



Educação Inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum

Inclusive Education: challenges and difficulties in daily school life

 **Fernanda Aparecida Augusto Ferrari**

Mestra em Educação
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.
Presidente Prudente, SP – Brasil.
fer_letras@yahoo.com.br

 **Rosana Cristina Miranda Dugois**

Especialista em Educação
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.
Presidente Prudente, SP – Brasil.
rosanadugois@hotmail.com

 **Elisa Tomoe Moriya Schlünzen**

Doutora em Educação e Currículo
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.
Presidente Prudente, SP – Brasil.
elisa.tomoe@unesp.br

Resumo: O presente estudo versa sobre as dificuldades e os desafios dos professores das classes comuns ao incluir Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). O objetivo da pesquisa é analisar a lacuna teórico/prática que os professores da sala regular enfrentam para trabalhar com os EPAEE e quais estratégias diminuiriam as dificuldades. A metodologia baseia-se nos conhecimentos produzidos sobre as concepções e as dificuldades dos professores da Educação Básica que atuam com os EPAEE com estudo analítico-interpretativo de análise documental e bibliográfica. Os resultados demonstram que, geralmente, os professores utilizam o conhecimento tácito, moldado pelas experiências, práticas e situações vividas e exercem pouca reflexão sobre as formas e os mecanismos pedagógicos existentes. Os cursos de formação inicial não trazem conhecimentos suficientes relacionados à educação especial e inclusiva, logo, a formação contínua seria um meio para o sucesso ao se empreender a inclusão no âmbito escolar das redes regulares de ensino.

Palavras chave: políticas educacionais de educação especial e inclusiva; formação continuada de professores; educação especial e inclusiva.

Abstract: The present study deals with the difficulties and challenges for teachers of common classes when including Target-Students of Special Education (EPAEE from the acronym in Portuguese). The objective of the research is to analyze the theoretical/practical gap that regular classroom teachers have to face when working with EPAEE and which strategies would reduce the difficulties. The methodology is based on the knowledge produced about the conceptions and difficulties of Elementary School Teachers who work with the EPAEE in an analytical-interpretative study of document and bibliographic analysis. The results show that, in general, teachers use tacit knowledge, shaped by experiences, practices and lived situations, and exercise little reflection on the existing pedagogical forms and mechanisms. Initial training courses do not bring enough knowledge related to special and inclusive education, so continuing education would be a means to success when undertaking the inclusion in the school environment for regular education systems.

Keywords: educational policies for special and inclusive education; continuing teacher training; special and inclusive education.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

FERRARI, Fernanda Aparecida Augusto; DUGOIS, Rosana Cristina Miranda; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Educação inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum. *Dialogia*, São Paulo, n. 41, p. 1-15, e21215, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.21215>.

American Psychological Association (APA)

Ferrari, F. A. A., Dugois, R. C. M., & Schlünzen, E. T. M. (2022, maio/ago.). Educação inclusiva: desafios e dificuldades no cotidiano da escola comum. *Dialogia*, São Paulo, 41, p. 1-15, e21215. <https://doi.org/10.5585/41.2022.21215>.

1 Introdução

Na década de 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos decidiu pela orientação de que cada ambiente escolar deverá ser responsável pela educação completa de cada estudante, contemplando uma pedagogia das diferenças, tendo em vista que todos os estudantes devem estar e aprender num ambiente escolar regular, não importando sua condição social, física e financeira, sua etnia ou mesmo o seu idioma. Nesse encontro, a Organização das Nações Unidas (ONU) recomendou o acesso popular aos sistemas educacionais, respeitando-se as diversidades e as características peculiares de cada estudante. Esse foi um marco inicial para o fortalecimento e a ampliação da educação inclusiva no mundo inteiro.

A perspectiva da inclusão escolar tem como pressuposto, no Brasil, a dimensão individual de cada criança para se chegar ao êxito dos pares. Na sala de aula regular, deve haver diversificação de origens, etnias e classes sociais de estudantes, no sentido de que o ambiente escolar precisa ser receptivo e encontrar soluções criativas no intuito de atender as necessidades educacionais de todos, conduzindo os estudantes a excelência acadêmica, nos relacionamentos e em sua condição física e psicossocial (MAZZOTTA, 1996).

Os pressupostos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), publicada pelo Ministério da Educação (MEC), têm se alastrado, de forma a se expandir no contexto escolar. No entanto, os argumentos dos docentes das classes comuns das escolas regulares de Ensino Fundamental têm se mostrado divergentes no que se refere à aplicabilidade da supracitada política, visto que a realidade da formação inicial e continuada pode não condizer exatamente com os objetivos da política em vigência (AUGUSTO, 2019).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) aponta como sendo uma de suas metas o desenvolvimento e a criação de políticas que estimulem a equidade nas oportunidades educacionais, independentemente das origens dos estudantes, enviesando os esforços para o atendimento às demandas e adequando-os às especificidades dos estudantes denominados Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE). No que se refere à formação docente, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) aponta como objetivo a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008, p. 10).

Nesse sentido, os sistemas de educação devem propor, conforme direciona a PNEEPEI (BRASIL, 2008), uma formação contínua dos docentes da sala regular em parceria com o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas a produzir resultados oriundos de esforços conjugados, promovendo a integração e o desenvolvimento de um ambiente

multidisciplinar e de estrita colaboração. Com o objetivo de analisar como os professores da sala regular das escolas comuns enfrentam as dificuldades e os desafios em salas de aula inclusivas, a seguir será apresentada a metodologia da pesquisa do presente artigo.

2 Metodologia

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa predominantemente qualitativa, com abordagem analítica-interpretativa de análise documental e bibliográfica, pois, envolve uma avaliação mais criteriosa das informações coletadas, cujo processo é marcado pela interpretação do fenômeno observado e de seus significados na tentativa de explicar o fenômeno da dificuldade de professores de salas regulares da escola comum do Ensino Fundamental em trabalhar com os EPAEE na perspectiva da Educação Inclusiva, devido a percepção de alguns depoimentos e inquietações de docentes nos ambientes escolares e durante algumas reuniões de formações que foi possível vivenciar no ambiente de trabalho.

De acordo com Gil (1987, p. 19), a pesquisa é o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Desse modo, este estudo procurou realizar uma avaliação criteriosa da produção recente acerca da temática de estudo com vistas a possibilitar a condução de conclusões importantes referentes ao fenômeno estudado a partir da análise do que foi produzido de conhecimento até o momento atual.

Para Minayo (2010), a metodologia da pesquisa diz respeito ao caminho do pensamento e à prática exercida na abordagem da realidade. Inclui a teoria de abordagem, os instrumentos de operacionalização e a criatividade do pesquisador.

Em geral, os procedimentos qualitativos são procurados por pesquisadores que buscam explicar o porquê e o como das coisas, desenvolver conceitos, estudar casos particulares e descrever os significados das ações humanas nos contextos sociais onde o fenômeno estudado ocorre.

Na abordagem qualitativa, diversos procedimentos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo a análise documental aquela que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos documentos produzidos pelo homem. O estudo bibliográfico desenvolvido nesta pesquisa busca desvelar o pensamento de pesquisadores renomados em determinadas áreas para sistematizar o pensamento sobre a questão da inclusão.

Este estudo destinou-se à compreensão das estratégias utilizadas pelos professores das salas regulares do Ensino Fundamental comum em relação ao trabalho com os EPAEE numa perspectiva de Educação Inclusiva.

3 Enfoque na igualdade ou na equidade

O educador da sala regular visa ser o mediador da troca de conhecimentos e experiências, no sentido de maximizar as experiências de aprendizado de todos os estudantes. Para tanto, é fundamental entender o conceito de equidade, segundo o qual o educador busca identificar e atender as necessidades específicas de aprendizado, suprindo-as integralmente, de modo a garantir o acesso e a autonomia a todos para a consolidação do aprendizado.

Em consonância a esta concepção de educação, o sistema educacional inclusivo comporta-se como o legítimo instrumento de propagação de equidade em que se prega e se cumpre a igualdade de direitos dos cidadãos de maneira equânime alinhada à PNEEPEI (BRASIL, 2008). Tal política configura-se como um instrumento de divulgação da equidade no meio educacional, cuja principal proposta consiste em criar e sustentar mecanismos sociais que promovam o senso de justiça e que, ao mesmo tempo, sejam capazes de propiciar educação de alta qualidade para todos, com enfoque não somente no ingresso, mas, principalmente, na permanência e experiência educacional do indivíduo cuidando para que haja preparação de todos e contribuindo grandemente para a redução das desigualdades sociais e de condições.

Porém, há um princípio a entender em relação a igualdade e equidade na nossa formação social:

[...] igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista (AZEVEDO, 2013, p.131).

Embora as políticas públicas versem sobre o termo “igualdade”, principalmente no que tange às diferenças em seus diversos ângulos sociais, nem sempre promovem oportunidades a serem oferecidas a todos na mesma intensidade. Portanto, nesse contexto, deve-se priorizar a equidade, oportunizando a cada um em intensidade proporcional à sua própria condição, promovendo assim, justiça social e dignidade.

Em um primeiro momento, é fundamental entender o conceito envolvido no termo inclusão. O que se observa é que este termo, para a maioria, significa promover o atendimento igual aos estudantes, abordando e interagindo com eles da mesma maneira, com as mesmas metodologias, como se fossem todos iguais e, portanto, não houvessem quaisquer diferenças nas condições e nos ritmos de aprendizagem. Todavia, não é este o conceito, o sentido ou o objetivo da educação inclusiva. Num sistema inclusivo, há a intrínseca tarefa de se entender todas as necessidades com respeito às condições individuais, a fim de se compreender de forma clara, as

reais necessidades individuais e os métodos mais apropriados a serem empregados. Tais métodos, se utilizados adequadamente, resultarão em maximização e potencialização do aprendizado e assimilação dos estudantes, tornando todo o sistema muito eficiente e eficaz (MANTOAN, 2015).

Entretanto, implementar um sistema nesses moldes e com garantia de êxito, só passa a ser possível na medida em que os educadores valorizam o potencial e a capacidade de seus estudantes, conforme preconizam Schlünzen *et al.* (2020). Um ensino individualizado busca compreender as preferências, as particularidades, as necessidades, as condições, os potenciais e as capacidades dos estudantes. Assim, reúne as condições para desenvolver estratégias de aprendizado que estejam de acordo com as realidades de troca e aquisição de conhecimento desse estudante, explorando as suas possibilidades.

Portanto, a compreensão dos professores de que oferecer atendimento com pedagogia e métodos que se encaixam às necessidades e valorizam o potencial individual dos estudantes, vai ao encontro do que propõem as teorias acerca da temática. Contudo, o pleno entendimento de todo o conceito por trás do termo igualdade é, ainda, um tanto quanto incerto, pois, apenas os passos iniciais e o que deve ser feito para conseguir executá-los estão claros. Tornar sustentáveis todos os processos e etapas dos sistemas de educação de forma que sejam equânimes, ainda se configura como um grande desafio no cotidiano da escola. Assim, é possível afirmar que ainda não está sedimentado o fato de que esse deve ser um processo continuamente melhorado e que não colocar energia suficiente nesse processo de sustentabilidade pode levar muitos estudantes com deficiência à desistência do processo de escolarização (GLAT; PLETSCHE, 2004).

4 Estratégias de ensino

Determinadas questões centrais, como mediar conhecimento, ainda estão nas listas das principais dificuldades dos docentes para as quais se esperam respostas definitivas por parte deles, principalmente quando esses docentes são estimulados a externar suas expectativas em relação ao resultado final de um processo de formação continuada dentro das áreas de educação especial. Esses percalços estão ligados diretamente às falhas do processo de formação dos professores em seus respectivos cursos de graduação, nos quais o principal objetivo é formar, colocando tudo mais que for essencial à contribuição para uma formação sólida e de qualidade em segundo plano (CARNEIRO, 1999; AUGUSTO, 2019). Geralmente, a bagagem de conhecimento desses professores advém de suas práticas e experiências do dia a dia, compondo o conhecimento tácito, cuja principal característica é de ser moldado pelas experiências, práticas e situações vividas,

trazendo pouca reflexão sobre as formas de se trabalhar e de como melhor empregar os mecanismos pedagógicos existentes para um grupo de pessoas tão diferentes.

Discussões sobre falhas no processo formativo à parte torna-se fundamental desenvolver e implementar mecanismos para efetivar e maximizar o potencial de aprendizado de cada EPAEE, sem que, para isso, seja necessário utilizar instrumentos de comparação, e sim, mecanismos que meçam pontos ou variáveis que demonstrem a qualidade da evolução de cada estudante, contribuindo assim, com a melhoria de sua autoestima, tornando-o mais tolerante e mais aberto aos relacionamentos sociais, maximizando a sua crença de realização pessoal (MANTOAN, 2015). Schlünzen *et al.* (2020), defendem a importância de possibilitar que cada estudante descubra a sua autoimagem, o seu potencial criativo e as suas habilidades e competências.

Em relação às várias maneiras de efetivação de uma abordagem inclusiva, principalmente para os que possuem deficiência intelectual, os professores devem buscar ferramentas, recursos e tecnologias que fomentem a experiência lúdica. De acordo com Vygotsky (2006), conviver com os diferentes, traz como benefício o achatamento das diferenças de *performance* entre os vários graus na escala de potencial. Além disso, trabalhar com os diferentes, também pode ajudar o professor a descobrir as falhas nas suas abordagens e técnicas tradicionais. Assim, serão incentivados a rever as suas práticas e o seu papel de mediador na resolução de conflitos cognitivos, intrínsecos ao processo e às experiências de aprendizagem, além de auxiliá-lo a perceber o melhor momento de intervir na troca de experiências e de conhecimentos. Para que o professor consiga potencializar essas experiências lúdicas e colher todos os benefícios dessas interações com efetividade, eficiência e eficácia, é necessário o investimento de tempo para a análise e o planejamento de ações, tendo o cuidado de pensar minuciosamente em quais momentos essas ações são mais eficientes e eficazes para maximizar o potencial de aprendizado do estudante.

Sendo assim, esse tipo de formação deve originar-se, principalmente, na oferta de programas de formação contínua que permitam aos docentes receber e compartilhar conhecimentos fundamentais para o bom desenvolvimento de suas atividades. Deve também procurar uma formação mais contextualizada com resposta aos desafios que a educação especial e inclusiva nos impõem no seu dia a dia dentro da escola e da sala de aula. A gama de atividades desenvolvidas na sala regular com os EPAEE incluídos tem por objetivo promover e alicerçar o desenvolvimento dos estudantes, quebrando o paradigma da dominação dos modelos de educação que reduz o papel do docente a um transmissor de informações.

Ilda Peliz, Secretária de Modalidades Especializadas de Educação no Ministério da Educação (MEC, 2020), afirma que apenas 5,7% dos professores detêm formação específica e

adequada para atendimento aos EPAEE. Na contramão da baixa formação específica dos professores, há um acréscimo de 33,2% no número de matrículas de EPAEE, no período entre 2014 e 2018, segundo dados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2018, o número total de EPAEE matriculados alcançava o patamar de 1.181.000. Em 2014, esse número total era de 886.815. Mais especificamente, esse número teve um acréscimo de 10,8% entre os anos de 2017 e 2018. As conclusões do trabalho de Mestrado de Augusto (2019), apontam para o fato de haver clara e emergente necessidade de se criar programas de formação contínua de formação na perspectiva da educação inclusiva e reformular os já existentes, visto que, no contexto atual, os professores da classe comum do ensino regular não se sentem preparados para o trabalho com os EPAEE num contexto de frequente aumento da demanda por matrículas, conforme evidenciam os dados supracitados.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 02/2015), fornece as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da Educação Básica, mencionando em seu artigo 16 que as formações continuadas englobam aspectos de coletividade, de organização e de atuação profissional, compreendendo ainda a intrínseca necessidade de se repensar as abordagens pedagógicas existentes, os saberes e os valores propagados, com transversalidade na formação de grupos de estudos, atividades de caráter extensionista, reuniões de planejamento pedagógico, cursos, elaboração de programações e delineamento de ações que se expandam para muito além da formação mínima requisitada para o exercício da docência na educação de nível básico. Ainda segundo o referido documento, essas formações continuadas têm por objetivo fomentar a reflexão a respeito da prática pedagógica e do exercício profissional do docente com vistas a aumentar os níveis técnicos, pedagógicos e éticos, além de aumentar o senso crítico político e profissional do docente.

Portanto, a partir dessa orientação, há a necessidade de se promover formação contínua, espaço e momento de reflexão para que o professor tenha condições de rever, refletir e avaliar a sua própria prática pedagógica à luz das teorias existentes para que sirvam de guia para as suas ações em seu propósito de atender aos EPAEE, resguardando as individualidades de cada estudante e explorando ao máximo o seu potencial e a sua competência para uma melhor aprendizagem.

5 Formação em serviço

O papel do professor que atua com o EPAEE, tanto na educação inclusiva como especial, é tão importante e imponente que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) recomenda explicitamente a

formação continuada de professores. “Identificou-se um hiato existente entre a formação continuada do professor e o efetivo exercício da identificação e desenvolvimento de metodologias de trabalho frente à necessidade de se trabalhar com EPAEE” (AUGUSTO, 2019, p. 27).

No sentido de reforçar a necessidade de formação contínua do professor da classe comum, os estudos de Gatti *et al.* (2019), afirmam que apenas a formação inicial é insuficiente e inadequada para que os professores possam trabalhar incluindo os EPAEE. Tal afirmação está baseada no estudo e na observação de que a maioria dos currículos dos cursos de formação inicial é fragmentada e de caráter generalista, apresentando grande dissociação entre a teoria e a prática, estágios de qualidade duvidosa e processos avaliativos internos e externos precários. Sendo assim, a formação que se prescreve para o trabalho na modalidade de Educação Especial e Inclusiva se estende para além da formação em nível de graduação que se ocupa em formar os estudantes para a universidade e não para escola, como preconiza Schlünzen (2015).

A formação necessária para se trabalhar com esse público se consolida com a formação continuada do professor, aliando as teorias com a realidade observada no cotidiano da escola e cuja motivação e orientação estejam pautadas nas necessidades advindas da prática cotidiana e da sua vivência no contexto da sala de aula, assumindo compromissos com a realidade social e com a necessidade de promover a inclusão no seu agir e no seu modo de atuar.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008), no atendimento aos pontos aprovados na Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência com a finalidade de inclusão, visa potencializar as oportunidades para maior integração e participação dos EPAEE nos sistemas educacionais, no sentido de que estes estudantes tenham a garantia de participação transversal da educação nas modalidades de ensino, iniciando-se na Educação Infantil e alcançando também o Ensino Superior (BRASIL, 2008).

A formação continuada permeia a vida e a prática profissional do educador. Dessa forma, manter a acessibilidade, as fontes de conhecimento e incentivar o processo reflexivo abrem caminho para a reavaliação de dogmas e princípios e possibilita desconstruir e construir novos paradigmas.

A grande responsável pela tarefa é a equipe gestora, respeitando-se as particularidades dos educadores, mas, cuja incumbência recai em organizar encontros com os temas de estudo e pesquisa subjacentes à formação em Educação Especial e Inclusiva no espectro de formação continuada dos docentes. A partir daí, abre-se uma janela de discussão e compartilhamento dos temas propostos pelos professores em formação abordando questões acerca do ambiente de aprendizagem dos estudantes, ambiente de sala de aula, o diálogo e reflexão e a proposição de

estratégias do ensino para a superação de barreiras de acesso e de manutenção que se opõem a essa modalidade.

Os gestores públicos e legisladores devem priorizar a qualificação contínua dos professores por meio de políticas e ações que fomentem o desenvolvimento de formações, incluindo também a modalidade *in company*¹, que incentivem e municiem o professor com ferramentas e bagagem teórico e prática para torná-los capazes de se desvincular de seus paradigmas fortemente estabelecidos dentro de um conceito exclusivista, transitando para uma atmosfera permeada pela inclusão, permitindo assim, que os estudantes possam colher os frutos e os benefícios da diversidade, contribuindo também para a formação cidadã dos estudantes e aumentando a satisfação da sociedade com percepções de melhoria da educação (SILVA, 2011).

Para tanto, os cursos de qualificação contínua para os educadores poderiam ser disponibilizados dentro das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), momento que os educadores poderiam utilizar para trazer questões relacionadas ao seu cotidiano para serem dialogadas em plenário, com reflexão e participação ativa do professor do AEE, visando à construção e a adoção de estratégias de ensino formuladas em conjunto pelo professor do AEE e o professor da sala regular, atendendo as necessidades educacionais de cada estudante, como preconiza a própria legislação. Entretanto, para que se consiga atender às expectativas, é necessário que o professor conheça e se identifique com o que se espera de aquisição de competências e habilidades por meio desses cursos. Além disso, esse professor deve conhecer amplamente os materiais a serem utilizados para que se consiga trabalhar no desenvolvimento dos EPAEE. É preciso, também, que o professor esteja receptivo e apto para testar novas abordagens, métodos e desenvolver estratégias. Complementarmente, esse profissional deve ter em mente que esta não é uma ciência exata e que ele deve estar apto para adaptar toda a bagagem de conteúdo adquirida para a entrega de um serviço educacional de maior qualidade, visando ao pleno desenvolvimento de seus estudantes em uma valorização das diferenças humanas.

6 Formação inicial/licenciatura

No que se refere aos níveis de formação dos cursos superiores, as educadoras da Educação Básica I entrevistadas na pesquisa de Mestrado de Augusto (2019) mencionaram a escassez de conteúdos voltados para a formação em como lidar e melhor atender os EPAEE na classe comum.

¹ **In company**, termo originário da língua inglesa, que significa “em companhia”, é um modelo de capacitação voltado a empresas, realizado costumeiramente dentro delas, utilizando a sua própria estrutura para a qualificação dos colaboradores. Todo tipo de evento voltado ao ensino corporativo pode ser assim classificado.

Tais entrevistas também apontaram que os tópicos que faziam menção acerca desta temática eram bastante superficiais. Tais informações evidenciam a existência de uma significativa deficiência no processo formativo desses professores que acabam por estreitar o espectro de compreensão da perspectiva e o contexto da Educação Inclusiva em sua integralidade. Os educadores entrevistados no trabalho mencionado acima, além de citarem as deficiências do processo formativo, também relataram a ausência de suporte para orientação em seus trabalhos com a Educação Inclusiva. Portanto, a partir das análises sobre os apontamentos, pode-se concluir que o eixo de formação e atuação dos professores na Educação Inclusiva apresenta problemas e necessidade de uma formação em serviço de forma articulada com os professores do AEE.

Dentro do contexto da formação do professor, fica claro que a formação deficitária, frágil, desconexa e dispersa, somadas às rotinas e execuções de trabalho igualmente deficitárias, precárias, e sem um objetivo muito bem definido para os passos a se evoluírem na Educação Especial e sob a perspectiva inclusiva, contribuem para a falta de incentivo e uso de instrumentos que objetivem a reflexão mais profunda acerca da prática pedagógica e sua interação com as atividades sociais. Isto, portanto, faz com que a prática deficitária e desajustada desse professor se agrave, afastando-o dos objetivos de fornecimento de educação objetiva, clara e de qualidade para os EPAEE, fazendo com que os professores se sintam incapazes de lidar com todas as nuances que permeiam o Sistema Educacional Inclusivo, e que, por fim, impedem esses professores de atuar firme e precisamente nos problemas que vão surgindo no decorrer de sua prática profissional com os EPAEE (KUENZER, 2005).

Em relação às análises realizadas, principalmente no que se refere ao fato de haver dificuldades de incluir os EPAEE, torna-se fundamental lançar luzes sobre a questão da exclusão social, tanto do ponto de vista da qualificação continuada do educador quanto no contexto e na perspectiva do modelo inclusivo por si próprio. Não se pode falar em melhorar ou expandir o Sistema Educacional Inclusivo sem tratar também da formação e do aperfeiçoamento contínuo do principal agente de mediação no ambiente escolar, visto que é por esse meio que se criam as condições para que o profissional esteja apto e capacitado para repensar as suas próprias didáticas e práticas. Assim, é preciso realizar os ajustes de percurso necessários para fornecer melhor atendimento educacional ao estudante. Mesmo com todo o apoio da formação continuada e do ambiente adequado para essa reflexão, parar e repensar essas práticas já se constituem como bastante desafiadoras. Entretanto, repensar e estar preparado são tarefas do próprio profissional (MARCHESI, 2004).

Estar imerso e exercitar a prática profissional em ambientes permeados pela inclusão implica em estar preparado para atender e lidar com situações das mais diversas, com diferentes culturas, origens, personalidades, características e necessidades. Com isso, pode-se dizer que o Sistema Inclusivo de Educação só estará implementado a partir do momento em que o máximo de situações esteja devidamente mapeadas e que os profissionais saibam lidar com elas.

Porém, é necessário enfatizar que, apenas formação em nível de graduação e formação continuada adequadas não são suficientes para lograr êxito no processo inclusivo de estudantes como um todo. Para se alcançar tal sucesso é necessária, além da boa formação, a existência de um ambiente de trabalho que permeie a sinergia e o espírito colaborativo entre os professores e os demais profissionais, havendo também estrita colaboração entre o professor da classe comum e o professor do AEE que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)².

7 Perspectiva de colaboração

Superar as dificuldades que se apresentam durante o processo de desenvolvimento e implantação de sistemas inclusivos tem sido o principal objetivo de vários Projetos de Lei e também de Projetos que já foram votados e que se tornaram Leis (SILVA, 2011). Todavia, para que esses projetos se tornem exitosos em seus propósitos, é fundamentalmente necessário garantir a sua execução e colocá-lo efetivamente em prática. Neste sentido, é premente atuar nos pilares de garantia de formação adequada em Educação Inclusiva aos professores e também oferecer o suporte no desenvolvimento e implantação do ambiente e do Sistema Inclusivo na realidade cotidiana do professor, principalmente na sala de aula.

Embora haja a ciência de que a qualificação contínua e a preparação do professor por si só não garantem o êxito do desenvolvimento de Sistemas Educacionais Inclusivos, sabe-se que esse pilar de qualificação e preparação é fundamental e sem ele não se chega a lugar algum nessa empreitada. Sobretudo, há de se considerar que o professor é o principal agente para que EPAEE sejam incluídos no sistema educacional. Sendo assim, o educador deve ser formado para valorizar as particularidades e as diferenças de cada estudante. Ele deve ter a ciência de que existe todo um contexto de diferenças que deve ser respeitado e não negligenciado em suas origens, seus pensamentos e suas culturas. Em última instância, há de se concordar que não existe nada mais desigual do que tratar a todos de forma igual.

² As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes para potencializarem o ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

O professor do AEE deve encorajar o estudante a se desenvolver, a ter autonomia, fornecendo a ele o apoio e o emprego de recursos que o auxiliem nesse objetivo. Assim, o professor da SRM pode auxiliar, com o apoio ao professor da sala regular, no desenvolvimento do uso de recursos que possam ser empregados não somente no contra turno de atendimento ao EPAEE, mas também dentro das atividades na classe comum do ensino regular. Entretanto, não se pode pensar que o planejamento, o emprego de metodologias e o desenvolvimento de atividades para o desenvolvimento do EPAEE sejam atribuições somente do professor especialista, e que o professor da sala comum apenas receba e aplique o que foi desenvolvido pelo professor da SRM. Ao contrário, o professor da sala comum é aquele que desenvolve atividades didáticas pedagógicas com o EPAEE. Além disso, com bom nível de profundidade, deve propor atividades para que os seus estudantes desenvolvam as suas habilidades e competências. Portanto, é também seu dever auxiliar na elaboração das atividades para incluir, possibilitando a valorização das diferenças individuais. Por isso, é fundamental o engajamento desses profissionais para que eles tenham vontade de se tornarem agentes fundamentais na mudança para um Sistema Educacional.

Em observância à Resolução N° 4/2009, especificamente no Art. 9º, o professor especialista do AEE tem como função a identificação, a elaboração, a produção e a organização de recursos de pedagogia, de técnicas, de prestação de serviços e a atuação para garantir a acessibilidade dos estudantes no sentido de minimizar as dificuldades de aprendizado e aumentar a participação, o acesso e a interação dos EPAEE junto aos demais estudantes e à sociedade, defendendo a bandeira de respeito às suas particularidades e necessidades. Portanto, é dever do professor especializado encontrar os gatilhos necessários ao estímulo do desenvolvimento pleno dos AEE, utilizando-se para isso os recursos tecnológicos de educação e de pedagogia com vistas a mediar e facilitar a absorção do conhecimento para a própria independência do EPAEE.

Essa atuação do professor do AEE tem papel benéfico na formação de todos os EPAEE, dado que a convivência contribui muito para a plena formação cidadã destes estudantes na classe regular. Para o sucesso do atendimento aos EPAEE, é necessário planejamento e organização em sintonia com as necessidades destes estudantes por parte da gestão escolar, dos educadores e de todos os profissionais de apoio envolvidos. Esse funcionamento harmônico implica em alocação condizente dos esforços, emprego adequado e sob medida dos recursos e métodos com o objetivo de explorar ao máximo o potencial de aprendizado e encorajar o sentimento de autonomia e independência do EPAEE.

Para que se possa aproveitar dos benefícios da inclusão dos EPAEE, é necessário que cumpra, de forma assertiva e integral, com os horários de vivência de experiências na sala de aula

regular e também com os horários reservados para o AEE. Porém, ainda mais importante e fundamental é a rede de suporte para o EPAEE formada pelos pais, pela comunidade escolar e pela sociedade em geral, cujo papel central é o encorajamento e a busca da sua autonomia, para que ele, dentro de suas possibilidades, leve em conta as suas necessidades e restrições e consiga seguir sua jornada educativa e de vida.

Esse processo integrativo constitui-se de uma relação simbiótica, ou seja, existem benefícios mútuos. Pensando no estudante sem deficiência, isso contribui em muito para a sua formação como pessoa, como membro da sociedade, uma vez que o ensina a se preparar para a vida, a conviver num ambiente de pluralidade e de valorização das diferenças em que predomina o espírito colaborativo e o respeito a todos (MANTOAN, 2015).

Em um ambiente de sala de aula onde a demanda pelo AEE seja muito elevada, deve haver maior contribuição e participação do professor da SRM. Em cenários como estes, deve haver maior presença do professor especialista de forma que ele possa contribuir mais intensamente e apoiar mais de perto o professor da classe comum. Esse apoio não deve se restringir apenas a orientações e sugestões de emprego de recurso. Deve haver participação desse professor especialista na prática das atividades sugeridas (HONNEF; COSTAS, 2012) de forma colaborativa.

Dentro do contexto educacional inclusivo, objetiva-se desenvolver a grade curricular e o arcabouço de competências e conhecimentos para todos os estudantes. É por isso que o professor da classe regular deve ter a responsabilidade de mediar o conhecimento de forma equânime, não privilegiando certos grupos em detrimento de outros, independentemente de possuírem deficiência ou não. Todavia, essa responsabilidade deve ser compartilhada com o professor da Sala de Recursos, que pode e deve auxiliá-lo na construção e emprego de recursos para favorecer a inclusão dos EPAEE junto ao professor da classe comum. Esses recursos precisam atender às especificidades dos EPAEE, principalmente auxiliando na remoção das dificuldades e das barreiras de aprendizagem e na uniformização de oportunidades de aprendizagem em conjunto com os demais estudantes da classe. Esse nível de excelência e integração entre professores da sala regular e do AEE somente se torna possível quando eles decidem dedicar seu tempo e os recursos existentes para construir um planejamento educacional de forma colaborativa, abrangendo as formas de se trabalhar com cada estudante (CARNEIRO, 1999).

Dentro dos Sistemas Educacionais de Ensino Inclusivo, o aprendizado dos estudantes se dá em função de suas competências e individualidades, com o professor identificando e explorando as potencialidades do perfil de cada um. Assim, o trabalho em equipe e de maneira sincronizada possibilita aos estudantes praticar o compartilhamento de responsabilidades, os benefícios da

cooperação e a identificação de talentos e habilidades. O êxito deste modelo assenta-se em identificar, potencializar e explorar o talento nato de cada estudante (BAPTISTA, 2011).

Segundo Mantoan (2015), as experiências de se aprender de forma conjunta e coletiva dentro da classe objetivam formar e instruir gerações de cidadãos preparados para a vida em sociedade, partilhando aprendizados, conhecimentos, compromissos, senso de responsabilidade e, sobretudo, compreendendo e aceitando a diversidade das origens e das características do ser humano.

Com base na análise da atuação de professores em sala de aula e nas análises de suas atuações em relação às próprias conduções de atividade, considera-se a necessidade de um processo formativo com foco em educação inclusiva e cuja capilaridade deveria abranger como desenvolver os conteúdos e disciplinas do ensino fundamental. De forma complementar, há a necessidade de se valorizar aspectos práticos e ações coordenadas de educadores, gestores escolares e pessoal de apoio pedagógico, no sentido de que essas ações venham a demonstrar maior eficácia, auxiliem no aumento da qualidade do atendimento educacional e suavizem os efeitos da flagrante e urgente necessidade de propiciar formação dentro do contexto escolar para a educação inclusiva, além de se tornar um elemento motivador de mudanças direcionadas para a formação de professores.

8 Considerações finais

A formação contínua de professores, conforme demonstrou esse artigo, se apresenta como uma das bases de sustentação para o ganho de qualidade na educação, para a maximização dos potenciais de aprendizado dos estudantes e para a obtenção de taxas mais elevadas de sucesso ao se empreender a inclusão no âmbito escolar das redes regulares de ensino. Conforme demonstrado, há entre os professores da classe comum de ensino uma enorme dificuldade em se compreender e em praticar as diretrizes constantes na PNEEPEI e essa situação leva os docentes a um sentimento de falta de pertencimento, de incompreensão de seus próprios papéis, de suas responsabilidades e de seu lugar de atuação em seus trabalhos com os EPAEE. Tais incompreensões e sentimentos de falta de pertencimento são a causa raiz das distorções geradas, dos ruídos de comunicação criados, da inexistência de sinergia entre os trabalhos do professor da classe comum do ensino regular e o professor do AEE da SRM, o que acaba por produzir como resultado final níveis preocupantes de falta de integração nos trabalhos dos profissionais envolvidos diretamente na educação e experiências negativas de aprendizados para os EPAEE.

A premente necessidade de formação contínua dos professores da rede regular de ensino, no sentido de abrir caminhos para o entendimento e a reflexão acerca das políticas de cunho

orientativo para a área de Educação Especial e Inclusiva, deveriam resultar na criação de grupos de trabalho com docentes, voltados para a discussão e a reflexão das práticas pedagógicas vigentes e em curso de implementação nas salas de aula. Em última análise, espera-se, com a apresentação do panorama atual, o aumento de sinergia e dos níveis de integração entre os professores da classe comum do ensino regular e os da SRM, trazendo benefícios para a comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Referências

- AUGUSTO, F. A. *Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I*. 2019.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente: 2019.
- AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. *Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? Avaliação*. Campinas, Sorocaba, v.18, n.1, 2013, p.129-150.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: A Sala de Recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.17, p.59-76. Mai-Ago. Edição Especial, 2011.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, em 07 de janeiro de 2008. Brasília Janeiro de 2008. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.
- BRASIL. MEC/CNE/CEB. *Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 março. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- CARNEIRO, R. C. A. *Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- GATTI, B. A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1987.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva*. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

HONNEF, C.; COSTAS, F.A.T. Formação para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: O Papel das Experiências Pedagógicas Docentes nesse Processo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.111-124, 2012. Recuperado de: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2359/2046>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Notas estatísticas: censo da educação básica 2018*. Brasília: Inep, 2018.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHESI, A. A Prática das escolas inclusivas. In: *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. 2015. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP), Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M. et al. *Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, M. R. *Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva*. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/2011.03.TCC.2487>. Acesso em 02 abr. 2022.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas IV: Psicología infantil*. Tradução de Lydia Kuper. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.