórias que impliquem no desenvolvimento de habilidades específicas para essa conduta.

Neste contexto, tomando o enunciado sobre a educação especial nos textos legais como fio condutor para uma análise a partir dos discursos que circulam nas escolas, é possível analisar em que medida o sujeito é passível de compreensão integral sobre a educação regular e especial.

Para Mantoan, 2003:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Estas mudanças fazem circular o discurso da educação inclusiva, confirmando que todos têm o seu lugar nas escolas regulares e, por isso, a responsabilidade é da escola. As escolas são, portanto, obrigadas a garantir que os alunos tenham oportunidades para o seu desenvolvimento integral considerando a diversidade e a variabilidade dos alunos.

Por muitos anos, o que se valorizava nas escolas era a padronização, o individualismo, a comparação, a competitividade e o conhecimento acadêmico. Devemos, portanto, romper com a prática pedagógica construída nas escolas que não respeitam as diferenças, que não levam em conta o fato de que cada criança alcança seu desenvolvimento de uma forma particular. A escola, na maioria dos casos, caracteriza-se por uma intenção de identificar todas as crianças que recebe e de padronizar o ensino como se não houvesse diferenças entre uma criança e outra. Essa situação faz com que muitos alunos não percebam na escola a valorização do seu potencial. Assim como Mantoan (2003) discorre e destaca em seus estudos:

A educação inclusiva representa um novo paradigma pedagógico que apoia a construção de uma educação plural transcendental e democrática e pode dismantelar um sistema escolar exclusivo, normativo e elitista. Em uma escola inclusiva, os alunos são considerados sujeitos únicos, cuja identidade não é determinada por modelos ideais, permanentes e essenciais (Mantoan, 2003).

Este é considerado um dos maiores desafios para as instituições de ensino e para a própria política educacional. Além disso, tais políticas facilitam o acesso e a permanência na Educação Básica, além de aprimorar as iniciativas que promovem a qualidade de ensino aos alunos com deficiência. Assim, essas políticas garantirão esse processo de articulação entre os profissionais do atendimento educacional especializado e os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e promoverão oportunidades de aprendizado e engajamento na perspectiva inclusiva na Educação Básica.

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 2001, p. 25-26).

Uma vez que, a educação totalmente inclusiva exige a reestruturação dos sistemas educativos, que deveriam ser organizados de forma a considerar as

necessidades educativas específicas de todos os alunos. Logo, isso requer práticas acessíveis, na perspectiva de efetivar a inclusão social e educacional de todas as pessoas, como garantia de direito. A educação inclusiva pressupõe que as pessoas são diferentes, por isso pensam, vivem e produzem uma cultura de uma forma particular.

As escolas devem levar em conta essa diversidade e acolher os diferentes tipos de culturas presentes nesse contexto. No entanto, muitos professores não sabem lidar com as diferenças na escola. O escritor português António Nóvoa, convidado para falar sobre o tema “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, diz “[...] e passar a dizer que é preciso que cada aluno receba um tratamento diferenciado, específico. Mas as práticas dos professores continuam a ser excessivamente homogêneas e uniformes, e a considerarem pouco a capacidade de diferenciação pedagógica.” (NÓVOA, 2006, p. 8-9).

Logo, os professores desempenham um papel importante como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, interações sociais com os alunos que não só atendem às suas necessidades físicas, mas também abrangem o desenvolvimento integral dos alunos com e sem deficiência.

Por outro lado, considerando a diversidade que constitui o ambiente escolar e a complexidade do ensino, torna-se um desafio realizar o planejamento de uma perspectiva holística, de acordo com as diferentes características dos alunos. Nesse contexto, lidar com alunos com deficiência e dificuldades de aprendizado, baixo desempenho acadêmico e/ou problemas comportamentais é um desafio maior. “O aspecto mais importante para o atendimento aos alunos especiais é a integração no sistema regular. Isso exige mudanças na realidade escolar, tanto no âmbito social quanto no educacional e no físico.” (COSTA, 2018 p.102) Essas dificuldades são reforçadas como uma barreira, tornando o aluno incapaz, ignorando suas habilidades e muitas vezes determinando que ele é incapaz de aprender.

Outrossim, torna-se necessário este diálogo com a questão da inclusão escolar como elemento essencial na busca da equidade e de uma educação inclusiva de qualidade social para todos os alunos. Só podemos incluir se pensarmos a diversidade, é preciso repensar a escola como um espaço aonde cada um pode encontrar o seu ritmo e processo de aprendizagem. Cada um aprende em seu ritmo e com suas singularidades. Não podemos incluir todos da mesma maneira. Para isso é necessário pensar na colaboração, é preciso romper o modelo escolar

existente.

Ademais, a complexidade dos processos de educação inclusiva nos obriga a estudá-los criticamente, para melhor compreender suas nuances e dimensões. Diante dessa situação, para melhor compreender como a educação inclusiva se deu, é imprescindível contextualizar os marcos legais nacionais e internacionais que têm norteado a implementação da educação inclusiva.

À vista disso, o desenvolvimento das relações estabelecidas entre pessoas com e sem deficiência não pode ser dissociado da evolução da sociedade e do lugar do homem na história. É importante ressaltar que, em nosso entendimento atual, não podemos fazer juízos válidos sobre essas práticas, com base na subjetividade dos modelos que elas utilizam para estabelecer relações.

Por consequência, antes de embarcar no processo de educação inclusiva, deve-se esclarecer aqui que a educação especial não deve ser confundida com a educação inclusiva, porque as duas têm perspectivas diferentes.

Neste âmbito, a educação especial é um serviço que pode ser prestado em escolas ou outros ambientes e cujo público-alvo são pessoas com deficiência. Posto que, a educação inclusiva, por sua vez, nos expõe à educação como um direito universal, propondo-se a garantir o acesso e a permanência à escola para todos, respeitando as diferenças, a igualdade e a singularidade.

Destarte, a educação especial em termos de educação inclusiva é cada vez mais importante na sociedade contemporânea, a fim de contribuir para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desenvolver práticas e ações educativas mais inclusivas e eliminar barreiras encontradas no ambiente escolar.

Entretanto, atualmente, no Brasil, a educação especial é uma abordagem transversal à educação em todos os níveis, etapas e modalidades voltadas ao atendimento de alunos com deficiência. No entanto, a história da educação especial remonta à antiguidade com suas práticas de exclusão. Obstante, a educação especial passou por diversos desafios até ser reconhecida pela sociedade e pelos documentos legais como área de conhecimento e ensino. Não se trata apenas de trazer esses alunos para adicionar números nas pesquisas e mostrar à nação que além das matrículas, que a inclusão está acontecendo. Mas para isso, é fundamental que os professores que irão trabalhar com esses alunos sejam capacitados e os papéis dentro da escola sejam definidos em uma política de inclusão. Assim como Nóvoa (2019) discorre:

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (Nóvoa, 2019 p. 62).

Em virtude disto, a inclusão passa por um processo de mudança conceitual, sempre tentando se desvincular das representações subordinadas nas ações históricas: como reforço, turmas especiais, escolas especiais, entre outras. Essas gravações carregam a ideia de um campo sendo teletransportado para longe da escola, mesmo estando no mesmo espaço físico. Parece que, em uma análise geral, a própria inclusão tem tentado ser incluída e os professores ainda se opõem sob fortes argumentos, como a falta de qualificação, a esse processo educacional e social.

Não obstante, o fato de os alunos com deficiência estarem matriculados em instituições regulares de ensino não significa que estes tenham uma educação de qualidade, nem garante que permanecerão na escola. A qualidade da educação é um fator essencial para alcançar o crescimento de alunos com e sem deficiência. Não basta colocá-los em uma sala de aula regular, mas a situação de toda a escola precisa ser reestruturada para um atendimento adequado.

Para mais, os serviços de educação especial foram instituídos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008. Mais de uma década depois, tanto os materiais quanto os serviços de apoio são reconhecidos como conquistas fundamentais. Essa política garante a matrícula de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular e estabelece diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas educativas voltadas para a educação inclusiva.

Além disso, reformula o papel da educação especial, tornando-se parte integrante da proposta pedagógica da escola por meio do atendimento educacional especializado (AEE). Considerando que o principal objetivo deste serviço de apoio é identificar, desenvolver e organizar recursos educacionais e de acessibilidade, com foco na remoção de barreiras e à participação plena de alunos com deficiência com autonomia dentro e fora das escolas. Nesta perspectiva a cooperação é condição básica para que a AEE cumpra suas funções.

Importante mencionar, que ao assegurarmos que a educação especial é

transversal é admitir que é preciso construir uma cultura educacional inclusiva, ao qual todos participem do processo educativo, com o propósito de atender à diversidade e variabilidade destes alunos, visto que na medida em que a educação se torna um direito de todos, é preciso buscar recursos para concretizar esse conceito, dado isso, inferimos o aumento progressivo da perspectiva inclusiva no Brasil, com a priori de assegurar de maneira efetiva os direitos integrais das pessoas com deficiência.

Nesse hiato, desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira no ano de 1988, o conceito de igualdade foi estabelecido, considerando que somos iguais (em termos de direitos e obrigações legais), não deve ser permitido (pensar política e socialmente) tratar a outra pessoa como inferior.

Portanto, deve-se lembrar de que quando se trata de inclusão, é importante compreender seu aspecto histórico, bem como sua definição e processo. Esses direitos incluem saúde, educação, transporte e mobilidade, tecnologia assistiva, trabalho, moradia, participação na vida pública e política, assistência social e segurança, entre outros. Portanto, é necessário compreender o conceito de inclusão e a relevância da educação inclusiva.

Diante disso, de acordo com o Decreto n.º 7.611/11, os professores do ensino regular e os profissionais do atendimento educacional especializado devem se articular a fim de garantir a acessibilidade do currículo escolar e desenvolver um ensino que proporcione aprendizagem e participação de todos. Conseqüentemente, para que o trabalho inclusivo na escola se desenvolva, é necessário que haja uma relação pedagógica profissional entre o professor de sala regular e o docente do atendimento educacional especializado, em que é fundamental manter uma relação de proximidade entre todos os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Assim como discorre Nóvoa (2001):

É preciso buscar modelos de organização nas escolas que mudem as formas como os professores se organizam, como a profissão está organizada. A quem é que temos que prestar contas do nosso trabalho? Como é possível encontrar outro modelo de trabalho profissional, mais próximo da realidade institucional e que permita à profissão ter uma capacidade de intervenção que hoje em dia, é preciso reconhecer, ela não tem? Tem no nível político mais geral, na maior parte dos países, mas não no nível da organização da instituição concreta. E não tem no plano do reforço do que designamos por colegialidade docente, o grupo de professores daquela escola, em que seja possível consolidar formas de colaboração muito mais fortes. Continuamos a ser uma das profissões onde

se colabora menos, do ponto de vista profissional. Não digo do ponto de vista sindical, porque muitas vezes é bastante mobilizada. Mas do ponto de vista do gesto profissional, do dia a dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração. E isso é fatal para nossa organização como profissão (Nóvoa, 2001, p. 13).

Por outro lado, ponderando que os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) têm o papel de apoiar os alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas, bem como colaborar com os professores do ensino regular, organizar atividades para os alunos, discutir o desempenho dos alunos e o processo de inclusão dos mesmos.

Em contraponto, à luz da minha experiência acadêmica e pedagógica que motivou esta pesquisa, percebe-se que os professores da sala regular parecem não compreender como conduzir a pedagogia e fazer docente diante dos alunos com deficiência, público-alvo da Educação Especial. Essa fragilidade pode ser somada à sobrecarga de trabalho e ao número esmagador de alunos em sala de aula que podem resultar em profissionais cada vez mais desmotivados e emocionalmente vulneráveis. Nóvoa (2019) discorre sobre a colegialidade docente:

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores pactuarem como um colégio (um colectivo), tem uma referência organizacional (o projecto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais” (Nóvoa, 2019 p. 85).

Ora, em que medida o professor regular com alunos com deficiência, sobretudo nos anos iniciais da Educação básica por falta de preparação, pode desenvolver satisfatoriamente a sua prática pedagógica quando desvinculado de uma rede de apoio especializada?

Além do mais, as escolas tradicionais não reúnem as condições necessárias para as mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças, pois não são orientadas para a diversidade e têm uma estrutura rígida e seletiva em termos de aceitação e consistência de alunos que não cumprem os seus requisitos de conteúdo e expectativas, inclusive, está surgindo um consenso de que crianças e jovens com deficiência devem ser incluídos no ensino regular, originando o conceito de uma escola inclusiva.

A pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema. Mas a pedagogia moderna precisa ser reinventada na sociedade contemporânea. Não se trata de centrar na escola nem nos conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas, sim, na aprendizagem. É evidente que a aprendizagem implica alunos. A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar. Mas uma coisa é dizer que nosso objetivo está centrado no aluno e outra coisa na aprendizagem do aluno. E definirmos isso como nossa prioridade no trabalho dentro das escolas (Nóvoa, 2019 p. 6).

Neste sentido, o desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança e, que seja capaz de educar com sucesso todos os estudantes. Por outro lado, o problema mais difícil para os professores é a incerteza diante do novo, pois afeta sua prática pedagógica em sala de aula diante das singularidades existentes, e considerando a organização do ensino, a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, o tratamento eficaz das diferenças e outras exigências, que pode ocorrer na educação inclusiva, com material didático-pedagógico insuficiente que limita o progresso na construção do processo ensino-aprendizagem.

Além do mais, para Nóvoa (2019), é fundamental repensar o modelo escolar, bem como as comunidades colaborativas, principalmente no cenário educacional atual durante a pandemia de COVID-19:

[...] No entanto, as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação (Nóvoa, 2019 p. 26).

No entanto, além de garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, é importante que o processo de desenvolvimento e aprendizagem seja realizado de forma significativa e efetiva, tendo como parâmetros as especificidades e limitações de cada aluno.

Nesta perspectiva, as escolas inclusivas precisam responder a todas as necessidades de seus alunos, respeitando suas especificidades e diferentes ritmos de aprendizagem. Por conseguinte, é imprescindível garantir uma educação de qualidade por meio de um currículo adequado e métodos de ensino diferenciados por meio de jogos e brincadeiras, sendo esta a forma mais eficaz de construir afeto e solidariedade entre esses alunos, seus pares e profissionais.

Por outro lado, Mantoan (2003) afirma que a educação inclusiva enfrenta limitações e dificuldades e que isso se deve à falta de formação dos professores regentes no ensino regular para atender as especificidades dos alunos, além da falta estrutural de materiais adequados para o trabalho pedagógico. Portanto, para Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional contínuo deve estimular os professores a adquirir novos conhecimentos que possibilitem a transformação de suas práticas.

Outro ponto a destacar quando dialogamos sobre a formação de professores, refere-se à qualidade do ensino, ou seja, à forma como o profissional utiliza as informações e os conhecimentos adquiridos durante sua formação. É a aquisição desse conhecimento pelo professor que o capacita a ensinar utilizando métodos que propiciam oportunidades para o desenvolvimento do aluno ao seu potencial, de acordo com seu próprio ritmo de aprendizagem e seu próprio jeito.

Portanto, quando se pensa em conceitos de educação inclusiva, surgem várias respostas, como o princípio da educação como direito de todos formulado na Constituição Federal de 1988 e sua criação.

Nesta mesma linha de raciocínio, o papel dos professores como atores-chave na promoção da Educação Inclusiva na perspectiva da educação especial merece total atenção, embora represente um desafio na adoção de esforços conjuntos e medidas para melhorar a qualidade educacional. Compreender a importância da aplicabilidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) dentro da escola é fundamental para a comunidade escolar.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. [...] (Freire, 1996 p. 18).

A formação continuada é uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino e o desempenho docente e deve ser incorporada à política pedagógica da escola. Observa-se que existem lacunas e limitações no ambiente escolar no que diz respeito às preocupações curriculares e a diversidade. É fundamental implantar frentes de ação no PPP (Projeto Político Pedagógico) e detalhar essas ações para que a prática pedagógica seja permeada de significados. Nesse sentido, as comunidades colaborativas facilitam o trabalho pedagógico dos professores na

escola, mas muitos ainda não se sentem preparados para trabalhar face à diversidade.

Em conformidade, para que a escola proporcione um contexto inclusivo efetivo diante da variabilidade dos alunos, é importante que os professores e toda a equipe escolar, incluindo a direção da escola, sejam capacitados e qualificados para desenvolver estratégias democráticas, a fim de tornar este, um espaço autônomo no qual todos se sintam partes integrantes e pertencentes.

Inegavelmente, o conhecimento necessário para trabalhar com alunos com deficiência não deve ser transmitido apenas por alguns poucos profissionais pedagógicos como os professores, mas preferencialmente por toda a equipe escolar que mantém contato ou participação, mesmo que indiretamente, do cotidiano das crianças com deficiência.

Em contraste, infelizmente, ainda existem muitos especialistas que não estão familiarizados com o assunto. Dado que os serviços destinados aos alunos com deficiência, sobretudo no âmbito do ensino regular, continuam sendo uma área privilegiada atualmente, observa-se uma lacuna significativa no acesso a esse conhecimento por parte de muitos profissionais formados para atuarem como professores.

Diante do exposto, dadas as fragilidades da formação inicial de professores no atendimento aos alunos com deficiência, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores da educação básica e de toda a equipe gestora deve ser visto como um fator relevante na construção de práticas inclusivas.

Ao longo das últimas décadas, nosso país avançou significativamente na formação dos profissionais atuantes na Educação Básica, seja em políticas públicas, como também, no incentivo às pesquisas sobre nas áreas da Educação Especial e Educação Inclusiva. No que diz respeito à lei, nos referimos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. O objetivo era iniciar um processo de mudança em todos os níveis de ensino, desde a primeira infância até o ensino superior, através de um processo de reorganização da educação básica em nível nacional. Contudo vale destacar que a referida lei possui um capítulo específico sobre a formação de professores, especificando a base metodológica, os tipos e modalidades de ensino, e o órgão responsável pela formação inicial desses docentes.

Não obstante, a legislação brasileira, uma resolução do Conselho Nacional de

Educação/Câmara de Educação Básica editada CNE/CEB /2009 (Brasil, 2009) o engajamento com professores da educação geral não determina como esse diálogo ocorre, e essa definição fica a cargo do sistema educacional.

Dessa maneira, entendemos as implicações das políticas de inclusão à luz dos poucos estudos focados nesse assunto e dos autores e garantias neles contidos, sua aplicabilidade legal deve ser amplamente discutida pelo departamento competente de literatura educacional. Entendemos, portanto, que este é um compromisso e investimento do professor na formação continuada, com base na experiência e conhecimentos acumulados que permitem aos professores desenvolver as competências necessárias.

Por consequência, às políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva são fundamentais para desenvolver intervenções estruturais e políticas de acessibilidade para atender as especificidades de cada aluno para a garantia de uma educação efetiva para todos, seja para as pessoas com e sem deficiência, considerando transversalidade do serviço, a fim de promover a cidadania e o respeito à diversidade humana.

Visto que, a reflexão prática é um exercício fundamental para professores experientes no processo de formação continuada. Pensar a formação de professores na prática e atuantes em sala de aula significa pensar em sugestões para ampliar o conhecimento desses profissionais e sua experiência. Como ponto de partida para discussões sobre a prática, o processo de ensinar e aprender, o pensar e o ser professor caminham juntos.

Além do mais, as diversas mudanças pelas quais passa a escola moderna, impõem novas exigências às atividades educativas, pressupondo uma relação linear entre ensinar e aprender, não sendo o professor o único responsável pelo ensino bem como, não sendo também o aluno o único responsável pela aprendizagem.

Neste viés, aumenta a demanda por novos perfis de professores que compreendam e avancem efetivamente no fazer enquanto um processo complexo e com vários personagens envolvidos. Nesta perspectiva, surge um questionamento mas, por que incluir?

Com base no pressuposto de Vygotsky de que a aprendizagem envolve sempre as relações intrapessoais e interpessoais, é fundamental encarar as diferenças como oportunidades de crescimento e não como fatores de exclusão.

Aliás as escolas como espaços educativos devem desafiar o sucesso de

todos os alunos sem exceção, com uma perspectiva educacional inclusiva que vai além da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, que inclui as atitudes das pessoas que vivem no espaço escolar. Este aspecto mostra que o sucesso do aluno é o sucesso escolar e vice-versa. Uma vez que o fracasso de um aluno é também o fracasso de uma escola. Esta é, sem dúvida, uma conclusão muito dolorosa para os educadores, mas se for afirmada e exposta à reflexão, pode favorecer a melhoria das práticas pedagógicas e a busca de soluções viáveis.

Uma importante contribuição para a realização da educação inclusiva é o conceito de Vygotsky (1998) de aquisição de conhecimento por meio da interação entre os sujeitos e o ambiente. Para ele, o desenvolvimento cognitivo é gerado por meio de um processo de internalização das interações sociais com aportes da cultura, processo que se constrói a partir do que já é conhecido para chegar a novos conhecimentos.

Assim, a construção do conhecimento decorrente das próprias relações e das interações com os outros é ativa e interativa. O aluno é o verdadeiro sujeito do processo educacional, não o objeto dele. As escolas têm, portanto, um papel fundamental nessa construção, pois são espaços de troca e construção de saberes. A inclusão é uma consequência natural de qualquer sociedade que se afirme inclusiva. Para que as escolas se tornem espaços verdadeiramente inclusivos, é mais importante que os professores se reconheçam como transformadores sociais e possam tornar isso possível. Por exemplo, o que é preciso mais do que a remoção de barreiras arquitetônicas ou ajustes curriculares é que haja uma mudança de atitude entre os envolvidos no processo educacional e, neste caso, especialmente entre os educadores.

As atitudes dos educadores em relação à inclusão são um fator relevante neste processo. Isso porque operacionaliza a prática docente em sala de aula e é ora um mediador entre o conhecimento do aluno e o saber formal, ora um facilitador, um estrategista. O conhecimento formal torna-se muito acessível aos alunos, e eles se tornam fácil e confortavelmente assimilados para demonstrar essa preocupação em suas atividades diárias.

Um professor que acredita na inclusão, que vivencia a diversidade na sala de aula como algo vivenciado pela sociedade como um todo e que respeita os alunos como seres potenciais competentes, esse educador percebe que as respostas

pedagógicas não são as mesmas. Um verdadeiro desafiante no saber como nenhum outro.

Para que esse profissionalismo se manifeste em todos os professores, os preconceitos sobre as habilidades de aprendizagem de todos os alunos devem ser quebrados e os estereótipos padrão dos alunos devem ser abandonados. Também é essencial quebrar a neutralidade diante de situações não aprendidas e adotar uma atitude para enfrentá-las. Uma questão baseada no princípio fundamental do direito de todos à educação.

Os professores precisam entender o verdadeiro significado das escolas inclusivas. Uma escola cujo objetivo principal é garantir o sucesso de todos os alunos, independentemente de terem necessidades educacionais especiais. Da mesma forma, esse professor deve entender que cada aluno é diferente e desenvolver formas diferentes de aprender, utilizando caminhos que nem sempre são os indicados pelo professor. Portanto, as Diretrizes Curriculares para a construção de um Currículo Inclusivo propõem a adoção de propostas de inclusão responsável. Esta proposta respeita as dificuldades críticas e aborda suas idiossincrasias, mas lembre-se de que existem pessoas por trás dessas dificuldades.

A inclusão responsável também chama a atenção para a necessidade de acomodar o maior número possível de alunos em escolas regulares, turmas compartilhadas, aludindo ao encaminhamento indiscriminado de alunos para classes especiais e escolas profissionalizantes.

A formação de professores requer, portanto, uma atenção especial, não só do ponto de vista acadêmico/formal, mas sobretudo do ponto de vista numa perspectiva de educação permanente, pois são os profissionais que se deparam diariamente com situações de inclusão/exclusão e requer atenção urgente. Vida escolar. Isso confirma a necessidade urgente de treinamento em serviço no trabalho diário.

O paradigma da inclusão é uma verdade incontestável, permeando diferentes esferas como a social, econômica, cultural, política e educativa. No âmbito educacional, seu propósito é garantir a permanência dos alunos na escola desde os estágios iniciais da escolarização, preferencialmente integrados nas escolas regulares. Dessa forma, ela questiona os meios e persegue os fins. Isso porque todos têm o direito de receber uma educação sem discriminação e com respeito às diferenças individuais.

Pensar em escolas inclusivas não significa apenas pensar em integrar os alunos com deficiência nas salas de aula regulares e focar esse papel de inclusão apenas nas relações entre alunos, professores e ensino e aprendizagem.

Segundo Glat (2007), o acúmulo de conhecimento pelos indivíduos requer não apenas condições cognitivas, mas também outros fatores que influenciam significativamente a aprendizagem. Fatores biológicos, emocionais, psicológicos, sociais e culturais são muito importantes e devem ser levados em consideração, ao planejar uma aula, o professor deve alinhar esse plano com a intenção do exercício mencionado.

Como vimos, o professor tem a responsabilidade de olhar de forma holística para este aluno, considerando seu nível de aprendizagem, suas condições socioculturais e biológicas, que podem comprometer o seu processo de aprendizagem e, assim, criar condições favoráveis para o desenvolvimento do conhecimento destes alunos.

Assim, é de grande importância e urgência que as comunidades escolares busquem formas de possibilitar a todos os alunos a construção do conhecimento independentemente de sua condição e situação de aprendizagem. Mantoan (2003) discorre que diferenças, limitações ou situações educativas especiais devem servir de suporte para a elaboração dos planos de trabalho a serem desenvolvidos, com adaptações curriculares e avaliações.

A escola também deve ser um espaço de promoção do desenvolvimento pessoal, bem como um importante meio de construção de relacionamentos, pois o ambiente escolar é um local onde a criança pode construir relacionamentos e vínculos com pessoas que não fazem parte do seu círculo familiar.

No chão da escola é possível perceber que, na trama cotidiana de muitas crianças, as especificidades de seus corpos se conectam ao convívio contínuo com personagens dos cenários de reabilitação, de acompanhamento, de tratamento contínuo. É possível também perceber as conexões que se consolidam no âmbito familiar em resposta às interdependências específicas suscitadas com a deficiência ou com o adoecimento crônico. (Freitas, 2022 p.44)

Portanto, a inclusão escolar é útil não apenas para os alunos com deficiência, mas também para os demais que estejam envolvidos neste processo que sabem lidar na prática com todas as diferenças.

Visto que, devemos lembrar também que a inclusão nas escolas promove um importante debate sobre a diversidade que combate o preconceito e promove o respeito, questões cada vez mais importantes na construção de sociedades saudáveis e desenvolvidas.

Em vista disso, a participação escolar é, assim, uma medida que visa beneficiar não só as crianças com deficiência, mas também as crianças que não carecem de apoios específicos. A inclusão no ambiente escolar possibilita o desenvolvimento social em termos de habilidades de convivência como empatia, cooperação e paciência.

É fundamental corromper estigmas sociais que atribuíam às pessoas com deficiência a exclusiva responsabilidade pelo seu desenvolvimento, cabendo ao meio ambiente um papel fundamental. Valorizando o fazer docente que estimula e contribui para o processo educacional inclusivo e possa reverberar deste aluno. Visto que, a possibilidade de colaboração do professor neste sentido proporciona práticas pedagógicas mais capazes de reconhecer e acolher as características únicas de cada aluno.

Do chão da escola se percebe que a referência às diversidades, quando alusivas às particularidades dos corpos/intelectos, são também referências diretas e indiretas às teias de convivência tramadas, emaranhadas em cada contexto. E nos grupos sociais de interconhecimento mencionados anteriormente, com base nos escritos de Florence Weber (2009), o chão da escola muitas vezes permite reconhecer que as teias de convivência conectam narrativas (teias com teias) que amalgamam imagens e memórias dos modos de fazer, dos modos de resolver, dos modos de sofrer, dos modos de superação, dos modos de inventar o cotidiano, como sugere Michel de Certeau (2000). (Freitas, 2022 p.45)

Por esta razão, responder à diversidade envolve muitas facetas, mas ultimamente o termo vem ganhando cada vez mais importância no ambiente escolar. Abordar a inclusão vai além de criar um senso de respeito pelas diferenças dentro da comunidade estudantil, mas também inclui abraçar a diversidade na maneira como aprendemos e ensinamos no local.

Nesse sentido, respeitar as diferenças e considerar diferentes expressões da diversidade não deve ficar restrito ao discurso de professores e gestores. Todavia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), portanto, ressalta a importância da construção de um currículo socioemocional que busque valorização de práticas

inclusivas com respeito às diferenças, aos direitos humanos e civis e à formação para a vida em comunidade.

Nesta perspectiva, esta discussão desenvolvida busca esclarecer os sentidos produzidos a respeito da educação especial nas escolas inclusivas, ao mesmo tempo em que examina os impactos legais dos discursos deliberados em nosso país, a fim qualificar práticas escolares inclusivas, no que diz respeito à dicotomização das práticas institucionais oferecidas aos alunos com deficiência, bem como a relevância de estabelecer parcerias entre os profissionais envolvidos neste processo.

Assim, começamos a fazer novos questionamentos ao saber que a existência dessa articulação como mecanismo fundamental para o fortalecimento de ações escolares inclusivas e que o professor atuante no AEE seja um parceiro facilitador na construção de práticas inclusivas no ensino regular. Todavia é importante sabermos como esses professores produzem suas próprias práticas inclusivas diante dos alunos com deficiência em sala de aula.

## 4 O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO ENTRE A SALA REGULAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O processo de articulação entre a sala regular e do atendimento educacional especializado desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional de alunos com deficiência. Esta interação entre os ambientes de ensino regular e especializado é essencial para garantir o acesso equitativo à educação e o pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional, bem como a qualidade do ensino.

No entanto, antes de qualquer coisa, assim como o movimento inclusivo pede transformações estruturais nas escolas regulares, também sugere desenvolvimento de ações articuladas entre todos os profissionais envolvidos. Como podemos observar nos estudos de Mantoan:

[...] existe um ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam em solidariedade, colaboração e compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. Ou seja, escolas de qualidade são espaços de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas (Mantoan, 2003, p. 61).

Em contrapartida, o diálogo entre diferentes profissionais é necessário para o aprofundamento e melhor atuação, seja do aluno, do professor ou do especialista. No entanto, o diálogo só ocorre quando as partes se respeitam e não assumem uma posição de superioridade de conhecimento e domínio sobre o outro e a vida familiar deixada ao público, tem uma função social normativa e formativa para os alunos.

Ambientes humanos de convivência e aprendizado são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário e acolhedor (Mantoan, 2003, p. 9).

Por outro lado, a escola é responsável por ensinar, compartilhar conhecimentos e introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico, o que não se limita a resolver os obstáculos da deficiência, mas também possibilita outras formas de interação, acesso ao conhecimento privado e pessoal.

Entendemos que, historicamente, a escola se organizou de diversas formas para acolher os alunos com deficiência, reflexos de um sistema educacional

brasileiro do século XX quando passou a prever a integração desses alunos ao ambiente escolar regular, inicialmente em classes especiais. Essas aulas foram pensadas para ajudar os alunos que, quando comparados aos outros que eram educados e considerados dentro de um padrão de normalidade (MENDES, 2006). E, com o surgimento das turmas especiais fez com que as metodologias e práticas educativas divergissem, dividindo o setor educacional em classes de ensino regular (comum) e classes especiais. Além disso, viabilizou um maior aporte financeiro para o investimento na criação e aperfeiçoamento de saberes educacionais especializados que originaram a educação especial como área de foco para o atendimento desses sujeitos.

Como desdobramentos, as turmas consideradas "especiais" estabeleciam a divisão da instrução dentro do ambiente escolar, separando-a em instrução considerada comum, ou seja, regular para alunos que seguiam o conteúdo proposto "normalmente", e as classes especiais para alunos com dificuldades e atrasos significativos e específicos de aprendizagem. Essa ruptura estabeleceu práticas pedagógicas isoladas e capacitistas, em oposição de uma concepção ideal, onde essas práticas se tornam complementares e interligadas. Uma prática excludente que impossibilitava a construção de espaço educacional para todos, considerando as singularidades e especificidades de cada aluno.

Já sabemos que quanto mais os profissionais da educação especial e da educação comum conseguem potencializar o trabalho colaborativo nas unidades escolares, maior é a possibilidade de êxito na organização de respostas localizadas e intersetoriais a partir de arranjos territoriais. Em cada um deles, estabelecer redes, por meio da participação ativa do conjunto de profissionais das diferentes áreas sociais, sem hierarquizar conhecimento, está na ordem do dia. O combate à pandemia é um exemplo de que respostas isoladas não se mostram eficientes. Ao pararmos de gastar energia reafirmando posições e requeitando falsas dicotomias, teremos ampliadas as oportunidades de tomarmos decisões que tenham como centralidade as pessoas reais que se relacionam umas com as outras. Nesse sentido, é fundamental partir do diálogo entre princípios, dos saberes e práticas locais e das diretrizes de políticas públicas para assegurar os objetivos educacionais (Brasil, 2022 p.82).

Todavia, é imprescindível a existência de um processo de mudanças do perfil profissional docente, no qual estes sujeitos possuam a possibilidade de (re)avaliar seus saberes e entender que a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular não se traduz em benefícios apenas para o aprendizado e experiências destes alunos público alvo da Educação Especial mas, quando isso ocorre de fato, pode-se dizer que a inclusão é efetiva para todos os alunos com e

sem deficiência, em termos de desenvolvimento recíproco de atitudes positivas, desenvolvimento de aptidões educacionais e sociais para a preparação da vida em sociedade.

O que, de certa forma, identifica os principais desafios enfrentados nesse processo de inclusão a partir dessa definição. A participação ativa dos familiares nesse contexto educacional é de extrema importância para a formação de qualquer sujeito. Ter um impacto positivo no seu desenvolvimento é fundamental. Como tal, é necessária uma colaboração entre a instituição de ensino e a família para desenvolver um trabalho colaborativo, articulando todos os sujeitos envolvidos, uma vez que a instituição não é o único local a trabalhar em modelo colaborativo, mas que deve haver alinhamento nas ações de todos aqueles que interagem com os alunos.

Vale ressaltar que esse compartilhamento de ideias ajuda na inclusão dos alunos. Como resultado dessa articulação, os professores desenvolvem habilidades como planejamento e atividades colaborativas, prática reflexiva e colaboração com docentes da sala de aula regular. Outros recursos, como reuniões pedagógicas e criação de materiais pedagógicos acessíveis a todos, também estão envolvidos nesse processo. Cada professor tem uma formação única e pode desenvolver um projeto com diversos recursos com estratégias diversas.

#### **4.1 Da cultura da individualização a construção de práticas pedagógicas colaborativas na perspectiva da educação inclusiva**

As características de aprendizagem de cada indivíduo se diferem e são mutáveis de acordo com os seus conhecimentos prévios. Logo, é relevante analisar de maneira minuciosa os conceitos e múltiplas formas de aprender, o qual constitui o processo contínuo de desenvolvimento humano. Uma vez que, a cada nova vivência, estas são integradas às suas experiências anteriores, resultando num conceito cada vez mais complexo e reflexivo (Vygotsky). Visto que nesse desenvolvimento, a qualidade das experiências é um fator importante e, depende de vários aspectos, como a interatividade destes sujeitos com os seus pares, as relações humanas e didáticas. Todavia, devemos considerar que o sistema educacional brasileiro atravessa um delicado momento de reestruturação,

envolvendo também as pessoas com deficiência, os princípios inclusivos e a necessidade de se atentar a variabilidade dos alunos.

O poder das equipes colaborativas está na capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades únicas para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada. Dentre as formas de trabalho colaborativo na escola encontramos dois modelos: “o coensino” ou “ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”. (Mendes, 2011, p.84).

O trabalho entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor do ensino regular representa o ponto central da discussão, para isso, procura-se pensar em instituições escolares, como o contexto em que esses docentes estão envolvidos, os diálogos entre os elementos contidos nessa organização que contribuirão para a implantação de uma cultura inclusiva. Contudo, paradoxalmente, a instituição escolar enfrenta as demandas atuais de transformar sua prática pedagógica e social. Para Zerbato (2018):

Entretanto, as políticas brasileiras de Educação Especial priorizam o serviço de apoio extraclasse comum, que parece responder de maneira pouco efetiva à escolarização do aluno PAEE quando o AEE é realizado exclusivamente em SRM. A abordagem do DUA pressupõe um trabalho de colaboração entre profissionais especializados e professores do ensino comum, para que juntos pensem e implementem, estratégias, recursos e materiais para o ensino de todos os alunos em sala de aula. (Zerbato, 2018, p.133).

Diante deste desafio, como requisito é importante ressaltarmos as peculiaridades de suas funções, no entrelaçamento do trabalho e suas práticas pedagógicas colaborativas como um dos eixos norteadores da proposta inclusiva. Para Cardoso (2013) para superar tais desafios e alcançar tais objetivos é necessário que “(...) a atuação do docente deve se focar na organização do trabalho pedagógico que se constitui na articulação entre ensino e aprendizagem.” (Cardoso, 2013, p.48). Todavia, procuramos refletir sobre a importância da colaboração entre esses professores no confronto de saberes advindos das especificidades do trabalho especializado do professor da educação especial e do ensino regular.

Experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos e diversificados, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de

cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns (Mantoan, 2003, p.37).

Isso implica um constante repensar sobre a prática docente, que segundo Alves (2006) atribui também como uma das responsabilidades dos professores especialistas atuantes no atendimento educacional especializado o desenvolvimento de práticas conjuntas com outros professores e outros profissionais que fazem parte do contexto escolar a fim de promover a educação inclusiva. Ainda, estes profissionais, também, deverão participar de reuniões e formações educacionais, planejando e desenvolvendo projetos e ações educativas.

Temos visto iniciativas do estado a fim de garantir aos alunos o respeito aos direitos sociais. Estamos estudando iniciativas voltadas para a criação de um setor educacional privado no setor educacional da rede pública de ensino como forma de introduzir e organizar políticas públicas para facilitar a integração desses alunos na rede pública de ensino. É um movimento recente onde a equipe de gestão, bem como a estrutura de apoio, está em processo de constituição. Para Mantoan (2003):

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos (Mantoan, 2003, p.34).

Em geral, no entanto, existem dificuldades de colaboração não apenas entre as partes interessadas dentro das escolas, como também entre vários setores, como educação, saúde e sociedade. Todo mundo tende a defender seu ponto de vista como se devesse haver mérito em seu argumento.

Nessa tentativa, olhando os espaços escolares como um local de aprendizado, possibilidades e considerando as práticas instrucionais desenvolvidas nesse cenário, pode-se perceber como está sendo o trabalho desenvolvido pela Equipe de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual tem um impacto significativo tanto na aprendizagem das crianças atendidas quanto no aperfeiçoamento profissional dos demais funcionários que trabalham nesta instituição, promovendo assim o emprego. Os familiares também participam dessa organização e recebem informações sobre as atividades que estão sendo planejadas.

Com essas informações percebe-se que esses momentos de diálogo sobre a prática pedagógica dentro da escola facilitam o trabalho docente. Porém, mais importante que isto, eles podem colaborar para a construção de um planejamento mais realista, que pensa e pondera as experiências, processo significativo para todos os alunos.

A resolução colaborativa de problemas é fundamental para melhorar as habilidades instrucionais dos professores e criar mecanismos de mudança nas organizações escolares. Estabelecer limites de tempo para reflexão sobre a prática e participação na resolução de problemas é um aspecto relevante de projetos bem-sucedidos de educação inclusiva. da Educação Básica prestando apoio pedagógico especializado.

Em termos gerais, a educação inclusiva não tolera atitudes que não visem o pleno desenvolvimento do aluno. Eles precisam compartilhar suas experiências, construir juntos e aprender a não ter medo ou vergonha de revelar sua ignorância. O conhecimento não é mais propriedade deste ou daquele mestre, mas é um gênio construído por todos. Quando toda a escola estabelece parcerias e trabalha em conjunto para a efetivação da inclusão, os professores reduzem sua resistência e se sentem motivados em relação aos desafios pedagógicos decorrentes.

De acordo com Zerbato (2018):

Dessa forma, o trabalho de colaboração entre o professor especializado em Educação Especial e ensino comum é muito importante para se pensar em práticas pedagógicas para o aprendizado de todos. A colaboração e o trabalho em conjunto são necessários, pois muitas vezes a formação do professor de ensino comum não é suficiente para suprir saberes especializados referentes à elaboração, aplicação de estratégias de ensino e outros conhecimentos específicos da área da Educação Especial (Zerbato, 2018, p.147).

Os professores são muitas vezes incompreendidos em suas dificuldades, mas é importante compreender sua diversidade em termos de suas diferentes formas de evoluir na compreensão da inclusão e seu impacto em suas vidas profissionais. Na verdade, a inclusão levanta questões que vão muito além da questão específica das pessoas. Implica mudanças culturais não apenas na escola, mas na sociedade como um todo: retratar a inclusão em benefício de alunos com necessidades educacionais especiais para conceituar a inclusão em benefício de todos.

Neste sentido, o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois convergem-se em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis

para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados (Zerbato, 2018, p.231).

A prática pedagógica colaborativa é uma estratégia de trabalho coletivo, na qual os envolvidos têm objetivos e valores comuns e colocam seus saberes individuais a serviço do grupo ou da comunidade de aprendizagem, pois há a possibilidade de beneficiar-se do apoio e da retroação de outros indivíduos durante este percurso de aprendizagem.

[...] no debate contemporâneo que toma a sala de recursos como dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial e problematiza que é necessário que existam espaços para a discussão curricular que aborde a relação/articulação entre docente especializado e professor regente da sala comum, oportunizando o estudo sobre o que deve ser ensinado, como as práticas de ensino devem ser organizadas e que características devem ter os processos avaliativos, dentre outras questões ( Cardoso, 2013, p.28).

Embora a ideia do trabalho colaborativo tenha sido defendida ao longo da história da humanidade, nos tempos mais recentes, essa prática ganhou nova força e é apresentada como solução para estimular a formação profissional docente, fato que contribui com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, por oportunizar a troca de experiências entre os pares.

A educação inclusiva confere a todos o mesmo currículo e conhecimento. Portanto, o responsável por todos os alunos, com ou sem deficiência, é o planejador de todo o grupo: o professor da sala comum. Mas essa tarefa pode e deve ser compartilhada. Quando os professores da sala de recursos participam, eles sugerem aos colegas de equipe atividades que atendam aos interesses e necessidades de cada aluno com ou sem deficiência, estabelecendo estratégias possíveis para minimizar barreiras de aprendizagem para esses alunos e a promoção de garantias de igualdade de oportunidades.

No entanto, essas práticas não são numerosas e nem fáceis de se constituírem como autênticos trabalhos colaborativos, pois esbarram-se nos fatores organizacionais, históricos, culturais e pessoais.

As articulações das práticas educativas perpassam todos os espaços, tendo como sujeitos de aprendizagem todos aqueles pertencentes no contexto educacional, possibilitando a eficácia desse processo de inclusão da pessoa com deficiência nos espaços escolares. Outro parâmetro significativo é a relação entre todos os sujeitos como possibilidade para favorecer os espaços de diálogos, onde a

singularidades de cada aluno é respeitada e valorizada no processo ensino-aprendizagem. Constituindo-se em uma ação coletiva, onde toda comunidade escolar tem papel relevante para o desenvolvimento destes sujeitos.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção da dissertação oferece uma descrição detalhada dos procedimentos metodológicos adotados para investigar a construção dos saberes docentes visando à inclusão dos alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os métodos empregados foram cuidadosamente selecionados para garantir a obtenção de dados confiáveis e a análise criteriosa das informações coletadas. O objetivo desta introdução é fornecer uma visão geral dos principais elementos do processo metodológico, incluindo o delineamento da pesquisa, os participantes envolvidos, os instrumentos de coleta de dados e as técnicas de análise.

A inclusão dos alunos com deficiência, que são considerados público-alvo da educação especial, nas unidades escolares de ensino regular, denota constantes discussões sobre práticas e métodos implementados na escola, bem como, políticas educacionais, para favorecer o processo de garantia de acesso e aprendizagem desses estudantes público-alvo da educação.

A efetivação das unidades escolares como espaços inclusivos, é baseada na defesa de princípios de cidadania e igualdade para todas as pessoas, em oposição a sistemas hierárquicos de inferioridade e desigualdade. Com base nesse princípio de inclusão, a escola torna-se um espaço democrático que atende a todos os alunos, independente de suas diferenças. Por outro lado, isso implica também novas atitudes nestes espaços educativos, que se devem traduzir em projetos educativos, currículos, métodos de ensino, avaliações de atitudes e comportamentos dos educadores, os quais devem se adaptar para promover a integração social.

Para o desenvolvimento do presente estudo buscamos aprofundar a compreensão sobre a temática da Educação Inclusiva na Educação Básica, com foco na construção dos saberes docentes para a inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, foi realizado um processo de pesquisa abrangente, utilizando bancos de dados acadêmicos e recursos relevantes da área da educação.

Inicialmente, a pesquisa teve como ponto de partida a utilização das palavras-chave “Educação Inclusiva na Educação Básica” nos bancos de dados selecionados. Esses descritores foram escolhidos por sua relevância direta para o escopo do estudo, que envolve a análise das práticas inclusivas na etapa inicial da

educação básica. Durante a busca preliminar de pesquisas correlatas resultou em uma ampla gama de artigos, estudos e publicações que abordam aspectos diversos da inclusão de alunos com deficiência, totalizando 1055 estudos na ampla pesquisa e destes 455 revisados por pares.

Neste viés, o escopo da pesquisa foi delimitado com a inclusão das palavras-chave “Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial”, como resultado, constatando a existência de 840 estudos disponíveis e, destes, 302 foram revisados por pares.

Visto isto, esta etapa visou aprofundar a compreensão das relações e interações entre a educação inclusiva e a perspectiva da educação especial e trouxe à tona uma série de estudos que exploram os diferentes paradigmas, modelos e abordagens relacionados à inclusão de alunos com deficiência na educação especial. Através de uma leitura fluente observamos que os resultados destas pesquisas destacam a importância de uma abordagem centrada no aluno e que reconhecesse e respeitasse as especificidades de cada um.

Logo, essa perspectiva híbrida entre a educação inclusiva e a educação especial oferece percepções valiosas sobre como podemos construir ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao reconhecer tanto os princípios da educação inclusiva quanto às abordagens específicas da educação especial, uma vez que os educadores podem desenvolver estratégias mais eficazes para atender às diversas especificidades de seus alunos.

Com o intuito de aprofundar a análise e abranger diferentes perspectivas sobre a temática, a pesquisa foi delimitada com a utilização dos descritores “Educação Especial na Rede Regular de Ensino”. Essa etapa da pesquisa teve como objetivo compreender como a Educação Especial é implementada dentro do contexto da rede regular de ensino, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao realizar a busca com os descritores “Educação Especial na Rede Regular de Ensino” revelaram estudos que abordam desde os desafios enfrentados pelos professores até as estratégias eficazes que são empregadas para promover a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos, através inicialmente de 259 materiais existentes nesta temática e, destes, 62 revisados por pares.

Ao refinar o filtro da pesquisa, para as palavras-chave a “Articulação do Ensino Regular e AEE” obtivemos um número reduzido de resultados, com apenas

13 estudos abordando diretamente este tema. Destas publicações, apenas 4 foram identificadas como materiais revisados por pares, o que aponta para a limitada disponibilidade de pesquisas aprofundadas nesta área específica. Apresentamos abaixo um quadro (Quadro 1) que apresenta pesquisas relacionadas ao contexto deste estudo:

Quadro 1 – Pesquisa Correlata

Ano	Modalidade	Título	Autor
2013	Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Espírito Santo	Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões.	NASCIMENTO, Alice Pilon do
2014	Dissertação de Mestrado, USFCAR	O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.	ZERBATO, Ana Paula
2014	Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Espírito Santo	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum	BORGES, Carline Santos
2014	Tese de Doutorado, USFCAR	Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.	VILARONGA, Carla Ariela Rios
2017	Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina	Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015	CARVALHO, Tamires Pereira
2018	Tese de Doutorado, UFC Universidade Federal do Ceará	Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza	ARARUNA, Maria Rejane
2019	Dissertação de Mestrado UNIFEI	A articulação entre o AEE e o professor de ensino de Ciências e Matemática: Um estudo na Microrregião de Itajubá-MG	FAUSTINO, Francislene da Silva

Fonte: Elaboração própria, com base em BDTD (2023)

Para uma exposição mais completa, procedemos à síntese das pesquisas correlatas apresentadas no quadro anterior, que serviram de base para esta

investigação. Enfatizamos seus aspectos mais relevantes, identificamos lacunas e discutimos suas implicações para a compreensão do tema em questão.

Nascimento, em seu estudo **“Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões.”**, faz referência às políticas de Educação Especial e práticas pedagógicas em Nova Venécia/ES, com foco na integração entre sala de aula regular e atendimento especializado para melhorar a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial. A análise compara políticas locais e nacionais, destacando os esforços do município para incluir esses alunos. Baseia-se em teorias de Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu, valorizando a diferença e a educabilidade dos alunos especiais. A pesquisa destaca o atendimento especializado como fundamental para o acesso ao currículo escolar, reconhecendo os avanços do município, como a bidocência e investimentos em formação contínua, apesar das tensões existentes.

Zerbato, em sua pesquisa **“O papel do professor de educação especial na proposta do coensino”**, investiga o ensino colaborativo, no qual um professor de ensino comum e um professor especializado compartilham a responsabilidade de ensinar um grupo heterogêneo de alunos. Esse modelo, ainda pouco conhecido no Brasil devido à ênfase do atendimento educacional especializado especificamente em sala de recurso multifuncionais. A pesquisa buscou definir o papel do professor de Educação Especial nesse contexto, a partir das perspectivas de diversos atores envolvidos na inclusão escolar. A pesquisa visa estimular análises sobre diferentes abordagens de suporte à inclusão escolar nas escolas regulares e esclarecer os papéis do professor de Educação Especial para aprimorar o trabalho educacional no contexto do ensino colaborativo.

Borges, em sua pesquisa intitulada de **“Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum, é um estudo que aborda o atendimento educacional especializado e sua importância no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola regular”**, problematiza a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento especializado como elementos essenciais para o desenvolvimento educacional desses alunos. Baseia-se nas teorias de Lev Semenovitch Vigotski e em produções de pesquisadores da área de Educação Especial. A pesquisa destaca a contribuição do atendimento especializado para o

acesso ao conhecimento escolar do aluno com deficiência, enfatizando a importância da interação entre profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao conhecimento complementar, percebe-se a necessidade de potencializar a sala de aula comum e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos para subsidiar o trabalho no atendimento especializado.

Vilaronga, aborda em seu estudo intitulada de **“Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.”**, centralizando o ensino colaborativo como um modelo de apoio que permite a colaboração entre professores da Educação Especial e da classe comum, visando atender às necessidades do aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e beneficiar toda a turma. A pesquisa teve como objetivo analisar uma experiência formativa que integrou teoria e prática do coensino, com assessoramento no ambiente escolar. Neste estudo observou-se que a colaboração entre os professores se desenvolveu através de interações cotidianas e do compartilhamento de conhecimentos teóricos sobre o modelo de apoio. Concluiu-se no uso de estratégias de ensino colaborativo e levou a mudanças na prática, como a redução da retirada do aluno da sala comum e maior consideração pela acessibilidade dentro desse espaço.

Carvalho, sua pesquisa intitulada de **“Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015”**, analisou teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa como método para formar profissionais da educação na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Foram selecionadas 22 obras publicadas entre 2000 e 2015, encontradas nos bancos de teses da CAPES e do IBICT. Os critérios de seleção incluíram termos específicos nos títulos e métodos identificados como pesquisa-ação colaborativa ou pesquisa colaborativa. A análise dos dados ocorreu em duas fases: a primeira caracterizou as produções científicas com base nos resumos, enquanto a segunda envolveu a leitura completa das dissertações e teses, examinando objetivos, procedimentos e resultados. Os resultados mostraram que, embora a pesquisa colaborativa tenha contribuído significativamente para a formação de profissionais da educação na área da inclusão, poucos pesquisadores e universidades a utilizam. A pesquisa colaborativa foi mais frequente em universidades com grupos de pesquisa consolidados na formação de professores para a inclusão escolar de alunos com

deficiência. As análises indicaram que os objetivos e procedimentos das pesquisas estavam alinhados com os princípios da pesquisa colaborativa, e os procedimentos adotados promoveram mudanças nas concepções de Educação Inclusiva e nas práticas educativas para favorecer a inclusão de alunos com deficiência.

Araruna, em sua tese intitulada de **“Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza.”**, analisou as condições para construir um trabalho colaborativo entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores do ensino comum, através de uma pesquisa-intervenção. Baseando-se na literatura científica nacional e internacional sobre práticas inclusivas, que indicam o trabalho colaborativo como estratégia positiva, a pesquisa aborda questões como formação docente, práticas pedagógicas e teoria da mudança. Evidenciando que a articulação entre os grupos de docentes ocorre de forma assistemática, sem planejamento prévio, devido a fatores como sobrecarga de trabalho, condições estruturais e superlotação das salas. O estudo destaca a necessidade de reestruturação dos horários dos professores, investimento em formações continuadas e uma mudança na cultura organizacional para promover práticas colaborativas mais efetivas.

Faustino, em sua tese intitulada de **“A articulação entre o AEE e o professor de ensino de Ciências e Matemática: Um estudo na Microrregião de Itajubá-MG.”**, a pesquisa investiga a prática pedagógica inclusiva entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores de Ciências e Matemática na microrregião de Itajubá-MG. Utilizando metodologia qualitativa, os dados foram obtidos por meio de questionários aplicados aos professores dessas disciplinas e do AEE. A análise revelou lacunas na compreensão dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência e na falta de suporte da gestão escolar para promover a colaboração entre os docentes. Também foram identificadas dificuldades na implementação de práticas inclusivas. Como solução, a pesquisa sugere maior envolvimento da gestão escolar, fiscalização e oferta de formação continuada para os professores, visando promover a inclusão escolar e social dos alunos com deficiência.

Visto isso, a escassez de estudos investigativos e a limitação de materiais por pares sobre a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional

Especializado (AEE) nos anos iniciais do Ensino Fundamental podem representar uma lacuna significativa no conhecimento atual. Essa falta de literatura consolidada pode dificultar a compreensão abrangente das práticas colaborativas entre os professores da sala regular e os profissionais do AEE, bem como dos desafios enfrentados neste processo.

É evidente que a temática da inclusão e articulação entre o ensino regular e o AEE exige uma atenção maior por parte da comunidade acadêmica, a fim de preencher essa carência de informações substanciais. A ausência de pesquisas revisadas por pares também pode impactar na validação e aplicação de práticas educacionais inclusivas baseadas em evidências.

Considerando essa limitação na disponibilidade de estudos, é fundamental que futuras pesquisas se dediquem a explorar e analisar a articulação entre o ensino regular e o AEE com maior profundidade, contribuindo para o avanço do conhecimento nessa área crítica da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **5.1 Opção metodológica**

Apresentamos, a seguir, o estudo realizado de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, pois essa abordagem possibilita ao pesquisador um contato direto com o universo e a situação observada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Logo, os acontecimentos inseridos no delineamento desta pesquisa, bem como, as questões, inquietações e hipóteses podem surgir antes, durante ou até mesmo depois da coleta ou, inclusive no processo de análise dos dados, os quais possam ou não ser verificadas em sua etapa de interpretação (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (Gil, 2002 p.98).

Portanto, a pesquisa qualitativa aqui apresentada, envolve o engajamento no campo das ciências sociais e humanas, para assim, compreender o significado e dar sentido ao fenômeno em estudo, levando em consideração a sua transversalidade.

À vista disso, desenvolvemos uma pesquisa com docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, turmas dos 1º (primeiros) e 2º (segundos) anos do Ensino Fundamental, nas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, localizadas na região do grande ABC Paulista.

Para que se efetive um experimento, torna-se necessário selecionar sujeitos. Essa tarefa é de fundamental importância, visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra (GIL, 2002 p.98).

Neste viés, este estudo tratou do processo de articulações entre os docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os profissionais que compõem o Atendimento Educacional Especializado nas respectivas redes municipais de ensino envolvidas, que se situaram no lócus de pesquisa.

Nesse contexto, tendo o enunciado sobre a educação especial nos textos legais como fio condutor para uma análise a partir dos discursos que circulavam nas escolas, foi possível verificar em que medida o sujeito era passível de compreensão integral referente ao processo de interlocução entre educação regular e especial.

Já nas pesquisas de cunho qualitativo, sobretudo naquelas em que não se dispõe previamente de um modelo teórico de análise, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho se torne significativamente mais complexa, retardando a redação do relatório (Gil, 2002 p.90).

Ao analisar essas questões, o estudo identificou desafios, lacunas e sucessos na integração de alunos com deficiência no ambiente educacional no ensino regular. Isso levou a recomendações e inspirações sobre como a colaboração e a comunicação entre professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e profissionais atuantes no atendimento educacional especializado poderiam ser aprimoradas, com o objetivo de promover uma compreensão mais abrangente e uma educação inclusiva mais eficaz para todos os alunos, totalizando 9 participantes da pesquisa.

## **5.2 Etapas da investigação**

Em nossa pesquisa, apresentada aqui, as etapas de investigação foram organizadas de modo a garantir um processo reflexivo a partir do problema

delineado. Desta forma, o estudo ocorreu por meio de ferramentas como questionários e grupos focais para ação e, posteriormente, a análise e compreensão da realidade vivida pelos docentes atuantes na rede pública de ensino dos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, para que, assim, fossem observadas informações relevantes na perspectiva dos professores regentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Básica, diante da variabilidade dos alunos que eram público-alvo da Educação Especial, o que emergiu a realidade da Educação Inclusiva.

Para Franco (2005), o delineamento de um plano de pesquisa deve considerar os seguintes aspectos:

O delineamento de pesquisa é um plano para coletar e analisar dados a fim de responder à pergunta do investigador. Um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados. Isto quer dizer que o investigador deve ter uma ideia muito clara da racionalia de sua pesquisa, deve ser capaz de especificar o tipo de evidência necessário ao teste de suas ideias, bem como deve saber as análises que terá de fazer, uma vez que os dados tenham sido colhidos e codificados, para além das inferências que eles lhe permitirão estabelecer (Franco, 2005 p.33).

Para tanto, o estudo organizou-se da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, iniciamos com uma pesquisa bibliográfica, através de um delineamento e análise dos documentos existentes relacionados à temática de estudo disponibilizados na base de indexação SCIELO (Scientific Eletronic Library Online). Ademais, através de um processo cuidadoso de revisão de estudos relevantes no banco de dados disponíveis na biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, além de documentações e legislações vigentes. Todavia, consideramos como filtro de pesquisa os estudos recentes sobre este assunto investigado. Diante disso, observamos que esses levantamentos sinalizam uma produção nascente e recorrente sobre a formação docente na perspectiva inclusiva, contudo, destacamos que esse levantamento ocupou um grande espaço no processo de pesquisa, ponderando melhor utilização no campo.

Na segunda fase proposta de investigação aplicada e interventiva, onde estabelecemos contato com os professores para organizar e oportunizar espaços de diálogos nas unidades escolares, com base nos princípios da inclusão dos alunos com deficiência nos anos iniciais da Educação Básica, bem como, viabilizar ações

que venham considerar as expectativas e experiências desses docentes frente a diversidade existente no contexto escolar.

Inicialmente, selecionamos os sujeitos da pesquisa com base em suas experiências e na docência no ano vigente do estudo, especificamente, em turmas dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, no ensino regular. Em segundo lugar, começamos a compor o conteúdo documental por meio do preenchimento do formulário. Na terceira fase, processamos os documentos curados e iniciamos a análise dos conteúdos e, encerramos esta fase, com a construção de uma página (perfil) no Instagram que está na quarta fase desta pesquisa.

Neste momento os resultados obtidos com a pesquisa foram apresentados durante a pesquisa de campo, reunindo professores atuantes no Ensino Regular. Isto posto, os sujeitos desta pesquisa foram selecionados considerando as experiências desses professores com alunos com deficiência, bem como as suas práticas pedagógicas diante da diversidade existente no contexto escolar.

Após convidar os pesquisadores a integrarem grupos de estudo no *WhatsApp*, nos quais desempenharam o papel de sujeitos da pesquisa, o próximo passo envolveu o envio de um questionário por meio do *Google Forms* para que os participantes pudessem fornecer suas respostas e contribuições.

Os questionamentos propostos foram elaborados com base em observações e interações feitas por professores participantes de grupos de troca de materiais pedagógicos. Durante o ciclo de diálogos nesses grupos, foi apresentada a proposta do atendimento educacional especializado nos anos iniciais da Educação Básica.

É importante ressaltar que a escolha de utilizar o *WhatsApp* como plataforma para grupos de estudo proporcionou um ambiente dinâmico e ágil para troca de ideias entre os pesquisadores. Essa interação, mediada pela tecnologia, contribuiu para a construção de percepções valiosas e enriquecedoras no contexto da pesquisa sobre o atendimento educacional especializado.

Esse processo metodológico demonstra a adaptação e a incorporação de ferramentas digitais no cenário acadêmico, visando otimizar a coleta de dados e promover uma participação efetiva dos sujeitos da pesquisa. Considerando os levantamentos das necessidades elencadas pelo grupo, elas foram analisadas e devolvidas ao grupo em formato de um perfil no Instagram intitulado de “interlocuções docentes”, que apresenta ideias e sugestões de práticas fundamentais para o desenvolvimento de ações articuladas entre os profissionais do

atendimento educacional especializado e os docentes atuantes nos anos iniciais da Educação Básica.

É válido ressaltar que, até o momento, está em discussão e está sendo implementado, passando pela avaliação e validação pelos participantes e pesquisadora, com a finalidade de ser apresentado ao final desta etapa como um protótipo para o público-alvo de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Destacamos que este material tem grande relevância para favorecer a promoção da inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores do ensino comum e especial, para assim, garantir ações que potencializam os recursos e aprendizados dos alunos, para que estes possam usufruir com qualidade do ambiente escolar, assegurando, portanto, o direito constitucional a uma educação de excelência.

### **5.3 Universo da pesquisa: campo e sujeitos**

Para atender a esse propósito, delimitamos o escopo desta pesquisa na região do Grande ABC, abrangendo os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Vale ressaltar que a região é composta por sete municípios, entretanto, nosso estudo concentrou-se na análise da colaboração entre os professores das salas regulares e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) exclusivamente nos três municípios mencionados.

A escolha dessas localidades específicas foi motivada pela sua importância significativa no contexto do Estado de São Paulo, justificada pelo seu papel preponderante no cenário educacional regional e pela necessidade de compreender as dinâmicas específicas dessas comunidades para contribuir de maneira mais direcionada ao avanço da prática educacional inclusiva no estado. De acordo com dados preliminares do Censo Demográfico de 2022, conduzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população total da região estudada é de 1.775.834 habitantes, sendo aproximadamente 776.640 habitantes em Santo André, 832.347 habitantes em São Bernardo do Campo e 166.847 habitantes em São Caetano do Sul.

Adicionalmente, faz-se necessário destacar que municípios como Diadema, Mauá e Ribeirão Pires, embora não estejam diretamente vinculados à sigla "ABC,"

compõem a região em análise. Contudo, no intuito de focar e aprimorar a abordagem desta pesquisa, deliberamos conscientemente excluir esses municípios do escopo do estudo em desenvolvimento. Essa decisão baseou-se na necessidade de concentração analítica e na busca por uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas específicas de colaboração entre os professores das salas regulares e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. A exclusão desses municípios adicionais visa, portanto, proporcionar uma análise mais detalhada e contextualizada, sem comprometer a profundidade e o foco do estudo.

Para tanto, para composição da amostragem realizamos uma investigação com professores que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, atuantes em turmas dos 1º (primeiros) e 2º (segundos). A escolha da região do Grande ABC Paulista como cenário da pesquisa é estratégica, considerando sua relevância e características específicas no contexto educacional do estado de São Paulo.

A pesquisa visa compreender a dinâmica da educação inclusiva, particularmente a colaboração entre docentes e profissionais de atendimento especializado nessa região, com o objetivo de identificar desafios, práticas exitosas e oportunidades de melhoria. Isso contribuirá para uma compreensão mais profunda da interação entre educação regular e especial, visando aprimorar a qualidade da educação para todos os alunos na região das cidades estudadas.

#### **5.4 Elaboração do Instrumento de coleta de dados**

Para a realização da coleta de dados, utilizamos duas etapas: a primeira consistiu na socialização de um questionário em diversos grupos de professores disponíveis em grupos de *WhatsApp* das redes estudadas. Isso foi considerado como um instrumento disparador para o levantamento dos perfis e concepções dos sujeitos participantes da pesquisa e, a partir desse processo de seleção, pôde conhecer o perfil desses sujeitos e, assim, caracterizá-los. Assim, por meio do levantamento e análise desses dados preliminares, pudemos selecionar os sujeitos que participaram do estudo.

O conjunto de procedimentos utilizados na análise de conteúdo abrangeu as seguintes fases: a fase inicial; a exploração do material; o processamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase inicial, conduzimos uma leitura cuidadosa dos dados de um questionário de pesquisa respondidos pelos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de nos familiarizarmos com os dados coletados. Adotamos a abordagem da leitura intensiva, ou seja, de maneira exaustiva, conseguimos selecionar e agrupar o material de acordo com os objetivos e o foco da pesquisa, ao mesmo tempo em que identificamos informações que estavam além desses objetivos e, portanto, não foram levadas em consideração durante a interpretação dos resultados.

Após a etapa inicial de seleção, procedemos à categorização e exploração do material, implicando na redução dos dados pela identificação de unidades pertinentes e significativas. Essa fase crucial do processo foi conduzida por meio da aplicação de dois procedimentos distintos.

No primeiro processo, extraímos tópicos das respostas obtidas, resumindo os temas abordados em conformidade com os objetivos estabelecidos, e chamamos esses temas de Unidades de Registros (UR). Diante dos resultados, verificamos que nem todos os sujeitos que colaboraram, participaram e responderam os questionários contendo questões abertas e fechadas atuaram no lócus desta pesquisa.

A análise dos resultados do questionário se deu pelo impacto medido por meio da análise de conteúdo do contexto no qual esta pesquisa se inseriu, visto a categorização como elemento principal. Uma vez que, a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

A escolha criteriosa das categorias para a análise dos resultados não foi um processo arbitrário, mas sim orientado por uma abordagem metodológica sólida. Essas categorias foram selecionadas de forma consciente e embasadas em revisões de literatura extensivas, alinhadas ao escopo específico desta pesquisa. Seguindo a premissa de Bardin (2011), a categorização é uma ferramenta de classificação que requer critérios predefinidos, e neste caso, esses critérios foram estabelecidos com

base na relevância e na consistência identificadas nos estudos existentes sobre a colaboração entre professores de salas regulares e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As categorias escolhidas foram, a saber: 1) PERFIL DOCENTE; 2) CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS; 3) FORMAÇÃO DOCENTE; 4) DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA; 5) PERSPECTIVA PROFISSIONAL. Dessa maneira, a escolha destas categorias foi estrategicamente fundamentada, buscando assegurar uma análise abrangente e estruturada dos dados coletados, em total consonância com os objetivos e a natureza intrincada desta investigação. E, portanto, as categorias foram estruturadas e reunidas com base em conceitos afins, gêneros similares, alinhados com a questão de pesquisa e seus objetivos.

Para dar maior visibilidade a essa construção, apresentamos abaixo um quadro (Quadro II):

Quadro 2- Roteiro de Questionário

Tema	Objetivos	Roteiro
PERFIL DOCENTE - Sujeito e lócus de pesquisa	Investigar e analisar o perfil dos professores (docentes) participantes	Nome e idade  Professor (a), em qual das opções abaixo das Redes Municipais de Ensino localizadas nas cidades da região do grande ABC Paulista você atua como docente?  Qual seu tempo de docência na Rede Pública de Ensino?  Professor (a), em qual das opções abaixo nos anos iniciais da Educação Básica você é docente atuante neste ano letivo?
CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS	Levantar se as turmas investigadas possuem alunos com diagnóstico de deficiência.	Neste ano letivo, na turma em que você leciona possui alunos com diagnóstico de deficiência?

<p>FORMAÇÃO DOCENTE</p> <p>Desenvolvimento acadêmico na perspectiva inclusiva</p>	<p>Descobrir as percepções docentes frente a Educação Especial, na perspectiva inclusiva nas Redes de Ensino analisadas.</p>	<p>Caso a questão anterior seja afirmativa, você sabia que a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) define que todo aluno com deficiência tem direito ao AEE (Atendimento Educacional Especializado)?</p> <p>Selecione as opções de como a sua unidade escolar promove espaços que possibilitem maior diálogo entre professores e os profissionais especializados?</p>
<p>DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA</p>	<p>Identificar como pensam os professores sobre a sua formação</p>	<p>No caso das turmas que possuem alunos com diagnóstico de deficiência, a instituição de ensino para a qual você leciona, disponibiliza momentos de diálogo entre os docentes atuantes no ensino regular e os profissionais atuantes do segmento do atendimento educacional especializado?</p>
<p>PERSPECTIVA PROFISSIONAL</p>	<p>Mapear e analisar as percepções dos profissionais que atuam nas Redes Municipais de Ensino</p>	<p>Você enquanto docente atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se sente acolhido em suas expectativas quando recebe as orientações dos profissionais atuantes no atendimento especializado? Justifique</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Após esse processo inicial de levantamento de dados e manifestação de interesse dos sujeitos em participar do estudo com objetivo precípuo no mapeamento dos saberes referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), filtramos a participação de nove professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em três redes municipais localizadas nas cidades do Grande ABC Paulista.

Nesse contexto, a discussão aqui desenvolvida foi registrada, para que, futuramente, sejam analisadas as informações fornecidas pelos professores durante os momentos de diálogos realizados. Para garantir o sigilo dos sujeitos participantes deste estudo, cada cidade recebeu a abreviatura correspondente a inicial do nome da cidade, seguida pelo número. Para tal, estariam representados pelos numerais em ordem crescente (A1, A2, A3, B1, B2, B3, C1, C2 e C3). Sendo assim, cada um

deles será representado por um número, dividido em três subgrupos. A divisão do subgrupo A (A1, A2 e A3), subgrupo B (B1, B2 e B3) e subgrupo C (C1, C2 e C3).

Ainda no desdobramento das indagações, empregou-se um roteiro contendo questões formuladas pelos grupos de pesquisa que integram este estudo, com o propósito de guiar a discussão e incitar as respostas dos participantes. Cada um dos temas possuiu objetivos delineados, os quais buscamos atingir por meio da aplicação desse instrumento. A partir desses temas e objetivos, elaboramos um roteiro de perguntas provocativas, que serviu como orientação para a condução do estudo.

## **5.5 Coleta de dados**

Considerando a importância da metodologia, em nossa pesquisa, foram discutidos os dados coletados por meio de questionários realizados com profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, em escolas públicas localizadas na região do Grande ABC Paulista (Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul) e, para delimitar nossos sujeitos, definimos docentes atuantes no atendimento de crianças entre 6 a 7 anos, em salas regulares, distribuídos no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, nos turnos de ensino (manhã e tarde).

Dessa forma, ponderamos para seleção de lócus deste estudo, apenas escolas municipais e, para a realização da pesquisa, através do questionário, exclusivamente com professores que atuam diretamente com alunos com deficiência, no Ensino Regular. Nesta perspectiva, a seguir serão apresentadas as análises dos dados referentes à pesquisa de campo, através de categorias temáticas construídas a partir do conteúdo de questões semiestruturadas.

Assim, ainda pensando nas considerações de Bardin (2016, p.19) "a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação." Portanto, para se realizar esta pesquisa, buscou-se, primeiramente, mapear e analisar as percepções dos profissionais que atuam nas Redes Municipais de Ensino, lócus deste estudo, acerca da realidade do Atendimento Educacional Especializado nos municípios pesquisados.

Logo, evidenciamos a metodologia de constituição dos dados, o qual, foram mapeadas e analisadas as percepções dos docentes acerca das ações e do processo de articulação com profissionais atuantes no Atendimento Educacional Especializado, bem como, as interlocuções docentes existentes neste processo.

Diante disso, foi utilizado um roteiro de perguntas com questões semiestruturadas que serviram de referência para o diálogo do grupo focal, sem a intenção de limitar o movimento de interlocução existente entre o pesquisador e o grupo participante.

Para tanto, foram realizadas mediações envolvendo as temáticas com profissionais que atuam no Ensino Regular, os quais manifestaram interesse em dialogar sobre os desafios enfrentados frente aos atendimentos dos alunos com deficiência na rotina escolar nas unidades de ensino.

## **5.6 Procedimentos de análise**

Para compreendermos melhor sobre os procedimentos de análise, segundo Franco (2005), a pesquisa qualitativa pode ser consistente essencialmente pela análise de conteúdo. Considerando, a característica fundamental da análise de conteúdo é a argumentação apoiada no discurso e interlocuções que acontecem através dos diálogos entre as pessoas e a literatura. Segundo Laurence Bardin (2016) pode definir a metodologia de análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016 p. 48).

O conjunto de processos aplicados para a etapa de análise de conteúdo constou na organização das seguintes etapas: análise preliminar; estudo de conteúdo através da investigação dos materiais e leitura flutuante dos conteúdos selecionados, processo de tratamento das informações e resultados, processo de indução e interpretação das informações obtidas.

Durante a fase inicial de análise preliminar com a leitura dos questionários através das leituras flutuantes das respostas e posteriormente das informações coletadas dos registros nos círculos de diálogos entre os participantes dos grupos focais, para mensurar os dados coletados, levando em consideração procedimento

de releitura do mesmo texto, a fim de extrair e formar agrupamentos dos conteúdos de acordo com os objetivos e sua aplicabilidade, bem como, distinguir dados que não estão de acordo com o propósito do estudo. Em continuidade, procedeu-se à exploração do material onde foi necessário delimitar os dados os separando em unidades relevantes e significativas para a mudança necessária no processo de formação docente.

Logo, o método de análise de conteúdo surge como uma ferramenta para compreender a construção de sentido que os atores sociais expressam nos discursos e contextos sociais. Nesse contexto, a análise de conteúdo possibilita a classificação, ou seja, o processo de agrupamento do contexto de pesquisa em depoimentos por tema, decorrentes das apresentações dos participantes durante o percurso da pesquisa. Essa dinâmica permitiu sistematizar os dados deste estudo, e todos os delineamentos resultantes dos materiais que foram aplicados para extrair o máximo de elementos os quais permitissem interagir com as questões propostas nesta pesquisa.

## 6 INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 6.1 Interpretação dos dados do questionário

Após o levantamento dos dados, para a análise, utilizamos como critério:

- 1) Ser professor atuante em escolas públicas das redes municipais de ensino das cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.
- 2) Estar em exercício, atuando em turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.
- 3) Possuir aluno com diagnóstico de deficiência, público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) regularmente matriculado neste ano letivo na sala regular.

Figura 3 – Gráfico “Redes de Ensino”



Fonte: Dados da pesquisa (2023) formulário *Google Forms*

No segundo processo, selecionamos os termos relacionados a cada Unidade de Registro, que denominamos Unidades de Contexto (UC), e que podem revelar significados subjacentes ou evidentes nas respostas dos participantes. Depois de definir as unidades de contextos, compilamos os dados coletados em categorias, organizando-os de acordo com as Unidades de Registro. Posteriormente, procedemos com a interpretação das Unidades de Contexto, buscando encontrar conexões de significado entre elas. Essas interpretações resultaram na formação de uma "estrutura", que é referida como Unidade de Análise (UA). As UAs serviram como fundamento para a formulação de categorias na análise interpretativa,

agrupando-as conforme os objetivos específicos estabelecidos no início desta avaliação.

Continuar a análise nos permitiu aprofundar nossa compreensão das respostas dos participantes e extrair insights significativos sobre as experiências dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental I em relação à inclusão de alunos com deficiência. Essa metodologia de análise de conteúdo ofereceu uma estrutura sólida para a investigação e nos permitiu explorar os dados de maneira abrangente e rigorosa.

Prosseguindo na nossa análise, a etapa de processamento dos resultados desempenhou um papel essencial. Neste estágio, buscamos sistematizar e organizar as categorias de análise interpretativa, relacionando-as aos objetivos específicos da pesquisa. Essa organização permitiu uma compreensão mais aprofundada dos dados, identificando padrões, tendências e relações entre as informações coletadas.

Em seguida, voltamos para a etapa de inferência. Durante essa fase, organizamos os resultados das categorias e Unidades de Análise, buscando compreender o significado subjacente aos relatos dos professores. A inferência nos possibilitou entender não apenas o "o quê" das respostas, mas também o "por quê" e "como" por trás das experiências relatadas.

Finalmente, a etapa de interpretação representou o ponto culminante da análise de conteúdo. Neste estágio, integramos as informações coletadas, os padrões identificados, as inferências e as conexões de significado em uma compreensão holística. Isso nos permitiu responder às questões de pesquisa e desenvolver conclusões embasadas nos dados analisados.

Em resumo, a análise de conteúdo envolveu uma abordagem sistemática para explorar as experiências e percepções dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Através das fases de leitura, exploração, processamento, inferência e interpretação, conseguimos criar uma estrutura analítica sólida que nos permitiu desvendar os desafios e as oportunidades enfrentadas por esses educadores. As conclusões extraídas desempenham um papel crucial na compreensão da efetivação da educação inclusiva e nas recomendações para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e acolhedoras.

O roteiro de perguntas foi organizado tendo como objetivo inicial traçar o perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Isso é feito através de três áreas-chave de investigação:

#### **A. PERFIL DOCENTE - SUJEITO E LÓCUS DE PESQUISA:**

Neste primeiro ponto, buscamos investigar e analisar os perfis dos professores que estão participando da pesquisa. Isso inclui aspectos como experiência, formação acadêmica, área de atuação, entre outros, para obter uma visão completa do corpo docente envolvido no estudo.

#### **B. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS:**

Aqui, o foco está em levantar informações sobre as turmas que estão sendo investigadas. Um aspecto específico é a identificação de alunos com diagnóstico de deficiência matriculado nessas turmas. Isso é fundamental para compreender a diversidade e a inclusão nas turmas e escolas analisadas.

#### **C. FORMAÇÃO DOCENTE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:**

Este último ponto concentra-se em descobrir as percepções dos docentes em relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva. É importante entender como os professores percebem a inclusão de alunos com deficiência nas redes de ensino analisadas e como isso se relaciona com o desenvolvimento acadêmico.

Segundo Gatti (2014, p. 35):

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

A citação destaca a importância crucial da formação de professores como um desafio central para as políticas educacionais em diversos países. No contexto da perspectiva inclusiva na educação, a formação dos professores desempenha um papel essencial.

Na abordagem inclusiva, reconhece-se que os professores desempenham um papel central na criação de ambientes educacionais que atendam à diversidade de habilidades, necessidades e experiências dos alunos. Portanto, investir na formação dos professores é uma estratégia fundamental para promover a inclusão efetiva.

Ao abordar a formação dos professores, é importante considerar a preparação para lidar com a diversidade, tanto no que diz respeito às necessidades especiais quanto às diferenças culturais e sociais. Isso envolve desenvolver habilidades pedagógicas que possibilitem a adaptação do ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo a participação plena de todos.

Além disso, ao mencionar os professores como "personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura", a citação destaca o papel dos educadores na transmissão não apenas de informações acadêmicas, mas também na promoção de valores culturais e inclusivos.

Portanto, a formação de professores, quando orientada pela perspectiva inclusiva, visa qualificá-los não apenas com habilidades pedagógicas, mas também com uma compreensão profunda da diversidade e das práticas inclusivas. Dessa forma, os educadores podem desempenhar um papel ativo na construção de ambientes educacionais que acolhem, valorizam e atendem às especificidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

## **6.2 Análise dos dados do questionário**

### **A. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOCENTE**

Nesta etapa, o propósito foi avaliar se, na prática, o contexto desta pesquisa vivenciava verdadeiramente uma educação inclusiva. Nesse viés, o questionário foi distribuído nas comunidades do *Whatsapp*: "Grupo de Professores do ABC", "Professores PMSA", "Ideias para 1º ano Fundamental" e "Ideias para 2º ano Fundamental". Logo, inicialmente, foram recebidos 20 questionários de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. As perguntas foram estruturadas de forma a abranger os princípios de inclusão discutidos anteriormente, permitindo uma avaliação abrangente da implementação dessas práticas na rotina educacional.

Figura 4 – Gráfico tempo de docência



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

No grupo de professores, observa-se uma abrangente diversidade etária, variando entre 30 e 55 anos, em sua maioria do sexo feminino, com distintos períodos de tempo de docência na Rede Pública de Ensino. Os dados revelam uma distribuição significativa: 20% dos participantes (quatro professores) têm de 0 a 3 anos de experiência, 15% (três professores) possuem de 3 a 5 anos, 25% (cinco professores) têm de 5 a 10 anos, 15% (três professores) acumulam entre 10 e 15 anos, 5% (um professor) ostenta de 15 a 20 anos, e 20% (quatro professores) acumulam mais de 20 anos de experiência docente.

Salienta-se que, embora esses dados estejam visualmente representados no gráfico, é pertinente ressaltar um equilíbrio notável na composição do grupo. Aproximadamente 40% dos professores possuem uma sólida bagagem, acumulando mais de 10 anos de experiência, enquanto 60% apresentam uma trajetória mais recente na profissão, com até 10 anos de atuação. Essa distribuição equilibrada enriquece a pesquisa, proporcionando uma perspectiva abrangente que abarca tanto a expertise consolidada quanto a vitalidade dos profissionais mais recentes na docência.

Essa diversidade de experiências e trajetórias profissionais oferece uma ampla gama de perspectivas em relação à educação inclusiva, possibilitando uma análise abrangente das práticas pedagógicas e da atitude dos professores em relação a esta abordagem. No decorrer da pesquisa, continuaremos explorando as respostas e percepções desses educadores para compreender melhor como a

educação inclusiva é vivenciada em sua prática diária. A partir disso, esperamos identificar desafios, oportunidades e áreas que demandam melhoria, contribuindo para o contínuo aprimoramento da inclusão no contexto educacional em questão.

## **B. PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

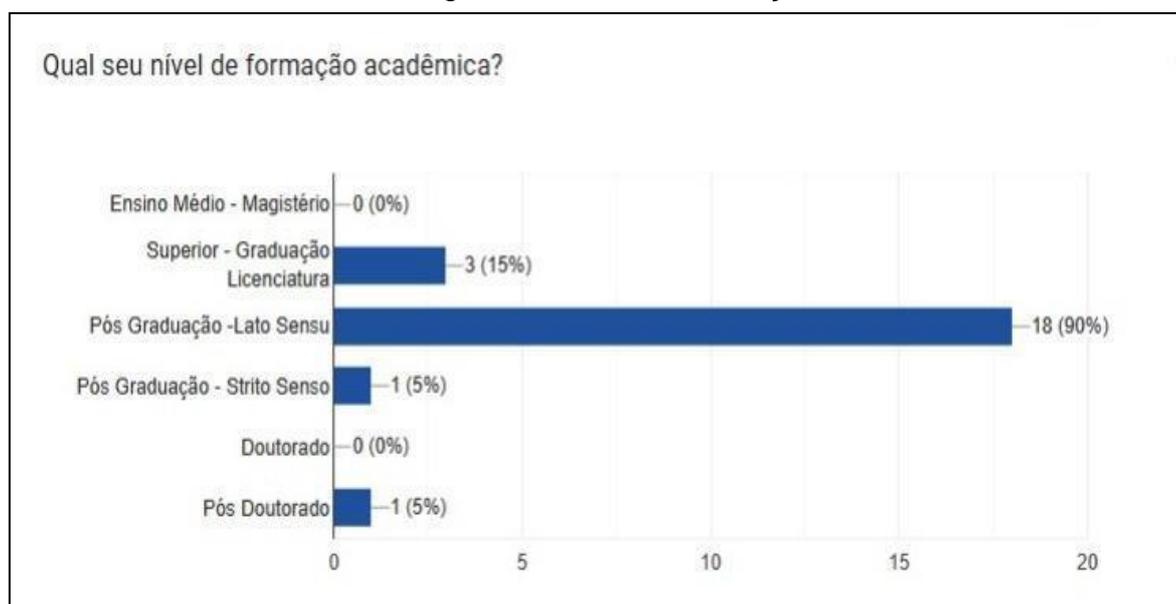
No que tange ao grau de formação acadêmica, observa-se que 15% dos participantes, equivalentes a três professores, possuem graduação em Licenciatura, ao passo que a maioria expressiva, representando 90% do grupo (dezoito professores), detém pós-graduação *lato sensu*. Adicionalmente, um docente (5% dos participantes) possui pós-graduação *stricto sensu*, incluindo doutorado, enquanto outro (5% dos participantes) ostenta pós-doutorado.

Uma análise aprofundada se torna imprescindível para compreender se essa diversidade de formações exerce influência direta nas práticas e concepções dos professores que lidam com alunos com deficiência em suas salas de aula. Investigar essa correlação pode proporcionar insights valiosos sobre como diferentes níveis de formação acadêmica se refletem nas estratégias pedagógicas adotadas, enriquecendo a compreensão do impacto da qualificação do professor na promoção da educação inclusiva.

Ao dar continuidade à análise da formação acadêmica desses profissionais, é relevante destacar que a maioria possui pós-graduação *lato sensu*, evidenciando um claro interesse em aprimorar suas qualificações profissionais. Essa constatação reflete um comprometimento notável com a busca por conhecimento e atualização na área educacional.

Uma investigação mais profunda se faz pertinente para analisar se essa busca constante por aprimoramento acadêmico influencia efetivamente nas práticas desses profissionais, especialmente no que tange à abordagem voltada para a aprendizagem dos alunos com deficiência. Explorar essa correlação pode fornecer insights valiosos sobre como a formação continuada impacta diretamente nas estratégias pedagógicas adotadas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do comprometimento do professor com a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Figura 5– Nível de formação



Fonte: Dados da pesquisa (2023) via formulário *Google Forms*

Além disso, a presença de professores com Pós-graduação *Stricto Sensu*, incluindo Doutorado, e Pós-doutorado é um indicativo de que há profissionais altamente qualificados e dedicados ao aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Essas diferentes formações acadêmicas contribuem para a diversidade de perspectivas e abordagens no ensino inclusivo, criando um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento profissional e a colaboração entre os educadores. Portanto, a formação acadêmica diversificada presente nesse grupo de professores é um recurso valioso para possibilitar o avanço da educação inclusiva, principalmente no contexto em que atuam. Conseqüentemente, a pesquisa continuará a explorar como essa formação se traduz nas práticas pedagógicas e nas atitudes dos professores em relação à inclusão.

Aos professores que possuem pós-graduação *lato sensu*, espera-se um interesse concreto em aplicar em suas salas de aula todos os conhecimentos específicos adquiridos nos cursos de especialização. Essa busca por aprimoramento é fundamental, uma vez que a educação inclusiva frequentemente demanda estratégias pedagógicas diferenciadas e uma compreensão aprofundada das especificidades dos alunos com deficiência.

Logo, a combinação desses diferentes níveis de formação acadêmica dentro do grupo de professores cria um ambiente enriquecedor para a troca de ideias,

compartilhamento de boas práticas e colaboração. Essa diversidade de perspectivas e experiências é um ativo valioso, pois pode levar a abordagens mais inovadoras e eficazes no contexto da educação inclusiva.

Dessa forma, a pesquisa prosseguiu investigando como essa formação acadêmica se traduzia nas práticas pedagógicas desses educadores e como poderia ser aproveitada para aprimorar ainda mais a qualidade da educação inclusiva na escola. Isso envolveu identificar oportunidades de capacitação e desenvolvimento profissional direcionadas às especificidades inerentes do contexto escolar, com o objetivo de promover uma cultura de aprendizado contínuo para todos.

Em continuidade, na segunda etapa da análise dos dados coletados buscou-se uma compreensão mais profunda em relação à inclusão de alunos com deficiência. Através da cuidadosa investigação das respostas fornecidas pelos docentes participantes, os quais somos capazes de lançar luz sobre as complexas dinâmicas com relação à educação inclusiva.

Ao examinarmos a formação de professores, mergulhamos nas percepções e experiências que fundamentaram a base de conhecimento desses educadores. Isso nos permite entender até que ponto a preparação profissional influencia nas práticas pedagógicas e quais as atitudes e concepções em relação à inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar.

A investigação sobre o diálogo e a colaboração entre docentes do ensino regular e profissionais do atendimento educacional especializado concentrou-se de forma exclusiva nos professores atuantes no ensino regular. Essa abordagem é crucial, uma vez que representa o ponto de confluência onde teoria e prática se encontram. Por meio dessas interações, avaliamos a eficácia das estratégias de inclusão, bem como o nível de comunicação e cooperação entre os diversos profissionais envolvidos na educação inclusiva.

Importante notar que todos os respondentes desta pesquisa eram provenientes das salas regulares. Essa especificação destaca a relevância de analisar a dinâmica e as perspectivas específicas desses profissionais no contexto da educação inclusiva. A partir desse foco exclusivo nos professores do ensino regular, obtivemos uma visão mais aprofundada da interação e colaboração efetiva no âmbito da inclusão educacional, contribuindo para uma compreensão mais detalhada dessa dinâmica específica. A perspectiva profissional dos docentes e profissionais da educação que atuam nas Redes Municipais de Ensino oferece

inspirações valiosas sobre as atitudes, desafios e conquistas relacionados à inclusão. Suas percepções fornecem uma visão holística da eficácia das políticas e práticas de inclusão educacional.

Por fim, a avaliação do acolhimento e das orientações dadas aos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental lança luz sobre o aspecto humano da inclusão. Compreender se os educadores se sentem apoiados e capacitados é fundamental para criar um ambiente educacional que permita a excelência e a igualdade para todos os alunos.

Ao explorar essas áreas e ao analisar as respostas e tendências emergentes, estamos empenhados em contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e políticas educacionais mais importantes nesta perspectiva. Considerando que uma visão de um sistema educacional que não apenas acomoda, mas celebra a diversidade de todos os alunos, orientando-os a alcançar seu pleno potencial independentemente de suas necessidades individuais.

### **C. DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

No cenário atual, conforme salientado por Nóvoa (2009, p.12), os professores assumem um papel crucial no século atual, sendo considerados indispensáveis não apenas para conduzir os processos de aprendizagens, mas também para criar abordagens inclusivas que enfrentam os complexos desafios da diversidade educacional. Essa visão destaca a importância não apenas do papel tradicional de ensino, mas também do engajamento ativo na promoção da inclusão, reconhecendo a variedade de características, especificidades e potencialidades dos alunos.

Conforme Saviani (2009, p. 153):

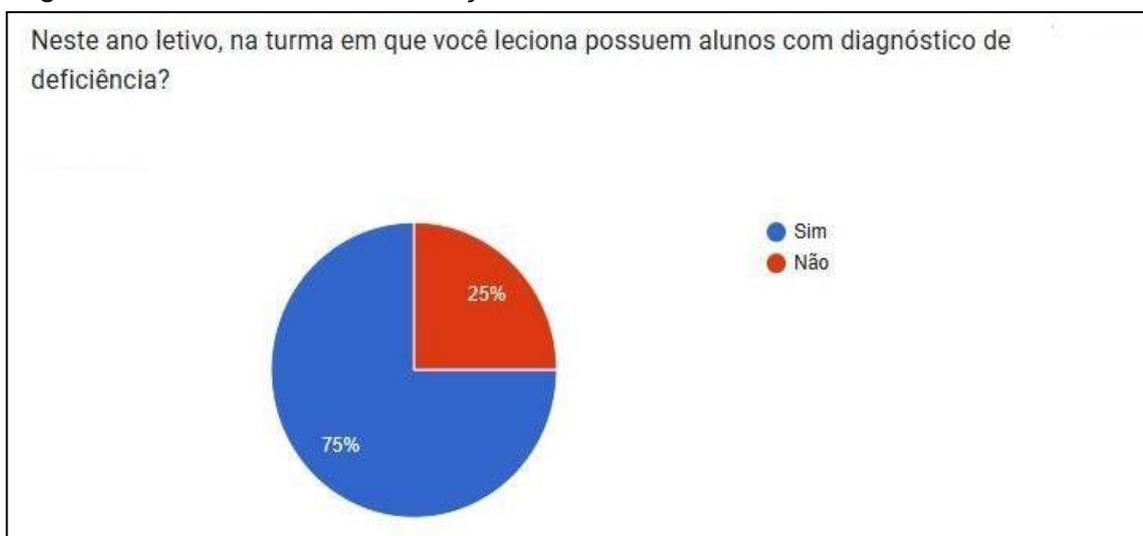
[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

Logo, nas considerações de Saviani (2009, p. 153), o autor destaca a necessidade imperativa de estabelecer um espaço dedicado à formação de professores para a modalidade de ensino inclusivo. A ausência desse espaço específico resultaria em desproteção para essa área, invalidando as frequentes declarações sobre as virtudes da educação inclusiva presentes nos documentos

oficiais e em grande parte da literatura educacional contemporânea. Essa passagem ressalta a importância de uma atenção dedicada à formação de professores na perspectiva inclusiva, evidenciando que simples proclamações e reconhecimentos na teoria não são suficientes. Saviani enfatiza a necessidade de ações concretas, como a criação de espaços específicos, para garantir que a educação inclusiva seja efetivamente implementada e bem-sucedida no contexto educacional.

Neste viés, ao serem questionados sobre a presença de alunos com diagnóstico de deficiência em suas turmas neste ano letivo, a maioria dos professores, ou seja, 15 professores participantes representando 75%, afirmaram que sim, indicando a presença significativa e o acesso destes alunos às turmas nas salas regulares de ensino. No entanto, 5 professores participantes representando 25% relataram não ter alunos com diagnóstico de deficiência em suas turmas, apontando para uma falta de diversidade nessas situações específicas.

Figura 6 – Gráfico sobre a inserção dos alunos com deficiência nas turmas.



Segundo Imbernón (2010) a natureza pessoal e contextual da prática educativa, destaca a importância de partir de situações problemáticas específicas. Essa abordagem é essencial para um modelo educativo inovador, condizente com os princípios de uma sociedade democrática, plural, integradora e inclusiva no século XXI. Essa perspectiva também é corroborada pelas respostas de vários docentes, conforme identificado na pesquisa.

Essa variação nas respostas destaca a importância de compreender as diferentes realidades e desafios enfrentados pelos professores no contexto da

inclusão escolar. É fundamental reconhecer que, mesmo dentro da mesma rede de ensino ou região, as experiências podem variar consideravelmente, e é preciso adotar abordagens flexíveis e adaptáveis para atender às necessidades específicas de cada aluno. Para Mantoan, 2003:

Nessa perspectiva, os desafios que temos a enfrentar são inúmeros e toda e qualquer investida no sentido de se ministrar um ensino especializado no aluno depende de se ultrapassar as condições atuais de estruturação do ensino escolar para deficientes. Em outras palavras, depende da fusão do ensino. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há sino regular com o especial.

Consoante Lima (2002, p. 40), "a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão queixa generalizada entre estudantes de pedagogia, de licenciatura e professores, com o discurso de que não foram preparados para lidar com crianças com deficiência".

Figura 7– Conhecimento sobre a Lei nº 13.146/2015



Fonte: Dados da pesquisa (2023) via formulário *Google Forms*

De acordo com as respostas obtidas, 95% dos professores, totalizando 19 (dezenove) professores têm conhecimento sobre a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência e, que este, estabelece o direito de todos os alunos com deficiência ao AEE. Apenas 5% dos participantes, que corresponde a 1(um) professor, indicou ter conhecimento limitado desse importante direito.

Nesta análise, investigamos como o planejamento pedagógico entre os profissionais do atendimento educacional especializado e os professores atuantes no ensino regular ocorre durante a rotina do trabalho docente e suas implicações para realização do trabalho conjunto. Perguntamos aos professores: “No caso das turmas que possuem alunos com diagnóstico de deficiência, a instituição de ensino para a qual você leciona, disponibiliza momentos de diálogo entre os docentes atuantes no ensino regular e os profissionais atuantes no segmento do atendimento educacional especializado?”. A resposta indicou que 55% das Instituições de ensino aos quais os professores atuam disponibilizam momentos de interação e diálogo entre os profissionais do atendimento educacional especializado e os professores do ensino regular.

Figura 8– Disponibilidade de momentos de diálogo



Fonte: Dados da pesquisa (2023) via formulário *Google Forms*

É relevante destacar que 9 docentes, representando 45% dos professores apontaram que essas instituições não oferecem esse espaço ou optaram por não expressar uma opinião sobre o assunto. Esse dado destaca a importância crítica da falta de diálogo entre os profissionais do AEE e do ensino regular. A constatação de que um terço dos professores mencionaram a indisponibilidade desse espaço ou optou por não expressar uma opinião sobre o assunto sublinha a necessidade de criar um ambiente propício para essas discussões.

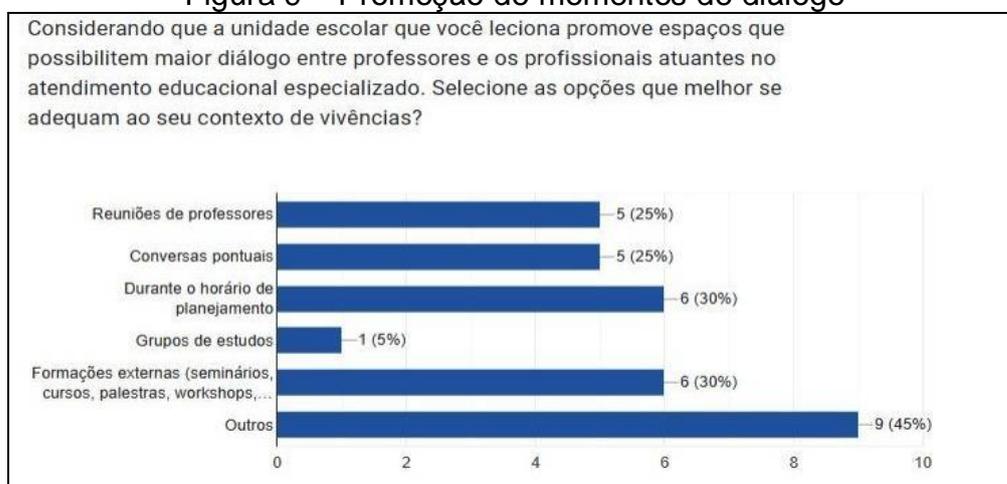
Como explicitado, essa iniciativa configura como uma estratégia para preencher possíveis lacunas na formação inicial, com o intuito de fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino

fundamental. Ao fomentar o diálogo em sala de aula durante o curso, os educadores percebem que as dificuldades encontradas não são exclusivas de suas práticas, criando um espaço propício para compartilhar, discutir, propor e analisar práticas pedagógicas essenciais ao processo de construção dos saberes docentes específicos para o contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Aqui, vale ressaltar que as instituições devem promover o diálogo entre esses profissionais, mesmo diante de resistências ou falta de clareza sobre o tema. O diálogo se revela como uma ferramenta fundamental para superar obstáculos, compartilhar conhecimentos e buscar soluções conjuntas que beneficiem todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência ou necessidades específicas. Assim, esses dados destacam a urgência de criar um ambiente propício à colaboração e discussão contínua entre os profissionais da educação, visando promover uma inclusão eficaz e o desenvolvimento acadêmico e social de todos os alunos.

Uma análise adicional revela que a ausência de diálogo e parceria entre os profissionais pode resultar em uma inclusão deficitária. Isso ocorre, por exemplo, quando as práticas adotadas na SRM em conjunto com o AEE não estão alinhadas com os objetivos do professor da sala regular, nem correspondem ao que está estabelecido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, especialmente quando o atendimento ocorre em uma SRM situada em outra Unidade Escolar. Essa falta de alinhamento pode comprometer a eficácia das estratégias inclusivas e evidencia a importância do diálogo constante para garantir uma prática educacional coesa e alinhada com os princípios da educação inclusiva.

Figura 9 – Promoção de momentos de diálogo



Fonte: Dados da pesquisa (2023) via formulário *Google Forms*

Em continuidade, os professores participantes deste estudo foram questionados: Considerando que a unidade escolar que você leciona promove espaços que possibilitem maior diálogo entre professores e os profissionais atuantes no atendimento educacional especializado, selecione as opções que melhor se adequem ao seu contexto de vivências?

A análise dos dados nesta questão em que os professores poderiam selecionar mais de uma alternativa revelou que 25% dos entrevistados, totalizando 5 (cinco) professores destacaram que esses momentos de troca ocorrem durante as "reuniões de professores". Além disso, 25%, totalizando 5 (cinco) professores mencionaram que tais interações acontecem em "conversas pontuais", enquanto 6(seis) professores, 30% afirmaram que ocorrem durante o "horário de planejamento". Apenas 5%, totalizando apenas 1(um) professor participante relatou que essas trocas ocorrem em "grupos de estudos", enquanto 45% dos participantes, totalizando 9 (nove) professores indicaram que ocorrem em "formações externas", como seminários, cursos, palestras, workshops e outras oportunidades de desenvolvimento profissional.

Diante desta análise, é evidente a importância de concretizar essas iniciativas, pois elas se mostram capazes de ampliar os conhecimentos essenciais para a atuação profissional dos educadores que atuam na Educação Especial nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa consideração ganha ainda mais relevância quando enfatizamos a valorização do diálogo, destacando que as dificuldades enfrentadas por esses profissionais não são apenas individuais, mas sim compartilhadas, discutidas e analisadas de maneira coletiva. Isso propicia a construção conjunta de saberes específicos voltada para o contexto educacional em questão.

Visto que, ao abordarmos os conhecimentos necessários para os professores lidarem com a inclusão escolar, observamos que esses conhecimentos não são substancialmente distintos dos conhecimentos requeridos para ensinar os alunos sem deficiências. Eles representam saberes e práticas pedagógicas que são primordiais para o exercício do fazer docente de qualquer educador que deseje atender às especificidades de todos os alunos, considerando a diversidade existente. Ressaltamos que esses conhecimentos se desenvolvem ao longo da formação desde formador, em um percurso gradual desde sua formação acadêmica

inicial até sua trajetória profissional, e na construção de sua identidade profissional ou profissionalidade (Schulman, 1987).

Segundo Bakhtin (2014), a distinção entre o homem como organismo biológico e o indivíduo social como uma superestrutura semiótica evidencia-se nas experiências de transformações contínuas. Nesse contexto, a identidade profissional, como parte integrante da identidade social, desenvolve-se no ambiente de trabalho, por meio de uma formação contínua que abrange a prática do professor, seus conhecimentos, suas experiências, suas adversidades e suas demandas, visando à formulação de estratégias de transformação.

O planejamento denota-se como o ponto de partida para construção da prática pedagógica, uma vez que a elaboração de planos auxilia na compreensão e organização da prática docente. Além disso, possibilita estabelecer metas para o desenvolvimento da ação e, principalmente, refletir com base nos resultados alcançados.

Do mesmo modo, no contexto da Educação Especial, o planejamento é fundamental. Visto isso, por meio dele, é viável antecipar eventuais dificuldades que os alunos possam enfrentar em determinadas atividades e pensar em recursos que facilitem seu entendimento. Também permite a formulação de objetivos específicos a serem alcançados pelos alunos em situação de inclusão durante o desenvolvimento das mesmas atividades junto com os demais colegas de turma.

## **6.2 Organização do grupo focal**

Em continuidade o grupo focal foi estruturado com a participação de nove professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes pesquisadas. As discussões foram organizadas em um encontro online na ferramenta *Google Meet*, com duração de aproximadamente 2 horas, de modo a proporcionar uma oportunidade única para aprofundarmos nossa compreensão sobre as percepções e experiências dos indivíduos envolvidos no contexto estudado. Além disso, destacamos o papel dos pesquisadores como facilitadores, mediadores e analistas durante o processo de condução e análise do grupo focal.

Neste sentido, o trabalho com grupos focais permitiu compreender os seguintes aspectos: processos de construção da realidade por determinados grupos sociais; práticas cotidianas, ações e reações a fatos e

eventos, comportamentos e atitudes. Assim, constitui-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (MELO; ARAÚJO p.3)

Por meio desta abordagem metodológica, não apenas coletamos dados ricos e significativos, mas também promovemos um diálogo colaborativo entre os participantes, enriquecendo assim as análises e contribuindo para uma maior compreensão do fenômeno em estudo.

Após a estruturação do grupo focal com a participação dos nove professores, iniciaram-se as discussões que se mostraram como uma valiosa oportunidade para explorar e compreender em profundidade as diversas percepções e experiências dos participantes em relação ao tema em estudo. A dinâmica das reuniões permitiu não apenas a troca de ideias e opiniões, mas também a reflexão conjunta sobre os desafios e as possibilidades da prática pedagógica inclusiva.

Durante o processo de condução e análise do grupo focal, não apenas coletamos dados ricos e significativos, mas também promovemos um ambiente de diálogo colaborativo e construtivo entre os participantes. A interação entre os professores possibilitou reflexões que contribuirão para a produção de conhecimento relevante e aplicável no campo da educação inclusiva, especificamente na construção dos saberes docentes para a inclusão dos alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental.

**Quadro 3 – Perspectiva Profissional**

PERGUNTA	RESPOSTA
<p>Você enquanto docente atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se sente acolhido em suas expectativas quando recebe as orientações dos profissionais atuantes no atendimento especializado? Justifique</p>	<p><b>Subgrupo A</b></p> <p><b>A.1</b> “Acolhido não! Para ser acolhido, no meu pensar a rede teria que disponibilizar momentos de cursos no meu de trabalho para que eu pudesse participar ativamente sem comprometer o restante do meu tempo. Uma vez que a maioria dos professores atuam em outras unidades escolares.”</p> <p><b>A.2</b> “Sim, a Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI) que atende nossa escola busca sempre nos ajudar e preparar para o aluno que iremos receber.”</p> <p><b>A.3</b> “Na maioria das vezes não há diálogo. O processo de trabalho ocorre paralelamente. As poucas vezes as interações entre os pares ocorre de forma rápida e apenas quando há alguma intercorrência.”</p> <hr/> <p><b>Subgrupo B</b></p> <p><b>B.1</b> “Não por completo! Poderia melhorar! Diminuindo a quantidade de alunos por sala.”</p> <p><b>B.2</b> “Não, infelizmente o tipo de atendimento disponibilizado é falho, ao todo a professora do AEE DI teve uma conversa comigo e observou o aluno uma vez em sala.”</p> <p><b>B.3</b> “Sim quando o profissional é qualificado.”</p> <hr/> <p><b>Subgrupo C</b></p> <p><b>C.1</b> “Não. Porque as conversas são sempre informais e as buscas que faço são sempre com cursos, YouTube e outros sites da internet.”</p> <p><b>C.2</b> “Sim, são propostas atividades diante das dificuldades dos alunos.”</p> <p><b>C.3</b> “Sim quando essa conversa é feita com os profissionais da escola, não quando a conversa é feita com os profissionais das clínicas particulares que as famílias contratam”</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário via *Google Forms*, 2023.

Essas áreas de investigação compõem um conjunto abrangente de questões que ajudarão a traçar um quadro claro do perfil dos docentes participantes e a compreender o contexto da inclusão educacional nas redes de ensino em análise. Segundo Tancredi, 2009:

Dada a concretização da democratização do acesso à escola, a população que a frequenta, por sua vez, é muito diversificada em termos de cultura, valores, raça, etnia, religião, interesses e perspectivas de presente e de futuro e também a isso é preciso dar atendimento. Os professores precisam, então, cada vez mais, ampliar e diversificar seus conhecimentos para o ensino, transformando suas práticas em função dessa realidade e dos contextos de atuação, ajudando os estudantes a aproveitarem plenamente os benefícios que a escolarização pode proporcionar. Essa realidade torna a docência uma profissão complexa, a ser exercida por profissionais cada vez mais capacitados, que continuem a aprender pela vida afora, a fim de acompanhar o dinamismo dos contextos socioeconômico-culturais. (Tancredi, 2009, p.14).

Considerando a análise de conteúdo e categorização das respostas dos professores sobre o acolhimento e a orientação de profissionais de atendimento especializado:

**Quadro 4 – Categorização das Respostas**

CATEGORIA	PALAVRAS-CHAVE
<b>1. Falta de Acolhimento devido à Falta de Recursos e Cursos de Formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● falta de acolhimento</li> <li>● recursos insuficientes,</li> <li>● cursos de formação</li> <li>● carência</li> <li>● obstáculos</li> <li>● capacitação</li> <li>● aprendizagem.</li> </ul>
<b>2. Necessidade de Melhorias na Estrutura Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● estrutura escolar</li> <li>● redução de alunos</li> <li>● quantidade de alunos,</li> <li>● ambiente de ensino,</li> <li>● atenção individualizada.</li> </ul>
<b>3. Percepção Positiva de Acolhimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● apoio eficaz</li> <li>● profissionais qualificados</li> <li>● orientações de qualidade</li> <li>● confiança</li> <li>● motivação.</li> </ul>
<b>4. Falta de Diálogo e Interações Interprofissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● falta de diálogo</li> <li>● interações interprofissionais</li> <li>● comunicação deficiente</li> <li>● coordenação, colaboração.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário via *Google Forms*, 2023.

Essa análise de conteúdo evidencia as distintas perspectivas dos docentes acerca da recepção e qualidade das orientações fornecidas pelos profissionais de atendimento especializado. Mantoan (2003), ao abordar a formação do docente,

destaca que, durante a formação em serviço, os professores frequentemente reagem de maneira inicialmente desfavorável à metodologia adotada. Isso ocorre porque estão acostumados a aprender de maneira fragmentada e predominantemente instrucional.

Para Mantoan, (2003) sobre a formação do docente:

“Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente à metodologia que tenho adotado, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo”.

Conforme a autora, muitos docentes esperam uma preparação que os capacite a lidar com alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, além de enfrentar problemas de indisciplina. A percepção desses profissionais muitas vezes se resume a ver a formação como mais um curso de extensão ou especialização, com uma terminologia e um certificado que validem a habilidade de ser um professor.

Conforme enfatizado por Schulman (1986), ser professor vai além do domínio de conhecimento; é essencial compreendê-lo em todas as suas dimensões. Na prática, o professor necessita constantemente reelaborar e selecionar a forma como esse conhecimento será transmitido, visando proporcionar momentos de construção de aprendizagens significativas.

Visto que "ser professor é compreender os sentidos da instituição escola, integrar-se numa profissão, aprender com colegas mais experientes", ressalta a importância do registro das práticas, reflexão sobre o trabalho e exercício da avaliação para o aperfeiçoamento e inovação. Essas rotinas são fundamentais para o avanço da profissão (p.30).

Dessa maneira, é possível inferir que a formação de professores requer a vivência no ambiente escolar, o espaço de profissionalização na educação básica, que deve estar interconectado com o espaço de formação nas instituições universitárias. O diálogo entre esses espaços e seus professores, não limitado a momentos específicos, mas sim a um período que permita conhecer as nuances, o

movimento, a dinâmica diária e a imprevisibilidade do contexto escolar, é essencial. O processo de "vir a ser professor" ocorre nessa relação, ao compreender e diferenciar os elementos que conferem identidade à instituição estudada, ancorando, assim, o futuro docente no processo de identificação com a docência.

Vamos expandir um pouco mais sobre cada categoria e as implicações dessas respostas:

### **Categoria 1: Falta de Acolhimento devido à Falta de Recursos e Cursos de Formação**

Os professores **A.1** e **C.1** expressaram falta de acolhimento devido à falta de recursos e cursos de formação adequados. Isso indica uma necessidade de investimento em desenvolvimento profissional e na disponibilização de recursos para capacitar os professores. O fato de a maioria dos professores atuarem em várias unidades escolares é uma barreira significativa para o seu desenvolvimento profissional. Essa falta de acolhimento pode afetar negativamente a qualidade da educação inclusiva.

Conforme Tardif (2002), o desenvolvimento da habilidade docente se dá, em parte, por meio da prática diária, na qual o professor gradualmente adquire conhecimentos baseados em experiências. No que tange ao período dedicado ao ensino e à abordagem inclusiva e ao considerar o paralelo com o processo de articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, a ideia de construção de saberes pela prática cotidiana também se reflete na necessidade de colaboração contínua entre os professores regulares e especialistas. Assim como os docentes constroem saberes experienciais, a integração eficaz entre as duas esferas educacionais demanda uma prática colaborativa em constante desenvolvimento.

### **Categoria 2: Necessidade de Melhorias na Estrutura Escolar**

**B.1** destacou que a redução da quantidade de alunos por sala poderia melhorar o acolhimento. Essa resposta enfatiza a importância da qualidade e do ambiente de trabalho para os docentes. A sobrecarga de trabalho pode prejudicar a capacidade dos professores de oferecer uma educação inclusiva de qualidade.

### **Categoria 3: Percepção Positiva de Acolhimento**

Os professores **C.2**, **A.2**, **B.3** e **C.3** apresentaram uma percepção mais positiva de acolhimento. Essas respostas refletem que o apoio eficaz dos profissionais de atendimento especializado e da equipe da escola contribui para o sentimento de acolhimento. Quando os docentes recebem ajuda e orientação adequada, eles se sentem mais confiantes e capazes de lidar com os desafios da inclusão. Paralelamente, ao considerar a importância do acolhimento no processo de articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, destaca-se que, além das políticas públicas para garantir acesso e permanência, é imperativo priorizar a formação e capacitação contínua dos docentes. Cursos de qualificação e formação contínua tornam-se essenciais para uma inclusão que promova o respeito e reconhecimento das diversidades, permitindo que todos os envolvidos se beneficiem. (Rossetto, 2015).

### **Categoria 4: Falta de Diálogo e Interações Interprofissionais**

As respostas de **A.3** e **B.2** evidenciam um problema de comunicação e interações interprofissionais. A falta de diálogo entre os professores e os profissionais de atendimento especializado pode resultar em um ambiente de trabalho ineficaz e na falta de cooperação na promoção da inclusão.

Em resumo, essas respostas demonstram que a qualidade da educação inclusiva depende de vários fatores, incluindo investimento em recursos e cursos de formação, estrutura escolar adequada, apoio eficaz de profissionais de atendimento especializado e comunicação interprofissional. Melhorar o acolhimento dos docentes e a qualidade da inclusão requer esforços coordenados em todas essas áreas para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades especiais.

Ainda, para Mantoan, 2003:

[...] formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...], a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design

diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

A categorização facilita a análise das respostas, destacando os principais tópicos de discussão nos questionários. Cada categoria aborda uma área específica de preocupação relacionada ao acolhimento e à inclusão de crianças com deficiência na escola.

#### **D. PERSPECTIVA PROFISSIONAL**

Quando questionados se, como docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se sentem amparados em suas expectativas ao receber orientações dos profissionais envolvidos no atendimento especializado, a maioria dos professores participantes deste estudo compartilhou a sensação de não se sentirem devidamente acolhidos em relação às orientações fornecidas pelos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado.

A atuação da gestão escolar é fundamental para estabelecer uma cultura inclusiva na escola. Diretores e coordenadores desempenham um papel crucial, liderando pelo exemplo e incentivando a colaboração entre os docentes. Eles devem fornecer os recursos adequados e remover barreiras para a inclusão.

Portanto, a busca por uma educação verdadeiramente inclusiva requer a disposição de todos os profissionais da educação em aprender e se adaptar a esta nova realidade. Ao criar um ambiente que celebra a diversidade e promove a colaboração, a escola se torna um local mais acolhedor, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver plenamente, independentemente de suas habilidades e necessidades específicas.

Isto posto neste estudo, ao utilizamos um roteiro de questões para investigar as opiniões e perspectivas dos professores participantes buscamos encorajá-los a compartilhar suas visões sobre o Atendimento Educacional Especializado, incluindo suas percepções sobre os desafios e benefícios associados a esse serviço para a validação de direitos dos alunos com deficiência e o fortalecimento de práticas inclusivas no ensino regular.

Conseqüentemente, as discussões revelaram uma série de percepções interessantes. Muitos professores expressaram uma compreensão clara da

importância do atendimento educacional especializado para a promoção da inclusão escolar dos alunos com deficiência nas salas de aulas regulares. E neste viés, eles destacaram a melhoria na aprendizagem e no desenvolvimento desses alunos quando o AEE é implementado eficazmente.

No entanto, também surgiram desafios significativos. Alguns professores mencionaram a necessidade de mais recursos e capacitação para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. Além disso, houve discussões sobre a importância da colaboração entre professores regulares e especializados, bem como a necessidade de uma boa comunicação também com as famílias dos alunos elegíveis para este atendimento.

A professora (**A.1**) relatou que:

“Acolhido não. Para ser acolhido, no meu pensar a rede teria que disponibilizar momentos de cursos no meu de trabalho para que eu pudesse participar ativamente sem comprometer o restante do meu tempo. Uma vez que a maioria dos professores atuam em outras unidades escolares.”

A declaração da professora (**A.1**) lança luz sobre uma preocupante lacuna na eficácia do sistema educacional, onde docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental frequentemente se sentem desamparados no que diz respeito às orientações fornecidas pelos profissionais do atendimento educacional especializado. Esta análise aprofundará as implicações dessa falta de acolhimento, destacando a importância da colaboração e da melhoria das condições de formação para resolver esse problema.

A falta de acolhimento, como apontado, é um problema que transcende a esfera individual. Isso cria uma dinâmica em que os professores podem se sentir desmotivados, desvalorizados e, conseqüentemente, menos propensos a buscar aprimoramento profissional por meio da formação. O resultado direto disso é que os alunos com deficiência podem ser deixados em segundo plano, privados do apoio necessário para atingir seu pleno potencial.

A necessidade de formação contínua é evidente. Como destaca, é essencial que a rede educacional ofereça cursos que sejam acessíveis e flexíveis. Essa formação deve abranger tanto aspectos teóricos quanto práticos, capacitando os professores a entenderem e abordarem de maneira eficaz as necessidades específicas dos alunos com deficiências. Além disso, as autoridades educacionais

devem reconhecer as limitações de tempo dos docentes que frequentemente atuam em várias unidades escolares, adotando estratégias que minimizem esses conflitos.

A professora (**B.2**) relatou que:

“Não, infelizmente o tipo de atendimento disponibilizado é falho, ao todo a professora do AEE DI teve uma conversa comigo e observou o aluno uma vez em sala.”

A professora (**B.2**) responde de forma negativa à questão sobre se ela se sente acolhida em suas expectativas ao receber orientações dos profissionais de atendimento especializado. Manifesta insatisfação com a qualidade do atendimento, descrevendo-o como deficiente. Ela destaca que a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) teve apenas uma conversa com ela e observou o aluno uma vez em sala de aula.

Neste contexto, é relevante vincular as experiências relatadas pela professora com as abordagens discutidas por autores especializados. A literatura frequentemente aborda a importância do diálogo e da colaboração efetiva entre os profissionais de educação inclusiva, ressaltando as consequências negativas quando essa comunicação é limitada. Autores como Mazzota e Villalonga afirmam que a falta de interação entre professores do ensino regular e profissionais do AEE pode comprometer a implementação de estratégias inclusivas. Assim, a narrativa da professora corrobora essa visão, evidenciando a necessidade urgente de promover uma comunicação mais eficaz entre esses profissionais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

Essa resposta da professora (**B.2**) destaca uma preocupação legítima em relação à eficácia e à qualidade do atendimento especializado na escola. Quando os professores que trabalham diretamente com os alunos com deficiência não recebem o apoio adequado e orientações recorrentes dos profissionais atuantes no atendimento especializado, isso pode afetar negativamente a capacidade da escola de atender às necessidades desses alunos.

A colaboração entre professores e profissionais do atendimento especializado desempenha um papel crucial na educação inclusiva, e a falta de comunicação e apoio eficazes pode resultar em um ambiente menos inclusivo e menos preparado para atender às necessidades dos alunos. Portanto, a resposta da professora destaca a necessidade de melhorias na forma como o atendimento especializado é fornecido e integrado nas escolas.

Essa colaboração interdisciplinar surge como uma solução fundamental. Visto que, os profissionais do atendimento educacional especializado e professores de ensino regular precisam trabalhar em conjunto, compartilhando experiências, conhecimentos e estratégias eficazes. Essa colaboração pode ocorrer por meio de reuniões regulares, treinamento conjunto e uma comunicação aberta. Dessa forma, os professores podem se sentir mais apoiados e capazes de atender às necessidades individuais dos alunos.

Em continuidade, a falta de acolhimento e formação adequada dos professores impacta diretamente os alunos com deficiência. O sistema educacional deve ser projetado para atender a todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais. Portanto, é imperativo que as autoridades educacionais adotem medidas concretas para resolver essas questões, garantindo que os professores se sintam capacitados e apoiados na importante tarefa de proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade a todos os alunos. A mudança é necessária, e a voz de professores como **(B.2)** é um chamado para a ação que não pode ser ignorada.

Segundo Mantoan (2003, p.93):

Os professores precisam dominar cada vez mais os conteúdos curriculares, os processos de ensino e aprendizagem, isto é, especializarem-se no “o que”, no “como” e no “para que” se ensina e se aprende. Ao nosso ver e inspirados nos projetos que visam uma educação de qualidade para todos, o tratamento das questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência na formação geral de educadores eliminaria, em grande parte, os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos. Em resumo, a formação única para todos os educadores propiciará a tão esperada fusão entre a educação especial e a regular, nos sistemas escolares.

Essa falta de acolhimento se manifesta como um desafio significativo no contexto educacional atual. Esses profissionais se sentem desamparados diante das necessidades específicas dos alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem, apontando para a necessidade de uma colaboração mais efetiva entre os dois grupos de docentes. A falta de comunicação e entendimento mútuo pode impactar negativamente a qualidade da educação inclusiva, tornando imperativo promover uma maior interação e compartilhamento de conhecimento entre os professores regulares e de educação especial.

Sob essa abordagem, Palomino & González (2002) e Miranda (2003) vinculam a qualidade da educação a um processo efetivo de qualificação profissional dos professores. Essa qualificação se sustenta em três elementos fundamentais de

aprimoramento: a investigação e a análise da prática escolar realizadas pelos próprios educadores, com o respaldo necessário através de assistências e assessorias.

A professora (C.1) relatou que:

“Não. Porque as conversas são sempre informais e as buscas que faço são sempre com cursos, YouTube e outros sites da internet.”

A abordagem informal nas conversas e nas buscas de recursos educacionais, como mencionado pela professora, pode ter implicações relevantes na perspectiva inclusiva. Por um lado, a informalidade pode facilitar um ambiente mais acessível e acolhedor para os alunos, permitindo uma comunicação mais aberta e flexível. Entretanto, é essencial avaliar se essa abordagem informal está devidamente alinhada aos princípios da inclusão, especialmente no que diz respeito à garantia de igualdade de acesso e oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Caso as buscas e conversas informais sejam complementadas por estratégias mais formais e estruturadas para atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência, isso pode fortalecer uma prática mais inclusiva. No entanto, se a informalidade resultar em lacunas ou limitações na abordagem inclusiva, pode ser necessário considerar métodos mais abrangentes de desenvolvimento profissional e suporte para assegurar uma educação inclusiva eficaz.

A falta de acolhimento frente às expectativas que os professores atuantes nas salas de aula regulares mencionaram em relação às orientações dos docentes que trabalham no atendimento educacional especializado é um desafio que merece atenção cuidadosa.

Essa situação pode ser atribuída a várias razões, incluindo a falta de compreensão mútua das responsabilidades e desafios enfrentados por cada grupo de professores. Os professores regulares relatam não entender completamente as estratégias e métodos específicos utilizados na educação especial, enquanto os docentes de educação especial podem sentir que suas recomendações não são adequadamente consideradas nas salas de aula regulares.

Conforme estipulado pelo Decreto n.º 7.611/11, a iniciativa prevê a oferta de atendimento em turno contrário ao da matrícula do aluno, buscando estabelecer uma interação entre o professor da sala comum e o do AEE. O objetivo é assegurar a acessibilidade ao currículo, promovendo um ensino que propicie aprendizagem e

participação de todos os alunos (BRASIL, 2011). No entanto, na prática, essas diretrizes não são corroboradas, conforme apontam pesquisadores como Araruna (2013) e Buiatti (2013).

A professora (**A.3**) relata que:

“Na maioria das vezes não há diálogo. O processo de trabalho ocorre paralelamente. As poucas vezes as interações entre os pares ocorrem de forma rápida e apenas quando há alguma intercorrência.”

A ausência de colaboração e diálogo não apenas impacta os professores, mas também prejudica os alunos com deficiências. O sucesso da inclusão depende de uma equipe de educadores que trabalhe em conjunto, visando criar um ambiente de aprendizagem eficaz e acolhedor para todos os alunos.

Essa constatação aponta para a abordagem proposta por Olsen et al. (1997), que salienta a importância da tolerância, reflexão e flexibilidade para garantir a eficácia do ensino colaborativo, levando em consideração os diferentes ritmos de professores e alunos.

O contexto da escola, enquanto dimensão interna dessa complexa instituição, não se limita ao binarismo dentro-fora, onde a dimensão interna é condicionada pela externa. A escola é intrinsecamente conectada aos fluxos de pessoas e às interações do entorno.

Essa conexão não apenas influencia, mas também é influenciada por um intenso ir e vir, revelando-se como uma reserva única de acontecimentos singulares. Nesse sentido, a reflexão de Freitas (2022, p. 41) destaca que o chão da escola vai além de uma simples relação com o entorno, configurando-se como um espaço onde se entrelaçam os fios do ambiente circundante e das interações interpessoais.

O chão da escola, dimensão interna dessa complexa instituição, é também inseparável dos fluxos de pessoas e das conexões do entorno. E essa inseparabilidade em relação a esse intenso ir-e-vir não se resume ao binarismo dentro-fora, para o qual é bastante afirmar que a dimensão interna é condicionada pela externa. O chão da escola é mais que isso, uma vez que se configura como reserva única de acontecimentos únicos, sem que isso desate os nós que se apertam com os fios do entorno e dos fluxos interpessoais. (Freitas, 2022 p.41)

Esta narrativa é de suma importância para a dissertação, pois aborda não apenas a falta de investimento, mas também a carência de conhecimento por parte das equipes técnicas das redes de ensino. Além disso, ressalta a relevância do papel do gestor público municipal, representado pelo secretário de educação e

prefeito, na alocação de recursos para a efetivação de uma educação inclusiva. Essa é a realidade vivenciada no chão da escola, contrastando muitas vezes com a imagem de marketing governamental que retrata a educação naquela rede de ensino como inclusiva, e a gestão municipal como garantidora dos direitos dos alunos com deficiência

Para superar esse desafio, é fundamental promover oportunidades de treinamento e desenvolvimento profissional que abordem as necessidades específicas da educação inclusiva. Além disso, incentivar reuniões regulares entre professores regulares e de educação especial para discutir estratégias, compartilhar conhecimento e estabelecer uma comunicação aberta é crucial para melhorar a colaboração e, conseqüentemente, a qualidade da educação inclusiva.

O desenvolvimento de uma conscientização mais ampla e a promoção de uma compreensão mútua representam os passos iniciais cruciais para abordar e resolver o problema existente, contribuindo para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Além disso, é imperativo ressaltar a necessidade de ações adicionais, como o investimento efetivo por parte do poder público. A alocação de recursos financeiros e estruturais adequados é vital para implementar medidas práticas que visem à inclusão e à equidade dentro da escola.

Esse resultado valida a perspectiva de Feldman (2001), indicando que a exploração de práticas bem-sucedidas oferece oportunidades mais propícias para a reconstrução dos fundamentos teóricos, o desenvolvimento de princípios e a ampliação da aplicabilidade dos conhecimentos.

Paralelamente, a elaboração de políticas públicas mais eficazes desempenha um papel fundamental. Essas políticas devem ser cuidadosamente planejadas e implementadas, abrangendo aspectos como formação continuada para educadores, adaptação de infraestrutura, disponibilidade de recursos didáticos inclusivos e promoção de práticas pedagógicas que atendam à diversidade. Dessa forma, a abordagem do problema torna-se mais abrangente e estruturada, assegurando que as ações empreendidas tenham um impacto positivo duradouro na construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

No roteiro de questionamentos, a resposta (**B.1**) "Não por completo! Poderia melhorar! Diminuindo a quantidade de alunos por sala.", sugere que a professora não se sente completamente acolhida em suas expectativas quando recebe orientações de profissionais de atendimento especializado. Essa resposta levanta a

questão da frequência e qualidade do contato entre professores atuantes no ensino regular e os profissionais de atendimento especializado.

A falta de contato contínuo e permanente pode ser um desafio na colaboração entre professores do ensino regular e os profissionais de atendimento especializado. A comunicação e a interação limitada podem dificultar a compreensão das necessidades dos alunos e a implementação eficaz de estratégias de apoio para os alunos com deficiência.

Essa resposta indica que a professora gostaria de um contato mais frequente ou uma comunicação mais efetiva com estes profissionais, para assim, proporcionar um melhor atendimento às necessidades dos alunos. Neste viés, destaca-se a importância da comunicação aberta e da colaboração para promover o sucesso do processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

Em continuidade recebemos a resposta da professora (**B.3**) "Sim quando o profissional é qualificado" que reflete uma consideração importante na colaboração entre professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os profissionais atuantes no atendimento especializado. Essa afirmação sugere que a professora se sente acolhida em suas expectativas quando recebe as orientações de profissionais que ela considera ter uma ampla formação, além da qualificação e as competências necessárias para este fazer.

Assim, destaca-se que o principal desafio atribuído aos locais de formação de professores reside na necessidade de estabelecer uma abordagem de formação fundamentada em uma perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1997). Nesse contexto, a formação não é vista como uma simples acumulação de conhecimentos, mas sim como um processo dinâmico de reflexão sobre práticas e construção contínua de identidade.

Relacionando com a perspectiva inclusiva, essa abordagem destaca a necessidade de os educadores estarem engajados em uma formação que considere as dimensões coletivas, contribuindo assim para a emancipação profissional. A ênfase na construção de identidade pessoal e na autonomia na produção de saberes e valores que ressoam com a ideia de que os professores inclusivos precisam desenvolver uma compreensão profunda das necessidades variadas dos alunos e participar ativamente na criação de ambientes educacionais inclusivos.

Portanto, uma formação crítico-reflexiva, como proposta por Nóvoa, pode ser um elemento-chave na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e na consolidação de uma profissão docente autônoma.

Essa observação ressalta a importância da qualidade e da expertise dos profissionais envolvidos no atendimento especializado e no processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Considerando que profissionais qualificados têm mais probabilidade de fornecer orientações eficazes e apropriadas, o que é fundamental para apoiar o sucesso deste processo e colaborar com um melhor atendimento dos alunos com deficiência, público-alvo da Educação Especial. No entanto, vale ressaltar que a colaboração bem-sucedida não depende apenas da qualificação do profissional, mas também da comunicação eficaz, da compreensão das necessidades dos alunos e da capacidade de adaptar as orientações para atender às circunstâncias específicas de cada realidade no contexto da sala de aula. Portanto, a qualificação é um fator importante, mas não o único a ser considerado na colaboração entre professores atuantes no ensino regular e os profissionais de atendimento especializado.

Para melhorar a eficácia da educação inclusiva, é fundamental investir em oportunidades de treinamento e desenvolvimento profissional que abordem as necessidades específicas dessa abordagem educacional. Além disso, é crucial incentivar a realização de reuniões regulares entre professores do ensino regular e de educação especial para discutir estratégias, compartilhar conhecimentos e estabelecer uma comunicação aberta. A conscientização e compreensão mútua são os primeiros passos para resolver esse desafio, tornando o ambiente escolar mais acolhedor para todos.

Já outro participante (**A.1**) da pesquisa relata que sua experiência é positiva e que a Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI) que atende a escola onde ela trabalha busca sempre ajudar e preparar os professores para lidar com os alunos que têm necessidades especiais.

A professora (**A.2**) relata que:

“Sim, a PAEI (Professora Assessora de Educação Inclusiva) que atende nossa escola busca sempre nos ajudar e preparar para o aluno que iremos receber.”

Essa resposta sugere que, no contexto específico dessa escola, há um esforço eficaz por parte da equipe de Educação Inclusiva para apoiar os docentes e

prepará-los para lidar com os desafios associados ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Isso indica uma colaboração eficaz e uma abordagem integrada para a inclusão, onde os profissionais de atendimento especializado desempenham um papel ativo em apoiar os docentes na sala de aula. Essa colaboração é fundamental para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira adequada e inclusiva.

Ao considerar essa dinâmica, exploramos possíveis variações entre escolas pertencentes à mesma rede de ensino, o que poderia estar associado a diferentes abordagens de gestão escolar. Adicionalmente, é crucial ressaltar as disparidades existentes entre as redes de ensino no que tange à eficácia da inclusão. Isso destaca a importância do ambiente escolar e da gestão como fatores determinantes para o sucesso das práticas inclusivas. Uma análise mais aprofundada dessas diferenças pode enriquecer a compreensão das nuances que influenciam a eficácia da inclusão em diversos contextos educacionais.

Outra estratégia importante é investir em recursos e estratégias de apoio à educação inclusiva, como materiais didáticos adaptados e o aperfeiçoamento contínuo de práticas pedagógicas inclusivas. Isso contribui para melhorar o acolhimento e a qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência. Com essas medidas, a escola se torna um ambiente onde todos os alunos podem aprender, crescer e prosperar juntos, independentemente de suas diferenças.

Nesta perspectiva, a professora (C.2) relatou que: “Sim, são propostas atividades diante das dificuldades dos alunos.” Além disso, é imperativo destacar a importância da valorização e celebração da diversidade. As instituições de ensino devem promover eventos, atividades e projetos que evidenciem as conquistas e contribuições dos alunos com deficiência. Essa prática não apenas fortalece a autoestima desses alunos, mas também sensibiliza toda a comunidade escolar para a relevância da inclusão.

Essa interação regular com a diversidade não só enriquece o aprendizado de competências acadêmicas, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A convivência com colegas que possuem diferentes experiências e perspectivas proporciona um ambiente educacional enriquecedor, promovendo a empatia, o respeito e a compreensão mútua. Assim, a instituição de ensino não apenas se torna um local de aprendizado

acadêmico, mas também um espaço onde os alunos cultivam habilidades essenciais para uma participação significativa na sociedade diversificada em que vivemos.

A professora (**C.3**) relata que:

“Sim quando essa conversa é feita com os profissionais da escola, não quando a conversa é feita com os profissionais das clínicas particulares que as famílias contratam.”

A resposta da professora (**C.3**) à pergunta revela uma distinção importante, em que ela expressa que se sente acolhida quando a comunicação ocorre com os profissionais da escola, o que sugere uma boa colaboração interna. No entanto, ela menciona que não se sente acolhida quando a conversa é com os profissionais das clínicas particulares que as famílias contratam. Isso pode indicar uma falta de alinhamento ou comunicação entre a escola e essas clínicas externas.

Essa distinção destaca a importância da comunicação e da colaboração eficazes entre todas as partes envolvidas no atendimento a alunos com deficiência. É fundamental que haja uma coordenação eficaz entre a escola, os profissionais de saúde e as famílias para garantir o melhor suporte para esses alunos. A resposta das professoras (**A.3** e **B.2**) destaca um desafio que pode ser abordado para melhorar a experiência dos docentes e, o mais importante, o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Com o intuito de esclarecer os aspectos relacionados à Educação Especial, foram consideradas as contribuições de diversos referenciais teóricos, tais como Mantoan, Mazzotta, Sasaki e outros autores. Neste viés, as respostas dos participantes não apenas ofereceram dados valiosos sobre a percepção dos professores em relação ao AEE, mas também permitiram que os participantes por meio das questões abertas compartilhassem experiências e estratégias bem-sucedidas. Isso ressalta a importância das práticas colaborativas e fortalecimento das redes de apoio no ambiente escolar, as quais possibilitam que os profissionais envolvidos possam aprender uns com os outros e, assim, venham a melhorar suas práticas.

Em suma, a coleta de dados tornou-se uma ferramenta essencial para explorar as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o Atendimento Educacional Especializado. E, a partir destas informações, suas vozes e experiências forneceram uma visão abrangente das oportunidades e

desafios associados à inclusão de alunos com deficiência nas escolas, destacando a necessidade contínua de apoio e colaboração na promoção da educação inclusiva.

A análise do conteúdo evidenciou a necessidade de viabilizar uma organização do sistema educacional de forma a respeitar as singularidades individuais e a considerar a diversidade e a variabilidade dos alunos como um fator fundamental para promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Considerando que esse tipo de abordagem reconhece que cada aluno é único, trazendo consigo um conjunto distinto de experiências, habilidades e perspectivas.

Deficiências e diversidades são palavras permanentemente tocadas, afetadas, pelas expectativas de que o outro se comporte "com autonomia". E essas expectativas proporcionam investigar o cotidiano escolar vislumbrando cenários deficientizadores, ou seja, usando categorias de análise que buscam compreender como cada qual se torna a personagem que encontramos e, concretamente, vive a experiência de estar presente com "sua diferença", o que muitas vezes significa ser tratado como se estivesse presente "apesar de sua diferença". (Freitas, 2022 p.15)

Ao adotar essa perspectiva, as escolas podem criar um ambiente que acolha todos os alunos e isso implica em desenvolver currículos que reflitam uma variedade de vozes e histórias, garantindo que os alunos se vejam representados e respeitados em suas identidades e especificidades.

Ademais, a promoção da diversidade nas escolas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em uma sociedade globalizada e transformadora. Nesse contexto, os alunos não apenas adquirem conhecimentos acadêmicos, mas também aprendem a colaborar com indivíduos diversos, cultivar a empatia e lidar sensivelmente com o próximo. Essa interação diversificada proporciona um ambiente propício para o aprimoramento de competências e habilidades socioemocionais, preparando os estudantes não apenas para desafios acadêmicos, mas também para uma participação significativa e respeitosa na sociedade em constante transformação.

Assim, considerando a importância desta nova realidade educacional, a formação docente também desempenha um papel crucial nesse processo. Os professores devem ser capacitados para reconhecer e valorizar a diversidade em suas salas de aula, adaptando suas abordagens de ensino para atender às especificidades variadas dos alunos. Isso requer uma disposição contínua para

aprender e se adaptar, bem como o acesso a recursos que apoiem a inclusão e a diversidade.

Logo, a organização dos sistemas educativos e das unidades escolares de maneira que respeite as singularidades e considere a diversidade desses sujeitos é um passo vital em direção a uma sociedade mais justa e harmoniosa. Ao proporcionar uma educação que valoriza e celebra a variedade de experiências e perspectivas, certamente, estamos construindo um futuro no quais todos têm a oportunidade de se desenvolver e contribuir de maneira significativa.

### **6.2.1 Tecendo reflexões - A importância do planejamento conjunto para a inclusão do aluno com deficiência nos iniciais do Ensino Fundamental**

Diante da análise dos dados e, considerando a inclusão de alunos com deficiência elegíveis para Educação Especial nas salas regulares, torna-se um marco importante na busca por uma sociedade mais igualitária e que valorize a diversidade. Para que essa inclusão seja efetiva de fato, o planejamento conjunto entre professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado desempenha um papel importante para o desenvolvimento de práticas colaborativas. Essa ação não apenas respeita os direitos desses alunos, mas também enriquece o ambiente escolar como um todo.

Uma das razões centrais para a importância do planejamento conjunto é a necessidade de atender às especificidades de cada aluno. Considerando que, cada criança é única, com suas próprias habilidades, desafios e potencialidades. O planejamento conjunto permite que os professores conheçam essas características de maneira mais profunda e, assim, desenvolvam estratégias de ensino que venham atender a diversidade existente no contexto escolar.

Visto que, a coordenação de recursos também é crucial, uma vez que, com orçamentos escolares limitados, é essencial alocar recursos de maneira eficiente, o qual os professores possam colaborar no processo de identificação das melhores maneiras de aproveitar materiais adaptados, equipamentos auxiliares e, quando necessário, o apoio de profissionais especializados, garantindo que cada aluno tenha acesso a recursos adequados.

Ademais, a consistência no ensino é outra vantagem do planejamento conjunto. Quando professores do ensino regular e da Educação Especial trabalham

em conjunto, podem alinhar suas abordagens de ensino. Isso significa que o aluno com deficiência recebe uma mensagem educacional coerente, não importa onde esteja na escola, o que contribui para seu progresso acadêmico e seu desenvolvimento social.

Além disso, é crucial enfatizar que a inclusão social representa uma parte vital do processo de planejamento conjunto. Torna-se fundamental que o aluno com deficiência esteja ativamente envolvido em atividades extracurriculares, eventos escolares e interações com colegas. Isso inclui não apenas a participação em avaliações externas, garantindo que o aluno não seja excluído deste processo, evitando, assim, que a escola seja prejudicada em seu ranqueamento educacional.

O docente desempenha um papel fundamental ao planejar situações de aprendizagem adaptadas às diversas condições e habilidades dos alunos, proporcionando oportunidades para o pleno desenvolvimento de todos os educandos.

“O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real. Autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia” (Mizukami, 1986, p.71).

Conforme destacado por Mizukami, a essência da educação não se resume à transmissão de verdades, informações ou modelos, mas sim em capacitar o aluno a conquistar essas verdades por meio de sua própria jornada de aprendizado. A autonomia intelectual, segundo a autora, é alcançada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumentos lógico-rationais, sendo o objetivo da educação levar cada aluno a essa autonomia (MIZUKAMI, 1986, p.71)

Ao planejarem juntos, os professores têm o poder de assegurar que essas oportunidades estejam disponíveis e acessíveis a todos, promovendo a construção de amizades e relacionamentos dentro da comunidade escolar. Essa abordagem colaborativa não só enriquece a experiência educacional, mas também fortalece os laços sociais, contribuindo para um ambiente inclusivo e acolhedor.

A professora (**A.3**) relatou que:

“Na maioria das vezes não há diálogo. O processo de trabalho ocorre paralelamente. As poucas vezes as interações entre os pares ocorre de forma rápida e apenas quando há alguma intercorrência.”

A professora expressa que, como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes não se sente acolhida em relação às expectativas quando recebe orientações dos profissionais do atendimento especializado.

Isso sugere que há falta de comunicação e colaboração eficazes entre os professores dos anos iniciais e os profissionais de atendimento especializado, o que pode afetar negativamente o suporte às necessidades específicas das crianças com deficiências.

Ressalta-se ainda que a colaboração no planejamento oferece ainda suporte emocional para os educadores. Lidar com desafios e expectativas elevadas pode ser uma tarefa árdua, mas quando os professores compartilham estratégias e experiências, criam um ambiente de apoio mútuo que beneficia não apenas os alunos, mas também a equipe educacional.

Professores que refletem junto com seus pares, nas escolas, ajudam a própria escola (entendida como um grupo de pessoas com objetivos educacionais comuns) a refletir sobre si mesma e a mudar. Em suma, a solidão do trabalho docente – “fecho a porta e faço como bem entendo” – é vista hoje como uma espécie de problema profissional e pode levar o docente que adota essa postura de maior isolamento ao estresse profissional e mesmo ao abandono da profissão, pois precisará dar conta sozinho de problemas/dificuldades que seriam mais bem resolvidas pelo grupo de pares. (Tancredi, 2009, p.19).

Mantoan (2003) observa que a estrutura da escola é frequentemente caracterizada por uma abordagem racionalista, com divisões em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares e burocracias. Nesse contexto, a proposta da educação inclusiva desafia essa base estrutural, buscando uma reconfiguração que permita à escola expandir sua ação formadora para todos os participantes, promovendo uma experiência educacional mais aberta e abrangente. Essa mudança é essencial para que a escola possa fluir de maneira mais inclusiva e eficaz, atendendo às necessidades variadas de seus alunos.

Em última análise, o planejamento conjunto é uma parte essencial do compromisso com a educação inclusiva. Não apenas assegura que cada aluno com deficiência tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, mas também promove uma cultura escolar que valoriza a diversidade e prepara os alunos para uma sociedade mais inclusiva e acolhedora. Portanto, é uma prática que deve ser continuamente incentivada e aprimorada em todas as instituições de ensino.

Conforme destacado por (CAPELLINI & MENDES, 2007; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014) "a colaboração entre professores é a espinha dorsal de uma educação verdadeiramente inclusiva". Essa citação ressalta a importância do planejamento conjunto como um alicerce fundamental para alcançar os objetivos da educação inclusiva. Portanto, a promoção contínua dessa prática não apenas atende aos princípios da inclusão, mas também fortalece o compromisso das instituições de ensino com um ambiente educacional equitativo e enriquecedor.

A docência, hoje, não pode mais ser uma atividade isolada, pois dificilmente alguém detém de uma vez e para sempre todo o conhecimento de que necessita para ensinar. A troca entre os pares – não apenas de atividades que podem ser usadas em sala de aula, mas de conhecimentos sistematizados e experiências – ajuda os professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar. (Tancredi, 2009, p.18).

A citação de Tancredi (2009) enfatiza a relevância da colaboração e da troca de conhecimentos entre os professores como elementos essenciais na prática docente contemporânea. Essa abordagem está alinhada de maneira significativa com a perspectiva inclusiva na educação.

A efetiva inclusão dos alunos com deficiência nas escolas resulta, em grande parte, da qualificação dos professores. Este aspecto figura como uma condição crucial no contexto da inclusão em salas de aula do ensino regular, dado que a maioria dos educadores manifesta não se sentir adequadamente preparada para conduzir essa responsabilidade de maneira isolada, sem suporte formativo e colaborativo (PETERSON, 2006; RABELO, 2012; FONTES, 2013).

Na visão inclusiva, reconhecemos a diversidade de habilidades, experiências e necessidades dos alunos. Nesse contexto, a colaboração entre os professores se torna crucial para abordar essa diversidade e criar um ambiente educacional mais inclusivo. A partilha de conhecimentos sistematizados e experiências não apenas enriquece a prática individual do professor, mas também contribui para uma compreensão mais abrangente das diversas situações de aprendizagem.

Adicionalmente, a citação indica que a docência não deve ser uma atividade isolada, sugerindo que a colaboração não se restringe apenas aos professores, mas abrange uma parceria mais ampla com a comunidade escolar. Esse entendimento está em sintonia com os princípios da inclusão, que freqüentemente ressaltam a

importância da participação ativa de pais, alunos e membros da comunidade no processo educacional.

Assim, a perspectiva inclusiva pode ser fortalecida por meio da prática colaborativa delineada na citação, promovendo uma abordagem mais holística e adaptativa no ambiente escolar para atender às diversas necessidades dos alunos

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

No Brasil, a inclusão está sendo discutida de forma mais intensa nas últimas décadas e, o processo de articulação entre os profissionais do atendimento educacional especializado e do ensino regular, aos poucos, está se expandindo, com presença cada vez mais frequente em escolas públicas e privadas.

Sabendo disso, é fundamental enfatizar o desenvolvimento do processo de interlocuções docentes e suas relações com a aprendizagem a fim de realizar um trabalho pedagógico o qual fortaleça essa interação. Logo, este produto tem origem nos diálogos e inquietações docentes, acerca de como acontecem as interações entre os professores do ensino regular e os docentes do atendimento educacional especializado, a partir de pressupostos sobre a educação especial, na perspectiva inclusiva.

Sob esse olhar, trazer para as discussões o tema da formação docente para a diversidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental tornou-se importante, principalmente como uma possibilidade de investigação de questões fundamentais deste estudo como: analisar o processo de interlocuções docentes no ambiente escolar para observar suas contribuições para as práticas inclusivas, bem como dialogar com os profissionais envolvidos sobre a organização e estrutura do nosso produto educacional, como uma proposta de tecer estes diálogos e orientar os professores e a equipe escolar sobre práticas fundamentais para o desenvolvimento de ações colaborativas na educação básica.

Para tanto, o mediador no papel do profissional do atendimento educacional especializado deve ter uma relação harmoniosa e interativa com o professor do ensino regular. Além disso, este mesmo profissional deve ter habilidades interpessoais e aptidões para desenvolver e estabelecer relações de parceria eficazes com todos os profissionais da escola, o que implica também saber respeitar e compreender as dificuldades existentes no contexto escolar, além disso, possuir a flexibilidade necessária para se adaptar à dinâmica do ambiente escolar.

Portanto, o produto no formato de um perfil informativo no Instagram, intitulado @interlocucoesdocentes, apresenta ideias e sugestões de práticas fundamentais para o desenvolvimento de ações articuladas entre os profissionais do

atendimento educacional especializado e os docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A criação do perfil informativo no Instagram, @interlocucoesdocentes, representa uma iniciativa significativa no contexto da pesquisa em questão. Este canal de comunicação digital proporciona um ambiente dinâmico e acessível para compartilhar informações, reflexões e recursos práticos destinados a fortalecer a interação e colaboração entre os profissionais da educação.

Figura 10 – Layout da página / produto da pesquisa



Fonte: Instagram @interlocucoesdocentes (2023).

O objetivo da criação de um perfil no Instagram como produto final da pesquisa sobre a construção dos saberes docentes para inclusão dos alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental é multifacetado e estratégico. Outrossim, permite estimular um diálogo construtivo sobre questões fundamentais relacionadas à educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à interlocução entre os professores do ensino regular e os profissionais do atendimento educacional especializado. Por meio de postagens regulares, são abordados temas

como estratégias de ensino inclusivo, adaptações curriculares, promoção da diversidade e igualdade, entre outros.

Figura 11 – QR CODE - @interlocucoesdocentes



Fonte: Elaborado pela autora via *Canva Pro*, 2023.

Primeiramente, o perfil no *Instagram* serve como uma plataforma de divulgação dos resultados da pesquisa de uma maneira acessível e visualmente atrativa. Ao utilizar uma rede social amplamente utilizada, como o *Instagram*, é possível alcançar um público mais amplo, incluindo professores, estudantes, pesquisadores, profissionais da área da educação e até mesmo pais e familiares de alunos com deficiência.

Para mais, o @interlocucoesdocentes serve como uma plataforma para a troca de experiências e boas práticas entre os profissionais da área. Os comentários e interações dos seguidores são incentivadores, criando um espaço colaborativo onde ideias são compartilhadas e debatidas, contribuindo assim para o enriquecimento mútuo e o aprimoramento contínuo das práticas educacionais. Como também, são apresentadas informações sobre metodologias inclusivas, práticas pedagógicas eficazes, desafios enfrentados pelos professores e histórias de sucesso de inclusão escolar. Isso não apenas contribui para a disseminação do conhecimento acadêmico, mas também para a sensibilização e conscientização sobre a importância da inclusão educacional.

Em suma, o perfil no *Instagram* representa não apenas um instrumento de divulgação dos resultados da pesquisa, mas também um canal ativo de engajamento e formação continuada dos profissionais da educação, com o intuito de promover uma cultura de inclusão e colaboração nos ambientes escolares.

Figura 12– Primeira publicação com imagem de perfil da página



Fonte: Elaborado pela autora via *Canva Pro*, 2023.

A princípio verificações das respostas dos participantes da pesquisa estão categorizadas em quatro eixos temáticos, fornecendo norteadores para a produção dos conteúdos, de maneira relevante e direcionada. Visto que, aí identificarmos as lacunas e desafios enfrentados pelos docentes em sua vivência no cotidiano escolar, o perfil busca oferecer inspirações e orientações práticas que possam subsidiar ações eficazes para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A análise de conteúdo e categorização das respostas dos professores sobre o acolhimento e a orientação de profissionais de atendimento especializado envolveu um processo meticuloso de examinar as informações coletadas e identificar padrões, temas e insights relevantes.

Inicialmente, as respostas dos professores foram examinadas em detalhes para compreender as nuances e diferentes perspectivas apresentadas. Em seguida, foram agrupadas em categorias ou temas com base em semelhanças de conteúdo, ideias recorrentes ou abordagens comuns.

Durante o processo de categorização, os temas emergentes foram identificados e sistematizados de acordo com sua relevância e importância para a pesquisa. Isso envolveu a criação de categorias que refletiram os principais aspectos relacionados ao acolhimento e à orientação de profissionais de atendimento especializado pelos professores.

Esses temas sistematizados foram então incorporados ao produto da pesquisa, no perfil do Instagram desenvolvido. Eles serviram como pontos de partida para discussões, reflexões e orientações práticas destinadas a apoiar os professores na promoção de práticas inclusivas e colaborativas no ambiente escolar.

## EIXO 1: FALTA DE ACOLHIMENTO DEVIDO À FALTA DE RECURSOS E CURSOS DE FORMAÇÃO

A distribuição de recursos e apoio a inclusão de alunos com deficiência muitas vezes requer recursos adicionais, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e apoio especializado. Um planejamento conjunto permite identificar esses recursos necessários e distribuí-los de forma equitativa, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao suporte necessário para alcançar seu potencial máximo.

Nesta perspectiva e, considerando que os professores desempenham um papel crucial na inclusão de alunos com deficiência, mas muitas vezes enfrentam desafios em atender às necessidades diversificadas de uma sala de aula inclusiva. Um planejamento conjunto pode incluir programas de formação e capacitação para os professores, fornecendo-lhes as habilidades e o suporte necessários para atender efetivamente às necessidades de todos os alunos.

Figura 13– Primeiras publicações com conteúdo de acolhimento

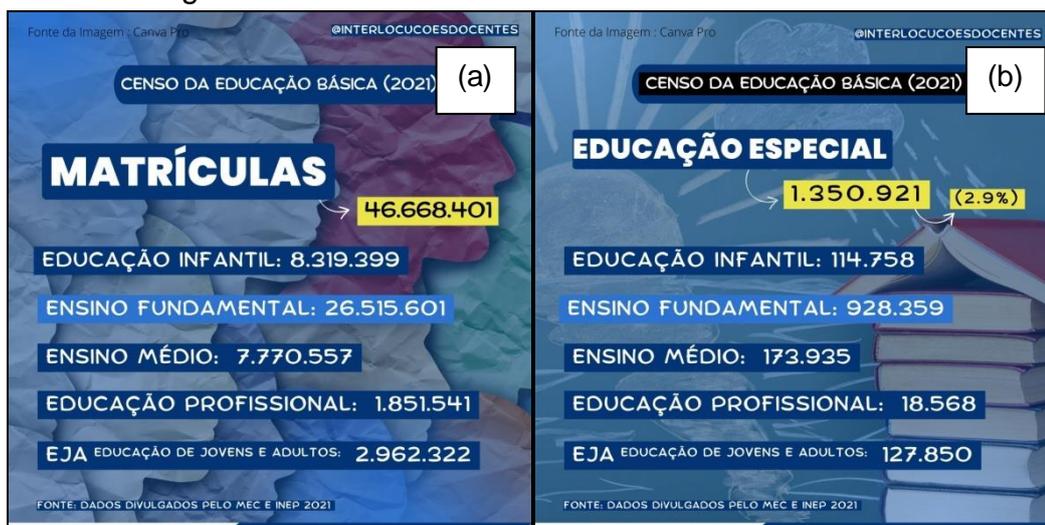


Fontes: Elaborado pela autora via Canva Pro e Instagram do produto final da pesquisa, 2024.

## EIXO 2: NECESSIDADE DE MELHORIAS NA ESTRUTURA ESCOLAR

Ao integrar esses temas no produto final, buscou-se oferecer aos professores ferramentas possíveis e tangíveis que pudessem informar e enriquecer suas práticas pedagógicas, bem como promover uma cultura de acolhimento e apoio mútuo entre os diferentes profissionais envolvidos no processo inclusivo.

Figura 14– Desvendando números e construindo inclusão



Fonte: Elaborado pela autora via *Canva Pro*, 2023.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais igualitária e justa. No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é necessário que as escolas implementem melhorias significativas em sua estrutura física, pedagógica e social. Para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao ensino regular política pública estão sendo consolidadas.

Figura 15 – Você sabia?

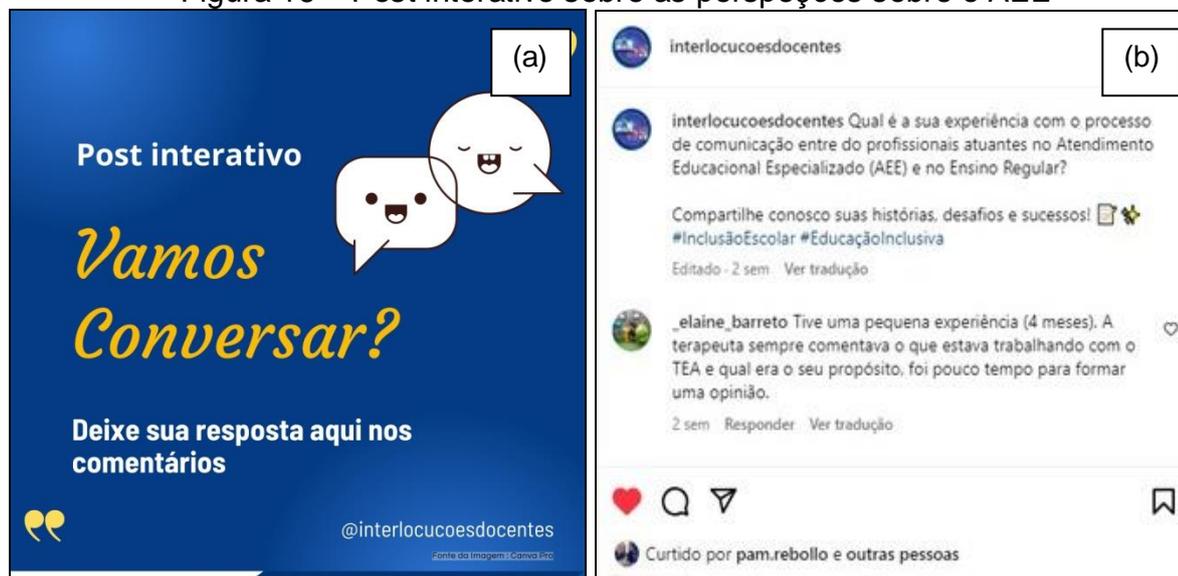


Fonte: *Instagram* do produto final da pesquisa, 2024.

Primeiramente, a comunicação regular entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e os professores atuantes no ensino regular permite a troca de informações relevantes sobre as necessidades específicas dos alunos, suas

habilidades, desafios e desenvolvimento. Isso possibilita a criação de planos educacionais individualizados mais eficazes e a adaptação do ambiente de aprendizagem para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Figura 16 – Post interativo sobre as perspectivas sobre o AEE



Fonte: Instagram do produto final da pesquisa, 2024.

### EIXO 3: PERCEPÇÃO POSITIVA DE ACOLHIMENTO

Além disso, a comunicação contínua e aberta facilita a colaboração entre os profissionais do AEE e os profissionais atuantes no ensino regular na implementação de estratégias de ensino diferenciadas e na seleção de recursos educacionais apropriados. Essa colaboração pode incluir o compartilhamento de técnicas de ensino, materiais adaptados, sugestões para modificações curriculares e feedback sobre o progresso do aluno.

A comunicação eficaz entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular desempenha um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento educacional e inclusão de alunos com deficiência. Essa comunicação é crucial para garantir que as estratégias e adaptações adequadas sejam implementadas, promovendo o acesso equitativo aos alunos com deficiência.

Para mais, a comunicação também desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente inclusivo e de apoio no espaço escolar. Ao estabelecer canais abertos de comunicação, os profissionais podem trabalhar juntos para promover a sensibilização e a compreensão entre os alunos e comunidade escolar,

criando uma cultura que valoriza a diversidade e o respeito mútuo. Em suma, a comunicação eficaz entre o AEE e o ensino regular é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam apoiados em seu desenvolvimento educacional, social e emocional. Essa colaboração é fundamental para promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos.

Figura 17 – Comunicação para Inclusão



Fonte: *Instagram* do produto final da pesquisa, 2024.

Todavia, este material tem grande relevância para favorecer a promoção da inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores do ensino comum e especial, para assim, garantir ações que potencializam os recursos e aprendizados dos alunos, para que estes possam usufruir com qualidade do ambiente escolar, assegurando, portanto, o direito constitucional a uma educação de excelência.

#### **EIXO 4: FALTA DE DIÁLOGO E INTERAÇÕES INTERPROFISSIONAIS**

##### **Tecendo reflexões - A importância do planejamento conjunto para a inclusão do aluno com deficiência nos iniciais do Ensino Fundamental**

O planejamento conjunto é um aspecto essencial para garantir a efetiva inclusão do aluno com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visto que ao um planejamento conjunto envolvendo professores, especialistas em educação especial, profissionais de saúde e a família do aluno permite uma análise

detalhada das necessidades individuais de cada criança. Isso é fundamental para desenvolver estratégias pedagógicas específicas que promovam seu aprendizado e desenvolvimento.

Figura 18 – Incluir é planejar: Como o Planejamento Colaborativo pode promover Escolas Inclusivas para atender as necessidades de todos os alunos



Fonte: *Instagram* do produto final da pesquisa, 2024.

O planejamento conjunto é fundamental para garantir que a inclusão do aluno com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja efetiva e significativa. Ao reunir diferentes atores e recursos, é possível criar um ambiente escolar que atenda às necessidades de todos os alunos, promovendo seu sucesso acadêmico, social e emocional.

Ressalvamos a importância deste produto ao sistematizar respostas claras e significativas a respeito do processo de articulação entre os profissionais do atendimento educacional especializado e os docentes atuantes nos anos iniciais da Educação Básica.

Logo, por conseguinte, destacamos que é imprescindível a existência de um processo de mudanças do perfil profissional docente, no qual estes sujeitos devem possuir a possibilidade de reavaliar seus saberes e entender que a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, reverbera em benefícios não apenas para o aprendizado e experiências destes alunos, público alvo da Educação Especial, mas, é efetiva para todos os alunos com e sem deficiência, na perspectiva

de desenvolvimento recíproco e de ações positivas, aptidões educacionais e sociais para a preparação da vida em sociedade.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O progresso do professor, por meio do planejamento e (re)planejamento na aplicação e avaliação de estratégias, parece conduzi-lo a considerar a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e reflexivo, estabelecendo, assim, um espaço distintivo dentro da escola. A exposição deste relato sobre estratégias colaborativas sugere que a estratégia desenvolvida em conjunto tem o potencial de aprimorar a qualidade do ensino regular.

Diante disso, os fragmentos evidenciam um potencial promissor na capacidade de colaboração, construídos por professores e profissionais atuantes no atendimento educacional especializado, formando uma corrente em prol da inclusão. Eles entrelaçam práticas, sentimentos, saberes e histórias. Em conclusão, as respostas resultantes revelaram concepções de inclusão que, por vezes, indicam marcas de colaboração, enquanto em outras aspiram a tais práticas.

As discussões foram respaldadas por fundamentação teórica, confrontando as percepções dos professores com as oportunidades teóricas e os apoios oferecidos pelas políticas públicas, bem como pelas informações de ensino em relação aos alunos com deficiência. Apesar das adversidades, as unidades escolares demonstram avanços na prática inclusiva, com professores dedicados que buscam conhecimento teórico para transformar a escola em um ambiente que assegure acesso e permanência dos alunos com deficiência. Entretanto, observa-se que as instituições de ensino ainda carecem dos investimentos necessários em sua infraestrutura, enfrentando escassez de recursos materiais. Além disso, professores e especialistas atuantes no AEE ainda não conseguiram articular-se efetivamente para trabalhar em equipe, cada um desempenhando suas funções isoladamente, o que impacta diretamente nos resultados e na satisfação dos professores do ensino regular.

O que implica no processo de articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, verificando-se que a falta de colaboração entre professores e especialistas pode influenciar negativamente na eficácia do suporte oferecido aos alunos com deficiência, destacando a importância de uma abordagem inclusiva para otimizar os resultados.

Cabe mencionar que esse processo já obteve avanços significativos ao longo da história na conquista de direitos, mas é crucial destacar o longo caminho que ainda temos de percorrer para alcançarmos uma educação inclusiva efetiva, não apenas aquela que figura em propagandas e no marketing governamental. A jornada em direção à verdadeira inclusão demanda esforços contínuos e uma transformação profunda no sistema educacional, superando desafios e promovendo uma mudança cultural que abrace a diversidade de forma genuína.

Apesar dos participantes estarem familiarizados com as práticas e concepções do ensino colaborativo/coensino, eles demonstraram a necessidade de ações que viabilizaram tal prática, destacando o potencial da experiência individual e da necessidade de formação continuada. No entanto, ressalta-se que, para avançar em diversos aspectos a fim de fortalecer os processos de formação docente, e a construção de conhecimentos, que se transformam e causam mudanças no mundo, é necessário investimento do poder público, a elaboração de políticas públicas exequíveis e eficazes, que consideram a realidade vivenciada nas escolas, além de conhecimento da equipe técnica das secretarias de educação.

Portanto, acreditamos que esse processo não se encerra aqui. Pelo contrário, continuará avançando em cada um de nós que teve a oportunidade de vivenciar essa experiência formativa. Assim, muitas colchas de retalhos, tecidas intimamente e colaborativamente, serão desfeitas, e nesses tempos aprenderemos com as diferenças, não com as igualdades.

A abordagem baseada na promoção de ações articuladas entre os profissionais atuantes no atendimento educacional especializado e nos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental também parece ter fortalecido as habilidades desses professores, conforme indicado pelos relatos dos docentes participantes, evidenciando efeitos positivos, especialmente no contexto do ensino regular.

Quanto às perspectivas de atuação em sala de aula, os resultados destacam a importância de disseminar nos ambientes escolares a contribuição efetiva entre os professores atuantes no ensino regular e no atendimento educacional especializado. Isso visa assegurar que as experiências vivenciadas, possam ser integradas em práticas futuras e articuladas entre os profissionais. Dessa forma, as práticas colaborativas estão alinhadas ao pensamento pedagógico da inclusão escolar, abordando questões cotidianas, desempenho do professor atuante no ensino regular e resgatando atitudes que fomentam parceria e colaboração conjunta. Em última

análise, a proposta desse tipo de ensino emerge como uma trajetória viável e gratificante, capacitando todos os envolvidos a serem construtores ativos de seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Ensinar é o cerne da profissão docente e deve ser concebida como uma 'arte', envolvendo aprendizado constante e comprometimento pessoal na construção contínua de novos conhecimentos e experiências educacionais. O desenvolvimento docente visa qualificar os professores para lidar com situações e problemas emergentes na rotina escolar e nas salas de aula. Contudo as reformas educacionais, conforme indicado pelas políticas públicas, demandam novas habilidades na formação docente.

Na perspectiva da inclusão escolar, destaca-se a argumentação de que todos os alunos devem compartilhar um espaço integrado nas turmas do ensino regular. No entanto, para que ocorra práticas inclusivas é necessário considerar os desafios enfrentados pelos professores atuantes nas salas regulares. A ênfase recai na ideia que as ações pedagógicas dos professores atuantes no ensino regular não devem acontecer isoladamente, mas sim em redes colaborativas com metas comuns para aprimorar a educação de todos os alunos.

Assim, o potencial das redes colaborativas reside na fusão de habilidades únicas dos docentes, fomentando interdependência positiva, desenvolvendo habilidades criativas de resolução de problemas, promovendo apoio mútuo e compartilhando responsabilidades.

Visto, o desenvolvimento de ações colaborativas tem o objetivo de reduzir distinções de papéis entre os profissionais envolvidos, permitindo que cada um contribua ao máximo com seus conhecimentos e saberes. O desafio consiste em estabelecer uma dinâmica eficiente entre esses profissionais com o intuito de otimizar a utilização de todos os saberes disponíveis.

As atitudes dos professores, que desempenham um papel crucial na promoção da inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental, estão intrinsecamente ligadas às características pessoais. Essas características, longe de serem estáticas, podem ser moldadas pelos processos de formação aos quais têm acesso e pelas condições de trabalho proporcionadas a eles. Dado que as atitudes desempenham um papel determinante no comportamento, é crucial que os programas de formação considerem cuidadosamente os conteúdos e estratégias que podem fomentar o desenvolvimento

de atitudes favoráveis à inclusão. Destaca-se a preocupação de que a dimensão atitudinal dos docentes, embora seja reconhecida como uma variável importante que influencia seus comportamentos, muitas vezes não é alvo central nos processos de formação, podendo comprometer a eficácia do processo.

De maneira ampla, os resultados deste estudo indicam que, para que os professores possuam saberes atitudinais que promovam a inclusão de alunos com deficiência e se comprometam com o aprendizado e desenvolvimento desses alunos, é essencial a qualificação profissional. Isso implica um processo de buscar formação e apoio, refletir sobre seus próprios conceitos e esforçar-se para transformá-los. Nesse sentido, é crucial que os professores tenham acesso a conhecimentos que os capacitem a desmistificar o conceito de deficiência, além de promover reflexões sobre suas possibilidades.

A formação adequada, experiências inclusivas positivas, colaboração com professores especialistas e outros profissionais envolvidos também se mostram fundamentais. Acredita-se que, ao proporcionar essas condições, os professores podem sentir-se mais seguros e qualificados no contato direto com alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental, demonstrando uma disposição mais favorável ao desenvolvimento dos saberes docentes que são essenciais para a promoção da inclusão escolar no ensino regular.

É essencial que o professor não se sinta isolado durante esse processo. Todavia, devem-se criar oportunidades para que o educador compartilhe suas inquietações, esclareça dúvidas, participe de debates com colegas e troque experiências. Além disso, é crucial coordenar atividades de forma a permitir uma colaboração harmoniosa entre o profissional do atendimento educacional especializado e os professores atuantes no ensino regular, possibilitando uma oferta educacional de alta qualidade.

Quanto à articulação entre o ensino regular e o AEE, destaca-se a importância de uma gestão escolar que promova a comunicação e colaboração efetivas entre os diversos profissionais envolvidos. Estabelecer espaços para discussões e ações conjuntas entre professores regulares e especialistas desempenha um papel indispensável na garantia de uma educação de qualidade e na resposta adequada às especificidades dos alunos com deficiência.

Em relação ao ambiente de trabalho do professor, é sabido que ter acesso a suporte, orientação e materiais didáticos apropriados para atender aos alunos com

deficiência é fundamental para superar as preocupações e inseguranças. Isso possibilita ao professor reconhecer as potencialidades de aprendizagem apresentadas por seus alunos. Para criar essas condições, vários pesquisadores destacam a eficácia do modelo de trabalho colaborativo. Nessa perspectiva, a comunidade escolar adota a inclusão como objetivo, participando de um sistema integrado de colaboração que envolve professores da classe regular e os profissionais atuantes no atendimento educacional especializado.

Neste contexto, não é sempre que os professores encontram o suporte necessário para superar suas dificuldades no manejo dos alunos com deficiência nas próprias unidades escolares às quais lecionam. Diante disso, ao compreender a natureza específica do trabalho dos especialistas no cenário educacional inclusivo e reconhecer que eles possuem uma ampla gama de conhecimentos sobre as particularidades da educação das pessoas com deficiência, é essencial que o professor busque estabelecer parcerias com esses profissionais para aprimorar sua prática. Isso se deve ao fato de que os especialistas atuantes no atendimento educacional especializado podem desempenhar um papel significativo no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Quando abordamos os conhecimentos necessários para a inclusão dos alunos com deficiência, observamos que não apresentam diferenças significativas em relação aos conhecimentos essenciais para instruir alunos sem deficiências. Esses conhecimentos são recomendados para qualquer professor que deseje atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições orgânicas, sociais, econômicas, étnicas, culturais, de gênero, entre outras (NOZI, 2013). A construção desses conhecimentos ocorre ao longo da história de vida do professor, sua formação acadêmica inicial e durante a carreira profissional, sendo também influenciada pelos contextos culturais e sociais vivenciados.

Mudar a escola, os programas e as formas como as escolas se organizam envolve alterações em muitos aspectos e, ousa-se afirmar, os mais importantes deles talvez sejam o conhecimento, os valores e as concepções dos professores. A aprendizagem dos professores ao longo da vida e a constante construção/reconstrução do conhecimento docente são ideias recentes, ainda não compartilhadas por muitos professores e talvez também não por muitos daqueles que pretendem se tornar professores. (Tancredi, 2009, p.22).

O desafio do ensino inclusivo engaja não apenas o sistema educacional, mas toda a comunidade escolar e uma extensa rede de indivíduos, participando de um

movimento dinâmico e vibrante para estabelecer uma Educação que abraça o presente. Este é um período que efetiva a mudança de alguns para todos, transformando a discriminação e o preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças. Trata-se de um modelo educativo que centraliza o aluno como o foco principal de todas as ações educativas, permitindo a todos os envolvidos uma contínua descoberta de si mesmos e do outro, conferindo significado ao ato de educar.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ALVES, Hellen Cristiane Viana. CAMPOS, Juliane A. De Paula Perez. **Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP**. Revista Cocar V.14. N.28 Jan./Abr./2020 p.154-171. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3113>. Acesso em 02 fev. 2023.
- ANJOS, Hildete P.; CAMPELO, Cristiane D. S. **Perfil das salas de recursos: Construindo uma leitura acerca das políticas recentes para inclusão escolar**. Santa Catarina, 2013. Disponível em: 3. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/inde>. Acesso em 20 jan. 2023.
- ARARUNA, M. R. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com aluno que apresenta deficiência intelectual**. 2013, 281f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2013
- BAKHTIN, M. (2014). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** (1a ed., M. Lahud & Y. F. Vieira, trad.). São Paulo, SP: Hucitec.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRAGA, Glaura; PRADO, Rosana; CRUZ, Osileneo. **Atendimento Educacional Especializado e a organização da Sala De Recursos Multifuncionais: Que território é esse?**. Rio de Janeiro, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.
- BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/z68m64LfyQWMcbQdvrKn5DN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 jan. 2023.
- BRASIL, Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 16 jan. 2023.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF. Senado 1988. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em 11 fev.2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: Decreto

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 jan. 2023;

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23/12/1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEEP, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino**. Brasília: MEC/Seesp/GAB, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/tag/nota-tecnica/>. Acesso em 10 ago. 2022.

BRASIL. **Plano nacional de Educação 2014-2024**. 2014a. Brasil [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago.2022.

BRASIL. **Pela inclusão : os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto no 10.502**[organização Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva]São Paulo, SP : Instituto Alana, 2022.

BRASIL. **Política Nacional da educação Especial**. 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/PNEE\\_revisao\\_2808.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf). Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL, CEB 2009. **Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009**. Brasília DF. Senado 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323->

secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009. Acesso em 02 fev. 2023.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília- 2006. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - 92 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão).

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUIATTI, V.P. **Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais**. 2013. 320f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CARDOSO, Camila Rocha. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2013. Disponível em Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais (ufg.br) .Acesso em 13 fev. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; MENDES, Enicéia G. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. In Educere Et Educare. Revista de Educação, Vol. 2, no 4. UNIOESTE, Campus de Cascavel, 2007. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em 13 mar.2023.

DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência intelectual na educação infantil**. Nuances, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. Educação Especial. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004. FONSECA, Vítor da. **Educação Especial: Programa de estimulação precoce - uma introdução às ideias de Feuerstein**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

COUTINHO, Lediane; CORDEIRO, Aliciene F. M. **Aspectos do Trabalho e Formação Docente no serviço de atendimento educacional especializado da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Santa Catarina**, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/9518>. Acesso em 05 fev. 2023

COSTA, Margarete Terezinha De Andrade. **Formação docente para a diversidade**, Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo/ Maria Laura Puglisi Barbosa Franco**. Brasília, 2ª Edição: Liber. Livro Editora, 2005

FRANCO, Maria Amélia Santouro. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: a s licenciaturas**. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013 a fev. 2014.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GLAT, Rosana.; BLANCO, Leila De Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GOMES, M. de O. (2013). **Formação de professores na educação infantil** (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

IMBERNÓN, F. (2010). **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** (8a ed.) São Paulo, SP: Cortez.

INEP. **Censo escolar 2021**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em 22 abr.2023.

LIMA P.A. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LUDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rita De Cássia B. Paiva. **Educação especial e atendimento educacional especializado (AEE): expressões do contexto da educação inclusiva brasileira**. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Nova Almeida-ES. Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES; UFRGS; UFSCAR, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensino inclusivo/educação(de qualidade) para todos**. Revista Integração, nº 20, p. 29-32, 1998.

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Teresa, Eglér. **Por uma Escola (de Qualidade) para todos.**  
fonte:[http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/integracao\\_x\\_inclusso\\_escola\\_de\\_qualidade\\_para\\_todos.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusso_escola_de_qualidade_para_todos.pdf)

MANTOAN, Teresa, Eglér.(org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

MARANHÃO, ROSANNE DE OLIVEIRA. **O portador de deficiência e o direito do trabalho.** São Paulo: LTR, 2005

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO; Patrícia Sara Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira. **Grupo Focal na pesquisa em Educação.** 2010

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: \*  [\(scielo.br\)](http://www.scielo.br)

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** Rio de Janeiro, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio. ET AL. **As organizações escolares em análise. LISBOA: PUBLICAÇÕES D. QUIXOTE,** 1992.

NÓVOA, Antonio (ORG.). **Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. O professor pesquisador e reflexivo.** TVE Brasil – Salto para o futuro, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>. Acesso em 12 jan. 2023.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em 30 jan. 2023.

NÓVOA, Antonio. **O professor, sua formação e a práxis.** In: **Congresso Internacional de Educação.** Foz do Iguaçu-PR, Faculdade União das Américas, 09 a 11 de outubro de 2006. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/64/542>. Acesso em 22 fev. 2023.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2013. 180f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004. SAGE, D.D. Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos.

PALOMINO, A. S. y GONZÁLEZ, J. A. T. (Coord) **Educación Especial I.** Madr Espanha: Pirámide, 2002.

PASIAN, Mara Silvia, MENDES, Eniceia Gonçalves, CIA. Fabiana. **Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: Um estudo em larga escala.** Educação em Revista. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/abstract/?lang=pt>. Acesso em 06 fev. 2023.

PETERSON, Patricia J. **Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 1, p. 3-10, Abr. 2006.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 200 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Brasil.** In: THOMA, A. da S.; HILLESHEIM, B. (Org.) **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.** 1.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/TatianaRechEducacao.pdf>. Acesso em 23 mar. 2023.

ROCHA, Luana Grigoleti. **O uso do Instagram como recurso pedagógico em situações de ensino e de aprendizagem.** 76 fls. São Caetano do Sul: USCS, 2023.

ROSSETTO, Elizabeth. **Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão.** Revista Educação Especial, v. 28, n. 51, p. 103-116, Santa Maria, 2015. Disponível em Vista da Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão (ufsm.br). Acesso em 23 fev.2023.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAMPIERI, R., COLLADO, C., & LUCIO, M. (2013). Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças Porto Alegre, RS: Penso.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.14 n.40, 2009.

SILVA, Adilson Florentino da. **A Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: MEC, 2006.

SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SHULMAN, L. S. (1987) **Knowledge and teaching: foundation of the new reform**. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. doi 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização : elementos de uma reflexão**. São Carlos :EdUFSCar, 2009. 62 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990, Jomtien. Jomtien, Tailândia: UNESCO. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 24 fev. 2023.

VILARONGA, Carlos Ariela Rios.; MENDES, Eniceia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 239, p. 139–151, jan. 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em 22 fev.2023.

## APÊNDICE A- ROTEIRO DE PERGUNTAS

Tema	Objetivos	Roteiro
1 - PERFIL DOCENTE - Sujeito e lócus de pesquisa	Investigar e analisar o perfil dos professores (docentes) participantes	Nome e idade  Professor (a), em qual das opções abaixo das Redes Municipais de Ensino localizadas nas cidades da região do grande ABC Paulista você atua como docente?  Qual seu tempo de docência na Rede Pública de Ensino?  Professor (a), em qual das opções abaixo nos anos iniciais da Educação Básica você é docente atuante neste ano letivo?
CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS	Levantar se as turmas investigadas possuem alunos com diagnóstico de deficiência.	Neste ano letivo, na turma em que você leciona possui alunos com diagnóstico de deficiência?
FORMAÇÃO DOCENTE  Desenvolvimento acadêmico na perspectiva inclusiva	Descobrir as percepções docentes frente a Educação Especial, na perspectiva inclusiva nas Redes de Ensino analisadas.	Caso a questão anterior seja afirmativa, você sabia que a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) define que todo aluno com deficiência têm direito ao AEE (Atendimento Educacional Especializado)?  Selecione as opções de como a sua unidade escolar promove espaços que possibilitem maior diálogo entre professores e os profissionais especializados?
DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	Identificar como pensam os professores sobre a sua formação	No caso das turmas que possuem alunos com diagnóstico de deficiência, a instituição de ensino para a qual você leciona, disponibiliza momentos de diálogo entre os docentes atuantes no ensino regular e os profissionais atuantes do segmento do atendimento educacional especializado?
5) PERSPECTIVA PROFISSIONAL	Mapear e analisar as percepções dos profissionais que atuam nas Redes Municipais de Ensino	Você enquanto docente atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se sente acolhido em suas expectativas quando recebe as orientações dos profissionais atuantes no atendimento especializado? Justifique

## **ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

**Título da pesquisa:** A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Nome do (a) pesquisador(a) responsável:** Cintia Novaes Rocha

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo de analisar como acontecem as interações entre os professores do ensino regular e os docentes do atendimento educacional especializado, a partir de pressupostos sobre a educação inclusiva, para identificar desafios, expectativas e ações fundamentais para o desenvolvimento de ações colaborativas na educação básica. Para tanto, a pesquisa qualitativa aqui apresentada, envolve o engajamento no campo das ciências sociais e humanas, para assim, compreender o significado e dar sentido ao fenômeno em estudo, levando em consideração a sua transversalidade. À vista disso, desenvolvemos uma pesquisa com docentes atuantes nos anos iniciais da Educação Básica, especificamente, turmas dos 1º (primeiros) e 2º (segundos) anos do Ensino Fundamental I, nas cidades localizadas na região do grande ABC Paulista.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais, éticas e envolve risco mínimo de possível desconforto ao responder a alguma(s) pergunta(s) do questionário proposto. Caso isso ocorra, você tem a liberdade para não responder, interromper a pesquisa, fazer pausas, ou cancelar a sua participação a qualquer momento. Em todos esses casos, você não será prejudicada, penalizada ou responsabilizada de nenhuma forma.

Você não receberá pagamento por ter respondido ao questionário. Os custos diretos e indiretos da pesquisa serão arcados pela pesquisadora responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução no 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto (11)96106-3363 ou pelo e-mail [ci.novaesr@gmail.com](mailto:ci.novaesr@gmail.com). Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail [cep@online.uscs.edu.br](mailto:cep@online.uscs.edu.br).

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência deste estudo. Você tem garantido a disponibilidade de tratamento médico em caso de danos que os justifiquem e que sejam diretamente causados pelos procedimentos da pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

São Caetano do Sul, 31 de Outubro de 2023.

---

Assinatura do(a) participante ou responsável legal

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução no 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável