

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.084

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II - COMPREENDER PARA ATUAR

Luciana Araújo Soares Viana¹
Ciro Miguel Labrada Silva²

RESUMO

Constituído da pesquisa-ação-participação, este trabalho partiu da formação no mestrado em educação, resultando no projeto de capacitação para professores e coordenadores pedagógico em escolas municipais de Ensino Fundamental II de Petrolândia- Pernambuco, visando favorecer a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos. Adotando uma metodologia de abordagem quanti-qualitativa e procedimentos de estudo campo e bibliográfico. Tendo como enfoque: identificar as barreiras e desafios enfrentados pelos docentes na implementação da Educação Especial Inclusiva, analisar a percepção dos professores sobre a qualidade da sua formação inicial e continuada para educação inclusiva, além de promover momentos formativos direcionados ao tema em estudo. Abordando sobre desafios enfrentados para implementação da Educação Especial Inclusiva, identificando as barreiras atitudinais e o capacitismo como principais fatores que prejudicam o estabelecimento de uma sociedade inclusiva, refletindo sobre formação continuada de professores na educação inclusiva, através da análise das propostas apresentadas em documentos legais, elencando alguns saberes que consideramos necessários para constituição de escolas inclusivas, como o trabalho interdisciplinar e colaborativo envolvendo a comunidade escolar a partir da estruturação do Plano Educacional Individualizado (PEI), além da formação do docente crítico reflexivo. Ao término da pesquisa pudemos constatar que os professores tentam introduzir algumas mudanças em suas

1 Mestra do Curso de Educação da Universidade Europeia do Atlântico - UNEATLANTICO, luciana.s.viana77@gmail.com;

2 Doutor pelo Curso de Ciências Sociológicas da Universidade de Havana - UH, ciro.labrada@unib.org;

ações pedagógicas, no entanto, a estrutura e organização curricular nessa etapa escolar, não favorece a implementação de um trabalho colaborativo, que resulta em um planejamento educacional desarticulado devido à falta de tempo e a quantidade de estudantes inseridos em cada turma. Destacamos a necessidade de voltarmos um olhar crítico em relação a sobrecarga de trabalho o qual os professores estão sendo submetidos, num contexto sócio-histórico em que o país não investe adequadamente na educação.

Palavras-chave: Formação docente, Pessoa com deficiência, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é essencial para garantir a qualidade e a praticabilidade da educação especial inclusiva, visto que é por meio desse processo formativo que os profissionais adquirem conhecimentos, habilidades e competências necessárias para trabalhar com estudantes que apresentam necessidades específicas em sala de aula. Nesse sentido, a formação continuada assume um papel fundamental e necessária para manter os profissionais da educação atualizados e qualificados para enfrentar os desafios e superar as barreiras encontradas na implementação da educação especial na perspectiva da inclusão.

Assim, com o objetivo de desenvolver um projeto de formação continuada para professores, que aborde questões relacionadas à Educação Especial inclusiva, desenvolvemos um trabalho de pesquisa através do qual buscamos analisar a percepção dos professores sobre a qualidade de sua formação inicial e continuada para a educação inclusiva, além de identificar barreiras e desafios enfrentados por esses profissionais na implementação da inclusão de estudantes público educação especial nessa etapa e modalidade de ensino.

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida com professores e coordenadores pedagógicos atuantes em escolas de Ensino Fundamental II da área urbana do município de Petrolândia-PE, e baseou-se no processamento de dados e informações obtidos por meio de observações in loco dos espaços pesquisados, análises de documentos e bibliografia pertinentes ao estudo.

Estabelecemos a pesquisa-ação-participação para fins desse trabalho, assumindo uma proposta metodológica constituída por estudo de campo e bibliográfico, partindo das hipóteses de que: A falta de estrutura e organização curricular dificulta a criação de escolas inclusivas no Ensino Fundamental II devido a compartimentação do conhecimento por disciplinas, os entraves para implementação de uma prática pedagógica interdisciplinar, a falta de recursos de acessibilidade, além das barreiras atitudinais que permeia a comunidade escolar; Os professores não se sentem preparados para atuar em uma escola inclusiva, tendo em vista que alguns possui uma formação inicial anterior ao paradigma inclusivo e os que possui uma formação posterior consideram insuficientes os conhecimentos ofertados em sua licenciatura ou pós graduação; Os professores consideram que a formação continuada em serviço pode contribuir para melho-

ria de sua prática para uma Educação Inclusiva, desde que seja contextualizada e adequada a sua realidade local.

Com enfoque quantitativo e qualitativo descritivo de natureza dialética, esta pesquisa apresenta os marcos teóricos que fundamentam os nossos estudos, partindo de uma breve retomada histórica em relação a educação para pessoas com deficiências, onde pudemos destacar as contribuições de Garcia (2017) que nos alerta a respeito das *Disputas conservadoras na Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva*. Abordamos a respeito dos desafios enfrentados para implementação da Educação Especial Inclusiva a partir dos estudos de Fagundes (2022) e Pinheiro (2021), a respeito das barreiras praticadas contra a pessoa com deficiência, identificando as Barreiras Atitudinais e o capacitismo como principal fator que prejudica o estabelecimento de uma sociedade inclusiva. Com Albino e Silva (2019), Anellato e Poker (2012), refletimos a respeito formação continuada de professores na educação inclusiva, através da análise das propostas apresentadas em documentos legais. Por fim, voltando as contribuições de Froehlich e Meurer (2021) buscamos elencar alguns saberes que consideramos necessários para constituição de escolas inclusivas, como o trabalho interdisciplinar e colaborativo envolvendo a comunidade escolar a partir da estruturação do Plano Educacional Individualizado (PEI), além da formação do docente crítico reflexivo, a partir das considerações de Freire (1996).

Nos resultados e discussões, inserimos as informações coletadas na pesquisa de campo, onde partimos das observações realizadas nos espaços escolares, além da estrutura mais ampla que engloba o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos fora do ambiente escolar em que os estudantes estão inseridos, nesse sentido, foram coletadas informações sobre o Centro Beethoven de Apoio à Educação Inclusiva, tendo em vista compreender o papel dessa instituição diante do paradigma da inclusão no município. Apresentamos também a percepção dos professores e coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário online sobre os desafios e barreiras enfrentados em sua prática profissional, bem como sua formação inicial e continuada para atuar com estudantes da educação especial na escola regular. Finalizamos com o relato sobre os momentos realizados no projeto de formação para os professores e coordenadores pedagógicos, destacando discussões pertinentes e necessárias, considerando que a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos envolve a formação docente, mas não se limita a ela. Sendo assim, adotamos um olhar crítico em relação às condições adversas que os profes-

res enfrentam, destacando que essas condições dificultam a articulação de um trabalho colaborativo e a adaptação curricular para um grande número de estudantes com necessidades educacionais específicas.

É imprescindível conhecer as estruturas implícitas nos processos educativos, bem como as necessidades dos professores e da escola, uma vez que compreender as práticas escolares pode levar a possíveis soluções para os problemas enfrentados no seu cotidiano, sendo que, por meio da pesquisa podemos identificar, analisar e buscar solucionar algumas problemáticas que afetam o ambiente escolar. Nessa perspectiva, o estudo sobre a relação entre a formação de professores e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos no Ensino Fundamental II é de grande importância, especialmente em um cenário onde a educação especial inclusiva é cada vez mais valorizada como forma de assegurar o direito à educação para todos, e que a formação continuada assume um papel essencial para que a inclusão aconteça.

METODOLOGIA

Em função do projeto de formação voltado para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos nas Escolas de Ensino Fundamental II de Petrolândia-PE, assumimos a pesquisa-ação-participação como metodologia de trabalho.

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (Severino, 2013, p. 104)

Esse trabalho está fundamentado na pesquisa de campo e bibliográfica pertinente ao tema educação especial inclusiva e a formação docente, tomando como base os registros disponíveis, provenientes das contribuições de autores de estudos analíticos presentes em pesquisas anteriores, livros, artigos e teses, tanto em formatos impressos quanto digitais, sendo norteado nas seguintes hipóteses:

1. A falta de estrutura e organização curricular dificulta a criação de escolas inclusivas no Ensino Fundamental II, devido à compartimentalização

- do conhecimento por disciplinas, às dificuldades na implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares e à falta de recursos de acessibilidade, além das barreiras atitudinais presentes na comunidade escolar.
2. Os professores não se sentem preparados para atuar em uma escola inclusiva, uma vez que alguns têm formação inicial anterior ao paradigma inclusivo, e aqueles com formação posterior consideram insuficientes os conhecimentos recebidos em sua licenciatura ou pós-graduação.
 3. Os professores acreditam que a formação continuada em serviço pode melhorar sua prática para uma Educação Inclusiva, desde que seja contextualizada e adequada à realidade local.

A pesquisa de campo foi definida “com o objetivo de conseguir informações e ou/ conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles.” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 186).

A pesquisa bibliográfica propicia o suporte teórico essencial para a compreensão do tema abordado, ela foi elucidativa durante a fase exploratória e serviu como base teórica fundamental para nosso trabalho.

No processo de coleta de informações e leituras para compor a fundamentação teórica da pesquisa, utilizamos as fichas de documentação como instrumento. Essa ferramenta mostrou-se uma valiosa aliada, ajudando e facilitando na organização do material de referência, contribuindo assim, com uma melhor análise das fontes utilizadas.

Considerando a interação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, a pesquisa com abordagem qualitativa adota o ambiente natural como sua fonte direta de dados, utilizando o pesquisador como o principal instrumento de coleta. Essa abordagem, também chamada de naturalista, requer um plano aberto e flexível, evidenciando a realidade de maneira complexa e contextualizada.

As pesquisas de abordagem qualitativa fornecem descrições detalhadas das situações, com o intuito de entender os indivíduos em seus próprios contextos e linguagens, bem como sua visão de mundo sobre a problemática investigada. Segundo Goldenberg (2003, p. 51), os dados qualitativos não podem ser padronizados como os dados quantitativos, exigindo do pesquisador flexibilidade e criatividade tanto na coleta quanto na análise.

A observação é um instrumento fundamental na pesquisa qualitativa, que envolve um olhar atento sobre um objeto ou situação para obter um conhecimento claro e preciso sobre o fenômeno estudado. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 167), o uso dessa técnica é especialmente recomendado nos estágios iniciais do trabalho de campo, sendo “não apenas o principal, mas o único instrumento de investigação”, e deve ser combinada com a análise de documentos e entrevistas em etapas posteriores.

Partindo dessas orientações, apesar de apresentar dados quantitativos, o estudo incluiu a observação não estruturada, com coleta e análise de informações quanti-qualitativas, bem como o registro das atividades formativas vivenciadas no contexto pesquisado. Para atingir esse objetivo, a coleta de informações foi realizada com uma perspectiva de totalidade, evitando desvios significativos do foco de interesse. Também foram estabelecidas categorias pré-definidas para a observação dos espaços físicos escolares, com atenção às questões de acessibilidade e à organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender aos estudantes da Educação Especial Inclusiva matriculados no Ensino Fundamental II, além dos aspectos relacionados à formação docente.

O trabalho de pesquisa abrange professores e coordenadores pedagógicos de cinco escolas municipais de Ensino Fundamental II na área urbana de Petrolândia-PE, onde foram observados aspectos relacionados à organização estrutural do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nessas escolas, os recursos de acessibilidade disponíveis e as informações sobre a formação profissional dos professores.

O registro dos dados quantitativos, dispostos em gráficos, também dispõe informações descritivas e reflexivas. Para isso, foram realizadas entrevistas não estruturadas com professores participantes da pesquisa, com a orientadora do Ensino Fundamental Séries Finais e com a orientadora da Educação Especial da cidade em questão. Essas entrevistas forneceram insights valiosos, uma vez que o município propicia diversos momentos formativos relacionados ao tema do estudo. Além disso, foram consideradas as observações feitas durante visitas às escolas realizadas entre março e maio de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É crucial entender que as mudanças nos modelos educativos, decorrentes dos novos paradigmas da atualidade, demandam uma formação docente cada

vez mais baseada em uma concepção de educação inclusiva. Entretanto, a longa trajetória histórica de um modelo escolar excludente ainda está presente em nossa sociedade, pois uma parte da população ainda mantém uma concepção que a principal função da escola é preparar indivíduos para o mercado de trabalho. Em contrapartida, a Educação Inclusiva, adota essencialmente uma proposta educativa humanista, que vê o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a convivência e o desenvolvimento de todos, inserindo as pessoas com deficiências, Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades na escola regular, compreendendo que esse ambiente proporciona oportunidades de socialização e interação com situações educativas, capazes de promover aprendizagens significativas para todos os estudantes. Todavia, essa forma de concepção da Educação Especial ainda enfrenta conflitos e contradições, refletidos nos marcos teóricos e legais que fundamentam sua implementação prática.

Para Garcia (2017, p. 50), as propostas de adequações nas políticas para estruturação dos serviços de educação especial no Brasil foram acompanhadas, nos últimos 20 anos, por alterações nas concepções e maneira fomentar as ações pedagógicas, se embasando nos pensamentos emergentes nos campos sociais e educacionais.

Em nossa pesquisa, consideramos indispensável voltarmos nossa atenção ao trabalho desenvolvido pelo Centro Beethoven de Apoio à Educação Inclusiva, visto que o surgimento dessa instituição teve como propósito o atendimento aos estudantes público da educação especial no município de Petrolândia-Pe. E suas atividades no âmbito da Educação Especial é representativa das mudanças na forma de se conceber a inserção das pessoas com deficiência na escola regular nos últimos 20 anos.

O período histórico que marca a criação dessa instituição está diretamente relacionado à aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que demandou o desafio para que os sistemas de ensino a se reorganizassem o atendimento aos estudantes público da Educação Especial na educação básica, abrangendo todas as etapas e modalidades. Tendo suas atividades educacionais iniciadas em março de 2003, partindo da organização de formação docente em educação especial para três professoras do quadro de funcionárias efetivas do município, para atender as necessidades educacionais de estudantes com deficiências em classes especiais, situadas na Escola Municipal Eudes Gustavo Ferraz de Sá.

A Resolução CNE/CEB nº 2 determina que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os estudantes com deficiências, cabendo as escolas se organizarem para atender as demandas ao atendimento dessas pessoas com necessidades educacionais específicas. Porém, ela ainda abria espaço para criação de classes especiais.

Observamos que a concepção de educação apresentada nesse documento não está totalmente alinhada com o paradigma da inclusão, pois, embora preveja a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, ainda permite a criação de classes especiais dentro da escola regular e a manutenção de escolas especiais. E ao deixar margem a criação de classes especiais dentro das escolas, essa resolução demonstra uma visão segregadora para educação especial.

No ano seguinte, 2004, teve início nesse espaço escolar o atendimento psicológico aos estudantes matriculados, que posteriormente, ocorreram em conjunto a outros profissionais das áreas da saúde e educação, passando assim a atuar no diagnóstico e intervenção com estudantes advindos da rede municipal de ensino e das cidades circunvizinhas, Tacaratu, Jatobá e Floresta. Diante do aumento das demandas pelos atendimentos, em 2006, as classes especiais foram realocadas em um espaço físico fora da escola, destinado apenas as suas atividades, e dessa maneira se transformando em uma escola especial.

Sobre a origem do nome, a instituição foi assim denominada inicialmente como Centro Beethoven de Educação Especial, uma homenagem ao pianista, regente e compositor alemão Ludwig van Beethoven, que superando a deficiência auditiva conseguiu manter sua produção musical, mesmo após a surdez. Em 2014 há uma modificação no nome da instituição que passou a ser denominada Centro Beethoven de Apoio à Educação Inclusiva, tendo em vista atender as demandas advindas do paradigma da Educação Inclusiva. (Projeto Político Pedagógico do Centro Beethoven, 2023, p. 6)

Observamos que o Centro Beethoven de Petrolândia começou como uma classe especial com a intenção de ser transitória. No entanto, após adquirir uma sede própria, passou a se estruturar como uma escola especial, atuando em substituição ao ensino regular para os estudantes que não conseguiram ser integrados nas escolas regulares. A idealização do projeto para implementação desse espaço se constituiu como demanda de uma mãe de criança com deficiência, mas também reflete a realidade do período em que foram instituídas

as Diretrizes Educacionais para Pessoas com Deficiências, que representa um avanço e contradições no que diz respeito ao atendimento para o público da educação especial em ambiente escolar.

É importante evidenciar que o município de Petrolândia apresentou um modelo de educação especial contraditório, pois, ao estruturar o Centro Beethoven como uma escola especial, possibilitou a segregação de alguns estudantes, criando uma percepção social de que aquele espaço seria o mais adequado para pessoas com deficiência. E apesar da progressiva mudança estrutural na rede municipal de ensino para uma educação especial inclusiva, com a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares em 2013, esse estigma persiste. Muitos familiares de crianças com deficiência ainda buscam a instituição com a intenção de receber um atendimento que substitua a educação escolar.

Nos dias atuais, todos os estudantes em idade escolar no município de Petrolândia são matriculados em classes regulares, sendo ofertado o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes público da Educação Especial no contraturno do ensino regular. Contudo, a Secretaria Municipal de Educação ainda mantém o Centro Beethoven de Apoio à Educação Inclusiva em um espaço físico alugado que não dispõe de boas condições de acessibilidade. A instituição atende educandos fora da faixa etária escolar, através de projetos, e oferece atendimentos psicológicos e psicopedagógicos para crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas municipais, além de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) encaminhadas pelo Sistema de Saúde Pública. Também dispõe de sala de recursos multifuncionais para Deficiência Auditiva e Deficiência Visual.

Nas escolas municipais de ensino fundamental II a organização da modalidade da educação especial em relação aos recursos humanos, são ofertados o acompanhamento dos profissionais cuidadores e intérpretes de Libras para estudantes que necessitem desses acompanhamentos, além de atendimento na sala de recursos multifuncionais, sendo contemplada apenas uma sala em funcionamento na escola 06 de março com dois professores de AEE, que atende aos estudantes matriculados advindos do ensino regular da escola Agropecuária, escola Dr. Francisco Simões e escola 7 de setembro. Essa sala de recursos foi estruturada com os acervos provenientes do programa de implantação enviados às escolas nos anos de 2011/2012, que disponibilizou um conjunto de equipamentos de informática, mobiliário, materiais pedagógicos e de acessibilidade

para o Atendimento Educacional Especializado do tipo 1, e que atualmente, algumas dessas tecnologias assistivas encontram-se desatualizadas ou danificadas devido aos anos de uso.

No que diz respeito às adaptações de grande porte relacionadas à acessibilidade arquitetônica, percebemos que todas as cinco escolas envolvidas na pesquisa possuem rampas que facilitam o acesso de pessoas com mobilidade reduzida e banheiros adaptados para pessoas com deficiência. Essa acessibilidade também se estende às quadras poliesportivas e às salas de aula, porém, somente a Escola 6 de Março dispõe de piso tátil e sala de recursos com professores de AEE.

Para Fagundes (2022) as barreiras atitudinais é a geradora das demais barreiras que dificultam a educação especial inclusiva.

Nesse sentido, as barreiras atitudinais são aquelas que se estabelecem na esfera social, cujas relações humanas centram-se nas limitações dos indivíduos e não em suas potencialidades. Referem-se a atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (Fagundes, 2022, pag. 17)

Podemos considerar que a falta de infraestrutura e acessibilidade, que se observa não apenas nas escolas, é um reflexo das barreiras atitudinais de uma sociedade essencialmente excludente e capacitista.

Capacitismo- “É o preconceito e a discriminação que a pessoa com deficiência vive na sociedade por ter sua existência relacionada à incapacidade e inferioridade. É COMO REDUZIR A PESSOA À SUA DEFICIÊNCIA.” (Pinheiro, 2021, pag. 03). É uma construção social que tem sua origem na idealização de um modelo de indivíduo padrão, se apresentando através da naturalização dos estigmas, da falta de acessibilidade e ausência de pessoas com deficiência em espaços de socialização.

Silva (2012) nos aponta que o sucesso da inclusão escolar não depende apenas de professores dedicados e competentes, mas é fruto de investimentos em relação a acessibilidade e no trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam na escola, assim como de pessoas importantes na vida da pessoa público da educação especial.

A atitude da família interfere diretamente no processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial na escola regular, uma vez que as informações

para a elaboração do Plano de Educacional Individualizado (PEI), são fornecidas pelos familiares ou responsáveis através de entrevistas realizadas antes do início dos atendimentos no AEE. Nesses momentos, são apresentados laudos com CID (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), que indicam a deficiência ou transtorno, mas não contêm descrições detalhadas ou esclarecimentos sobre a condição do estudante. Além disso, há casos em que os familiares não possuem laudo, pois não realizam as intervenções necessárias para o desenvolvimento da criança, como terapias, acompanhamento fonoaudiológico, neurológico, oftalmológico, psicológico, entre outros essenciais para o desenvolvimento do estudante, incluindo o atendimento educacional especializado (AEE). Essa falta de acompanhamento multiprofissional prejudica o desenvolvimento da criança, que chega ao Ensino Fundamental II com um elevado nível de defasagem em suas aprendizagens.

Nesse sentido, podemos considerar que a falta de obrigatoriedade na realização dos acompanhamentos nas terapias e no AEE constitui uma barreira que dificulta o processo de inclusão, pois sem o suporte adequado, a criança deixa de receber os estímulos necessários para seu desenvolvimento na idade adequada, não conseguindo desenvolver habilidades necessária para se beneficiar das oportunidades de aprendizagem oferecidas no âmbito escolar.

Espera-se que os estudantes apresentem maior autonomia para desenvolver as competências esperadas nessa etapa escolar. Com isso, a estruturação curricular das turmas e do tempo de ensino são modificados a partir dessa fase, o que pode não ser suficiente para atender às necessidades desses estudantes. Essa situação é destacada por um docente quando questionado sobre os principais desafios e dificuldades enfrentados na inclusão de estudantes da Educação Especial no ensino regular:

A dificuldade não é a respeito da inclusão e sim apoio ao professor em relação ao dia a dia em sala de aula e a forma equivocada por parte da família e de cuidadores despreparados do que realmente é inclusão, não podemos mudar a realidade intelectual de cada um deles, CIDs que não serão reversíveis com o trabalho do professor. (Professor(a) de matemática 1, 2023)

A falta entendimento sobre o que de fato representa a inclusão de estudantes com maior nível de comprometimento intelectual na escola regular, representa uma das principais dificuldades para escolas e professores que mantêm uma concepção da educação conservadora. Isso se deve ao fato de que

são necessárias mudanças significativas nas atividades pedagógicas planejadas, incluindo a flexibilização do currículo em relação à turma da qual o estudante faz parte.

Para Froehlich e Meurer (2021), a prática da adaptação/flexibilização curricular se configura como principal desafio, pois isso implica na adequação dos objetivos, adoção de metodologias e recursos pedagógicos específicos, além do redimensionamento do tempo de ensino. Nesse contexto, os professores do ensino regular enfrentam a incumbência de atender a um nível de ensino que muitas vezes não corresponde à sua formação. Por exemplo, um professor de língua portuguesa pode ser cobrado para desenvolver atividades de alfabetização para alguns estudantes com necessidades específicas, enquanto precisa, ao mesmo tempo, ensinar conteúdos adequados e esperados para o nível de ano letivo. Isso pode criar uma sobrecarga de trabalho e dificultar a implementação de práticas pedagógicas eficazes e diferenciadas para atender às diversas necessidades da turma como um todo.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu Art. 8º, aponta a ampliação do tempo como uma forma de adaptar o currículo para estudantes com deficiência intelectual. No entanto, essa resolução desconsidera a situação dos estudantes com grande defasagem de aprendizagem que integram os sistemas de ensino.

No Ensino Fundamental II, os professores enfrentam a dificuldade de ter menos tempo para desenvolver os conhecimentos esperados para sua área de atuação, enquanto o número de estudantes sob sua responsabilidade pedagógica aumenta significativamente.

Em comparação com os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que geralmente ensinam a uma única turma com um quantitativo de 20 a 35 estudantes, os professores de conhecimentos específicos acompanham diversas turmas, com uma média de 40 estudantes cada. Muitas vezes, esses professores precisam percorrer todas as turmas da escola, lidando com todos os estudantes que necessitam de adaptações curriculares.

A questão da falta de tempo e das turmas numerosas é destacada pelos professores, que aponta como desafio: “Acompanhar e adaptar as atividades é difícil, pois são mais de 40 alunos por turma. A dificuldade está em dar atenção a todos, especialmente considerando que, além dos alunos com necessidades especiais, ainda há mais 40 alunos na sala.” (professor(a) de matemática 2)

As adaptações curriculares de pequeno porte devem ser realizadas pelos professores em sala de aula, já que o desenvolvimento das atividades pedagógi-

cas é de sua responsabilidade. Cabe ao docente planejar e adaptar as atividades para cada estudante, no entanto, é dever do coordenador pedagógico liderar as ações pedagógicas que ocorrem na escola, assegurando suporte e orientação para a implementação eficaz dessas adaptações e a articulação do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

De acordo com o Art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem manter contato com os professores do ensino regular, com os familiares dos estudantes e estar articulados com profissionais da saúde e assistência social para elaborar e executar o PEI. Na prática, observamos que essa articulação entre família, educação, saúde e assistência social não ocorre de forma articulada e colaborativa, o que compromete o desenvolvimento dos estudantes.

Com base nos relatos dos professores que atuam na sala de recursos para Deficiência Auditiva e para Deficiência Visual, atentamos para dificuldade em desenvolver um trabalho articulado com os professores das escolas de ensino fundamental II, devido à falta de tempo dedicado à organização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes, articulado de forma a proporcionar as adaptações curriculares necessárias à cada estudante com necessidades educacionais especiais.

A forma como são organizadas as visitas dos professores do AEE aos espaços escolares não favorece um contato produtivo e colaborativo. Na maioria das vezes, não conseguimos encontrar todos os professores que atendem o educando. Além disso, muitos coordenadores pedagógicos estão sobrecarregados com as demandas da escola e frequentemente não estão presentes, devido à necessidade de participar de reuniões, eventos e formações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação. (Professora do AEE para Deficiência Visual)

Entre os desafios apresentados pelos professores do AEE, ressaltamos a dificuldades na articulação com os professores do ensino regular do fundamental II, devido à estruturação compartimentada da grade curricular por disciplinas. Nos momentos de visitas, a maioria dos professores da sala regular estão ocupados ministrando aulas em turmas que não incluem os estudantes do público da educação especial, e como o cronograma de aulas das escolas é fixo, resulta em pouca ou nenhuma viabilidade de contato com os professores que não estão presentes na escola nas terças-feiras.

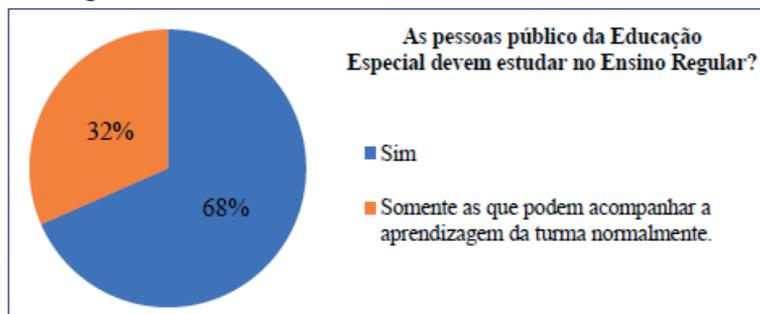
Vale salientar que os professores de AEE atuam primordialmente com base no Projeto Político Pedagógico da escola onde exercem suas funções, estando subordinados à gestão dessa instituição em relação à sua participação na comunidade escolar. Nem sempre essa comunidade escolar é a mesma dos estudantes atendidos. Nesse sentido, são privilegiados os estudantes e as comunidades escolares que dispõem de uma sala de recursos funcionando em seu espaço físico, pois há uma maior possibilidade de interação entre os profissionais que atendem o estudante, facilitando a troca de informações pertinentes para a elaboração do seu Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Assim, consideramos que o atendimento do estudante no AEE em um espaço físico diferente daquele que frequenta no ensino regular dificulta sua inclusão escolar, pois resulta em uma quebra de contexto em relação às atividades educativas desenvolvidas. Esse distanciamento compromete a continuidade e a integração dos processos de aprendizagem, prejudicando a efetiva inclusão do estudante.

Apesar dos diversos desafios apontados, observamos que no âmbito escolar as barreiras atitudinais vêm sendo vencida de forma gradativa, a partir da visibilidade e conscientização em relação a presença das pessoas público da educação especial no ensino regular.

Esse dado é confirmado pelo gráfico seguinte, que mostra as respostas dos profissionais que participaram da nossa pesquisa sobre a participação dos estudantes com deficiência na escola regular.

Gráfico 1: Percepção dos professores em relação a participação da pessoa público da Educação Especial no Ensino Regular



Conforme observamos no gráfico, 68% dos pesquisados afirmaram que as pessoas, público da Educação Especial, devem estudar em escolas regulares. Contudo, entre os professores e coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário online, 18 profissionais ainda mantém uma ideia de que somente

devem ser matriculados os estudantes que podem acompanhar a aprendizagem da turma normalmente.

Essas respostas indicam que 32% das pessoas pesquisadas mantêm uma visão integradora da educação, na qual os estudantes são considerados responsáveis por se adaptar às condições de ensino promovidas pela escola. Nesse modelo, são excluídos do processo aqueles que não se adequam às condições estabelecidas. Essa concepção capacitista, e diverge do que é esperado para a implementação de uma escola inclusiva, que deve se adaptar para acolher e promover a aprendizagem para todos os estudantes.

Outra questão apontada como barreira para a implantação da inclusão escolar de estudantes da educação especial é a falta de formação e conhecimentos específicos voltados para a prática do professor em sala de aula. Isso inclui aspectos como a adaptação curricular e a modificação de atividades para atender às necessidades individuais dos estudantes. Sem a formação adequada, os professores enfrentam dificuldades em implementar práticas inclusivas eficazes, comprometendo o sucesso da inclusão escolar.

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos. (Anellato e Poker, 2012, p. 148)

Contudo, como nos aponta Albino e Silva:

No contexto atual, uma Base de formação discente/docente ocupa lugar de receituário para solução dos problemas educacionais no Brasil. As razões econômicas disfarçadas de uma linguagem técnica e científica configuram a necessidade de reformulação da política educativa na perspectiva de qualidade, a partir de modulação de aprendizagem via controle e avaliação. (Albino e Silva, 2019, p. 150)

Com base em uma proposta curricular voltada para a formação integral e o desenvolvimento de competências, a BNCC estabelece que a separação entre teoria e prática, bem como entre desenvolvimento cognitivo e socioemocional, deve ser completamente superada. Além disso, a formação docente deve

abranger uma perspectiva sistêmica que considere a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, os professores que receberam formação sobre educação especial inclusiva durante o nível médio ou superior estão capacitados para atuar nas classes comuns. A resolução pressupõe que esses profissionais estão preparados para identificar as necessidades de cada educando, flexibilizar e adaptar o currículo, e ajustar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, visando o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes com necessidades educativas especiais. Entretanto, quando questionamos sobre esse tema, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 2: Formação Inicial e os Conteúdos relacionados à Educação Especial



Nas respostas obtidas através do questionário online, verificamos que menos da metade dos pesquisados afirmaram ter sido contempladas disciplinas relacionadas a educação especial em sua formação a nível de graduação, sendo assim, apenas 27 profissionais reconhecem que tiveram acesso a uma formação inicial que os capacite para atuar com estudantes público da educação especial, em conformidade ao que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 2 \ 2001.

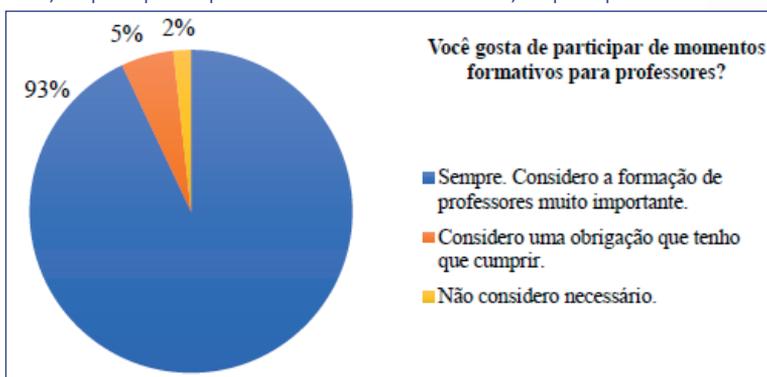
Entre os 30 profissionais que afirmaram não ter sido contemplados com disciplinas relacionadas à educação especial, observamos que: 7 concluíram sua graduação antes de 2001; 6 finalizaram a graduação entre 2002 e 2009, antes da Resolução CNE/CEB nº 4/2009; e 17 terminaram a graduação após 2010. Dentre estes últimos, 2 concluíram suas licenciaturas em 2022 (um em Língua Portuguesa e outro em Matemática) e consideram que a inserção dessas disciplinas não teria impacto significativo em relação aos desafios enfrentados na prática.

Essa percepção é compartilhada por 15 profissionais que, mesmo tendo afirmado que sua graduação incluiu disciplinas voltadas para a educação especial, ainda consideram que a formação inicial não foi suficiente para o

desenvolvimento de uma escola inclusiva. Esse pensamento também é compartilhado por 18 profissionais que disseram não ter recebido essa formação, mas que acreditam que a formação inicial não prepara adequadamente os professores para atender às demandas da educação inclusiva.

É perceptível que os professores pesquisados valorizam os momentos formativos, especialmente os que são articulados diretamente para a prática docente. A visão desfavorável observada pode ser atribuída à participação em formações que são promovidas de maneira aleatória, sem considerar os interesses e as problemáticas específicas da prática docente. Essa concepção é consistente com as respostas apresentadas no gráfico.

Gráfico 3: Motivação para participar dos momentos de formação para professores



Conforme os resultados apresentados no Gráfico, 93% dos pesquisados consideram a formação docente importante e buscam participar de cursos, palestras e seminários que possam contribuir para sua formação. No entanto, um professor(a) de Ciências vê esses momentos como desnecessários, acreditando que a prática em sala de aula é o principal fundamento da formação do professor. Além disso, 3 docentes licenciados para o ensino de Língua Portuguesa e atuantes no ensino regular há mais de 10 anos veem os momentos formativos como uma obrigação e um desperdício de tempo. Dois desses docentes não acreditam que a formação continuada possa contribuir para a capacitação do professor na educação inclusiva.

Consideramos que a grande maioria dos professores pesquisados valorizam e gostam de participar de momentos formativos, acreditando que a construção do conhecimento pedagógico e didático é essencial para aprimorar a prática docente. Compartilhando essa perspectiva sobre a formação docente, assumimos a responsabilidade de desenvolver um projeto formativo voltado para as

questões da Educação Especial Inclusiva em escolas de Ensino Fundamental II, alinhado com as problemáticas vivenciadas na nossa realidade local.

Nesse contexto, elaboramos o projeto de formação intitulado “A Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Fundamental II - Compreender para Atuar”, em articulação com a Orientação de Ensino da Educação Especial e a Orientação de Ensino Fundamental Anos Finais. O projeto foi planejado em dois momentos formativos com abordagem socioconstrutivista, considerando o contexto em que estamos inseridos.

- 1. Primeiro Evento:** Realizado em 19/03/2023, foi uma palestra que abordou a Adaptação Curricular e a necessidade da construção coletiva do Plano de Ensino Individualizado (PEI). O objetivo foi ampliar os conhecimentos de coordenadores pedagógicos e professores sobre esses temas, visando a organização das escolas para a construção colaborativa dos instrumentos de inclusão.
- 2. Segundo Evento:** Ocorreu em 17/08/2023, durante a Semana Municipal da Pessoa com Deficiência. Este evento foi planejado para contribuir com a superação das barreiras atitudinais através de um bate-papo sobre o ciclo de invisibilidade social e o capacitismo enfrentado por pessoas com deficiência em ambientes escolares. A abordagem metodológica foi a exposição dialogada reflexiva, utilizando a análise do filme de curta-metragem *Ian*, uma animação baseada na história real de uma criança com paralisia cerebral que luta para superar barreiras sociais e de inclusão.

Entendendo que os docentes em formação estão desenvolvendo um processo de aprendizagem e devem ter suas participações ativas e conhecimentos prévios considerados, acreditamos que a estratégia de exposição dialogada como a mais adequada para esses momentos. Isso se deve ao objetivo da ação formativa, ao número de participantes, ao conteúdo a serem abordados e ao limite do tempo disponível.

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 ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (...) Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de

promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (Freire, 1996, pag. 21)

Nesse sentido, proporcionamos espaço para discussões sobre as estruturas que dificultam a inclusão escolar, como: a avaliação externa que não considera a flexibilização curricular, tornando a adaptação curricular um desafio adicional; dificuldades em atender a turmas com mais de 40 estudantes e incluindo os que apresentam necessidades específicas e distintas; a falta de tempo para adaptar atividades para estudantes com elevado nível de defasagem de aprendizagem, mantendo o nível esperado para o restante da turma em um tempo reduzido de 50 minutos por aula; outras questões relacionadas à falta de recursos e apoio da comunidade escolar que impactam a efetividade da inclusão. Essas discussões visaram criar um entendimento mais profundo dos desafios enfrentados e promover estratégias para superar barreiras à inclusão escolar.

Utilizamos as compreensões representadas pelos professores para explorar conceitos e informações relevantes sobre o tema, destacando as diferenças entre os paradigmas da integração e da inclusão. Enfatizamos a importância de dar visibilidade às questões relacionadas às pessoas com deficiência e ao trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade escolar, visando a construção de ambientes educacionais inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a superação das barreiras que impedem a criação de ambientes educacionais inclusivos frequentemente extrapola os limites da escola, dependendo de fatores econômicos, sociais e políticos relacionados às expectativas sobre essas instituições. No entanto, também reconhecemos o papel crucial que desempenhamos na transformação da sociedade enquanto profissionais da educação.

Nossa atuação é fundamental para promover mudanças que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento de todos os estudantes, contribuindo para um ambiente educacional mais equitativo e acessível. Nesse sentido, a formação docente se constitui como um fator decisivo na construção de escolas inclusivas, visto que a elaboração da identidade política do corpo docente demanda novos

conhecimentos, reflexões e discussões no que diz respeito às pessoas público da educação especial.

A formação continuada deve, portanto, focar em preparar os professores para enfrentar os desafios da inclusão escolar, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para adaptar currículos e metodologias, entender as especificidades de cada estudante e colaborar efetivamente com outros profissionais e famílias. É fundamental que os professores se sintam apoiados e valorizados, não apenas por meio de formação adequada, mas também através de melhores condições de trabalho que permitam a prática de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Com isso, ressaltamos a necessidade de maior investimento na formação e valorização docente, que deve ser acompanhada pela discussão sobre o papel do professor na sociedade. Atualmente, o que vemos é uma sobrecarga de atribuições que dificultam a concretização de sua principal função no que diz respeito à mediação dos processos de aprendizagens, considerando o respeito pelo tempo e forma que cada estudante aprende.

Em suma, para construir ambientes de aprendizagem inclusivos, é imperativo investir na formação continuada dos professores e na reestruturação das condições de trabalho, garantindo que estes profissionais tenham o tempo, os recursos e o apoio necessários para atender às necessidades de todos os estudantes. Pois, a transformação do sistema educacional para se tornar mais inclusivo depende tanto da valorização do professor quanto da colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo gestores, pais e demais profissionais da área da saúde e assistência social.

REFERÊNCIAS

ANELLATO, D. e POKER, R. B. (2012) Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 147–158, DOI: 10.21723/riaee.v7i1.5375. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5375/4308>

ALBINO, a. C. A. e SILVA, A. F. (2019) BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. (2002) O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2º ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

FAGUNDES, K. M. (2022) O Capacitismo como barreira atitudinal ao processo de inclusão escolar [livro eletrônico] / Karine Michele Fagundes. Ponta Grossa, 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva). <https://tede2.uepg.br/jspui/bits-tream/prefix/3793/5/Produto%20educacional.pdf>

FREIRE, P. (1996) Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

FROEHLICH, D. C. e MEURER, A. C. (2021) Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. Revista Educação Pública, v. 21, nº 7. <https://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>

GARCIA, R. M. C. (2017) Disputas Conservadoras na Política De Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva. -19-66 Em: Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI/ Garcia, R. (org.) https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. (2003) Fundamentos de metodologia científica. 5º ed. São Paulo- SP. Editora Atlas S.A.

MEC (2001) Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001- Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasil <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

MEC (2009) Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009- Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasil http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

PINHEIRO, R. C. (2021) Precisamos falar sobre capacitismo. Secretaria Nacional de Assistência Social- Ministério da Cidadania- Brasília/DF <http://blog.mds.gov.br/>

[redesuas/wp-content/uploads/2021/12/Capacitismo-e-defici%C3%AAdia-1-1.pdf](#)

SEVERINO, A. J. (2013) Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez. https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf

SILVA, A M. (2012) Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos (livro eletrônico) Curitiba: InterSaber. <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/6199/epub/0?code=oyDdU0QfAqLG8llC9CGQsj0YWzfjKgcilzWvBV4rSjApjXm1MGi2D5yecDFrYPhHoL5eWwD9FVocCM+N9PUfAQ==>

