

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE INHUMAS – GOIÁS**

Marlene Barbosa de Freitas Reis  
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

Byanca Teles da Silva  
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

Olira Saraiva Rodrigues  
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta resultados decorrentes de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, no período de 2016 a 2018. Trata-se de uma reflexão sobre as políticas públicas “para e na” diversidade, na perspectiva de verificar como ocorre a inclusão na rede regular do ensino público. Para tanto, consideramos relevante promover discussões sobre a inclusão escolar abordando a formação de professores e a institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais e seu papel no âmbito do ensino regular público. Desse modo, a pesquisa tem como objeto de estudo, o processo de inclusão do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Inhumas. De forma específica, analisar a formação de professores, a fim de identificar práticas pedagógicas que evidenciem a educação especial e inclusiva, tendo em vista a pluralidade presente no contexto escolar. Para fundamentação teórica, foram utilizados estudos realizados por autores, como: González (2002), Carvalho (2005), Reis (2006), Lima (2006), Carneiro (2007), Braun e Marin (2016), Monferrari e Rodrigues (2021), dentre outros. A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, de nível exploratório. A pesquisa de campo foi realizada em 5 escolas da rede Municipal de Educação de Inhumas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais por meio de observação e entrevistas com 5 (cinco) professoras que atendiam nas SRM. Os resultados da pesquisa apontam que trabalhar dentro da perspectiva inclusiva é pensar na e para a heterogeneidade, abordar dinâmicas e métodos diversificados, com o objetivo de abarcar as diferenças e viabilizar possibilidades de apropriação e construção do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Formação de Professores. Inhumas.

### **INTRODUÇÃO**

A indagação problemática que orienta o escopo desta análise consiste em examinar de que maneira os docentes do município de Inhumas têm sido preparados para efetuar a integração curricular considerando a perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com

a finalidade de abordar essa inquietação, o presente estudo se propõe a esclarecer aos leitores/as os aspectos salientes referentes ao desenvolvimento pedagógico dos educadores, com um enfoque específico na promoção da inclusão dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, os resultados deste trabalho delineiam os desdobramentos da pesquisa conduzida, abrangendo uma análise dos efeitos das políticas públicas voltadas para a inclusão no contexto educacional, com um destaque significativo conferido à relevância da formação docente, especialmente no que concerne à competência para realizar o AEE.

O propósito central que orientou e direcionou a abordagem desta pesquisa foi a análise da formação dos docentes que atuam na rede pública de ensino regular. A essência desse empreendimento reside em identificar práticas pedagógicas que se revelem proeminentes no contexto da educação especial e inclusiva, particularmente diante da diversidade que caracteriza o cenário escolar contemporâneo. A pesquisa visa, igualmente, discernir quais são as abordagens e atividades empreendidas junto aos alunos que integram o público-alvo da educação especial, especialmente na perspectiva das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM.

A educação inclusiva obteve avanços significativos ao longo da década de 90, provocados por dois movimentos importantes: a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, que deu origem ao documento *Declaração de Salamanca*. Assim, a atenção mundial acabou voltada para o movimento da educação para todos que vislumbrava a necessidade de melhoria no desenvolvimento escolar, para responder às necessidades básicas de aprendizado de todos os sujeitos. A *Declaração de Salamanca* apresenta como proposta a efetivação da educação inclusiva, almejando atender às necessidades educacionais de cada indivíduo enfatizando que a educação é um direito de todos.

A partir daí diversas abordagens e questões relacionadas às políticas públicas de inclusão adentram os mais diversos setores da sociedade. Simultaneamente, a estas considerações estão presentes políticas educacionais de educação especial na perspectiva inclusiva respaldando que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. No Brasil, o direito de acesso dos alunos público-alvo da educação especial à escola do ensino regular foi garantido, inicialmente na Constituição de 1988, que apresenta, como um de seus objetivos relevantes, o compromisso político brasileiro com a educação de forma a estipular a igualdade no acesso à escola (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar que assumimos neste trabalho o conceito de educação especial como 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 processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), trouxe novas direções e fundamentos para a educação, preconizando que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. E, em consonância com esta, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), aponta para a relevância de assegurar a permanência e aprendizagem de todos os alunos nas escolas. Destaca-se que, dentre esses importantes marcos normativos e políticas públicas que tratam a inclusão no âmbito escolar, existem outras que garantem o direito das pessoas com deficiências, tanto em contexto geral quanto de transtornos específicos, como: a Lei nº10.436/02 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos (BRASIL, 2002); o documento do Ministério Público ‘O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular’ que apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos (BRASIL, 2004); dentre outros

Desse modo, fica evidente a importância da inclusão nas escolas regulares, uma vez que a mesma deve ser um ambiente que acolha todos os indivíduos sem discriminação ou distinção.

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

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

estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

O AEE, representa um serviço intrínseco à área da Educação Especial, cuja finalidade repousa na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e recursos de acessibilidade. Estas intervenções visam eliminar obstáculos que possam obstruir a participação integral dos alunos, tendo sempre em vista suas necessidades individuais e específicas. A imperativa convergência entre o AEE e a proposta educacional da escola regular é um aspecto preponderante, apesar das atividades desempenhadas nesses contextos diferirem substancialmente das praticadas nas salas de aula tradicionais de ensino comum (MEC, 2009).

Este texto está estruturado em duas seções, além da introdução. Na primeira seção, discutimos a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. A segunda seção trata dos resultados e discussões dos dados coletados no período de 2016/2017 a fim de compreender o conceito de inclusão e algumas possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas a partir da percepção do/as participantes da pesquisa e, por último, as considerações finais e referências.

## **METODOLOGIA**

O projeto “Os reflexos das políticas de diversidade e inclusão social na rede regular do ensino fundamental”, possibilitou, por meio da criação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG), reflexões e diálogos<sup>1</sup> desenvolvidos no período de 2016/2017 a fim de compreender o conceito de inclusão e algumas possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas.

O estudo foi composto por três etapas: (i) a primeira delas foi de abordagem qualitativa e tem como base um levantamento bibliográfico de autores e documentos que tratam o tema. Iniciou-se com um levantamento bibliográfico e pesquisa documental para dar fundamentação ao estudo relacionado à inclusão na rede regular de ensino com ênfase na formação de professores e na institucionalização das salas de recursos multifuncionais.

As reuniões para estudos, revisões e socialização de conhecimentos, além de reflexões, diálogos e produções de textos eram realizadas semanalmente com as acadêmicas Bolsistas de

---

<sup>1</sup> Como resultados das reflexões e diálogos desenvolvidos nos encontros semanais durante o período de 2016/2017 pelas acadêmicas bolsistas integrantes do GEPEDI/UEG, foram desenvolvidos planos de trabalhos individualizados a fim de sistematizar o objeto de investigação desta pesquisa.

Iniciação Científica e integrantes do projeto de pesquisa<sup>2</sup> via o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG). Para fundamentar a investigação, utilizou-se de alguns estudos realizados por autores que se abordam essa temática: González (2002), Carvalho (2005), Reis (2006), Lima (2006), Carneiro (2007), Braun e Marin (2016), Monferrari e Rodrigues (2021), dentre outros.

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

Já em relação à observação, Gil (1988, p. 119) aponta que sua “principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida”. Daí a escolha como complementar neste estudo.

Nessa fase, o estudo foi aprofundado com a busca de dados junto a Secretaria de Educação do município de Inhumas, que teve como cerne as políticas inclusivas, buscando verificar se as escolas da rede municipal estavam aptas a receber alunos com deficiência e quais as recomendações do município para essas escolas. Nesse caso, a pesquisa teve como foco o funcionamento das SRM na rede municipal do município de Inhumas a fim de mapear o total de escolas na rede que possuíam tais edificações e recursos como se dava o funcionamento de cada uma delas, em consonância com os objetivos da pesquisa. De acordo com as investigações, das 16 (dezesesseis) escolas municipais da rede, exclusivamente, cinco possuíam SRM. Essas cinco escolas foram as selecionadas pelas pesquisadoras para maior compreensão da inclusão escolar na rede municipal da cidade. A denominação das escolas nesta pesquisa segue a ordem das visitas *in loco*, sendo: Escola 1, Escola 2, Escola 3 (escola Integral), Escola 4 e Escola 5. Por critérios éticos, optamos pela escolha pela identificação das instituições

---

<sup>2</sup> O projeto contou com a participação de bolsistas, voluntários e colaboradores externos  
DOSSIÊ “INTERFACES DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS”  
REVELLI, Vol. 15. 2023.  
ISSN 1984-6576.  
E-202322

pesquisadas por meio de números cardinais. As entrevistas foram realizadas com 5 professoras que atendiam nas SRM.

Em seguida, foram realizadas as visitas e observações *in loco* nas cinco escolas selecionadas, buscando identificar práticas pedagógicas, verificando se as recomendações das políticas públicas são cumpridas no que se refere à implementação de uma Educação Inclusiva.

Durante as visitas *in loco* foram analisados os seguintes fatores: a percepção do/a professor/a sobre a inclusão e a capacidade desses profissionais para utilização dos materiais presentes na SRM; o trabalho desenvolvido nesse ambiente em particular e a função do/a professor/a e da gestão no atendimento dos alunos que frequentam este espaço. Os aspectos relacionados à percepção de professores/familiares sobre o atendimento nas referidas salas e os reflexos desse atendimento no processo de inclusão escolar.

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

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conceito de inclusão ainda é relativamente novo e é assunto para contradições nas formas de agir e pensar, tanto no que se refere ao ambiente escolar, aos grupos sociais, ao mundo profissional, quanto aos sujeitos aos quais se refere (CARVALHO, 2005). Compreendemos que inclusão é o exercício de compreensão, o ato de respeitar e entender as diferenças que todo e qualquer indivíduo possui; importando, acolhendo e entendendo as necessidades de cada um (LIMA, 2006). Frente a isso, a concepção de “inclusão” adotada na pesquisa, trata-se de um conceito amplo (REIS, 2006), que tem como princípio incluir as pessoas em situação de deficiência na sociedade, reivindicando, educação, trabalho, lazer, entre outros. Assim, pautando-nos em Lima (2006), assumimos aqui que inclusão é um processo de transformação contínuo, que deve ser consciente e que deve começar pela transformação em nós, para emanarmos para os outros, através de nossas ações concretas, éticas e conscientes. Quanto ao conceito de ‘necessidades educacionais especiais’, Reis (2006, p. 30) afirma que:

o conceito de necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir além das crianças com necessidades especiais aquelas que estejam experimentando

dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo.

A autora apresenta uma ampliação significativa do conceito estendendo sua abrangência para além das crianças tradicionalmente consideradas como tendo necessidades especiais. Ela destaca que esse conceito agora abarca não somente aqueles com desafios permanentes de aprendizado, mas também engloba crianças que enfrentam dificuldades temporárias, repetência escolar, falta de moradia, engajamento precoce no trabalho para ajudar suas famílias, condições de extrema pobreza e, até mesmo, aquelas que não frequentam a escola por diferentes motivos.

Essa ampliação do escopo das necessidades educacionais especiais reflete uma compreensão mais abrangente e inclusiva das barreiras e desafios enfrentados por diversas crianças em sua busca por educação e desenvolvimento. Isso ressalta a importância de políticas e abordagens educacionais que sejam sensíveis e adaptáveis às circunstâncias individuais de cada aluno, a fim de garantir o acesso igualitário à educação para todos, independentemente de suas situações socioeconômicas, culturais ou de saúde. Monferrari e Rodrigues (2021, p. 12) acreditam que:

A escola deve ser espaço de uma prática inclusiva coletiva que seja livre de categorizações e das oposições binárias, bem como exigente no exercício contínuo de alteridade, escuta, diálogo, partilhas, resistência, articulação, desconstrução, flexibilidade, e, sobretudo, de possibilidades entre as partes que se conflitam nos pensamentos, ações e sentimentos, ao se depararem com o Outro.

As autoras abordam de maneira essencial a transformação necessária no ambiente educacional, enfatizando a urgência de criar uma prática inclusiva coletiva. Elas ressaltam a importância de transcender categorizações, buscando uma abordagem que valorize a alteridade e o respeito ao outro. Nesse prisma, a escola é apresentada como um espaço que deve ser caracterizado pela constante prática de valores como escuta, diálogo, compartilhamento, resistência e flexibilidade.

Além disso, destaca-se a ideia de que o ambiente educacional é composto por partes em conflito, pensamentos diversos, ações variadas e sentimentos contrastantes, quando se deparam com a diversidade. Essa análise ressalta a necessidade de superar barreiras e preconceitos, promovendo um ambiente de aprendizado no qual a multiplicidade de perspectivas seja abraçada, e onde a convivência harmoniosa entre diferenças possibilite um enriquecimento

mútuo. Nesse contexto, a escola tem a urgência de se tornar um local onde se deve construir um espaço inclusivo e dinâmico, baseado na empatia e na compreensão intercultural.

Desse modo, compreender que os limites da deficiência estão dentro da sociedade e não dentro do indivíduo (LIMA, 2006) e não são iguais em todos, mas específicas em cada indivíduo, é fundamental para que a inclusão ocorra. A partir dos resultados obtidos na análise das entrevistas realizadas no âmbito das escolas investigadas, foi possível refletir sobre o olhar do professor, suas perspectivas e preparação para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência em sala de aula regular.

Segundo Mantoan (2003), a escola deve atender a todos em suas especificidades e particularidades, quando se menciona todos é de fato todos, não se referindo apenas àqueles que possuem algum tipo de necessidade especial, mas a todos que, por algum motivo específico, estão à margem da sociedade. A autora ainda destaca que a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos, ou seja, “é o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural, que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente” (MANTOAN, 2003, p. 53).

Pelo fato de a escola ser um ambiente de possibilidades de aprendizagens, o professor é o agente mediador no contexto escolar e, por ter esse papel, deve evidenciar em suas práticas a equidade e a alteridade. A professora 4, quando indagada a respeito de sua compreensão a respeito da Educação Especial, pontua que “é fundamental para muitos alunos, eu particularmente me sinto vitoriosa ao ver as pequenas conquistas, que na verdade não são pequenas, para eles, é grande” (PROFESSORA 4, 05 de abril de 2017). Portanto, a escola deve ser um espaço que defende a cidadania e o viver digno, permitindo a reflexão a respeito da perspectiva inclusiva ao mesmo tempo em que a coloca em prática.

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

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

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

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas 5 com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Nas escolas de ensino regular, o AEE deve acontecer em salas de recursos multifuncionais, que deve ser um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2008). Partindo das reflexões de Mittler (2003), pressupõe-se que a exclusão começa no momento em que os docentes são tolhidos em seus direitos de conhecerem e serem capacitados para a inclusão. Para este autor, “ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos têm algo a aprender sobre ela” (MITLER, 2003, p. 183).

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

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

Lógico, se não tivesse essa formação... Apesar de que só a formação que eles oferecem é muito pouca, se a gente não ler mais, não correr atrás e ler por conta própria, a formação que o município oferece pra gente é pouco, muito pouco. Isso aí é igual faculdade: tem que buscar fora, não adianta você pensar que o curso que eu faço lá de quatro horas é suficiente. A gente tem sempre que estar capacitando, porque as crianças especiais, cada uma é diferente, uma realidade diferente da outra. Tem que estar procurando meios diferentes, você vê lá o laudo, a deficiência que essa criança tem né, são todas diferentes, tem que saber como lidar, conhecer essa criança qual a dificuldade dela, é dislexia? Como que eu vou trabalhar a dislexia? O que é dislexia?

O que essa criança já sabe? Por que eu não posso trabalhar com essa criança e ficar só no que ela já sabe, eu tenho que ir além do que ela já sabe. Ela saber ler, então eu vou ficar só lendo, lendo, lendo com ela? Então eu tenho que ir além disso, e tem que saber como a formação é crucial. (PROFESSORA 05, 08 de maio de 2017)

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

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

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

Nesta perspectiva, Braun e Marin (2016) destacam o trabalho colaborativo como uma estratégia para que o ensino seja eficaz, sendo fundamentado na colaboração entre professores. Assim, essa forma de trabalho é fundamental para o desenvolvimento de atividades para os alunos da Educação Especial, de modo que o ensino não fique restrito ao ambiente especializado. O trabalho colaborativo foi citado pelas professoras, quando inquiridas a respeito de sua maior dificuldade dentro do contexto escolar:

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

Conforme relatos acima, percebemos que a afirmação da professora 2 demonstrou que a prática colaborativa é essencial para a construção de uma comunidade escolar inclusiva. (DÍEZ, 2010). Segundo Braun e Marin (2016, p. 202), “os documentos fazem uma menção à atuação pedagógica com caráter colaborativo, ou seja, que o aluno com necessidades específicas de aprendizagem é responsabilidade de todos e não apenas do professor de AEE”; fato que não acontece na maioria das instituições, quando tratavam dessa temática, de acordo com o relato abaixo:

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

O relato da coordenadora 1, indica a divergência ao fato de que todos os profissionais, tanto quanto professores e gestão devem atuar juntos. Em consonância a este ponto negativo, a professora 4 reafirma: “não, nós trabalhamos bem diferente. Até porque eu acho que, se o que ela ensina e eles não aprende, não posso insistir na mesma coisa”. Percebemos, então, que o AEE deve ser realizado nos parâmetros de um trabalho colaborativo para, assim, ser compreendido como mais um direito dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Essa afirmativa abre possibilidades de atendimentos diferenciados, que vão além da execução de conteúdos previstos e ministrados nas salas de aula. Pressupõe-se que uma proposta curricular, construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos conhecimentos do ensino especial e do ensino comum, deve promover a ampliação dos conhecimentos, das experiências de vida e a valorização dos percursos de aprendizagem. Assim, o aluno que possui limitações ligadas a algum tipo de deficiência ou de outra ordem, conforme afirmado sobre ideia defendida por Reis (2006), pode se desenvolver com auxílio de outros recursos que permitam a adaptação do currículo, como descreve a professora 1:

o conteúdo da sala, mas sendo adaptado, a gente tem que flexibilizar; tipo assim vai trabalhar partes do corpo humano: eu vou trabalhar com quebra cabeça, eu não vou trabalhar aquele tanto de conteúdo escrito no quadro, então é flexibilizar o conteúdo (PROFESSORA 01, 10 de novembro de 2016).

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contemplações derivadas da elaboração deste estudo indicam a premente necessidade de conceber uma nova visão de comportamento social, assim como de práticas pedagógicas que enfatizem a importância da alteridade. Nesse contexto, reforça-se a importância de realizar transformações que possibilitem a ocorrência da inclusão de maneira contínua, consciente e tangível, colaborando para a edificação de uma sociedade que efetivamente reconheça e respeite as diversidades.

Sob essa perspectiva, os debates e análises epistemológicas sobre a inclusão têm acentuado a relevância do respeito pelas diferenças no interior dos ambientes educacionais, garantindo que todas as singularidades sejam levadas em consideração. Dessa maneira, a escola se manifesta como uma instituição de suma importância para disseminar conceitos que valorizem o intercâmbio de experiências e a luta pelo reconhecimento e garantia dos direitos das diversidades.

À luz dessas complexidades, este estudo sustenta a necessidade de promover a capacitação de profissionais qualificados, capazes de se engajar ativamente no processo educacional e de articular reflexões sobre os desafios sociais inerentes ao ambiente escolar. A concretização de uma educação inclusiva demanda que as escolas tenham a liberdade de criar e ajustar seus currículos de acordo com as necessidades identificadas no cotidiano escolar pelos próprios educandos.

Apesar dos inúmeros desafios, a busca por uma política verdadeiramente inclusiva e voltada para a diversidade exige um longo percurso, que engloba a avaliação e adaptação das instalações escolares, a garantia de recursos financeiros, apoio pedagógico, alterações curriculares e, particularmente, a formação inicial e contínua dos professores envolvidos nesse processo. A pesquisa objetivou esclarecer a temática da formação docente visando a valorização da diversidade e a inclusão escolar, com o propósito de examinar até que ponto a formação em curso contribui para a Educação Especial e seu público-alvo, que deve ser reconhecido como detentor de direitos e cujas particularidades não apenas devem ser entendidas, mas também respeitadas.

Assim sendo, abraçar a abordagem inclusiva implica na necessidade de abarcar a heterogeneidade de maneira plena, adotando uma série de abordagens e metodologias que sejam diversificadas e adaptáveis, visando abranger a riqueza das diferenças presentes no contexto educacional. Tal abordagem visa proporcionar oportunidades enriquecedoras que propiciem

não somente a aquisição, mas também a construção do conhecimento de forma mais eficaz e abrangente.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.436/2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Senado Federal, 2002
- BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm),. Acesso em 15 mar. 2016.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 21 fev. 2017.
- BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008
- BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino Colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. Florianópolis: **Revista Linhas**, v.17, n.35, p. 193-215, 2016.
- CARNEIRO, Moaci Alves Carneiro. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista educação especial**, num. 26, 2005, p.1-7. Universidade Santa Maria. Santa Maria, Brasil.
- DENARI, Fátima E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação e inclusão**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- DÍEZ. Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 5, nº 1. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: **Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro:7Letras, 2009.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.
- GOFFREDO, V. L. Flôr Sénéchal. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: BRASIL. **Ministério da Educação**. Educação especial: tendências atuais. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SEED, 1999.

- GONZÁLEZ, J. A. T.. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. trad. Rosa Ernani. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (ORG.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? E como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais: Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MONFERRARI, Lucila; RODRIGUES, Olira Saraiva. Identidade, diferença e currículo na perspectiva da educação inclusiva. **Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades (ELETRÔNICO)**, ISSN: 2525-5924, v. 9, p. 88-101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5358/3420>. Acesso em: 26 jul 2023.
- PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs). **Aprendendo para a Vida**: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva**: limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente**: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- SILUK, Ana Cláudia Pavão (org). **Atendimento Educacional Especializado-AEE**: Contribuições para a prática pedagógica. 1ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990
- UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção** – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. UNESCO (1996).