



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RITA MARLES GONÇALVES

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE ACESSO À ESCOLA REGULAR E
PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

DELMIRO GOUVEIA-AL

2019

RITA MARLES GONÇALVES

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE ACESSO À ESCOLA REGULAR E
PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Santos Libardi

DELMIRO GOUVEIA-AL

2019

**Catálogo na fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca do
Campus Sertão Sede Delmiro Gouveia**

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

G635p Gonçalves, Rita Marles

A perspectiva docente sobre acesso à escola regular e práticas inclusivas para estudantes com necessidades educacionais especiais / Rita Marles Gonçalves. – 2019.
95 f.

Orientação: Profa. Dra. Suzana Santos Libardi.
Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2019.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Necessidade Educacional Especial - NEE. 4. Legislação. 5. Ensino fundamental. 6. Prática docente. I. Título.

CDU: 376

RITA MARLES GONÇALVES

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE ACESSO À ESCOLA REGULAR E
PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia,
da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, como parte
dos requisitos para a obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Santos Libardi

Aprovada em 17/06/19

BANCA EXAMINADORA



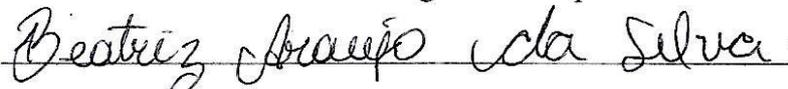
Profa. Dra. Suzana Santos Libardi

Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão (Orientadora)



Profa. Dra. Marilza Pavezi (Avaliadora interna)

Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão



Profa. Ma. Beatriz Araújo da Silva (Avaliadora externa)

Com todo amor e carinho, dedico este trabalho a minha mãe Maria Cícera, minha guerreira, companheira e amiga fiel de todas as horas, que incansavelmente sempre se fez presente na minha caminhada, batalhando para o alcance das minhas conquistas. E ao meu pai, José Carlos, meu herói, que tanto lutou por minhas conquistas. A minha eterna gratidão a vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço prioritariamente a Deus, pela concretização de um sonho, por todas as conquistas alcançadas ao longo destes anos de formação Universitária, por ter mantido minha fé, força e resistência apesar dos dias difíceis que foram enfrentados.

Agradeço a toda a minha família pelo apoio e incentivo que me deram nestes anos de formação, excepcionalmente aos meus pais, Maria Cícera e José Carlos, seu carinho, amor e dedicação para comigo fortaleceram minha caminhada, vocês foram meus subsídios principais. Aos meus irmãos, Zigmarles, Rita de Cássia e Alécia Clarice, por estarem juntamente comigo, alegrando-me e dando suporte necessário, quando eu mais precisava, tenho um amor enorme por vocês. A minha Tia Sérvula, que sempre esteve comigo nessa trajetória, auxiliando-me quando mais necessitava, todo seu carinho e afeto foram fundamentais. A minha tia Leanor, que já não se encontra presente no meio de nós, mas que deixou a sua linda marca na minha vida e para sempre será lembrada. A minha vó, sua presença e afetividade foram de grande importância para mim. Enfim a todas as pessoas da minha família que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta minha formação Universitária.

Agradeço de modo especial a minha orientadora, Profa. Suzana Santos Libardi pela confiança depositada e toda sua parceria, incentivo, apoio, cooperação e dedicação ao longo dessa caminhada. Sem você, este trabalho não seria possível. Aprendi muito com você durante este tempo. Suas orientações foram preciosas, neste processo de pesquisa, escrita, término do trabalho. Sem contar que você além de orientadora, também fora minha professora na graduação e essa relação só fez aumentar a minha admiração por você, pelo grande exemplo de pessoa e profissional que és. Sempre dedicada e comprometida com os trabalhos que realiza. Eterna gratidão!

Agradeço a todos os meus colegas da turma “PEDAGOGIA TAMBÉM É DIFÍCIL” pelas vivências, trocas de conhecimentos e experiências durante esses anos de formação. Foi um prazer fazer parte dessa turma e dividir esse tempo de formação com vocês. Vocês são parte dessa história linda chamada curso de Pedagogia e sempre guardarei cada um/uma em minhas recordações com muito carinho.

Agradeço as minhas colegas de grupo de trabalho Claudiana, Patrícia, Sahra, Natália, Jussara, Jucimara, vocês foram uns dos melhores presentes que a UFAL pôde me proporcionar. A amizade de vocês foi de suma importância, que bom poder contar com vocês.

Agradeço também a Tailde, Raqueline, Marizete, Laura e Maria Andréia, saibam que vocês também são pessoas pelas quais tenho um maior apreço e amizade.

Agradeço a todos os meus professores e professoras da graduação, saibam que sempre estarão guardados nas minhas recordações. Vocês contribuíram e foram uns dos principais responsáveis pela realização da minha formação universitária, muito obrigada por todas as trocas de experiências e de conhecimento. Cada um/uma deixou a sua marca imprescindível nessa passagem da minha vida universitária, que fizeram-me refletir criticamente sobre o meu papel enquanto graduanda, enquanto docente.

Agradeço as professoras Marilza Pavezi e Beatriz Araújo por terem aceitado o convite para compuserem a Banca Examinadora e partilhar deste trabalho e momento muito especial, prestando contribuições valiosíssimas, avaliando o teor da escrita do trabalho e da sua pertinência em âmbito acadêmico. A vocês, muito obrigada, não só por este momento, mas também por terem sido professoras maravilhosas, que encontrei ao longo desse processo de formação, foi um prazer e alegria imensa tê-las na minha banca de defesa.

Agradeço também a todas as pessoas envolvidas na pesquisa, as docentes principalmente por aceitarem serem alvos da pesquisa. Elas foram fundamentais para a execução da pesquisa, sem elas a nossa intenção fim, de pesquisa não seria concretizada.

Agradeço aos grupos de estudos pelos quais fui participante, sendo eles o Grupo de Estudos Docência e Formação Humana (GEDOFH), com a coordenação da professora Adriana Deodato e ao Grupo de Estudos em Educação Escolar Indígena e Quilombola (GEEIQ) na coordenação do professor Ivamilson Barbalho.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente ao longo da minha caminhada, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente trabalho discute a inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs) nas escolas regulares, perspectivando o olhar docente sobre as práticas inclusivas e de acessibilidade. Assim, a pergunta de pesquisa que gerou as análises se encontra na seguinte indagação: Quais as percepções das educadoras de uma escola de Ensino Fundamental acerca da inclusão dos estudantes com NEEs à escola regular, considerando o acesso e a prática pedagógica? Deste modo, nosso objetivo fim com a realização deste trabalho foi conhecer as perspectivas que algumas educadoras de uma escola da rede pública do sertão alagoano adotam acerca deste tema. Para isso, dentro dos nossos objetivos específicos, nossa pretensão foi aprofundar conhecimentos teóricos sobre inclusão escolar e práticas inclusivas aos estudantes com NEEs, analisando como estes discursos produzidos sobre inclusão escolar são proferidos pelas docentes e se esses convergem com a perspectiva da teoria que advoga pela educação inclusiva. Assim, realizamos uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, com a adoção de dois (2) instrumentos metodológicos, sendo estes: a) doze (12) turnos de observações participantes em quatro (4) turmas distintas de uma escola regular, nas quais participaram três (3) turmas de salas regulares e uma (1) turma da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); b) e entrevistas semiestruturadas com duas (2) docentes. Com a realização desta pesquisa, pudemos identificar que as docentes encontravam dificuldades e desafios constantes no processo de inclusão escolar e na prática educativa; e que o acesso à escola regular, para alguns estudantes com NEEs, tornava-se inviável, pelas condições físicas dos estudantes, alegadas pelas docentes, por não terem auxiliares para lhes prestar suporte necessário em sala (assim, alguns permaneciam apenas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da SRM da própria escola). Em outros casos, a oferta do AEE, ocorria de forma desregular do que seria proposto, o que também inviabiliza as propostas da educação inclusiva. Essa realidade contribui para pensarmos a falta de acesso não só às dependências físicas da escola, por parte de crianças com NEEs, mas também a falta e dificuldade de acesso ao conteúdo propriamente. Outros fatores que também corroboram com esse processo são a falta de investimentos no sistema público de educação a ser ofertado, a falta de materiais suficientes e adequados para as docentes trabalharem com os estudantes com NEEs, e a falta de formação continuada disponibilizada as docentes. Enfim, as docentes revelam que muitas medidas ainda precisam ser tomadas para a efetivação da inclusão em seu real sentido, pois, na prática até o presente momento, percebemos que ela encontra alguns entraves a sua consolidação. A demanda por inclusão escolar tem haver com a prática cotidiana, com os investimentos e, sobretudo com a participação e as atitudes tomadas por cada um. E essa é sem dúvidas uma grande missão para nós, educadores e educadoras, que precisamos pensar e repensar nossa prática e formação para a inclusão, mobilizando o cenário da educação.

Palavras-chave: Inclusão. Docentes. Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

The present work discusses the educational inclusion of students with special educational needs (NEEs) in regular schools, looking at the teaching perspective on inclusive practices and accessibility. Thus, the research question that generated the analysis is found in the following question: What are the perceptions of the educators of a Elementary School about the inclusion of students with SEN to the regular school, considering access and pedagogical practice? Therefore, our objective with the accomplishment of this work was to know the perspectives that some educators of a school of the public network of the hinterland of Alagoas adopt on this subject. To this end, within our specific objectives, our intention was to deepen theoretical knowledge about school inclusion and inclusive practices to students with SEN, analyzing how these discourses produced about school inclusion are delivered by teachers and whether they converge with the perspective of the theory that advocates inclusive education. Thus, we carried out an empirical research with a qualitative approach, with the adoption of two (2) methodological instruments, which were: a) twelve (12) shifts of observations in four distinct classes of a regular school, (3) regular classrooms and one (1) class of the Multifunctional Resource Room (SRM); b) and semi-structured interviews with two (2) teachers. With the accomplishment of this research, we could identify that the teachers found difficulties and constant challenges in the process of school inclusion and in the educational practice; and that access to the regular school for some students with SEN was made unfeasible by the physical conditions of the students, alleged by the teachers, as they did not have helpers to provide them with the necessary support in the classroom (thus some remained only in the Specialized Educational Assistance (ESA) of the school's SRM). In other cases, the ESA offer was deregulated from what would be proposed, which also made the proposals of inclusive education unfeasible. This reality contributes to the lack of access not only to the physical dependencies of the school, on the part of children with SEN, but also the lack and difficulty of access to the content itself. Other factors that also corroborate this process are the lack of investments in the public education system to be offered, the lack of adequate and adequate materials for teachers to work with students with SEN, and the lack of continuous training provided by teachers. Finally, the teachers reveal that many measures still need to be taken to achieve inclusion in its real meaning, since, in practice up to the present moment, we perceive that it finds some obstacles to its consolidation. The demand for school inclusion has to do with daily practice, with investments and, above all, with the participation and attitudes taken by each one. And this is undoubtedly a great mission for us educators, that we need to think and rethink our practice and formation for inclusion, mobilizing the education scene.

Keywords: Inclusion. Teachers. Special Educational Needs.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AL	Alagoas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidade Educacional Especial
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Problematização.....	15
1.2 Objetivos.....	16
2. LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEMANDAS PARA O SISTEMA REGULAR DE ENSINO.....	17
2.1 Educação como um direito de todos: legislações educacionais com foco na inclusão escolar	17
2.2 Escolas regulares: movimento da integração escolar e da educação inclusiva.....	22
2.3 Escolas regulares e o Atendimento Educacional Especializado.....	26
2.4 O papel do professor na inclusão escolar e nas práticas inclusivas.....	28
2.5 Inclusão: uma luta de todos.....	33
3. DELINEAMENTO DA PESQUISA: O TRAJETO METODOLÓGICO REALIZADO.....	36
4. ANALISANDO OS DADOS.....	45
4.1 As observações participantes.....	45
4.2 Entrevistas.....	52
4.2.1 Escala de horário e tempo de sala de recursos e sala regular.....	52
4.2.2 Dificuldades e possibilidades docente: a prática numa sala com diversas especificidades, e as competências adquiridas pelas professoras do AEE e da sala regular.....	57
4.2.3 Responsabilidades do papel de cada docente na turma do AEE e na sala regular.....	66
4.2.4 Inclusão na sala regular e perspectivas das docentes quanto ao processo de inclusão escolar.....	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
6. REFERÊNCIAS.....	79
7. APÊNDICES.....	83

1 INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo introdutório do trabalho, temos como objetivo apresentar algumas considerações iniciais acerca de como ele está organizado nos outros capítulos posteriores, bem como apresentar qual foi a intenção com a pesquisa, os objetivos pretendidos, e a problematização despertada acerca da temática gerada, que culmina as nossas análises e resultados de pesquisa.

O trabalho está organizado em cinco (5) capítulos que se subdividem em seções e que reúnem discussões de suma importância em nível de contexto tanto educacional, quanto social e acadêmico. O Capítulo 1 corresponde à introdução do nosso trabalho; Capítulo 2 equivale a um capítulo teórico, em que apresentamos uma rápida revisão de literatura que deu suporte e embasou as nossas análises; Capítulo 3 apresenta a metodologia desenvolvida para a execução da pesquisa; Capítulo 4 expõe nossas análises sobre os dados alcançados através da investigação e estudo realizado; e por fim no Capítulo 5, salientamos as considerações e ponderações acerca dos resultados obtidos com a realização da pesquisa.

Para início de conversa, começamos com as seguintes indagações: Qual o propósito da educação inclusiva na perspectiva de inclusão das pessoas com NEEs na escola regular? Como ela ocorre na escola? E o papel docente frente a essa demanda? São perguntas inerentes da nossa realidade, que demandam investigações constantes acerca destas discussões que vêm sendo tecidas e problematizadas na literatura acadêmica, no campo educacional, político e social.

O acesso à escola, a educação brasileira para todos, é um discurso que vem sendo legitimado por vários documentos constitucionalmente legais, a exemplo disso Brasil (1988, 1996), sendo do direito de todos usufruírem destes atributos como ditam as leis. Mas, é importante também, pensarmos as medidas que vêm sendo tomadas para que esta educação alcance a diversidade de público para qual deveria ser o seu fim. Considerando essas premissas, vale ressaltar que durante muito tempo na história, a educação não serviu a todos, nem foi pensada para todos e sim para servir a determinados grupos sociais e públicos específicos. Na categoria dos que estiveram historicamente de fora, e excluídos do processo educacional, esteve o público das pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, entre outros.

Esse público que fora marginalizado, para o qual a educação não era disponibilizada, passou por várias etapas até chegar ao direito legal de usufruir do acesso à escola regular, e frequentá-la, assim, como qualquer outro indivíduo. Pois, inicialmente as pessoas com

deficiência, recebiam apenas atendimento de caráter clínico, o que era dado em ambientes segregados e distantes da função educacional da escola (BATISTA JÚNIOR, 2016). E conseqüentemente, passaram para as classes especiais, que se destinam a atender somente a essa categoria, distantes dos demais indivíduos.

Depois, tivemos o fenômeno chamado de integração, pelo qual haveria uma seleção de quem estaria apto, com condições adequadas e suficientes para estudar nas turmas regulares (MANTOAN, 2003), para se chegar então, ao que se denomina atualmente de educação inclusiva. E que fornecem bases para uma educação que deve se propor à inclusão no seu sentido amplo. Incluir o aluno com NEE nas diversas possibilidades, ao acesso à aprendizagem, a interação com o outro. Uma educação diversa de possibilidades a serem efetivamente colocadas em prática, com a participação e parceria de todos que formam a comunidade escolar, e os sistemas públicos educacionais, através das políticas públicas que são construídas e dos recursos disponíveis de acessibilidade à inclusão educacional de todos, desconstruindo assim as barreiras que ao longo dos tempos foram construídas em relação a esse público em específico.

Com isso, baseado em revisão de literatura e pesquisa empírica de abordagem qualitativa, o presente trabalho buscou versar sobre as perspectivas de professoras de uma escola municipal, localizada no sertão alagoano, acerca da educação inclusiva, que vem sendo enfatizada na literatura educacional com mais veemência entre as políticas públicas e legislações nacionais e internacionais a partir dos anos de 1990. No qual há a defesa de acesso à escolarização para todos, e dentre estes, destacando o acesso aos estudantes com NEEs (que por muito tempo na história, foram invisibilizados, deixados de lado e isolados desse processo educacional).

Discutimos assim, ao longo desse trabalho, alguns aspectos que estiveram relacionados ao processo de inclusão à escola regular, pelos estudantes com NEEs. Discutimos também respaldos legais que legitimam esse direito, a importância de práticas pedagógicas inclusivas e acessibilidade à escola em seu sentido amplo, colaborando não somente para a escolarização, mas também para sua convivência e interação com o meio e com a sociedade. Depois debatemos os desafios e como as docentes percebem esse processo de inclusão ocorrendo na efetividade prática do contexto escolar.

Nessa perspectiva, nossa pretensão com o trabalho foi tecer discussões sobre a literatura teórica construída à luz da inclusão escolar dos estudantes com NEEs e o entendimento e percepções construídas pelas docentes de uma escola municipal de ensino

regular em relação ao acesso e às práticas de inclusão na escola, o acolhimento às diferenças na inserção de pessoas com NEEs dentro das escolas regulares.

Para nortear a nossa pesquisa contemplamos diversos autores da área da educação, que tratam da literatura em educação inclusiva. Citamos também alguns documentos legislativos como Brasil (1988, 1990, 1996, 2004, 2009, 2015), Declaração mundial sobre educação para todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994) que postulam a sua defesa.

É notório destacar que na literatura educacional o discurso sobre educação inclusiva, apesar de ser amplamente defendido por muitos, tem ainda embates teóricos (aqueles que discordam, lançam críticas e levantam contradições deste modelo de educação que pretende atender ao público em geral, concedendo direitos e igualdade de oportunidades). Uma crítica recorrente é o julgamento do processo de inclusão como uma “máscara”, que não ocorre na realidade tal como é descrito legalmente; como por exemplo Silva (2010) e Cavallari (2010), entre outros autores, que denunciam essas contradições do processo de inclusão escolar. No entanto, o que interessa aqui é discutir a defesa dos processos e práticas de inclusão escolar colaborando com estudos que resguardam este processo.

A escolha desta temática para a realização do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi resultado das discussões realizadas em sala de aula na disciplina Educação Especial, que cursei no semestre letivo de 2016.2, na graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão. Algumas inquietações acerca da temática da inclusão escolar despertaram-me a atenção, haja vista ser um assunto recorrente da atualidade, legitimado por legislações nacionais e internacionais e que tem gerado bastantes discussões entre teóricos e profissionais que atuam na educação. Isto porque trouxe no seu viés mudanças para o cenário educacional, exigindo uma reorganização de toda a escola (MANTOAN, 2003), cuja finalidade é atender as demandas que a educação inclusiva exige.

Diante do exposto, pensamos em desenvolver uma pesquisa de campo com professoras de uma escola de ensino fundamental sobre como perspectivam as práticas inclusivas de educação em sala de aula, como lidam com o processo e discurso da inclusão na sua prática diária e pedagógica.

Concebemos como importante, conhecer os discursos das professoras sobre como veem a inclusão, pois avaliamos que são elas as agentes principais que podem colaborar para que o processo de inclusão seja efetivado dentro do espaço escolar, através das relações estabelecidas e da acessibilidade disponibilizada aos estudantes com NEEs. Suas ações podem ir desde a organização do currículo, aos espaços físicos da escola, a prática pedagógica e toda

comunicação e interação. Sendo assim, é imprescindível analisar se o discurso da inclusão tratado na teoria educacional é executado na prática com êxito, se os profissionais estão sendo preparados para atender as demandas da inclusão e como são concebidas as práticas inclusivas.

A educação precisa ser vista como um direito que deve ser acessível a todos e todas, voltada para o atendimento à diversidade, inclusive na inclusão de pessoas com NEEs dentro das escolas ditas regulares. E não somente inserí-las neste espaço, quanto também adaptar a escola em seu conjunto, desde o currículo, às práticas desenvolvidas em sala de aula, tornando estes estudantes participantes ativos, estabelecendo relações recíprocas, de interação com todos os outros que se encontrarem nesse espaço.

Independentemente de quem seja, todos devem ter garantido o acesso à educação. Porém, a luta por garantia de acesso, inserção e participação de estudantes com NEEs, nas escolas regulares, encontra-se fragilizada e precisa ser constantemente retomada, pois estamos nesse momento vivendo intensa precarização das escolas públicas.

A proposta de inclusão das pessoas com NEEs no sistema de ensino regular é assunto novo no cenário educacional, historicamente falando, dado que os debates da sua implementação só foram visibilizados com mais força a partir da elaboração de alguns documentos, como exemplo a Declaração de Salamanca, de 1994. Diante disso, nos ocorreu a seguinte indagação: se a inclusão das pessoas com NEEs é um processo que gerou novidade para as escolas, que antes não recebiam este público, como as educadoras¹ do Ensino Fundamental pensam hoje o processo de inclusão? Como elas pensam suas práticas de ensino diante da necessidade de inclusão escolar?

Acreditamos ser de fundamental importância obter conhecimentos sobre a visão de professoras no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas educativas voltadas para o atendimento às pessoas com NEEs. Nosso objetivo fim com tal iniciativa é colaborar para discussões que viabilizem garantir o acesso e a qualidade de ensino na inclusão de todos em suas diferenças no mesmo ambiente escolar. Ouvir o que estas profissionais concebem como inclusão, e a forma de lidar nas suas práticas diárias em sala de aula, são fundamentais, pois tais percepções e discursos produzidos podem revelar aspectos importantes para pensarmos a inclusão.

¹ Referimo-nos a educadoras no gênero feminino, e em outras partes do texto, em decorrência de nossa pesquisa empírica ter sido realizada com um público alvo somente do sexo feminino. Isto ocorreu porque o público encontrado no campo fora esse e como é sabido as mulheres são maioria entre os profissionais da educação.

Outro elemento essencial, considerando os aspectos que a inclusão a escola regular propõe, também é verificar quais são os desafios e dificuldades encontrados pelas docentes que realizam o trabalho pedagógico em sala de aula ao lidar com um público diverso, principalmente diante da compreensão de que todos os educandos (tenham eles NEE ou não) têm suas próprias limitações e especificidades inerentes ao ser humano.

Partindo das inquietações apresentadas, seguimos então para a questão, o problema de pesquisa que embasou nosso presente trabalho.

1.1 Problematização

Avaliamos que é preciso refletir também sobre as concepções e percepções acerca do significado da inclusão e o que precisa ser colocado em ação para que torne a educação de fato inclusiva. Afinal, é a partir da perspectiva do professor sobre inclusão escolar que ele/ela poderá contribuir para que este processo seja colocado em ação.

De acordo com Barbosa e Souza,

as crenças que o professor tem sobre os alunos com necessidades especiais influenciam o seu modo de ensiná-los. Essas crenças são resultantes das representações que foram construídas ao longo da história sobre a criança com necessidades especiais que, muitas vezes, têm em sua base rótulos e estigmas. Assim, ao entrar na escola tanto esse sujeito como os professores terão que se defrontar com essas representações e enfrentar o desafio de superá-las. Em razão disto, as representações que o professor tem acerca deste aluno definirá a forma de relação entre eles e, em consequência, as possibilidades de desenvolvimento do aluno (BARBOSA; SOUZA, 2010, p.353).

Neste sentido, as representações sociais que são criadas pelos educadores sobre os estudantes com NEEs influenciam o processo de inclusão educacional destes educandos, e seu favorecimento a práticas educativas inclusivas poderá ocorrer dependendo da concepção que se tenha de inclusão, de estudantes com NEE em escolas regulares, dependendo também da formação que fora recebida e de toda uma crença desenvolvida.

Desta forma, a pergunta que fundamentou a nossa pesquisa foi: Quais as percepções das educadoras de uma escola de Ensino Fundamental acerca da inclusão dos estudantes com NEEs à escola regular, considerando as dificuldades ou desafios a sua implementação, diante o acesso e prática pedagógica? Nossa pretensão foi identificar através de suas falas se a compreensão construída por elas sobre educação inclusiva dialogava com a teoria que versa sobre inclusão; e como são pensados os desafios ou dificuldades para que a inclusão dos estudantes com NEEs ocorra efetivamente no espaço escolar de ensino regular.

Levando em consideração que a inclusão dos educandos com NEEs à escola regular necessita também de AEE, que é dado especialmente em SRMs, nossa pesquisa contemplou a visão de uma docente tanto da sala regular, quanto a que fazia o atendimento em um AEE.

1.2 Objetivos

Dos objetivos pretendidos com a execução da pesquisa, tivemos como objetivo geral: conhecer as perspectivas de educadoras de uma escola municipal, da cidade de Água Branca-AL, acerca da inclusão de estudantes com NEEs e das práticas de acessibilidade destes à sala regular. Dentro dos nossos objetivos específicos, nossa pretensão foi: Aprofundar conhecimentos teóricos sobre inclusão escolar e práticas inclusivas aos estudantes com NEEs; Analisar como os discursos produzidos sobre inclusão escolar são proferidos pelas docentes e se esses convergem com a perspectiva da teoria em educação inclusiva; Verificar quais são as dificuldades ou desafios enfrentados pelas professoras em trabalhar na perspectiva da inclusão; Identificar como ocorre o acesso à escola regular e ao atendimento do AEE.

Esta pesquisa buscou então, contribuir para pensarmos a formação de pedagogos e pedagogas, pelo entendimento de que é preciso cada vez mais, discutir e refletir sobre práticas inclusivas e de acessibilidade nas salas de aulas, mediante as dificuldades e desafios encontrados no exercício da docência e atuação pedagógica. Pois, a escola é o espaço das pluralidades e diversidade, que são presentificadas pelos indivíduos que dela fazem parte. Desta maneira, a escola precisa ser sempre repensada no que tange às suas práticas com os cidadãos que está escolarizando, de quê forma isso está sendo feito. Em concordância com a literatura em educação, a inclusão na escola está sendo tida aqui como caminho à inclusão social. Assim, é necessário encarar os desafios da educação e os professores devem ser articuladores de ações e práticas que promovam o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, considerando a peculiaridade e identidade de cada indivíduo.

A seguir, temos então um capítulo teórico que enfoca a discussão sobre as legislações e sua importância para a educação inclusiva na perspectiva das pessoas com NEEs; e as demandas necessárias que podem contribuir para o acesso e as práticas inclusivas na escola regular.

2 LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEMANDAS PARA O SISTEMA REGULAR DE ENSINO

Neste segundo capítulo apresentamos uma pequena revisão de literatura, que embasa nosso trabalho teoricamente, haja vista que para realização da pesquisa partimos do pressuposto que outros trabalhos já foram realizados e publicados no âmbito da temática, onde o nosso se insere. Assim, foi através da revisão de literatura que a pesquisa ganhou suporte para seguir em frente nos demais passos metodológicos.

Nesta sessão reunimos algumas legislações brasileiras e internacionais e os passos trilhados por elas historicamente, que regulamentam hoje o acesso ao ensino regular para os estudantes com NEEs e sobre a oferta deste ensino. Ressaltamos aspectos referentes à acessibilidade à escola pelos estudantes considerados “especiais”; o Atendimento Educacional Especializado dentro da SRM; o processo de integração e inclusão dentro da história da educação inclusiva na perspectiva da educação especial. Descrevemos também, baseados em alguns autores, sobre o papel dos docentes na educação inclusiva, a importância da relação deles com a perspectiva de inclusão das pessoas com NEEs no ensino regular e a parceria com todos os indivíduos que formam a comunidade educativa (professores, estudantes, funcionários, pais, entre outros).

2.1 Educação como um direito de todos: legislações educacionais com foco na inclusão escolar

A educação no Brasil é um direito de todos, e como tal deve ser acessível a todos sem distinção. São vários os documentos que regulamentam esse direito, tanto em âmbito nacional como internacional. Eles são de fundamental importância, no sentido de estabelecer e regimentar os direitos que os cidadãos possuem ao atendimento escolar. Por ser um direito dos cidadãos em geral, essa educação não pode se eximir de cumprir sua responsabilidade, precisando necessariamente ser assegurada e disponibilizada a todo o público.

Desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação já vem sendo pensada como um direito social, que precisa ser atribuído a todos, sem distinção. Com a Constituição Federal de 1988 essa ideia ganha mais força no Brasil, a qual em seu artigo 205 regulamenta que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.159).

Dessarte há muito tempo já é regulamentado por lei no Brasil que os indivíduos possuem direito à educação, independentemente das condições de vida e das condições pessoais de cada um, vindo ela a ser elemento essencial para uma vida com cidadania.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, colocou este direito novamente em pauta. Foram discutidas as pretensões de universalizar o acesso à educação, já que havia passado muito tempo desde que a Declaração dos Direitos Humanos havia sido elaborada, mas os problemas de ingresso à educação escolar ainda persistiam em todo o mundo, pois grande parcela de indivíduos de muitos países ainda não haviam tido este acesso. Deste modo, nesta Conferência, tais problemas foram discutidos, bem como foi reafirmada a importância da universalização da educação, que deveria satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos. Desta Conferência derivou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No art.3 desta declaração diz-se que seria necessário “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.6), e também ressalta o acesso e direito das pessoas com NEE, quando descreve que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.7).

Essa declaração foi fundamental na história mundial da educação inclusiva para estabelecer que pessoas com NEEs também devem estar inclusas no sistema de educação escolar.

Outra declaração formalizada mais adiante na história se tornou marcante e significativa, em termos de educação especial, por tratar exclusivamente do direito à educação das pessoas com NEEs. Esta foi a Declaração de Salamanca, derivada da Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, a qual propõe o respeito às diferenças e oportunidades dos estudantes compartilharem das experiências educativas em um mesmo espaço.

A Declaração de Salamanca exprime que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Nessa perspectiva, essa declaração já avança na discussão da inserção de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares, ou seja, que estes estudantes assim como qualquer outro possuem direitos iguais de frequentarem a mesma escola. Neste espaço, eles podem estabelecer relações de troca de conhecimento e aprendizagens com os demais, pois cada um possui características que lhe são próprias e no convívio partilham e aprendem sobre as suas diferenças. A inclusão escolar torna-se assim uma necessidade, ganhando fundamental importância ao combate aos diversos tipos de preconceitos que são direcionados àquilo que é visto como “diferença”, por nossa sociedade.

Porém, ressalta-se que o convívio de crianças com necessidades especiais junto com as demais crianças não promove por si só todo o aprendizado necessário. O professor como mediador das relações estabelecidas na sala de aula e do ensino e aprendizagem, deve se atentar e refletir constantemente sobre práticas que promovam o acesso igualitário. Acesso não só ao espaço da escola regular, mas também ao aprendizado escolar para não deixar que nenhum de seus educandos seja excluído ou deixado de fora do processo educacional.

De acordo com um especialista na área,

Essa declaração assinada neste evento consistiu em um divisor de águas, principalmente para a educação brasileira, visto que a partir dela todas as ações públicas em Educação Especial passaram a ser em educação inclusiva (BATISTA JÚNIOR, 2016, p.37).

Ou seja, é um documento que regulamenta e reafirma a educação como direito, aspecto que deve favorecer a inclusão, principalmente por abarcar as pessoas com NEEs, que durante muito tempo foram excluídas do processo educacional na escola regular.

Além desses documentos já citados existem outros que também tiveram relevância, tal como a Declaração de Montreal, publicada no ano de 2001, que trata da inclusão. Ela diz que:

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável (DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001, p.1).

O acesso igualitário dos indivíduos aos diversos espaços de vida é de suma importância ao se tratar da inclusão, pois diz respeito à possibilidade de terem as mesmas

oportunidades e direitos de frequentarem os espaços sociais, educacionais etc. Falando em educação, isso representa que a igualdade de acesso deva ser concretizada com a oferta das mesmas condições de oportunidade de aprendizagem às pessoas com NEEs e às pessoas que não tem tais necessidades. Elas devem ser matriculadas nas escolas regulares e com isso seja propiciado socialização neste ambiente escolar com os demais educandos, para juntos desenvolverem aprendizagens recíprocas.

Como destacam Meletti e Ribeiro, “o acesso à escola regular deve ser parte de um processo que sustente a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais e sua inserção em processos efetivos de escolarização” (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p.178), ou melhor, não bastam apenas os estudantes com NEEs estarem na escola, mas é preciso que se sintam parte e acolhidos neste processo educacional e que tenham permanência no seu percurso.

A Declaração de Guatemala, aprovada em 1999 e ratificada em 2001 pelo decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001, é outro documento importante. Essa declaração reafirmada por esse decreto brasileiro vem frisar a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, e reafirma que:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p.2).

Deste modo, essa declaração trouxe importantes contribuições em termos de se pensar o combate às diversas formas de discriminação que as pessoas com NEEs estão sujeitas a passar. Discriminação essa que ainda persiste na sociedade, na nossa região, e que exclui, anula e/ou limita a existência e as condições de desempenho de várias pessoas. Isso contraria os direitos das pessoas com NEEs de conviverem plenamente na sua localidade, no seu estado, no seu país. Assim, muitos deles sofrem discriminações permanentes, seja na escola, na rua, ou na sua própria casa com a família (que em alguns casos poupa a criança com NEE de realizar determinadas atividades ou não a expõe aos estímulos necessários ao seu desenvolvimento).

Já se passaram alguns anos desde que a declaração de Guatemala foi aprovada, e sancionada no Brasil pelo decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001, mas a sociedade ainda permanece com olhares e ações discriminatórias. Muitos são os tipos de discriminação contra as pessoas com NEE: os apelidos apregoados, por exemplo, são bastante frequentes no convívio social, acabando por agredir psicologicamente aquele que está sendo submetido a esta forma de tratamento.

Considerar as pessoas com NEEs como incapazes, não oferecer métodos com os quais elas possam desenvolver-se, deixá-las de fora do convívio com a sociedade, com a educação, constituem ações discriminatórias, pois geram uma negação de participação e de acesso. São práticas como essas que precisam ser eliminadas da sociedade como um todo, e a escola deve ser um dos primeiros espaços a oferecer estas mudanças à sociedade. Assim, a luta deve ser constante em busca da formação de cidadãos conscientes, que saibam respeitar as diferenças e a identidade do outro, ajudando a eliminar todas as formas de expressões preconceituosas existentes, tenha ela ou não alguma deficiência.

Pensar em um processo de inclusão escolar que dê conta de ações excludentes que cercam as escolas é assumir que muita atenção deve ser dada ao caráter elitista e homogeneizante das práticas pedagógicas e suas inadequações na abordagem da diversidade dos alunos, e que exige de nossas consciências um despertar mais ético ante a questão social fundada por exclusões e desigualdades (CANDAUI, 2000 *apud* TERRA; GOMES, 2013, p.112).

Neste ponto de vista, práticas inclusivas demandam a conscientização dos indivíduos sobre as ações que são realizadas, devido também ao risco de esconderem na defesa da diversidade, uma homogeneização, e resultar na exclusão de alguns.

A nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também regulamenta que a educação especial seja dada na rede regular de ensino. A LDB faz a seguinte descrição:

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p.24).

Temos então a LDB como uma das referências mais fortes, nacionalmente, para a defesa da escolarização de pessoas com NEEs nas escolas regulares. Atualmente temos outras legislações também importantíssimas, tal qual a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) lançada mais recentemente, mas a LDB, ainda continua a vigorar.

A Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que trata da LBI da pessoa com deficiência é de suma relevância, principalmente porque ela passou a vigorar em nosso próprio país. Essa lei faz menção a vários tipos de barreiras que podem impedir o educando com NEE, a se desenvolver socialmente nos variados setores. Assim, essas barreiras são agrupadas em: barreiras urbanísticas; arquitetônicas; nos meios de transportes; nas comunicações e na informação; atitudinais; tecnológicas (BRASIL, 2015). Todas estas barreiras acabam prejudicando o acesso pleno das pessoas com NEEs aos espaços da sociedade. Dependendo da situação, algumas destas ações podem gerar experiências discriminatórias. No inciso 1º, do capítulo II, desta mesma lei, é citado que:

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, p.3).

Isto é, todas as ações que buscam esconder e infringir os direitos das pessoas que possuem algum tipo de deficiência podem colaborar com a discriminação deste grupo de indivíduos que historicamente foram invisibilizados socialmente do uso de seus próprios direitos à vida em cidadania.

Vimos até agora que muitas leis ou decretos, tanto em âmbito nacional quanto internacional, foram criados para garantia de acesso aos níveis de escolarização e acesso aos demais espaços da sociedade pelas pessoas com NEEs. Mas um ponto de reflexão deixado é: Como estas legislações se efetivam na prática? Elas se efetivam? Como lidam as docentes com elas? Há investimentos profícuos na formação de professores para a inclusão, e na acessibilidade destes indivíduos? Eis algumas indagações que ficam abertas a respostas.

2.2 Escolas regulares: movimento da integração escolar e da educação inclusiva

Com todos esses documentos que foram elaborados e regulamentados, que dão ênfase à educação como um direito de todos, o público da educação especial passa a conquistar mais direito na sociedade em que cabe-lhes o acesso à escola regular, pois,

Historicamente, as pessoas com deficiência viviam marginalizadas, visto que até a primeira metade do século XX, os atendimentos, de caráter clínico, eram feitos em ambientes segregados, distantes dos ambientes de ensino (BATISTA JÚNIOR, 2016, p.33).

Ou seja, até esse período, as pessoas com deficiência eram excluídas do sistema educacional, negadas como seres de direitos, recebendo apenas o tratamento clínico, ou seja, no âmbito dos serviços de saúde.

Para Mendes,

a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (MENDES, 2006, p.387).

Durante muito tempo na história da educação especial, houve esse pensamento preconceituoso e errôneo da sociedade de que as pessoas com deficiências necessitavam manter-se afastadas das demais, como se apresentassem algum “mal” à sociedade, consideradas como “anormais”, que não se enquadravam nos padrões socialmente

estabelecidos. E por isso mantinham-se distantes do cenário educacional, confinadas em um ambiente que lhes era considerado propício (o que fazia aumentar ainda mais seu isolamento, sua não adaptação a viver em sociedade).

As mudanças na legislação sobre educação inclusiva são consequências de avanços teóricos e conceituais em Educação. Assim, para Mendes, “a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388). Ou seja, unir a educação especial à educação que regularmente é atribuída aos demais indivíduos.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. (MENDES, 2006, p.388).

Vemos então, que a partir dessa época algumas concepções mais positivas em relação às pessoas com deficiência foram tomando notoriedade. E que começou-se a pensar na integração escolar destas pessoas, embora isso não quer dizer que o momento foi tão exitoso.

Mendes (2006) enfatiza que os argumentos para o surgimento da integração estariam relacionados aos benefícios que esta prática traria tanto para os estudantes com deficiência, quanto para os sem deficiência, pois ofereceria desafios e oportunidades de aprender com os que tinham mais competência, e vivenciar em contextos mais “normalizantes” e realistas que oportunizassem aprendizagens significativas aos estudantes com deficiência e também a aceitação das diferenças. Diante disso, percebemos que o contexto da integração é associado também a princípios normatizantes, como se o desejável fosse tornar ou enquadrar o indivíduo com deficiência em uma suposta normalidade. Isso pode também dizer respeito às atitudes de homogeneização na educação escolar.

Surge então, na década de 1990, “um movimento denominado filosofia da integração em educação especial que defendia a inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino” (BATISTA JR, 2008 *apud* BATISTA JR, 2016, p.34).

No entanto,

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não

muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p.15-16).

Esse movimento de integração escolar das pessoas com algum tipo de deficiência, de certa forma, consistia em exclusão de uma parcela de educandos, pois para adentrarem nas classes de ensino regular teriam de se submeter à seleção para verificação se estariam aptas (ou não) para esta modalidade de ensino. Além disso, a escola não tinha preocupação de se adequar a estes educandos. Muito pelo contrário, eles teriam que acompanhar os ritmos e exigências da escola, ou permaneceriam nas classes especiais ou ambientes segregados de ensino.

Na situação de integração os estudantes com NEE ficariam “à parte”, com um currículo individualizado e migrando da sala especial para a regular, ou vice-versa, caso não houvesse avanço na sua aprendizagem. Por meio da integração, pode-se notar que nem todos os estudantes com NEE tinham os mesmos direitos garantidos, estando à margem de processo escolar geral, que ignora as diferenças, as singularidades, limitações dos indivíduos, em busca da homogeneização e de que todos acompanhem o mesmo ritmo de desenvolvimento. Caso isso não ocorresse eram gerados alunos “esquecidos”, no sentido de não se sentirem pertencentes e participantes daquele sistema educacional.

De acordo com Meletti e Ribeiro,

o acesso à escola regular deve indicar a ruptura com duas marcas da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil: o não acesso a qualquer tipo de escolarização, seja ele regular ou segregado, e a centralidade do sistema segregado de ensino consolidado em instituições especiais privadas de caráter filantrópico. Significa dizer que deve haver a ampliação do atendimento educacional em escolas regulares públicas e a migração desta população dos espaços segregados, especialmente aqueles privados de caráter filantrópico, para os sistemas regulares de ensino (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p.178).

Neste sentido, foi necessário ser rompida a segregação dos estudantes por meio de classes especiais ou regulares, pois ter o acesso dos alunos com NEEs somente às classes especiais significava que eles estariam à parte do sistema regular de ensino, e não inclusos como deveriam. Mesmo que se considerasse que o acesso à classe especial já ser um avanço para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, visto que antes elas não tinham nenhum tipo de acesso, ainda assim elas estariam em desvantagens na igualdade de oportunidades, pois estar à parte representa não ter as mesmas oportunidades que os outros.

A garantia de direito à educação deve ser efetivamente colocada em prática e com êxito. Parece então necessário refletirmos: será que as escolas regulares cumprem as suas funções de incluir todos e possibilitarem o pleno acesso à educação? Ou elas excluem aqueles que não correspondem ao padrão, que por elas é exigido? De acordo com Mantoam

“os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial” (MANTOAN, 2003, p.13). Ou seja, esta divisão pode implicitamente revelar exclusão.

Os sistemas escolares devem planejar ações e estruturas inclusivas da educação que visem a realidade dos educandos, reconheçam como eles são de fato e não ocultem as suas características. Há a necessidade de admitir, em termos pedagógicos também, que os estudantes que chegam ao espaço escolar são heterogêneos, têm suas próprias individualidades, são formados por personalidades distintas, possuem capacidades/limitações variadas, vêm de contextos sociais, culturais diferentes, cabendo à escola oferecer metodologias e suporte de ensino que atendam a esta diversidade. Com isso, a escola deve trabalhar todo o conjunto, não fazendo separações dos indivíduos por classes especiais e regulares, ditando que este ou aquele educando deve ir para uma sala especial porque apresenta perfil diferente (não corresponde a um padrão supostamente desejado) e que por este aspecto tem que ser separado dos demais; sendo considerados como incapazes de participar do processo de ensino e aprendizagem.

Inclusão exige, portanto, investimento institucional e pedagógico da escola. As modificações nas escolas regulares precisam ser postas em prática, como expressa Crochík *et al.*:

Se as escolas não se modificam para atender os alunos que antes não as frequentavam ou então cursavam escolas especiais, e estabelecem métodos e currículos à parte unicamente para esses alunos, a segregação permanece; cria-se uma sala especial dentro de uma sala regular (CROCHÍK *et al.*, 2011, p.569).

Desta forma, se a escola almeja ser inclusiva, deverá passar necessariamente por mudanças significativas e reformas curriculares que busquem atender a todos os seus educandos, e não separá-los por meio do que vai ser ensinado, provocando o distanciamento entre eles, pois assim não se opera inclusão propriamente. Nesse caso, o discente com NEEs só estaria integrado ao sistema de escola regular, mas permanecendo dissociado desse ensino e das práticas educativas que nele são contempladas.

É imprescindível que a escola regular seja um espaço aberto a pluralidades, a diversidades, que é constantemente transformada pelos indivíduos que dela fazem parte e são por meio das diferenças e trocas de conhecimentos e experiências que ocorre o ensino e aprendizagem. E a inclusão assim deve ocorrer, por englobar essa diversidade de indivíduos que também têm muito a contribuir com as experiências formativas.

Neste sentido, a discussão sobre inclusão assume um caráter geral, não se tratando simplesmente da matrícula do estudante com NEE na escola regular.

[...] o objetivo da EI [educação inclusiva] não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 43).

A educação inclusiva postula, desta forma, a reflexão sobre os valores e práticas a serem aplicados pelos agentes do processo ensino e aprendizagem, pensando na reforma curricular e articulação entre todo um sistema educativo, que dialoguem sobre as atitudes a serem postas em ação para o alcance dos objetivos propostos, para que a inclusão seja consumada nas escolas e mude os rumos que ela seguia, em que a marginalização e indiferença faziam-se mais presentes.

2.3 Escolas regulares e Atendimento Educacional Especializado

A escolarização das pessoas com NEEs, para além do dever de que esta ocorra no sistema regular de ensino, traz também outra demanda que é a oferta do AEE, o qual ocorre em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), na maioria das vezes.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, p.2).

Desta maneira, o AEE não anula o atendimento nas classes comuns, ele é um suporte para desenvolver as especificidades do educando na condição de NEE, e que deve ser dado em outro horário que não seja o da aula na sala comum.

Em relação ao AEE, o decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, formaliza que:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2011, p. 2).

O AEE vem a ser, assim, um complemento do ensino regular, como forma de trabalhar as individualidades dos estudantes com NEEs, através de recursos e metodologias específicas que oportunizem acréscimo ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, visando que estes educandos tenham progresso em sua aprendizagem e deem continuidade aos seus estudos. Mas o AEE não deve ser usado para substituir o ensino da sala regular, pois ambos devem ser ofertados, disponibilizados juntos na dupla matrícula (uma na sala regular e outra para o AEE).

O AEE é então uma ferramenta para promover acessibilidade. A inclusão é um processo que ocorre por meio de parcerias, de relações de trocas, mas dependerá fundamentalmente do direito e da efetivação do acesso aos diversos espaços da escola e da sociedade. Não adianta só dizer, legitimar os direitos das pessoas que possuem alguma necessidade educativa especial, mas proporcionar a este público toda a acessibilidade necessária.

Nessa perspectiva, a deficiência não pode ser vista como algo que gere barreiras, impossibilidade do indivíduo participar ativamente das ações em sociedade, inclusive da participação na escola, que é um direito seu e é por meio dela que seu desenvolvimento pleno poderá ser construído. Assim, a visão da sociedade de ver o outro como incapaz precisa ser superada, os estereótipos precisam ser rompidos.

Sobre o sentido de acessibilidade na educação inclusiva, Caiado nos apresenta que a

acessibilidade à escola seria a possibilidade de ingressar e ter as condições para compreender e alcançar os objetivos propostos no processo educacional. Assim, pode-se entender que acessibilidade seriam os meios necessários para que as pessoas com deficiência superem as barreiras que encontram na vida social e no contexto escolar. O conceito de acessibilidade abrangeria desde a definição de políticas públicas até os recursos mais simples que o professor possa utilizar em sala de aula para superar as barreiras que impedem seu aluno com deficiência de aprender (CAIADO, 2009, p. 334).

Este conceito ampliado e aprofundado de acessibilidade é primordial na inclusão escolar das pessoas com NEEs, pois representa ganhos significativos a este público de indivíduos, visto que durante muito tempo foram tidos como “marginalizados” pela sociedade e considerados como “incapazes” de serem escolarizados, de terem acesso à educação.

Discutir a acessibilidade na escola é fundamental e vai muito além de promover a entrada e o trânsito das pessoas com NEEs no espaço da escola (através da construção de espaços físicos adequados), mas requer a oferta de experiências educativas e aprendizagens que estão diretamente ligadas à ação docente, pois caberá a este profissional a responsabilidade de estabelecer relações diretas com seus educandos permitindo-os acessar o

ensino. Suas ações podem promover acessibilidade à educação, à aprendizagem, à cooperação entre todos os educandos.

A matrícula e o acesso físico das pessoas com NEEs à escola regular são passos importante rumo à inclusão, mas não garantem a acessibilidade em seu sentido mais completo (CAIADO, 2009), pois para que ela se efetive é imprescindível que o professor propicie condições necessárias de ensino e aprendizagem, através de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que oportunizem a todos os educandos os mesmos direitos de aprendizado, e levem em conta também as especificidades dos sujeitos. Ao mesmo tempo, oportunizar o trabalho coletivo, com envolvimento de toda a turma, estimulando o respeito e convivência harmoniosa entre todos os participantes, e viabilizando interação.

Dessarte, pensar a acessibilidade diz respeito a muitas conquistas e direitos que podem ser alcançados por todos os cidadãos que fazem parte da sociedade. Diz respeito à possibilidade de todos terem acesso aos diversos espaços, seja na escola com a educação, seja na sociedade em geral. Por meio da acessibilidade as pessoas com NEEs podem se tornar mais firmes nas lutas contra discriminações que a elas são direcionadas, e mostrar que têm direito de exercer cidadania e fazer parte dos âmbitos social, educacional, cultural etc, e que este acesso deve lhes ser garantido tal qual ditam as leis.

2.4 O papel do professor na inclusão escolar e nas práticas inclusivas

A acessibilidade à escola regular e à aprendizagem escolar deve ser proporcionada, entre outros fatores, pela figura das professoras, que devem estar sempre se atualizando, revendo e refletindo criticamente sobre sua ação e prática pedagógica, sobre o quê pode ser melhorado ou refeito para que todos os educandos possam ser beneficiados pelo acesso ao processo educativo. Porém,

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MITTLER, 2000 *apud* MANTOAN, 2003, p.14).

Esse sentimento de incompetência, que é alimentado por alguns professores no atendimento aos educandos com NEE, pode acabar colocando a responsabilidade da escolarização destes educandos para o profissional especializado da sala de recursos. Todavia, esses dois professores devem executar suas tarefas e o professor da sala regular deve procurar cumprir

com as suas funções de oferecer metodologias de ensino que sejam satisfatórias e contemplem a todos os seus estudantes; e não se eximir daqueles que têm NEE.

A inclusão de pessoas com NEEs nas salas de aulas regulares requer dos professores atitudes inclusivas, de acolhimento, e também dos demais educandos. Neste sentido, muitos discursos produzidos por professores revelam que em uma instituição que se propõe à inclusão há, às vezes, exclusão ou despreparo na execução de funções. É a partir das atitudes tomadas pelo professor que o ensino e aprendizagem no ambiente escolar serão promovidos. Como bem citam Barbosa e Souza “[...] a conscientização dos professores sobre seu papel na inclusão são fatores importantes e determinantes para o processo de desenvolvimento educacional pleno desses alunos” (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 354). Nesta acepção, o olhar para a inclusão e o seu papel diante dela deverá ser uma tarefa válida pelo docente enquanto profissional que se propõe à tarefa de educador, de promotor de condições e possibilidades de aprendizagem escolar e trocas de conhecimento.

[...] o conhecimento dos direitos do aluno com NEE, provavelmente, poderia alterar o imobilismo presente em muitas salas de aula, nas quais os professores, diretores e pedagogos reconhecem apenas o direito desse aluno à matrícula na classe comum e desconsideram seus direitos mais importantes, aqueles que garantem o atendimento às suas necessidades educacionais especiais (NOZI; VITALIANO, 2012, p. 340).

Isto é, o conhecimento das legislações, dos direitos que os cidadãos possuem seja a educação ou a qualquer outra esfera, é um fator importantíssimo a fim de que estes direitos sejam atendidos, efetivados na prática, obtendo um maior reconhecimento e cobrança pelo seu cumprimento. Nesta lógica, com o reconhecimento dos direitos que os estudantes com NEEs possuem, os professores poderão se sentir mais cobrados no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas voltadas à inclusão e levar em conta a heterogeneidade da turma, com vista a promover um trabalho que dialogue com os anseios postulados na lei de uma educação norteada por princípios e práticas inclusivas.

Muitas das decisões a serem tomadas, adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial, visando o convívio produtivo a toda a classe, podem depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor (OMOTE *et al.*, 2005 *apud* NOZI; VITALIANO, 2012, p. 341).

Faz-se necessário que os professores tenham a compreensão do significado de inclusão, conheçam seus objetivos e como devem seguir sua atuação enquanto educador (a), pois o desconhecimento de várias situações podem gerar expectativas frustrantes, e ocasionar no trabalho docente alguns equívocos, e se tratando da inclusão seu desconhecimento pode levar até mesmo a exclusão e segregação de alguns.

É perceptível então, que haja a discussão com as professoras sobre a forma como elas pensam a inclusão, como seus discursos são produzidos, se conhecem as legislações e os direitos possuídos pelo estudante com NEE. Pois é necessário que elas reflitam sobre seu papel enquanto educadoras para oportunizar igualdade, participação de todos, indistintamente; que promova a interação e o diálogo, a troca de experiências, que tratem da questão do respeito às diferenças e façam cumprir na prática cotidiana das aulas.

A escola é um espaço de possibilidades diversas e desafios constantes, que deve ser permeado de respeito às diferenças, às peculiaridades apresentadas por cada ator que dela faz parte. Assim, cabe às educadoras, assim como aos outros agentes que fazem parte da comunidade escolar, refletirem continuamente sobre suas práticas e sobre as mudanças que podem ser provocadas a partir do desenvolvimento de suas ações e atitudes, frente à pluralidade de características demonstradas pelos indivíduos no cenário escolar.

Os professores são agentes fundamentais da educação, e não é indiferente saber o que pensam acerca da educação inclusiva. Nesta sociedade onde a capacidade de se firmar relações espontâneas vem se perdendo e elas são substituídas por relações mecânicas, padronizadas e burocratizadas, analisar as atitudes de professores em relação à educação inclusiva de discentes com deficiência pode favorecer a resistência à barbárie (CROCHÍK *et al.*, 2011, p.569).

Avaliamos que muitos desses profissionais podem não estar preocupados se a educação dos seus educandos está sendo efetivada (como deveria), fazendo sentido na vida deles. Como pensar na inclusão exige esforços de todos, incluindo pais, gestores, funcionários, estudantes, esses também devem estar empenhados para tal realização, não somente a figura docente. Assim, entender e conhecer a inclusão e colocá-la em ação é uma tarefa essencial a todos.

No que concerne à prática pedagógica da sala de aula, faz-se necessário que as professoras enfrentem os desafios, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada educando, e compreendendo que na interação com o outro seus educandos podem aprender a respeitar e conviver com as diferenças, compartilhando ideias, cooperando entre si, favorecendo assim o processo de aprendizagem.

A literatura sobre a educação inclusiva aponta várias estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos. Entre essas estratégias, destacam-se a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio (MENDES; ALMEIDA e TOYODA, 2011, p.84).

Com isso, é indispensável que haja um trabalho coletivo, uma rede de apoio entre toda a comunidade escolar, a fim de “quebrar” as barreiras de preconceitos e oferecer o direito, assim como está na lei, de a educação ser inclusiva e os educandos com NEEs, além de

matriculem-se no ensino regular, lhes serem oportunizados o acesso ao ensino, respeitando as suas limitações.

Mas, é claro, a formação de professores e seu empenho com a educação também contam bastante. É importante também que estes profissionais tenham uma formação continuada e atualizada, sendo valorizados pelo seu trabalho, e tendo a cooperação dos pais e da sociedade, discutindo sobre práticas que podem ser oferecidas e que visem à inclusão.

Rodrigues e Lima-Rodrigues enfatizam que,

Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores. Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p.58).

Os cursos de formação de professores exercem grande influência no debate sobre inclusão e devem proporcionar aos futuros educadores experiências inclusivas e reflexivas sobre a realidade escolar e o trabalho com a diversidade para juntos pensar sobre reformas e práticas que podem ser adotadas para eliminar barreiras e caminhar rumo à inclusão escolar e à equidade.

É importante salientar, que os professores não são os únicos responsáveis pela formação que têm e que receberam durante o seu processo formativo (que deve permanecer ativo durante toda sua trajetória), pois existe todo um sistema em articulação que está vinculado à formação de professores. Muitas das vezes, o sistema educacional é deficitário, e isso, desfavorece a formação profissional, sem contar que em muitos casos os docentes não recebem uma formação continuada qualificada, que dê conta de suprir os déficits e lacunas deixadas na formação inicial.

Pensar a formação docente é fundamental. E mais ainda quando falamos em inclusão educacional das pessoas com NEEs, principalmente quando este profissional só possui a formação inicial. Pois a prática docente, em sala de aula requer que os professores tenham várias habilidades educacionais para lecionar a uma turma diversa, em que podem ser encontrados educandos com variados tipos de deficiências. E, para que deem conta, é necessário que sejam muito resistentes, não desistam do processo, estejam ampliando sua formação por meio de buscas, de pesquisas na *internet*, dado que a formação inicial não dá conta de suprir tantas demandas e necessidades que existem dentro da sala.

No entanto, é preciso destacar também o papel do Estado com a formação docente, pois no decreto 7.611 de 17 de Novembro de 2011 que trata da educação especial, aparece

definido que é de sua responsabilidade disponibilizar formação continuada para as docentes e formação para gestores e demais profissionais da escola no que tange a educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2011). Com isso, vemos que a responsabilidade do Estado, muitas das vezes não é posta em ação como deveria, mas é um direito que pode e deveria ser exigido pelos docentes. Pois a formação além de ser importante, pode ajudar os docentes a terem uma visão mais ampliada da inclusão e das práticas que podem contribuir com o seu trabalho pedagógico na sala de aula.

A formação continuada é um meio pelo qual as docentes poderão estar acrescentando conhecimento à sua formação, melhorando ou revendo suas práticas educativas, aprendendo e conquistando significativas aprendizagens, principalmente quando desconhecem assuntos ligados à educação inclusiva, como incluir um educando com problemas visuais, por exemplo, dentro da sala de aula, na prática educativa. Nesta perspectiva, a formação continuada, é de suma relevância na formação de professores, mas para que esta seja ofertada a todos os educadores, são necessários esforços das esferas públicas, que se preocupem com a educação de todos. E esforços dos próprios educadores, que se engaje na sua própria formação e nos conhecimentos que lhes são primordiais à vida.

Pensando na formação inicial, dos nossos cursos de formação em licenciatura, é preciso indagarmos também sobre as fragilidades da formação, que podem ocorrer durante a nossa trajetória acadêmica no que diz respeito, a uma preparação profissional para a inclusão, pois a grade curricular da licenciatura em geral oferta poucas disciplinas no que diz respeito as necessidades especiais dos estudantes. Em relação a isso, Cruz e Glat criticam a formação inicial e pautam que

A questão que nos colocamos diz respeito ao significado desses três ou quatro anos em um curso de graduação, em nível superior, no processo de constituição do ser docente. Se a formação continuada ocupa espaço importante nesse contexto, a formação obtida no âmbito das Licenciaturas é a base na qual se sustenta esse investimento profissional. Todavia, a formação continuada tem se revestido mais da noção de reparo de uma formação reconhecidamente fragilizada do que de seu aprimoramento. É como se estivéssemos em uma linha de montagem, numa esteira de produção, composta por muitos integrantes sem preocupação com seu afinamento e sem controle interno de qualidade. Vai se naturalizando esse processo a tal ponto que os docentes concluem seus cursos de Licenciatura com a data de recall marcada. Como anteriormente mencionado, sobram avaliações, controles e regulações externas. Falta ressignificar internamente a contribuição desse breve e precioso espaço/tempo da/na trajetória constitutiva do ser docente (2014, p. 261).

Com base nisso, precisamos repensar tanto a formação inicial quanto a continuada, pois nós educadores devemos começar a vivenciar e discutir a formação para inclusão desde as bases iniciais da nossa graduação. Em que mais disciplinas ligadas às áreas possam ser ofertadas no percurso formativo.

As práticas inclusivas na escola são processos promovidos pelo acolhimento a todo e qualquer educando, dispondo de toda acessibilidade e efetivação de direitos que lhes são dados por lei, com matrícula efetuada, espaços escolares com acessibilidade, professores acolhedores, que façam uso de trabalhos coletivos, cooperativos, com métodos e técnicas de ensino que promovam o respeito à diversidade, e levem em conta à singularidade e ritmos de aprendizagem de cada educando.

De acordo com Cavalcante, citado por Terra e Gomes:

Sendo o professor o mediador do processo de ensino-aprendizagem, é de fundamental importância que assuma sua responsabilidade pelo aprendizado de todo e qualquer aluno, modifique seu enfoque de atuação profissional, considere os alunos dentro de sua individualidade e diversidade: este sim é o primeiro passo para a compreensão das práticas inclusivas (CAVALCANTE, 2000 *apud* TERRA; GOMES, 2013, p. 118).

Isto posto, o primeiro passo a ser dado pelos professores para tornar uma prática educacional inclusiva é começar a reconhecer a cada um de seus estudantes como seres de identidade peculiar, é entender que cada um carrega consigo sua própria identificação e característica, que são formados distintamente uns dos outros e que é preciso aprender com e sobre a diversidade.

Nozi e Vitaliano destacam que:

Além dos conhecimentos e habilidades que todos os professores devem adquirir e desenvolver no exercício da profissão, a capacidade que eles têm de se comprometer com a educação de todos os alunos, com ou sem deficiências, ainda é uma questão fundamental para o sucesso de práticas inclusivas, é um imperativo ético da profissão docente (NOZI; VITALIANO, 2012, p. 344).

O compromisso e o respeito são assim essenciais à tarefa dos educadores, partem de princípios éticos que são colocados a ele e à sociedade em geral, para que uma educação humanizada seja positiva no sentido da inclusão.

2.5 Inclusão: uma luta de todos

Os docentes, porém, não são os únicos profissionais a promover acesso e inclusão escolar. Os funcionários, gestores e coordenadores da instituição escolar também exercem grande preponderância nos processos de inclusão educacional, pois eles colaboram na administração do ensino, na forma como ele será organizado, sistematizado, articulado dentro do currículo escolar e da prática educativa. Nessa perspectiva, eles devem contribuir para pensar o cenário da educação inclusiva, de forma que ela seja efetivada dentro da instituição e possibilite a aproximação de toda a comunidade escolar, com o propósito de debaterem sobre como proceder a uma educação que se propõe à inclusão, que tipos de práticas poderão pôr em execução para atender a diversidade.

É necessário o reconhecimento por parte de todos os participantes que fazem parte da escola, de que a inclusão requer um trabalho coletivo, de emancipação social, que traz “mudança de perspectiva educacional”, como sugere Mantoan (2003, p.16). Assim, é um processo que demanda bastante atenção, engajamento e envolvimento de toda a comunidade escolar.

A educação inclusiva exige muito mais que levar os alunos com necessidades especiais para a escola regular [...]. Requer a adoção de medidas de suporte à inserção social desses indivíduos à educação e profissionalização. Mais ainda, quando for o caso, exige a oferta de serviços de apoios específicos e permanentes na escola regular, provimento de recursos materiais e humanos, revisão da proposta educativa no que tange aos conteúdos e formas de gestão do processo educativo, favorecimento da mudança de atitudes com vistas a receber e a manter esses alunos na escola comum (BITTES, 2009, p. 293).

Isto é, a inclusão necessita de um olhar e atitudes atentas às práticas a serem desenvolvidas no ambiente escolar, com a finalidade de que o aluno possa se manter dentro deste espaço, sem que seja excluído das formas de ensino desenvolvidas. Para isso, é preciso que sejam revistas as formas acessíveis de metodologias que resultem na escolarização de todos os estudantes, com ou sem deficiências, e na sua permanência nesse processo.

O trabalho de inclusão envolve o engajamento de toda a comunidade escolar, ou seja, também pais ou responsáveis são agentes para efetivação desse processo, que devem dialogar com a equipe gestora e professores sobre que tipos de práticas podem colaborar para o progresso da inclusão escolar rumo à inclusão social. Eles devem refletir juntos sobre que atitudes, recursos, metodologias podem ser concedidas para manter estes educandos no sistema regular e fazê-los interagir e compartilhar experiências com os demais que estão presentes no espaço da sala de aula e da escola.

Para Mantoan

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu (2003, p. 30).

Desta forma, os pais precisam ser sinônimos de luta, resistência, em prol de uma educação que assegure os direitos dos seus filhos. Sendo estes reivindicadores, participantes ativos da educação na escola, sendo convidados a interagir com os gestores e docentes, não ficando “de fora” como se não tivessem nada a ver com este processo.

[...] a escola, por sua vez, deveria tomar para si a tarefa de implementar espaços de formação permanente envolvendo todos seus atores, de modo a promover a reflexão sobre os propósitos de suas ações, sobretudo as inclusivas, tornando-se um espaço para a expressão das dúvidas, das inseguranças, dos medos e de trocas de saberes, de estudos sobre teorias e práticas de inclusão, o que possibilitaria a configuração de

novos posicionamentos, propiciados apenas pela democratização das relações escolares (TERRA; GOMES, 2013, p. 121).

Nessa perspectiva, o trabalho da escola na coletividade é um ponto crucial para as mudanças educacionais, com a finalidade de tornar um ensino democrático em que todos os seus atores possam dialogar apresentando opiniões, dúvidas, anseios, e juntos tomarem as decisões com relação à educação e ações a serem realizadas na escola. No que tange à inclusão, essa relação coletiva é de suma importância, para estabelecer contato e interação com toda a comunidade escolar, já que as ações em inclusão devem partir do engajamento de todos e não somente do espaço exclusivo da sala de aula entre professora e educandos.

O currículo da escola, bem como o seu Projeto político pedagógico (PPP), que são documentos norteadores e revelam a identidade da escola, precisam estar articulados com a educação inclusiva. É salientado por Mantoan que

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, [...] é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade [...] Tal projeto parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las (2003, p.35).

Neste sentido percebemos a importância dada ao PPP, que deve identificar o que a escola pode e deve contemplar nas suas atribuições de ensino e escolarização. E a inclusão necessita fazer parte desse movimento de identidade da escola, buscando o diálogo interativo com a comunidade e as tomadas de decisões sobre os ideários do como fazer a inclusão acontecer. Que medidas precisam ser postas em ação por parte de cada um/uma e no coletivo? Que práticas contemplar? Quais os materiais acessíveis a utilizar? Enfim, uma série de questionamentos a serem feitos, debatidos, pensados e repensados no conjunto com via de que a inclusão seja contemplada, não apenas dentro do PPP, mas na efetividade. Tudo isso depende das atitudes tomadas por cada um/uma, e do engajamento na formação de uma identidade de escola construída pela autonomia, pelo respeito às diferenças, pela união e direito à opinião e tomada de decisão.

Desta forma, cabe às escolas e seus sistemas articularem entre si e promoverem mudanças que visem proporcionar a inclusão de todos na educação, tal qual está na Constituição e em vários documentos legislativos produzidos. Como descrevem Santiago, Santos e Melo (2017, p.9) inclusão é “processo infindável que precisa ser pensado, de forma coletiva e contextualizada, no cotidiano escolar”. Exige, assim, um processo contínuo, que seja sempre aprimorado, discutido pelos atores que fazem parte da escola e de todo um sistema educativo. Portanto, exige participação, comunicação e interação com todos.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA: O TRAJETO METODOLÓGICO REALIZADO

Neste capítulo são abordados os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização da pesquisa de campo realizada para o presente trabalho. Enfatizamos os passos que foram dados desde a problematização do tema até o presente escrito em sua fase conclusiva.

Antes de iniciarmos a discussão sobre os procedimentos metodológicos que foram elencados na realização de nossa pesquisa é preciso apresentar a definição que é dada ao termo pesquisa. Gil (2008a) enfatiza que: “Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008a, p. 26). Assim, a pesquisa é essencial e é utilizada como forma de investigação dado pelo pesquisador para se chegar à obtenção de respostas aos variados problemas que surgem, passando por várias fases até chegar aos resultados.

Neste sentido, nossa pesquisa surgiu de inquietações trazidas pela autora do presente trabalho, em relação a como são percebidos o acesso e as práticas pedagógicas por parte das docentes com relação à inclusão dos estudantes com NEEs no sistema regular de ensino. Tivemos a intenção de, por meio de métodos científicos, realizar uma pesquisa empírica, contando também com o apoio de revisão bibliográfica, que é o que dá fundamento ao presente TCC.

As fases para realização dos procedimentos da pesquisa começaram a partir da reflexão de qual temática pretendia-se contemplar no TCC (as percepções que as docentes adotam sobre a inclusão de estudantes com NEEs inseridos em escolas regulares). A escolha do tema surgiu durante o semestre letivo 2016.2, quando a autora cursava o 5º período, na disciplina de educação especial (como já mencionado, em outro capítulo). E nesta mesma fase, a pesquisadora também precisava desenvolver o seu anteprojeto de TCC. Foi quando conectou-se as duas coisas, e a executante da pesquisa realizou seu anteprojeto, para a disciplina que cursava em pesquisa educacional e depois prosseguiu com o projeto para o desenvolvimento do seu TCC.

Com o anteprojeto em mãos, realizamos algumas adaptações necessárias e em seguida iniciamos a nossa pesquisa, começando com os estudos de revisões bibliográficas. A revisão bibliográfica é primordial, pois por meio dela o pesquisador terá base para sustentar suas

ideias e proceder a uma pesquisa empírica. Por isso, nossa pesquisa se iniciou com revisões bibliográficas sobre educação inclusiva/educação especial e o papel docente, a fim de levantar produção mais recente da pesquisa educacional sobre tal objeto de estudo. Essa revisão gerou os capítulos teóricos do presente trabalho.

Após essa etapa prosseguimos para a pesquisa empírica, de abordagem qualitativa. Oliveira nos aponta que pesquisa qualitativa

trata-se de um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas de compreensão detalhada do objeto de estudo[...]esse processo implica em estudos segundo a leitura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2012, p.37).

Minayo vem acrescentar que a pesquisa qualitativa “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes” (2011, p. 21). Neste sentido, a presente investigação inseriu-se nessa missão da pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa também se dá de forma descritiva, Gil nos diz que:

as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou o fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. [...] São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2008a, p. 28).

Nesse caso, a presente pesquisa teve o intuito de identificar as opiniões e percepções de professoras em relação ao processo de inclusão escolar por meio da realização de entrevistas e observações que foram conduzidas junto às docentes.

Nossa intenção fim, com a pesquisa empírica foi realizar observações em sala de aula regular e na SRM com o AEE e entrevistas com as professoras; e com estes instrumentos de coletas de dados, analisar os dados obtidos confrontando-os com a revisão bibliográfica e assim apresentar os resultados, tendo o intuito de contemplar os objetivos propostos na pesquisa.

As observações são instrumentos de pesquisa que permitem o (a) investigador (a) ter contato com o objeto de estudo que se pretende pesquisar, analisar e com isso, possibilita uma visão mais proximal a esse objeto de estudo, aguçando olhares sobre as situações que são colocadas. Para Martins,

um dos pressupostos da observação participante é o de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas

para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios, etc... que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas (MARTINS, 1996,p.270).

Desta forma, por meio das observações realizadas pudemos perceber o cotidiano escolar da instituição pesquisada, através do contato direto com as práticas educativas das docentes e assim analisar como se dava sua relação pedagógica com os discentes.

Estas observações fazem parte da primeira etapa da pesquisa, em que a pesquisadora esteve presente em três (3) salas de aula regular e uma SRM, que foram envolvidas pela direção da escola para que fossem feitas as observações.

Ao definir o conceito de entrevista, como uma base investigativa para pesquisa Gil expressa que:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008b, p. 109).

Com base nisso, também houve a utilização de entrevistas, após realizadas as observações. Deste modo, pedimos autorização, para que essas fossem realizadas com as docentes, através de formulação de perguntas (ver roteiro anexo) a respeito da inclusão, práticas, desafios e dificuldades encontradas nesse processo. Pois,

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Selltiz *et al.*, 1967 *apud* GIL, 2008b, p.109).

Assim, a entrevista permitiu às docentes expressarem seus conceitos sobre inclusão, práticas inclusivas, como lidam diariamente em sala de aula para atenderem a todos na diversidade. Através das suas falas foram analisados seus discursos e como esses dialogavam com a teoria que defende a educação inclusiva.

As entrevistas realizadas foram classificadas como semiestruturadas. Para Minayo “as entrevistas semiestruturadas combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (2011, p. 64). Dessarte, tivemos o intuito de deixar as docentes à vontade para responderem as questões elaboradas.

A escolha da escola participante da pesquisa deu-se pelo fato da executante da pesquisa ter a intenção de conhecer mais de perto as perspectivas das docentes de seu próprio município, em relação à inclusão e às práticas inclusivas, como a instituição escolar vem trabalhando esta questão. Desta forma, optou-se por pesquisar em uma escola da cidade de Água Branca- AL. Partindo disso, foi escolhida uma das instituições de ensino fundamental da cidade que ofertava também o AEE. E assim, contemplou-se tanto a sala regular, quanto a SRM que ofertava o AEE.

Feita a escolha da instituição, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e esclarecido² (TCLE) e um Termo de autorização que fora assinado tanto pela executante, quanto pela orientadora da pesquisa e, em seguida, foi entregue à instituição escolar. Assim, foi conversado com a diretora sobre a pesquisa. Recebemos o consentimento da diretora para a realização da pesquisa, que assinou os termos estabelecidos.

Dando sequência, a diretora informou quais seriam as turmas com estudantes com NEEs, e assim foram essas turmas selecionadas para a participação na presente pesquisa. Neste sentido, as turmas foram quatro: sendo duas turmas do 5º ano, uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental; e além destas, uma turma do AEE.

Vale ressaltar que, no período em que foram iniciadas as observações, sendo essas no final do semestre letivo de 2017, a escola ofertava a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o AEE, nos horários matutino e vespertino. No entanto, no início do semestre letivo de 2018, a escola passou a funcionar com essas turmas de Ensino Fundamental e AEE somente no horário vespertino, o que complicou mais a oferta do AEE, que passou a ser ofertado apenas no horário vespertino. Assim, os educandos que frequentavam ambas as salas, tiveram que dividir seu tempo entre sala regular e SRM. Os motivos pelos quais a escola passou a funcionar somente em um único turno, para fornecimento do Ensino Fundamental nesse período deram-se por questões administrativas, em que a creche municipal da cidade passou a ocupar o espaço de salas de aula da instituição no período matutino (tendo que a escola organizar-se a funcionar no período da tarde, em que o AEE também passou a ser ofertado somente neste período).

Em relação às observações, optamos por realizar três (3) observações participantes em cada turma pesquisada, totalizando doze (12). Assim, iniciamos as observações no início do mês de Dezembro de 2017, observando duas turmas, sendo estas: uma turma de ensino

² Na pesquisa, elaboramos dois tipos de TCLE-um que foi dirigido à direção escolar, logo a princípio, quando da iniciação de nossas observações. E posteriormente outro termo de consentimento dirigido as docentes alvos de nossa pesquisa, para consecução das entrevistas.

regular e uma turma da SRM. Como o mês de Dezembro era final de semestre letivo nas escolas, e estavam prestes a entrar no período de férias, as observações só puderam ser feitas nestas duas turmas. As demais turmas só foram observadas no retorno das aulas, no seguinte ano letivo, em 2018.

Quanto às observações realizadas no mês de Dezembro de 2017, enfrentamos resistência de uma turma do turno matutino, pois a docente havia ressaltado que como estava em período de provas, seria complicado receber alguém na turma, para observação, e assim seria mais viável no retorno das aulas. Desta forma, ficamos no aguardo do ano seguinte para que pudéssemos realizar a observação nessa turma, e outra turma foi então selecionada, sendo esta a turma da SRM, que até então funcionava nos dois horários. E, como já iria iniciar neste período as observações em uma turma da tarde, optamos por observar a SRM no horário matutino, neste semestre de Dezembro de 2017.

Na realização destas primeiras observações, algumas dessas aconteceram em um mesmo dia, tanto no horário da manhã quanto no horário da tarde (sendo estas pela manhã na SRM, e pela tarde numa turma do 5º ano); já que a executante da pesquisa mora na zona rural, distante da cidade, e era complicado ter que ir a cidade em grande números de vezes. É importante ressaltar que as observações do turno matutino foram possíveis também porque nas datas selecionadas não houve aulas para a executante da pesquisa na Universidade. Outras observações foram realizadas, uma vez por dia em determinado turno. O dia de observação também ficava acordado com as docentes da sala; estas foram flexíveis, e deixaram livre a escolha dos dias para a observação.

A utilização do diário de campo foi essencial. Ele era levado para o campo da pesquisa. Nele foram registradas algumas anotações essenciais sobre o que era percebido durante as observações. Após isso, a executante escrevia um relatório da observação realizada, abordando os pontos que mais chamaram atenção durante sua permanência em campo, tendo em vista o foco do estudo.

Esses relatórios que compunham o diário de campo registraram os acontecimentos que serviram para posteriores análises, o que totalizou um número de doze (12) relatórios de observações participante. Ainda em relação ao diário de campo, é importante salientar que em algumas turmas ele despertou curiosidade por parte de algumas crianças, que perguntavam sobre o porquê das anotações serem feitas. Em alguns momentos ele deixou de ser utilizado pela pesquisadora para evitar constrangimentos na sala de aula, e não desviar a atenção e foco dos estudantes em relação ao que viesse a ser escrito.

Em relação às características dessas turmas observadas no mês de Dezembro: no 5º ano vespertino, era uma turma de aproximadamente vinte e três (23) estudantes, sendo três estudantes com NEEs, que eram matriculados na turma. Desses três, fora percebido que um ficava maior parte de seu tempo (que era para ser na sala regular) na SRM, e somente adentrava na sala regular, passava pouco tempo e depois retornava. Na SRM com o AEE, durante o período de observação, a docente fez atendimento de aproximadamente seis (6) estudantes por dia. No entanto, a cada dia mudava o público de estudantes recebido, pois alguns não faziam o contraturno, tendo que mesclar salas num mesmo turno (dois dias para o AEE, três para a sala regular).

Depois de um determinado período, sem que fossem realizadas as observações por conta das férias escolares, que se estenderam mais um pouco na instituição pesquisada por conta de reformas que foram feitas, retomamos a campo, para dar continuidade. Nesse percurso, fomos até a instituição, combinar com as demais docentes que seriam alvos da observação, sobre a pesquisa, e se poderíamos realizá-las em sua turma. Elas concordaram e assim prosseguimos. Nesta fase, observamos outra turma de 5º ano e uma turma de 2º ano do ensino regular. Uma das principais mudanças que encontramos neste retorno a campo foi o funcionamento das turmas do Ensino Fundamental de 1º a 5º anos, somente pelo horário vespertino, e, além disso, o AEE, também, somente nesse horário.

Tivemos também outros contratempos, pois alguns dias a executante da pesquisa comparecia à escola, mas retornava sem êxito, isso em virtude dos alunos com NEEs terem faltado às aulas. Como a pesquisa também os envolvia (contava com a presença deles em sala, para que pudessem ser observadas a relação docente e como os envolvia na sua prática pedagógica), precisava da sua presença em sala para fazer a observação nas mesmas condições das outras observações feitas antes.

Na turma do 2º ano havia aproximadamente dezessete (17) estudantes, três (3) deles tinham NEEs. Na turma do 5º ano, haviam aproximadamente (25) estudantes, dois (2) deles tinham NEEs.

Perfazemos um total de doze (12) observações participantes, realizadas na instituição escolar, em que cada observação durou cerca de três horas e trinta minutos (3hrs e 30 min), o que equivale um total de quarenta e duas horas (42 h) em campo para a realização das observações.

Não foi possível permanecer em campo durante todo o horário da aula, em virtude da maioria das observações terem ocorrido no período vespertino. E neste horário, era inviável

para a pesquisadora permanecer até o final da tarde, pois havia dificuldade de transporte para que a mesma retornasse para sua casa, tendo que sair antecipadamente.

É importante ressaltar que durante o período de observações, as docentes sempre pediam para que a executante ficasse à vontade na sua sala de aula e escolhesse em que lugar desejaria se sentar. A executante sempre sentava no final da sala e ficava observando como as aulas ocorriam. No entanto, é preciso frisar que em uma das aulas de uma docente da sala regular, a docente pediu que a executante da pesquisa auxiliasse um estudante com NEE, a desenvolver a atividade que a mesma havia passado, pois este aluno não acompanhava a atividade escrita no quadro. A executante aceitou, embora essa não seria sua função naquele momento e sim da própria docente.

Com o término das observações, nossa pretensão foi realizar a entrevista com algumas das docentes já conhecidas, partindo de questões relacionadas às práticas de inclusão escolar, e aos dados obtidos após as observações. Tivemos alguns contratempos durante o espaço de tempo de execução da pesquisa de campo após as observações (motivos desde questões relacionadas ao tempo de recesso escolar da instituição de ensino, tempo das próprias docentes em receber a executante para a realização da entrevista, tempo da própria executante da pesquisa em organiza-se). Enfim, uma série de acontecimentos transcorreram, o que levou a entrevista a se estender um pouco para ser efetivada, haja vista o período de término das observações.

As entrevistas transcorreram entre o mês de setembro e outubro de 2018. Dentre as quatro (4) docentes que foram envolvidas nas observações participantes, duas (2) foram selecionadas para a entrevista; uma docente da sala regular e outra docente da SRM. O critério de seleção das participantes para a entrevista se deram através de escolha. A intenção foi que participassem uma docente da sala regular e a outra docente fosse da SRM. Para a escolha da docente da sala regular, optamos por ser a docente da turma a qual a executante da pesquisa havia mais recentemente observado sua turma, e também pelo fato de ter tido um melhor relacionamento com a mesma durante as observações.

Quanto aos perfis das docentes selecionadas para a entrevista, a docente da SRM, é formada em Pedagogia, tem pós-graduação em Psicopedagogia e educação inclusiva. Atua na educação há dezesseis (16) anos, e tem seis (6) anos de experiências nas turmas do AEE. Quanto a docente da sala regular, participante da entrevista, ressaltou ter dezenove (19) anos de atuação na educação. Sua formação é em pedagogia. Tem também pós-graduação em Psicopedagogia Clínico Institucional.

Após a preparação do roteiro de entrevista semiestruturada³ para a condução das entrevistas, retomamos o campo para uma conversa com as docentes, convidando-as para a participação da segunda etapa de pesquisa. Recebemos o aceite delas para a participação e ficamos de marcar uma possível data para que a entrevista fosse realizada. A data ficou a critério das participantes.

O local mais apropriado seria a própria instituição em que elas lecionavam, e assim a docente da sala regular preferiu marcar neste local, mas ficou no aguardo de um dia mais oportuno, em que a escola pudesse liberar a turma mais cedo, e que pudesse tirar alguns minutos para a entrevista, dentro do seu próprio expediente na escola. Assim, a entrevista com a docente da sala regular fora marcada para uma data específica do mês de Setembro na própria instituição escolar. E este momento foi oportuno, pois nesse período havia uma estagiária na sala de aula que esta lecionava. Então, a docente pediu licença à estagiária para se ausentar da sala alguns minutos enquanto fazia a entrevista.

Fomos assim, para uma sala reservada da instituição escolar (local em que não estava nenhuma pessoa) e assim procedemos à entrevista. De início, foi tranquila a entrevista, no entanto no meio da entrevista alarmou o sinal da escola indicando para o intervalo, e assim algumas crianças vieram até à sala em que estávamos, tendo a entrevista que ser interrompida por alguns instantes enquanto a docente pedia aos estudantes que voltassem para o pátio e fossem brincar. Após alguns instantes, continuamos a entrevista, a qual teve um tempo de aproximadamente quarenta e três minutos (00: 43: min) de duração. Finalizamos com agradecimento à docente pela participação e aceite na pesquisa. Foram também assinados o TCLE, sendo esses em duas vias.

Com relação à professora da SRM resolvemos marcar também a entrevista para ser realizada também na própria instituição, pois no horário da manhã ela também estava ocupada, trabalhando em outra instituição de ensino.

Depois de muitas tentativas falhas, que não deram certo, na data prevista para uma Sexta-feira, resolvemos marcar a entrevista a pedido da docente da SRM, para ocorrer em um sábado do mês de outubro, na própria residência da docente. Finalmente, essa proposta deu certo, a docente passou o endereço corretamente e a executante da pesquisa fora até o local indicado. A docente recepcionou a executante da pesquisa em sua residência de forma harmoniosa. Começamos a conversar e em seguida ocorreu a condução da entrevista, que fora

³ Cabe aqui destacar que no roteiro de entrevista semiestruturada que foi preparado, houve algumas questões específicas para cada docente de cada turma participante (SRM e sala regular), e outras questões similares para ambas.

feita com o uso de um gravador (pois a participante já havia aceitado gravar). A duração foi de aproximadamente cinquenta minutos (00: 50:00 min) e foi encarada pela docente de forma bastante atenciosa. Logo em seguida, foram assinados os documentos do TCLE, e em seguida a executante da pesquisa agradeceu à participante pela participação em sua pesquisa.

No tocante a estas entrevistas com as duas docentes, após a coleta de dados de cada entrevista, sucederam-se as transcrições. O áudio das entrevistas que estavam no gravador foram passados também para o notebook, para uma melhor segurança de que estes não fossem deletados. A transcrição das entrevistas foi feita atentamente, em que ouvia-se um pouco e digitava em um documento do word, pausava, e em seguida prosseguia e assim sucessivamente até que toda a gravação fosse transcrita.

Após ter recolhido todos os dados da nossa pesquisa empírica, e digitado as informações contidas nas entrevistas semiestruturadas, demos seguimento as análises dos dados que foram coletados durante a execução da pesquisa, em que foram relacionados teoricamente com a perspectiva em defesa da inclusão educacional no sistema regular de ensino. Neste sentido, discutimos os aspectos contemplados entre a teoria e como esta acontece na prática educativa em sala de aula. Estas análises são encontradas no capítulo 4 do presente trabalho.

4 ANALISANDO OS DADOS

Nesta sessão, apresentamos os dados coletados por meio de nossa pesquisa empírica, realizada em uma instituição escolar de ensino regular da cidade de Água Branca- AL, com a participação de algumas docentes. Ressaltamos que nossa pesquisa empírica ocorreu em dois momentos distintos e bastante significativos. Sendo estes, as observações participantes, nas quais foram necessárias a participação das docentes e suas respectivas turmas pesquisadas (afinal, mesmo sendo o público alvo da pesquisa, as docentes, sem os estudantes, isto não seria possível em nossas observações). E o outro momento foi à realização das entrevistas semiestruturadas, com duas das docentes que participaram das observações. As entrevistas foram cruciais para a nossa coleta de dados. Por meio delas discutimos quais são as perspectivas que as docentes adotavam com relação à inclusão e às práticas inclusivas de acessibilidade aos estudantes com NEEs, que estão inseridos na escola comum, ouvindo delas quais são os desafios encontrados na prática, e como se processa sua formação para a inclusão educacional.

No primeiro item a seguir vemos os dados coletados nas observações, e no segundo as entrevistas.

4.1. As observações participantes.

Durante nossa permanência em campo notamos algumas mudanças quanto à oferta do AEE, na instituição escolar. A princípio, quando iniciamos as observações, este atendimento se dava no horário matutino e vespertino. No entanto, como nossa pesquisa se estendeu para o ano seguinte, 2018, encontramos o AEE funcionando na escola somente no turno vespertino (isto porque a escola passou por reformas estruturais, e no horário matutino, passou a ofertar apenas a Educação Infantil). A escola cedeu o espaço para que a creche municipal que funcionava em outro espaço pudesse ser estabelecida na instituição. Assim, tanto o AEE quanto as turmas de Ensino Fundamental passaram a funcionar somente no período da tarde, ganhando a escola novas adaptações.

Com isto, o AEE nessa escola passou a ser ofertado dois dias na semana para o aluno com NEE, restando somente três dias para o ensino regular. No entanto, sabemos que o AEE por lei deve se dar em outro horário que não seja o que o aluno frequenta o ensino regular (BRASIL, 2009). Compreendemos assim que a maneira como estava sendo ofertado o AEE na escola não contemplava os passos demandados pelos quais a inclusão propõe.

Em relação as nossas observações na SRM, elas se encaminharam de forma harmoniosa, construindo uma relação de interação entre a executante da pesquisa e a docente. A docente sempre estava preocupada em relatar os casos dos seus estudantes, quais seriam suas necessidades especiais, e os diagnósticos que recebiam. Ela mostrava-se preocupada com os estudantes e tratava-os de forma receptiva e acolhedora. Em relação à prática pedagógica da docente em sala de aula, foram percebidas nas observações que ela trabalhava com a pintura, com desenho, despertando o lado artístico dos estudantes. Ela também passava alguns vídeos educativos para os estudantes, pois alguns gostavam muito. Outros não prestavam muita atenção, demonstrando impaciência em ficar parados para assistir; gostavam de movimentação. Depois que passava o vídeo, ela sempre buscava explicar aos educandos algum conteúdo, pois afinal ela tinha uma intencionalidade. Em um desses vídeos ela buscou trabalhar justamente a questão do preconceito e das diferenças. Isto pode ser conferido a seguir:

A professora passou então um vídeo para eles assistirem sobre “O cabelo de lelê”, que enfatizava a questão racial. E a partir disso, ela trabalhou sobre as diferenças. Que todos nós temos diferenças, e que “ser diferente é normal” (palavras dela), mas que a igualdade de direitos é de todos, falou que a questão da pigmentação da nossa cor tem haver também com os continentes, ressaltando sobre o continente africano. Ressaltando ela, que não devemos ficar fazendo bullying com os colegas, e um dos estudantes comentou, que ficam chamando-o de “mala sem alça”, e ela diz então que isso é feio, não pode, devemos respeito uns aos outros (DIÁRIO DE CAMPO, observação nº1, sala de recursos, 2017).

Depreende-se que o assunto abordado pela docente despertou o olhar crítico do estudante em perceber que ele próprio estava sendo atingido pelo *bullying*, que alguns colegas faziam dele. E a intenção da docente, justamente, era trabalhar o respeito à diversidade e que tanto os educandos público do AEE, quanto os demais, deviam respeito uns aos outros.

A relação estabelecida entre os próprios educandos era respeitosa. Alguns tinham necessidades especiais mais graves, como por exemplo, um deles tinha diagnóstico de deficiências múltiplas. Havia momentos em que a docente explicava a todos de uma só vez, contando uma historinha, falando sobre um assunto. Em outros momentos ela necessitava explicar um por vez, e isso fazia com que os outros ficassem chamando ela, no entanto a mesma também necessitava de um tempo para explicar a cada um e verificar as suas necessidades. Alguns eram mais desenrolados com a atividade escolar, outros precisavam de maior atenção. E também a docente demonstrava muita paciência, pois havia momentos em que enquanto ela explicava a um, o outro já saía para o pátio, ou quando a porta estava fechada, eles ficavam andando pela sala, pegando os materiais de dentro do armário e espalhando, tentando fazer alguma coisa. Dependendo das necessidades deles, alguns ficavam

impacientes, outros eram calmos e queriam apenas ficar assistindo algum desenho na TV, mas na hora da atividade a docente chamava-os para fazer.

A docente ressaltava que o atendimento a eles na SRM necessitava ser um por vez para suprir suas necessidades de aprendizagem. Mas isso não ocorria, pois atendia muitos em único horário. Ela fazia atendimento, no período observado, de cinco ou seis alunos por dia; cada um com uma necessidade especial diferenciada. Seus diagnósticos eram: deficiência múltipla, deficiência visual, deficiência intelectual, autismo, etc. Além disso, possuíam também idades diferenciadas.

Quanto às observações nas turmas de ensino regular, a relação estabelecida com a turma e as docentes foi receptiva, porém a reação dos estudantes de início em sua maioria, sempre despertava curiosidade, estranheza, ao receber a executante da pesquisa em sala de aula. Uma das cenas ocorridas aparece na turma da docente **A**⁴, segue abaixo:

“Ei, você é do conselho é?” Falei que não. Mas parece que minha resposta não o convenceu tanto assim. [...] Logo depois, eu estava fazendo anotação no meu caderno, e o garoto me pergunta: “Você está anotando nosso nome aí é?” Eu digo que não, mas essa insistência procede minutos depois, parece-me que ele estava desconfiado do que eu estava fazendo, sentindo medo de alguma coisa, principalmente porque ao chegar eles haviam perguntado se eu era do conselho tutelar. Eles acabam pedindo meu caderno para ver o que eu havia escrito, mas eu disse que era um caderno pessoal que não poderia mostrar para ninguém (DIÁRIO DE CAMPO, observação nº 2, sala regular, 2017).

Os educandos tinham muita curiosidade com relação à presença da executante da pesquisa na sala de aula. Horas pensavam que ela também seria uma estudante, e em outros momentos que também sua presença poderia ser uma “ameaça”, haja vista a pergunta que fora feita em relação ao conselho tutelar. Talvez sentissem desconfiança, isto porque viam que algo estava sendo anotado, e também entendiam que isso poderia fazer menção ao seus próprios comportamentos, tendo em vista também que alguns estudantes da turma desobedeciam às docentes. Diante destas situações, em alguns momentos o diário de campo era guardado pela executante, para que não fossem despertados mais interesse sobre o diário, e desviasse o foco da pesquisa.

Em relação ao atendimento aos estudantes com NEEs, na turma da docente **B**, um dos três estudantes com NEE, que haviam na sala, sempre ficava reservado em seu canto, sem muita interação com os demais. Quando este tentava chegar perto, os demais sempre se afastavam, como se tivessem medo, no entanto, no intervalo, ele brincava com eles, e divertiam-se juntos. Ele também tinha idade maior que os demais. A docente copiava em seu

⁴ As docentes das salas regulares que participaram das observações nesta pesquisa foram nomeadas aqui de docentes A, B e C, para que pudessem ser distinguidas umas das outras dentro das análises e preservadas as suas imagens.

caderno alguma atividade para ele responder, pois ele não conseguia escrever pelo quadro, não sabia ler e ainda estava começando a conhecer algumas pequenas palavras. Sua atividade consistia em ligar desenhos a palavras, copiar as mesmas palavras escritas pela docente em seu caderno. Horas ele fazia a atividade, horas não. No momento em que a executante esteve presente na sala não fora desenvolvida nenhuma atividade lúdica que envolvesse todos os estudantes. Sempre era atividade de conteúdo copiado no quadro e explicação.

Outro estudante com NEE, da turma da docente **B**, sentava-se próximo a ela. Sua carteira já era reservada e quando outro estudante sentava, os demais sempre demonstravam preocupação e reclamavam dizendo que a carteira era para “fulano” sentar. Este garoto, algumas vezes desenvolvia comportamento agressivo, a docente relatou que ele “beliscava as pessoas”, então tinha que ter bastante paciência com ele, por conta do seu problema. Isto fazia com que a docente, em alguns momentos, atendesse a seus pedidos, mesmo que fossem contra vontade da turma (um momento em que o garoto começou a cantar uma determinada música, que ele gostava, no momento em que os outros estavam desenvolvendo uma determinada atividade, por exemplo, gerando incômodo em alguns). Mas, a docente relevou a situação e apenas pediu que ele cantasse em tom de voz baixo. Houve outra circunstância que chamou atenção também, quando a docente permitiu que este mesmo garoto pegasse um brinquedo que estava guardado em uma caixa que pertencia à turma da creche. Ela, de início, pediu que ele guardasse, mas como ele começou chorar, ela acabou aceitando. É claro que as demais crianças não gostaram, mas ela demonstrava atenção pelo garoto e também adia diante comportamento indesejável que este poderia expor em situações de não aceitação.

Sobre o aspecto do comportamento dos estudantes com NEEs na turma regular, avaliamos que se trata de um tema bem complexo. A docente **A** queixava-se muito do comportamento dos seus estudantes em geral, falava que eles eram muito “indisciplinados”, e assim para conter eles, gritava-os e chamava-os à atenção várias vezes no decorrer das aulas, às vezes demonstrava sinais de estresse e impaciência com os discentes. Mas isto, em parcela, pode ser justificado pelo comportamento demonstrado pelos alunos durante as aulas, em que muita conversa paralela e desrespeito rolavam em sala. A docente argumentava também pela falta das presenças dos pais na escola, que só compareciam quando eram convocados. *“As mães acham que só é jogar os filhos na escola e os professores que cuidem, não vão lá para saber como anda o comportamento deles e que precisava de uma cooperação entre ambos para o caminhar desse processo”* (DIÁRIO DE CAMPO, observação nº 3, sala regular, 2017). De fato, é necessária a cooperação da família no processo educativo. Para Maturana e Cia (2015, p. 350) “[...] Sabe-se que na realidade escolar o envolvimento e desempenho

acadêmico do aluno, sua adesão às normas e rotinas da escola são atribuídas, em parte, à participação ou ausência da família em reuniões de pais e atividades escolares”. E nesta perspectiva, o comparecimento da família, dos pais na escola, é imprescindível.

Em relação ao comportamento adotado pelos estudantes da sala regular, quanto àqueles com NEEs, houve momentos em que a fala de um dos garotos quando observado também na SRM se comprovou, pois na sala regular ele foi apelidado pelos seus colegas.

Alguns dos educandos sabiam que ele não gostava de ser apelidado, mas insistiam em apelidar o garoto o chamando de “mala sem alça”, e isso ocorreu repetidas vezes. A professora quando notava chamava a atenção daqueles que estavam de chateação com o garoto, outras vezes o próprio falava para a professora (DIÁRIO DE CAMPO, observação nº 3, sala regular, 2017).

Diante disso, percebemos que a sala de aula é um espaço em que muitas cenas podem ocorrer, e o *bullying* pode ser manifestado. O importante é que os docentes tomem providências para evitar danos aos seus estudantes que de uma forma ou outra podem ser violentados pelas atitudes tomadas pelo outro, pelas provocações ou brincadeiras de mal gosto ao qual estão submetidos.

Sobre a prática pedagógica com NEEs, e ainda se tratando dessa mesma turma, quanto aos estudantes com NEEs, havia três. No entanto, um deles, que tinha deficiência múltipla, permanecia maioria do tempo na SRM. *“Quando chegava à sala regular, a docente só entregava para ele uma folha de ofício, revista ou livro, cola e tesoura. O mesmo já entendia o que era pra ser feito. Somente este tipo de atividade foi realizada com ele durante as observações”* (DIÁRIO DE CAMPO, observação nº 2, sala regular, 2017). Percebemos que não era dada muita atenção a este estudante quando este se encontrava na turma regular. Além disso, só um tipo de atividade era executada todas às vezes, sem ter uma intencionalidade e objetivos concretos, por parte da prática docente. O aluno então, recortava (sem muita coordenação motora) alguma foto que chamava sua atenção e em seguida colava. Depois disso, retomava à SRM e assim permanecia transitando entre uma e outra. Sobre estes aspectos, Pimentel frisa que

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (2012, p.139).

Nesta acepção, vemos que as atitudes tomadas pela docente pode contribuir para a inviabilização da participação do seu estudante com NEE, em outras atividades desempenhadas em sala.

Uma das docentes da turma regular, a docente **A**, em uma das observações participantes fez o seguinte relato:

“[...] - Veio um pessoal [...] aqui dar uma palestra, e disse que nós professoras teríamos que se desdobrar para dar conta dos alunos especiais e dos demais. Mas é impossível atender a todos, tendo êxito no desenvolvimento, deixa a desejar. Além do mais, quando se têm uma turma atrasada feito a minha para dar conta das especificidades de cada um...” (DIÁRIO DE CAMPO, observação nº 2, sala regular, 2017).

Nesse comentário ela aparentou se referir que a sua sala é problemática. E que existe várias especificidades de sujeitos, com comportamentos diferenciados para que ela dê conta. E que para ela ficava difícil contemplar o trabalho com estudantes com NEEs, a fim de que eles tenham um maior desenvolvimento e resultado na aprendizagem. Ou seja, a mesma já alega a sua falha em perceber que o ensino poderia ser mais avançado, mas isso não ocorre.

Considerando essa situação e posicionamento usado pela docente, Mantoan explica o que se segue,

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça (MANTOAN, 2003, p.38).

Assim, não se pode deixar desanimar pela turma, pela sua prática diante dos problemas e dificuldades que lhes são inerentes, mas buscar tentativas, reconhecendo que a aprendizagem é singular a cada indivíduo; alguns têm suas próprias limitações e tempos de aprendizagem adequados, não podendo extrapolar. Freire (1996) fala justamente que devemos ter a consciência da inconclusão do ser. Desta forma, estaremos todos sempre em processo de aprendizagem. De alguma forma, o processo de escolarização sempre deixará pistas de que algo mais necessitava ser ampliado, buscado por nós mesmos. A insatisfação da docente é apresentada quando ela diz que a educação aos educandos com NEEs “deixa a desejar”, mas há de convirmos que não podemos ficar inertes a essa situação, e sim cativar novas experiência, alternativas, mesmo em meio aos fracassos.

No entanto, a docente **A** em uma das aulas, para envolver os estudantes com NEEs desenvolveu uma dinâmica, organizando a sala em círculo e então utilizou o seu porta óculos, que seria passado de mão em mão a cada estudante. A docente de costas para os estudantes informava o momento em que ele deveria ser parado. O estudante que ficasse com o porta óculos teria que responder a uma determinada pergunta do conteúdo que a docente havia passado. Aos estudantes com NEEs, como eles não estavam acompanhando o conteúdo em si, responderam a outra pergunta que era do seu conhecimento, mas sentiram-se acolhidos na dinâmica pela sua participação. Este foi um exemplo de atividade pedagógica que avaliamos como positiva para a inclusão de todos os alunos na dinâmica de sala.

No que se refere às observações na turma da docente **C**, encontramos resistência dela, no sentido de que a mesma aparentava insegurança ou incômodo, embora a mesma tenha aceitado participar da pesquisa. Ela sempre estava preocupada em falar que na sua turma todos eram inclusos, que eles não se desrespeitavam e acolhiam os estudantes com NEEs; fato este que poderia ser observado pela própria observadora, sem que a mesma falasse. No entanto, com relação à organização da sala encontramos o seguinte: *“Neste dia, a organização da sala estava da mesma forma do dia anterior, todos sentados com suas mesas encostadas umas as outras. No entanto, o estudante com NEE estava separado sentado no centro da sala”* (DIÁRIO DE CAMPO, observação nº 12, sala regular, 2018). Percebemos assim, que o estudante com NEE era deixado de lado, em algumas situações. E isso deveria ser evitado, então o mesmo deveria sentar-se com os demais colegas de turma.

Essa mesma docente tentava engajar seu aluno com NEE, na participação dos trabalhos junto com os colegas. No entanto, em outras ocasiões em um dos momentos observados sua proposta não pareceu muito aceita pelos estudantes:

Retorna a aula e a professora vai dividir os grupos para o trabalho, dizendo que, quem fosse mais próximo na questão de localidade (onde moravam), fariam juntos o trabalho. Então, ocorre a formação de grupos e a professora pergunta em qual grupo o educando com NEE poderia ficar, e eles ficam jogando de um para o outro quem seria mais próximo dele. A professora falou que ele não sabia fazer o trabalho solicitado, mas podia participar escutando enquanto eles debatiam sobre o assunto. Segundo ela, o garoto gostava de ouvir. No entanto, não chegaram a nenhum consenso de quem os receberia no grupo (DIÁRIO DE CAMPO, observação nº 11, sala regular, 2018).

Vemos então a recusa por parte dos colegas em incluir o estudante no trabalho. Sua participação seria essencial, no entanto, isso não ocorreu.

[...] A forma como os alunos com NEE são envolvidos no grupo turma em que estão inseridos, a possibilidade de participar nas diferentes actividades na escola, de aprender com os pares e desenvolver competências sociais e relacionamentos próximos são um bom indicador do grau de inclusão (DIAS et al. 2016, p.96).

Partindo desse posicionamento, se o aluno não é envolvido nas atividades a inclusão não ocorre e ele fica mantido no isolamento. Os seus colegas de turma precisam ter atitudes críticas de agregarem seus colegas com NEE nas atividades que desempenham e não marginalizá-los nesse processo.

4.2 Entrevistas

Nesta seção, serão apresentados os aspectos mais importantes das duas entrevistas realizadas com as docentes. Para fins didáticos, tais aspectos foram abordados separadamente, mas nas entrevistas isso não ocorreu assim necessariamente.

A seguir apresentamos a escala de tempo de permanência dos estudantes com NEEs entre sala regular e SRM e alguns apontamentos acerca dessa discussão.

4.2.1 Escala de horário e tempo de sala de recursos e sala regular

No momento das observações já havia ficado nítido, que alguns dos estudantes com NEEs, permaneciam mais tempo na SRM; outros só frequentavam a SRM e não a sala regular. Neste sentido, para ficar mais claro essa problemática, pautamos em nossas entrevistas com as docentes a escala de tempo que permanecem esses estudantes em suas respectivas salas de aula. Como já foi descrito, em outra passagem, com a entrada de um novo ano letivo, mudanças transcorreram na instituição tendo uma nova readaptação de horário. Nesse sentido, uma das questões levantadas as docentes foi (ver anexo): *“Com a nova formatação da escola, a SRM passou a funcionar apenas em um único turno. Que tipos de mudanças acarretaram para a sala de recursos e a sala regular (Organizacionais, no planejamento)?”*

A docente 1⁵, docente da SRM respondeu:

“Dificultou muito meu trabalho, né. Porque hoje eu atendo a todos eles em um horário só. Mas assim, são dias alternados. Um dia eu atendo 7, outros dias atendo 6, às vezes até 8 alunos. Aí eles frequentam dois dias na sala de recursos e os outros três dias na sala regular. Mas existem uns que são permanentes, não vai de jeito nenhum para sala regular. Tem uns cinco que são permanentes. Já porque não tem auxiliar para acompanhar na sala regular e os professores se recusam a trabalhar com eles; com razão, porque não tem ninguém para ajudar. Então não é culpa da escola em si, mas da Secretaria de Educação que não dá esse suporte para o professor da sala regular” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

Neste sentido, percebemos que o AEE nesta escola passou a ser ofertado de forma desregular do que propõe a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009. Sobre esta em que faz o seguinte

⁵ Daqui em diante a entrevistada, docente da SRM será nomeada como docente 1.

destaque em seu Art. 5º; “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]” (BRASIL, 2009, p. 2). Isto é, o estudante deveria ter acesso ao AEE no horário contrário de sua escolarização do ensino comum.

Outra questão levantada em relação à resposta da docente é a sua fala quanto aos estudantes que ficam “permanentes” na SRM, revelando não participarem do ensino na turma regular, o que é controverso à inclusão escolar. Na fala dela, é alegada a questão do professor da sala regular não ter auxiliar, e assim para ela não seria responsabilidade do professor o ensino aos estudantes com NEE, mas sim da gestão pública. Porém é claro que, dependendo da situação e da necessidade educacional do estudante, deveriam sim as docentes receberem auxiliares, mas seu papel também seria receber estes estudantes em sala.

No tocante a essa organização do funcionamento do AEE na escola regular, Fuck e Cordeiro acentuam que:

Tendo em vista o que é preconizado nos documentos oficiais, torna-se necessário conhecer, discutir e entender a organização do AEE nas SRM no contexto escolar, sobretudo porque este atendimento vem acompanhado de normatizações, políticas, documentos norteadores que devem servir para balizar o trabalho docente em relação ao aluno atendido, mas que na maioria das vezes se embatem com a sistemática já estabelecida neste espaço, com as condições do trabalho docente, com as realidades locais e até mesmo com as formas tradicionais de organização, a qual historicamente as escolas, e conseqüentemente os seus profissionais, constroem suas práticas pedagógicas e embasam suas concepções (2015, p.395).

O que quer dizer que, apesar da existência das normatizações dos documentos oficiais, a oferta do AEE também tem a ver com o contexto local e as demandas e arrumação da própria instituição de ensino. Deve levar-se em consideração também que a instituição escolar sofre interferências e influências internas e externas, e dependem de outros setores públicos para sua organização. Então, é uma organização que necessita de constantes diálogos, estratégias de ação dos agentes educacionais no seu trato com a prática e da forma como colocá-las em execução.

Podemos perceber ainda nesta análise anterior, que para a docente que faz este tipo de atendimento no AEE, o seu trabalho ficou mais complexo, no sentido de atender vários alunos de uma só vez. No entanto, no art. 13, capítulo III, da Resolução nº 4 de outubro de 2009 é ressaltado que é competência do profissional do AEE, “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;” (BRASIL, 2009, p. 3). Sendo assim, seria direito dela optar por quantos atendimentos deveria ser feito ao dia, no entanto, como já mencionado, depende de outras demandas e configuração escolar.

Continuando, a docente 1, queixa-se e diz que

“Aí pronto, dificultou meu trabalho. Foi pior do que ano passado. Porque ano passado nos dois horários eu dividia. Aí trabalhava com cinco, seis, aí esse ano não! Tem dias que tem até nove alunos e isso tá dificultando tanto meu trabalho, quanto a aprendizagem deles” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

Nesse sentido, vemos que o horário alterou a organização da docente, e na fala ela deixa perceptível sua insatisfação pelo horário e atendimento ocorrer apenas em um único turno; sem contar que o direito dos estudantes com NEEs é terem acesso aos dois horários de aula. Além do mais, é importante perceber que a docente, já revela que isso complica seu atendimento e aprendizagem dos estudantes pelo excessivo número de estudantes para atender em um mesmo horário.

Em relação a este mesmo ponto, a docente 2⁶, coloca que, *“Eles ficam dois dias na sala de recursos. Três dias na sala regular [...] Não, não achei que houve tanta modificação não* (DOCENTE 2, trecho de entrevista). Percebemos, então, pontos divergentes entre os posicionamentos tomados por cada uma das docentes com relação a esta questão. A docente 2, revela não ter visto muita diferença nessa nova estrutura de funcionamento. Talvez pelo fato do trabalho dela não ter sido aumentado e afetado. Já a docente 1, esta sim, ficou sobrecarregada.

Em relação às dificuldades sentidas pela docente 1, quanto ao atendimento apenas em único turno ela ainda se posiciona da seguinte forma: *“[...] tem dias que eu não consigo trabalhar. Não consigo fazer nada. Porque são muitos, aí você termina não fazendo um trabalho como deve ser feito”* (DOCENTE 1, trecho de entrevista). Nessa situação, ela se refere ao desenvolvimento de um trabalho e planejamento que fora pensado, para ser executado. E por conta das exigências do próprio momento em sala, das situações apresentadas, ela não consegue desenvolver tal qual desejaria.

Tendo em vista que a docente colocou que são muitos estudantes para o AEE, de uma única vez, a entrevistadora então conversou um pouco mais a respeito e obteve:

“Assim, hoje por lei o aluno é de acordo com a sua necessidade, com a sua deficiência. Por exemplo, tem fulano. Uma hora, duas horas com ele, porque sala de recursos é para isso, para trabalhar a dificuldade dele mesmo, a deficiência do aluno. Só que na verdade não acontece isso em nosso município. Todos os professores aqui da sala de recursos, o atendimento é esse, quatro horas. Eles ficam dentro de uma sala, né? E ali a gente trabalha com 5, 6, 7, às vezes até 9, como têm dias que tem 9 alunos na sala. Aí termina sendo um trabalho que não é nem, como é que eu posso dizer? Que eu esteja trabalhando com a deficiência dele. Porque não dá tempo de você se dedicar a cada um. Mas por lei é para trabalhar com o aluno o individual, aí dividir 2 horas com um, de acordo com a necessidade dele né, o que é que você vai trabalhar. Aí seria uma coisa para ter mesmo resultado se fosse dessa forma” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

⁶ A entrevistada docente da sala regular foi nomeada como docente 2.

Depreendemos dessa fala, que a docente sente-se angustiada, por não desenvolver o seu trabalho tal qual deveria. Isto porque também depende de outros fatores organizacionais. E ela justifica que não dá tempo de trabalhar de forma individual com cada um, pois são muitos estudantes de uma só vez no AEE. Assim, os resultados podem não corresponder às expectativas esperadas. Caso fossem devidamente trabalhadas as especificidades de cada um, que participa deste tipo de atendimento, o resultado seria na opinião dela diferente. No decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, é ressaltado que o AEE tem como objetivo “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011, p.2). A docente tem razão ao dizer que este atendimento deve contemplar as individualidades de cada um.

Para a docente 1, sobre a prática pedagógica em si:

“[...] inclusão é isso, você tem que trazer eles mesmo pra socializar com os outros né! Aí as professoras da sala regular acham que a sala de recursos é o milagre, é para alfabetizar mais não é! A sala de recursos é para trabalhar a autonomia do aluno, trabalhar mais este lado, né para alfabetizar não. Alfabetizar é para ser na sala regular. [...] “Sala de recursos é para isso, é para você trabalhar de forma lúdica com eles. Mas na verdade, você termina sendo uma professora da sala normal porque aí você tem que alfabetizar. Porque o papel da sala de recursos não é para você alfabetizar o aluno e sim trabalhar o lúdico né, mostrando para eles aí, trabalhar a autonomia deles. Mas termina, assim, a gente trabalhando como se fosse uma aula regular. Por conta de ver, né, as dificuldades deles, que na sala regular eles não têm acompanhamento, eles não têm auxiliar para ajudar a eles. Aí, você termina, a sala de recursos ficando quase como se fosse a sala regular” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

A docente traz em seu discurso o que pensa sobre o papel da SRM e do atendimento a ser feito com o estudante, mas a mesma lança uma responsabilização sobre sua tarefa que vai além dela. Ela também identifica que a prática pedagógica do AEE não se distingue às vezes da feita na sala regular. E questiona o papel das docentes da sala regular, quanto às suas funções pedagógicas na alfabetização dos estudantes com NEEs, nas quais cada uma delas devem cumprir suas funções específicas.

Para Fuck e Cordeiro:

[...] o processo de escolarização do estudante que frequenta a SRM é uma responsabilidade que não é limitada à ação do professor especializado, mas que precisa fazer parte do PPP da escola, a partir do qual todos os profissionais sejam envolvidos no trabalho que resulte no sucesso da educação escolarizada de todos os estudantes (FUCK e CORDEIRO, 2015, p.401).

Com isso, é importante que a docente tenha em mente que a responsabilização não é apenas sua, enquanto profissional do AEE, pela educação e alfabetização daquele determinado educando; mas advém de todos os profissionais envolvidos nessa relação, por meio da colaboração e da construção de atitudes inclusivas, de participação nas tomadas de decisões

dos processos que envolvem o meio educacional. E assim, o coordenador pedagógico tem também uma função importante no envolvimento com as docentes para o planejamento pedagógico escolar e articulação com a execução das aulas e não pode se eximir das suas funções.

Com ênfase nesse papel do professor no AEE, é indicado por Batista Júnior, que

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas na sala de aula regular, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento caracteriza-se por um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BATISTA JÚNIOR, 2016, p.65).

Ou seja, a prática desenvolvida pela docente do AEE, deve ser uma tarefa complementar à desenvolvida no ensino regular. Ela não tem necessariamente a mesma obrigação de desenvolver um ensino voltado para o ensino comum, e sim trabalhar na construção da autonomia do educando, visando desconstruir barreiras que a eles sejam impostas, tanto em âmbito educacional, quanto pelo seio da sociedade.

A entrevistadora também indagou à docente 1, o seguinte: *“Com relação ao seu planejamento, quando você recebe o aluno da sala regular, mesmo não sendo o dia dele na sua turma, neste caso, você já tem um planejamento extra?”*. Ela respondeu:

“[...] na sala eu procuro trabalhar mais o lúdico mesmo assim com eles, aí tem vários jogos na sala. E a sala de recursos, assim, não tem como você fazer um planejamento. Eu faço, assim, um planejamento do que quero fazer na sala. Mas quando você se depara com eles agitados, você já termina mudando, já vai dar atenção a ele, já vai ser um trabalho diferenciado entendeu? [...] Aí, eu tenho um planejamento, todos os dias eu vou com aquele objetivo de trabalhar isso e isso, mas quando chega, tem as situações de, às vezes, ele não tomou a medicação ou surtou de repente, eles tem aquela reação de surto que sempre acontece. Aí você termina mudando seu planejamento ali dentro, aí você tem que trabalhar de outra forma, entendeu [...] termina sendo flexível porque ali na hora você, pode mudar tudo” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

A resposta da docente revelou que ela adotava uma prática de improvisação do atendimento, mediante ao comportamento e demandas dos alunos que recebe na SRM. No qual, o planejamento apresentava-se para ela, como caráter flexível. E que são as situações de sala que a movia no seu planejamento, considerando as especificidades surgidas de momento, no dia a dia.

No tocante a isso, Mantoan nos indica que

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, 2003, p.36).

E mesmo se tratando do atendimento no AEE, é interessante pautar que as necessidades destes estudantes também se diferem, cada um traz um tipo de deficiência específica, o que vai demandar da docente explorar as potencialidades individuais de cada um.

No que tange a função do AEE, o decreto 7.611 de 17 de Novembro de 2011 pauta que deve haver a garantia de serviços de apoio especializados que trabalhe de acordo com as necessidades individuais de cada estudante (BRASIL, 2011). Sobre isso também, a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, referindo-se ao papel do profissional do AEE, dita que compete a este “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3). Sendo assim, o trabalho da docente na SRM para o AEE não deve consistir apenas em improvisação, mais ter objetivos concretos. É claro que às vezes, podem ocorrer casos específicos, mas não pode também tornar isso uma rotina.

Percebemos então, nessa seção, que o atendimento educacional aos estudantes com NEEs estava sendo prejudicado pela escala de horário disponibilizado na escola. Esse não priorizava os direitos de acessibilidade dos alunos às duas turmas em horários inversos, como dita a lei. Com isso, a prática pedagógica na SRM estava sendo afetada, demandando maior esforço da docente, em atender de uma só vez, vários alunos com variadas necessidades específicas. Às vezes, tendo que fazer improvisação dentro do planejamento pedagógico que se havia pensado, para que todos fossem contemplados. Neste sentido, percebemos que os maiores atingidos nessa situação eram os educandos com NEEs, que além de terem que dividir seu tempo em um único turno para as duas turmas, também tinham que dividir o tempo da docente da SRM, que lidava com cada especificidade. Com isso, a forma de oferta de ensino e atendimento para a inclusão escolar, nessa instituição precisa ser repensada.

Na próxima seção vemos de forma mais geral, fatores que engendram dificuldades no fazer a inclusão acontecer no espaço educativo nos dizeres das docentes, mas que não necessariamente impedem que a prática ocorra em sala de aula na promoção da inclusão.

4.2.2 Dificuldades e possibilidades docente: a prática numa sala com diversas especificidades, e as competências adquiridas pelas professoras do AEE e da sala regular

Nessa categoria serão apresentadas as dificuldades sentidas pelas docentes para efetivação das suas práticas pedagógicas em sala de aula, no que tange ao AEE e a turma regular; bem como as possibilidades encontradas por elas, para realização do seu trabalho na inclusão à escola regular pelos estudantes com NEE. Deste modo, a seguir, apresentamos

como as docentes reagiram diante das perguntas que lhes foram feitas, refletindo assim, sobre suas práticas e como as possibilidades e dificuldades encontradas no processo podem contribuir para o sucesso ou insucesso da inclusão escolar.

Considerando o exposto acima, foi perguntado às docentes sobre o planejamento escolar, no qual se fez a seguinte indagação: “*Você tem dificuldades para planejar as aulas?*”

A docente 2, ressaltou que, em relação ao planejamento e os alunos com NEEs:

“Tenho um pouco. Não posso negar. Porque a gente fica procurando uma maneira, né, de como levar aquele conteúdo para ele. E é meio complicado. Porque assim, o avanço é mínimo. A gente tenta, tenta. [...] que ele tá tendo um pouco de coordenação motora agora. Que até coordenação motora ele não tinha” (DOCENTE 2, trecho de entrevista).

Percebemos, então, que a docente visibiliza sua dificuldade no trato de como planejar sua aula, no sentido de incluir o estudante com NEE, em determinada atividade pedagógica. É uma tarefa árdua, mas faz parte da missão docente e do processo de aprendizagem de si própria. Nessa perspectiva, com relação ao papel docente, Moraes apresenta que este ou esta,

É um educador que [...] aceita a indeterminação e compreende a complexidade, não apenas do ato educacional, mas de tudo o que tem na vida. É um sujeito que se coloca na posição de eterno aprendiz, de educador-educando que já não tem vergonha de errar, [...] É um sujeito mais pesquisador do que transmissor, comprometido com o futuro no presente da sala de aula, preocupado com a atualização constante, com a negociação de propostas curriculares flexíveis e adaptadas às condições intelectuais e emocionais de seus alunos e ao contexto onde vivem, que respeita o ritmo individual e grupal de construção de conhecimento (2007, p. 151).

O educador ou educadora vivencia, assim, um contexto com diversos desafios, inerentes ao seu ofício, mas devem permanecer em constantes buscas e alternativas, não desesperançar pelas suas derrotas e fragilidades. E quanto aos avanços de seus educandos, deve ser levado em conta também que existem uma série de fatores, que culminam suas especificidades, e que o desenvolvimento é individual, processual (pode ocorrer lentamente, ou com agilidade; isso não depende integralmente do educador, mas também das condições do próprio indivíduo, que vivencia o processo educativo).

No quesito das dificuldades de desenvolver o planejamento, a docente 1, respondeu:

“[...] Quando eu faço meu planejamento eu pesquiso. E eu faço meu planejamento de acordo com o meu entendimento, assim o que entendi, o que eu vejo assim, eu procuro trabalhar assim muito o lúdico com eles, atividades que eu levo para sala é sempre, mais assim, atividade de pintura, recorte, porque é uma atividade que eu posso trabalhar no conjunto ali no grupo né. A dificuldade não é de planejamento não. Mas a dificuldade é de trabalhar com eles lá por conta da situação assim de cada um” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

Para Moraes,

O papel do educador-educando é garantir o movimento, o fluxo de energia, a riqueza do processo- o que significa a manutenção de um diálogo permanente, de acordo com o que acontece em cada momento-, propor situações-problema, desafios, desencadear reflexões, estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos, entre o ocorrido e o pretendido, de tal modo que as intervenções sejam adequadas ao estilo do aluno, a suas condições intelectuais e emocionais e à situação contextual (MORAES, 2007, p.152).

Assim, o planejamento pensado e desenvolvido em sala, com os estudantes seja na sala SRM, seja em turma regular, necessita de consenso com as situações intelectuais, de vida de cada estudante. Deve haver articulação. Deste modo, o planejamento também tem a ver com as situações que ocorrem no momento. E se tratando dos estudantes com NEEs, as dificuldades do como executar o planejamento pelas docentes, também dirá respeito, ao comportamento e a reação deles no momento da sua prática, levando em conta seu contexto, e as fragilidades nesse processo.

Quanto à articulação com o seu planejamento a docente 1, também diz que

“E assim, a gente sabe que hoje, é, o município não oferece nada. Então [...], em casa você já tem que fazer o seu planejamento, o seu manejo, o que é que você vai trabalhar, o que é que você vai reciclar. Que eu trabalho muito com reciclagem, porque tudo assim hoje, educação não tem nada! Tudo que você procura não tem. [...]já eu trabalho muito reciclagem. Meus trabalhos é mais assim! Acho interessante que têm dias que eu saio com umas sacolas aqui! Aí o pessoal, ‘o que é que você carrega tanto pra escola?’ Mas, na verdade é reciclando e, assim, é um trabalho que eu gosto muito e vejo que tem resultado e que eles gostam muito de trabalhar a parte de arte. Eles gostam muito dessa parte! Mas, assim, não que eu deixe de levar, que eu escrevo. Escrevo, às vezes escrevo no quadro, quanto eu estou com uma turminha que eu vejo que precisa desenvolver a escrita” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

Para Rodrigues e Lima-Rodrigues

[...] o professor tem de tomar decisões sobre várias possibilidades de desenvolver o seu trabalho. Esta autonomia tem uma consequência muito importante: é que se o professor puder optar, ele só irá adotar as mudanças que acredita serem efetivamente justas e úteis para o seu trabalho (2011, p.44).

Por este ângulo, o posicionamento tomado pela docente 1, de estar buscando realizar seu planejamento, da sua forma, a partir das suas buscas e autonomia são essenciais na prática educativa, mostrando interesse pelo seu trabalho, não ficando à mercê de outros, para produzir seu trabalho em sala. Vemos nessa fala da docente críticas também ao município, por não ofertar recursos e materiais suficientemente válidos para execução de seu trabalho na sala, o que deveria ser ofertado. É proveitoso ver o seu esforço na execução de sua tarefa, ao levar e confeccionar seus próprios materiais.

Além disso, é de suma importância o papel da arte na educação dos indivíduos, e a docente deixa explícita na sua fala, o seu gosto pelo trabalho com a arte e que os alunos também gostam. Para Neves,

[...] o espaço de Atendimento Educacional Especializado pode se organizar de modo mais flexível, no que se refere aos tempos e espaços escolares. Esse fato permite oferecer um contato mais intenso com a Arte, configurando uma possibilidade de atividade complementar a ser trabalhada nas Salas de Recursos Multifuncionais, em especial, com alunos que apresentam deficiências no campo intelectual. Não se trata de uma atividade de passatempo nem com exclusivo objetivo terapêutico, mas como área de conhecimento, visando ampliar os saberes e as competências metafóricas da cognição (NEVES, 2017, p. 495).

Desta forma, o trabalho com a arte ganha grande relevância nas aprendizagens que podem ser adquiridas, despertadas nos sujeitos, não se trata de mera passagem de tempo no espaço seja ele da sala de recursos, da sala regular ou qualquer outro espaço em que ela esteja sendo trabalhada. Tendo assim, a arte resultados significativos de acordo com os objetivos pretendidos, nos processos de cognição que são despertados pelo indivíduo.

“Eu procuro, assim, trabalhar sempre de acordo com a necessidade de cada um. Quando eu levo um trabalho de arte, não, assim, de pintura, de desenho, como eu confeccionei um livrinho eu achei tão interessante! De tecido, aí eu estou trabalhando ‘a Bela e a Fera’, né? Aí, um dia que eu cheguei eu vi que estavam presentes aqueles que gostavam muito de pintar, desenhar. Aí eu disse, olhe a gente hoje vai fazer o livrinho. Aí como eu contei a história, uma semana antes [...], da Bela e a Fera e passei o vídeo, eles assistiram. Aí eles fizeram os desenhos deles. Todo mundo agora vai desenhar os personagens e eles desenharam do jeitinho deles. Aí eu achei bem interessante [...] Eles pintaram os personagens ai sabe, eu gosto de trabalhar essa parte lúdica com eles porque eles têm o interesse. Aí eu não gosto de ir para uma sala fazer o trabalho que eu queira, mas que o aluno goste, porque é aí que eles vão se sentir acolhidos, vão se sentir bem” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

Neves exprime que

O fazer e fruir Arte nos convoca à criação e à imaginação, a partir da ampliação de nossas experiências – individuais e coletivas; ou seja, demanda o exercício cognitivo da metáfora, permitindo a construção de imagens mentais como esquemas, de modo a evocar e motivar a Cognição Imaginativa (2017, p.502).

O processo imaginativo despertado pela arte conduz o aluno a produzir, a criar, a construir sua autonomia e aprendizagem. O fato de a professora construir junto com os educandos com NEEs um livrinho, a partir dos seus próprios desenhos e da forma como eles entenderam a historinha que fora contada, faz com que eles sejam despertados a recriarem a história ao seu próprio modo, da forma como seu entendimento foi processado em relação à história ou mesmo reconstruírem de outro jeito, com outro final, etc. Isso faz com que os educandos se sintam também motivados, empolgados pela produção. Além do mais, como a própria docente relatou, eles próprios passaram a ter interesse pela produção artística.

Vemos também, que a docente relata que faz o seu trabalho pedagógico pensando no próprio aluno e no que ele gosta e não por simples exigência de sua parte. Neste sentido, para Moran, “o currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado [...] O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é

experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento” (2012, p.23). Com isto, a aprendizagem necessita de experimentações, do próprio contato, fazer relações com o contexto, com o que observa, e principalmente fazer sentido à vida, ao que gosta.

A partir da atividade que fora desenvolvida pela docente, com a confecção dos livrinhos ela ressaltou que passou a trabalhar com os nomes dos personagens, isto porque já haviam passado uma atividade anterior que motivou os educandos a participarem, a interagirem com a pintura dos personagens e montagem do livro. Partindo disso ela lança posicionamento crítico ao ensino da sala regular quando resalta que

“[...] Ai tem professor que até da sala regular. Eles vão para sala regular, aí quando chega lá só tem leitura no quadro. Aí você acha que esse aluno vai se sentir bem? Um aluno que não consegue ler, um aluno que não consegue escrever. Vai se sentir como numa sala onde só tem leitura no quadro, escrita no quadro? [...]”

“Aí é quando acontece dele não querer ficar na sala regular, e sim ir pra minha sala, porque lá eu procuro trabalhar sempre dessa forma, lúdica onde eles façam o que gostem de fazer. Aí nem que seja uma palavra que eu escreva no quadro, pra mim já é um avanço muito grande, uma letrinha que eles façam pra mim já é uma grande. E se todo mundo pensasse assim, os professores da sala regular né tivesse um olharzinho assim mais diferenciado pra eles, o avanço seria bem melhor. Mas, a gente sabe que hoje a gente ainda têm essas barreiras (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

Notamos que a docente 1 lança críticas a como a prática na turma regular ocorre, e para ela faz-se necessária a mudança de atitude no olhar docente para a inclusão do estudante com NEE. Levando em conta os aspectos por ela mencionados para que a inclusão aconteça, de fato é necessário que o estudante sinta-se acolhido, incluído pelo processo. Tomando nota disso, nesse processo educacional, o educando precisa estar participando de alguma forma, mesmo que não saiba ler ou escrever, outros tipos de práticas precisam ser aplicadas para que o aluno sinta-se parte desse lugar, desse movimento de escolarização e desenvolva-se. Partindo desse pressuposto, Barbosa e Souza alertam que “o sucesso ou não da inclusão depende, em grande medida, das atitudes e crenças do professor” (2010, p. 353). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Pimentel apresenta que “se os professores desenvolvem uma visão de que seu aluno é incapaz, eles terminam por abandoná-lo, não favorecendo situações de interação que possibilitem o avanço cognitivo e o desenvolvimento desse sujeito” (2012, p.139). Desde modo, a forma como as docentes concebem os estudantes com NEEs e os enxergam, influencia na sua prática, junto a eles. Estas podem constituir-se em barreiras ou não.

Ainda sobre essa fala anterior da docente 1, apesar de percebemos que ela tem em certa medida um olhar atento para o que deveria ser feito em sala de aula pelas suas colegas

de profissão, para incluir o estudante, este fato não justificaria em si a permanência do estudante com NEE somente na SRM (mesmo que neste ambiente, ele sintasse-se mais acolhido, como ela destaca). Além disso, precisa também haver o diálogo e trabalho cooperativo entre ambas as profissionais do ensino comum e da SRM, em que cabe a docente da SRM dar suporte a docente da turma regular, “[...] visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p.3). Isto é, o trabalho pedagógico precisa ser colaborativo entre ambas as profissionais.

Em relação às dificuldades sentidas pelas docentes, para fazer a inclusão dos estudantes com NEEs, na escola regular, foram direcionadas também a seguinte pergunta: *“Falando em dificuldades, para você quais fatores podem facilitar ou dificultar o processo de inclusão deste aluno com deficiência na escola regular?”*

A docente 2, respondeu que

“Eu acho assim, dificulta porque eles têm o mundo deles, fazem as coisas sem pensar, sem agir. Se qualquer um passar e mexer qualquer coisinha com eles, ele pega nos materiais dos outros, quebrando, para ele, ele não está fazendo nada. Eu até repreendo eles falo que não pode. Aí eu acho complicado esse lado, dele junto com os outros, não sei se eu estou errada. Aí têm uns que a gente fala aí vai tendo consciência. Tem um que era muito assim de bater, de morder, qualquer coisinha que triscasse nele, aí ele já partia para cima, aí de tanto eu está conversando com ele que não pode, e dando carinho. Porque se for com estupidez com ele é pior. Aí eu percebi até que ele mudou. Tratando ele com mais carinho, conscientizando ele que não pode. Quando ele vai fazer alguma coisa, eu falo, não pode, aí eu percebi que ele já ficou menos agressivo” (DOCENTE 2, trecho de entrevista).

Podemos verificar que, para a docente há certa dificuldade no trato do relacionamento entre os estudantes com NEEs e seus colegas de turma, em função desses manifestarem em alguns momentos comportamentos agressivos contra os colegas. No entanto, quando pensamos em inclusão, o contato com o outro, a interação com a turma é que faz o movimento da inclusão se fortalecer, ganhar sentido.

Com isso, por mais difícil que seja fazer com que todos os educandos se deem bem na sala, se respeitem e convivam harmoniosamente, é preciso fazer, e incentivá-los, pois a inclusão depende também disso. Se não, corre-se o risco do estudante com NEE sentir-se excluído, isolado. Os demais estudantes precisam compreender e respeitar o colega. É claro que a docente precisa incentivar também o estudante com NEE, a não praticar determinadas atitudes agressivas contra os seus colegas, de forma com que eles compreendam seus atos.

Outra questão levantada pela docente 2, em relação a sua dificuldade no desenvolvimento de sua prática com o estudante com NEE se encontra a seguir:

“ele também não fica muito tempo concentrado não. Tem dias que ele até faz algumas coisinhas, outros dias vem, não sei se é porque não tomou a medicação certa. Aí quando ele não quer não adianta forçar, porque ele fica tipo violento, quando força ele a fazer” (DOCENTE 2, trecho de entrevista).

Nesse relato, percebemos que a docente diz levar em consideração a situação trazida pelo estudante durante a aula, respeitando a sua vontade e não o forçando a fazer. No entanto, entendemos que essa situação, também, não pode se tornar necessariamente corriqueira. É preciso também que a docente encontre formas de convencê-lo a participar da aula, e da execução de atividades, de modo não forçado. No que se refere a essa questão, salientamos a importância das adaptações curriculares a ser implementadas no currículo escolar, e em sala de aula na prática pedagógica para a promoção do acesso do aluno com NEE a participação em atividades pedagógicas, adaptando-as e ajustando-as as necessidades específicas dos educandos (Leite, 2008). Isto é, faz-se necessário a docente adaptar o conteúdo do currículo escolar as especificidades dos sujeitos com NEEs em sala de aula.

A docente 1 destaca que, as dificuldades no processo de inclusão educacional estão descritos no que se segue:

“A dificuldade né, em que o aluno tem hoje assim, por parte da família, por parte da própria educação, que a gente sabe hoje que não tem recursos né! E eu acho que inclusão hoje tem que ser um conjunto. Quando fala inclusão, é um conjunto mesmo, tem que ser escola, família, professor, equipe médica, e hoje as dificuldades eu tenho certeza que a dificuldade que afeta é isso aí, família e falta de recursos e a equipe também médica que é muito difícil. [...] Mas, eu acho que é mais a família mesmo, que não valoriza, que não dão suporte ao aluno entendeu?” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

Santiago, Santos e Melo apontam que

[...] alunos com deficiência são de responsabilidade coletiva dos atores da escola, portanto, a construção de respostas educativas diversificadas compete tanto aos professores das salas de aula comum como ao professor do atendimento educacional especializado, como, principalmente, do engajamento de gestores, funcionários, alunos e famílias em prol de um projeto emancipador para a escola e os cidadãos que ela forma (2017, p.12).

Nesta acepção, a docente tem razão ao retratar a responsabilidade de todo um coletivo, na escolarização dos estudantes tenham estes ou não NEEs. Uma questão indesejável para refletirmos à inclusão escolar, no tocante à resposta que foi dada pela docente, está na questão da não valorização familiar, porque se não tem essa adesão, esse apoio junto à escola, dada pela família do aluno, a evolução do acesso à escolarização dos estudantes pode ser afetada. No entanto, podemos problematizar também nessa questão o desconhecimento da família sobre a importância da sua participação ativa na reivindicação dos direitos do aluno sobre seu acesso a escolarização, o que pode levar a esta situação e não exigirem seus direitos.

Assim, a família também deveria ser alertada pelos profissionais da escola sobre a importância do seu envolvimento com a escola na tomada de decisões.

Outra questão é a falta da parceria da escola com uma equipe médica para o acompanhamento dos estudantes com NEEs que é muito importante. Como bem frisou a docente da SRM, isso é dificultoso. Mas que precisa ser buscado.

Em relação aos recursos disponibilizados pela instituição escolar, quanto aos materiais acessíveis, pedagógicos e tecnológicos, foi indagado a docente como estava sendo essa oferta de materiais para a SRM. E obteve-se a seguinte resposta:

“É como eu lhe disse, que tem algumas coisas mais não o suficiente para trabalhar uma sala de recursos, porque hoje você procura um computador não têm, está queimado. Uma televisão que você pode usar, também está com defeito e ninguém liga para ajeitar aí é por isso que eu digo: o que é que eu trabalho com eles? Reciclagem. Que eu corro atrás, fico fazendo meus trabalhos lá pra atender né” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

Entendemos assim, que a precariedade na oferta de materiais tecnológicos e acessíveis para o AEE na SRM compromete o trabalho da docente e inviabiliza em certa medida a sua prática pedagógica, visto que, na SRM a docente necessita de variados tipos de materiais para o desenvolvimento de seu trabalho com os estudantes. A falta de um computador, de uma televisão dentro de uma SRM, é frustrante, principalmente quando sabemos da sua importância na prática educativa.

A docente revela fazer a sua parte, confeccionando seus próprios materiais para desenvolver sua prática durante seu atendimento na SRM, no entanto, esses materiais são insuficientes dentro de uma SRM. O compromisso com a inclusão educativa tem a ver com os investimentos que são feitos em seus vários âmbitos e partindo da reposta dada pela docente, verificamos que esse compromisso quanto à acessibilidade a diversos materiais na SRM não estava sendo oportunizada naquele momento.

Continuando, a docente se posiciona da seguinte forma:

“[...] às vezes a gente fala assim, mas como é que está o município hoje? Muito bem assim no Brasil é lei, os alunos têm que esta na sala regular, têm que ter auxiliar, têm que ter, e não têm recursos. Às vezes a gente questiona assim, cada um tem a sua mágoa [...] Cadê o recurso para trabalhar? Porque a escola da gente, este ano veio uma mixaria. Aí ali dentro da escola são quantas salas pra dividir esses recursos? Até os recursos básicos, mesmo assim falta! Porque o dinheiro não dá para comprar. Como eu pedi, assim, para arrumar os computadores que está tudo quebrado, porque uma sala de recursos, sem uma televisão sem um computador hoje é uma coisa assim! A pessoa vê porque essa sala de recursos quando montou era uma benção, eram três computadores na sala e eles adoram mexer com essa parte da tecnologia, porque hoje o que envolve eles é isso né. E você hoje tá sem nada na sala de recursos e ninguém está correndo atrás, porque quando eu falei na secretaria [...], responderam: ‘minha filha, não tem dinheiro, não tem recursos para isso’. Aí na verdade é uma angústia assim de todos eu acho, não somente do professor lógico, que tem essa angústia, mas eu acho que o geral.[...] A lei e os recursos não vêm para cumprir as necessidades mesmo de uma sala de recursos,

porque falta muita coisa, muita coisa pra ser uma sala que dê suporte pra deficiência de cada um ali, né” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

A docente tem razão ao criticar o sistema educacional no município e a falta de investimentos à SRM, pois, isto, afeta e muito a procedência e execução do trabalho docente. O posicionamento dela é claro, ao dizer que está faltando materiais para trabalhar dentro da perspectiva da inclusão à SRM, pois, com isso nota-se a despreocupação do sistema educacional e organização municipal na forma de investir na qualidade da oferta de acesso a escolarização dos estudantes com NEEs, dentro da escola regular. Isto também faz-nos perceber que, a prática não depende só da docente, mais dos materiais acessíveis que estão em suas mãos. E se falta estes recursos como fica a inclusão? Então, como dito pela docente, a inclusão está na lei, mas depende de vários fatores para sua efetividade e nesse caso, a falta de investimento é uma situação comprometedora, e pode desembocar na exclusão do estudante com NEE, em sala de aula.

Pensar a inclusão na escola envolve pensarmos no como fazer? Que tipos de práticas são necessárias para que o aluno tenha acesso à aprendizagem? E em uma SRM, os recursos materiais ganham bastante significado para a prática pedagógica, na contribuição para a aprendizagem dos alunos. A falta de recursos materiais, didáticos, pedagógicos e tecnológicos ou a sua insuficiência podem contribuir para a exclusão do aluno com NEE, do acesso à aprendizagem. Desta forma, há uma necessidade urgente nos investimentos para a educação no que tange aos recursos disponibilizados à instituição escolar para a acessibilidade dos estudantes com NEEs, principalmente quando falamos em recursos tecnológicos.

Partindo do que fora discutido ao longo desta seção, notamos que as dificuldades reveladas pelas docentes no processo de se fazer inclusão escolar estão associadas a variados motivos, seja na relação família-escola; relação estudante-estudante; seja na insuficiência ou falta de recursos acessíveis para o trabalho na SRM; seja na falta de investimento na área da educação e inclusão à escola regular; seja na própria postura das docentes diante de como desenvolver seu papel e prática pedagógica, mediante as diversas situações de sala. Enfim, são muitas as dificuldades encontradas no processo de se fazer a inclusão escolar, mas a intenção é que todas essas sejam superadas. E que os estudantes com NEEs possam participar ativamente do acesso à aprendizagem, compartilhando experiências e vivenciando seu direito à educação, tal qual qualquer outro indivíduo. Por isso, é muito importante a união da coletividade no contexto da educação inclusiva no cumprimento das suas responsabilidades, individuais e coletivas.

4.2.3 Responsabilidades do papel de cada docente na turma do AEE, e sala regular

Como citado em seção anterior, uma das dificuldades da prática docente está na expectativa/ papel do ensino dado na sala regular e o dado na SRM. Deste modo, nessa seção será apresentado como cada docente percebe seu papel e responsabilidade quanto ao ensino e trabalho pedagógico em suas respectivas turmas, regular e SRM.

Com base nessas premissas iniciais, indagamos as docentes se havia uma divisão de responsabilidade entre o trabalho pedagógico desenvolvido na SRM e na sala regular. Para a docente 1, *“Não. A coordenadora quando faz o planejamento que ela dispõe, fica a critério. Você vai trabalhar da forma que você acha que está de acordo com a necessidade de sua turma, da sua sala”*(DOCENTE 1, trecho de entrevista). A docente 2 reagiu da seguinte maneira,

“mulher, da sala regular pelo menos a minha, eu adapto eles da forma que eu vejo que dá para eles, né, como se diz, conseguir fazer alguma coisa. Eu vejo na dificuldade de cada um, porque não adianta eu colocar alguma coisa que eu queira que eles façam, sem eles ter a possibilidade de fazer. E lá na sala dela [sala da outra professora entrevistada, a SRM] eu creio que, bom cada um sabe da sua sala né. Ela também fala com a gente, faz algumas perguntas, como ele está na coordenação, para ajudar a ela fazer o dela também. Então é dessa forma que eu vejo né. Que eu vou dar alguma coisa para eles em cima do que eles podem conseguir, tentar fazer alguma coisa, porque têm as limitações dele, cada um é diferente. Depende de cada um” (DOCENTE 2, trecho de entrevista).

Ropoli *et al.* salienta que

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (ROPOLI *et al.*, 2010, p.19).

Na interpretação das respostas dadas pelas docentes vemos que elas trazem argumentos parecidos e o que é levado em conta são as necessidades das suas respectivas turmas. No entanto, sabemos que cada uma das docentes nas suas turmas devem ter responsabilidades tanto individuais quanto coletivas, e que cada sala tem uma função que lhes é específica.

Nesse sentido, também foi perguntado para a docente 2 se havia parceria entre ambas as docentes, da sala regular e de recursos, no sentido de trabalhar determinado conteúdo, tema, que a escola está abordando. A docente respondeu que *“Bom, em algum momento pode ter. Não vou dizer que sempre né. Mas em algum momento pode ter”* (DOCENTE 2, trecho de entrevista). Observamos nessa resposta dada pela docente que há a possibilidade de se

fazer parceria entre ambas as docentes, nas suas respectivas turmas regular e de SRM do que vai ser trabalhado em relação aos conteúdos, mas nem sempre isso ocorre. E sua posição certamente tem haver com o que ela já havia falado em outras respostas de que é levado em consideração a turma e suas necessidades de aprendizagem no momento. Com relação a isso também sabemos que cada uma das docentes tem funções distintas nas suas turmas (ROPOLI *et al.*, 2010).

No que tange ao planejamento escolar, as docentes revelaram que ele ocorre mensalmente, em que todas se juntam e interagem sobre o que fora desenvolvido em suas respectivas salas. E também sobre os direcionamentos que pretendem seguir. Com isso, foram questionadas se esses planejamentos, que elas fazem na escola, guardam diferenças do que cada uma vai trabalhar nas suas respectivas turmas.

A docente 2, revelou que o planejamento escolar é um só para todas as docentes, mas que cada uma, em sua respectiva sala, faz as adaptações necessárias de acordo com a necessidade de turma. Ela diz,

“[...] Assim, é mais dividido. A gente que tem que adaptar para cada uma. Assim, ela dá e fala também sobre os especiais, mais todos. O planejamento é um, envolvendo todos, incluindo os com NEEs. A professora da sala de recursos participa também e em cima do que é passado para gente, ela vai adaptar para a sala dela” (DOCENTE 2, trecho de entrevista).

Com base na realização das adaptações curriculares, Pimentel nos indica que

Para que o professor promova a adaptação curricular de modo a assegurar o atendimento à diversidade existente em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes. A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem (PIMENTEL, 2012, p. 143).

Destarte, o planejamento que é realizado não necessariamente vai ser aplicado da mesma forma para todas as turmas, e sim com as adaptações necessárias, considerando as especificidades dos sujeitos. E isso é importante, pois a própria docente vem ressaltar isso no seu relato. Pois, é fundamental que seja levado em consideração, cada turma, cada estudante, e que se respeite os tempos de aprendizagens, nos conteúdos que lhe são solicitados e o avanço de cada um.

Quanto a essa resposta que é dada pela docente 2, vemos que ela é distorcida da docente 1, na mesma pergunta, mas entendemos também que esta priorizou em sua resposta a ênfase na execução em si, na sala de aula de sua prática e as adaptações que realiza a partir do que é lhe passado por meio do planejamento, enquanto a docente 1 ressaltou a ênfase no planejamento geral da escola, e que assim diz haver vínculo no que cada uma vai executar na prática, pois a docente 1, ressaltou,

“[...] é assim, a gente faz o planejamento, a coordenadora sempre traz, não que ela faz o planejamento e diz você vai trabalhar isso na sua sala, mas ela traz assim para o geral, e quando tem esse planejamento, por exemplo, tem os temas, os projetos, aí a sala de recursos trabalha do mesmo jeito os projetos entendeu. Trabalha o projeto, eu apresento, o que eu consegui fazer com eles e na sala regular eles também trabalham da forma como a professora trabalhou lá, eles também interagem[...]” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

Neste relato, vemos que a docente 1, revela que há interação no trabalho do planejamento escolar que é desenvolvido na escola, por meio dos projetos. Lança-se a proposta de desenvolver determinados tipos de projetos e tanto a SRM quanto as salas regulares acolhem. Cada uma fazendo as adaptações necessárias e depois discutindo como os resultados se apresentaram. Para Ropoli *et al.* (2010), faz-se necessário essa parceria entre ambas docentes, do ensino comum e da educação especial, compartilhando um trabalho articulado e colaborativo. Com isso, “as funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino” (ROPOLI *et al.*, 2010, p.19). Partindo-se destas colocações, concebemos que é de fundamental importância que estas docentes tanto da turma da sala regular, quanto da SRM, compartilhem experiências da sua prática e permaneçam lançando estratégias de articulação no ensino com os estudantes com NEEs, mas reconhecendo claro, que cada uma tem a sua própria tarefa.

Fazer a inclusão na escola e na prática educativa demanda articulações e responsabilidades individuais e coletivas no uso das atribuições do papel das docentes seja na SRM ou na sala regular. Percebemos nesta seção, que em alguns momentos havia envolvimento e parcerias no trabalho de escolarização aos estudantes com NEEs de ambas às docentes. Mas nas falas das docentes, elas também argumentam serem levadas em consideração as necessidades específicas dos estudantes com NEEs no momento das aulas e de atendimento em cada turma. Deste modo, por mais que seja feito um planejamento coletivo, cada uma faz a sua própria adaptação às exigências de turma. Afinal, cada turma, cada docente, tem sua função e papel específico; e não podem se eximir das suas

responsabilidades, o que necessariamente deve também requerer divisões na organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em suas devidas turmas.

4.2.4 Inclusão na sala regular e perspectivas das docentes quanto ao processo de inclusão escolar

Neste item abordamos de forma mais geral a visão docente sobre inclusão escolar, considerando a missão desse paradigma e o observado na escola.

Foram dirigidas a docente da sala regular algumas questões relacionadas ao que havia sido observado em sala de aula, pela executante da pesquisa, em relação ao comportamento dos estudantes. A interação entre eles. Indagamos à docente sobre um aluno com NEEs, ficar mais disperso do que os demais, sobre ter sua carteira um pouco mais afastada dos outros. Ela justifica em sua resposta que seria porque ele tinha comportamento agressivo, e para evitar que os demais alunos possam ser machucados, ele ficava afastado. Então ela diz que *“ele fica mais afastado porque se ficar perto começa a bater, pegar o lápis e quebrar, ele faz essas coisas. E devido a ele ser grandão, qualquer coisa ele parte para cima para bater [...] E daí a criança, vai querer descontar, se ele quiser fazer alguma coisa”* (DOCENTE 2, trecho de entrevista). Isso é uma situação complicada, porque ora a docente pensa em prevenir para que os educandos não sejam “machucados” pelo colega com NEE, mas este deve ser incluído junto a eles, pois caso contrário nos questionamos se configura como o fenômeno da exclusão.

Considerando estes fatores, é salientado que:

A interação aluno-aluno traz à tona as diferenças interpessoais, as realidades e experiências distintas que os mesmos trazem do ambiente familiar, a forma como eles lidam com o diferente, os preconceitos e a falta de paciência em aceitar o outro como ele é. Todos os alunos das classes regulares devem receber orientações sobre a questão da deficiência e as formas de convivência que respeitem as diferenças, o que não é tarefa fácil, mas possível de ser realizada. Levar os alunos de classes regulares a aceitarem e respeitarem os portadores de deficiência é um ato de cidadania (MACIEL, 2000, p. 55).

Neste sentido, os demais educandos precisam ser orientados pela docente sobre a situação do estudante com NEE, para que estes possam acolher e conviver em plena interação, e não afastados. Para somar ao questionamento anterior, indagamos a esta docente também como ela percebia a interação destes educandos com NEEs com o restante da turma. Ela respondeu que:

“[Fulano] interage mais nas brincadeiras. E [ciclano] quando é nas brincadeiras, ele fica lá no canto dele, eu mando ele ir se incluir lá com os outros mais ele fica lá. [...] quer dizer, dentro da sala. No intervalo ele participa. Brinca, corre com os

outros. Agora dentro da sala quando eu chamo, no final da aula quando eles terminam e fica aguardando o horário de ir embora, que eu faço alguma coisinha, chamo mais ele não vai, fica lá no lugar dele (DOCENTE 2, trecho de entrevista).

Fica claro então nessa fala que um desses estudantes com NEEs não tem, de fato, muito envolvimento com os seus colegas no ambiente da sala de aula, somente no intervalo, como frisou a docente, e nas observações que foram realizadas, isso também foi demonstrado. Quanto ao outro estudante com NEE, é bom perceber que há uma relação harmoniosa estabelecida com seus colegas, seja na sala de aula, seja no momento do intervalo. Por este ângulo, é de suma importância que a docente possa melhorar a relação com o outro educando, que “às vezes se isola da participação”, para que todos convivam, respeitando-se por meio de suas diferenças. Não se pode ficar a mercê da situação entre as crianças, mas buscar alternativas, incentivos, conquistas da boa relação entre elas.

Perguntamos para a docente se a deficiência deles exigia cuidados específicos. Para a docente 2, um aluno em específico sim, pois *“tem que dar comida, trocar. Ele não fala. Em relação aos outros, só de estar de olho mesmo neles; pra não machucar os outros. Porque se mexer com eles a gente não sabe a reação que vai ter no momento”* (DOCENTE 2, trecho de entrevista). Percebe-se primeiramente que ela destaca um aspecto disciplinar do referido aluno. Esse estudante, que exigia cuidados específicos, é um que estava matriculado em sua turma, mas devido às “suas condições”, segundo a docente, frequentava apenas o AEE (isso devido a não ter também uma auxiliar para lhe prestar suporte necessário, nesse atendimento), pois, o problema desse aluno, exigia que a docente fosse auxiliada, por outra pessoa. Assim ela relatou que ficava com o aluno na sala regular, quando acontecia algum imprevisto e a docente da SRM faltava. Nesse sentido devido a ela não ter um profissional para lhe auxiliar, ela diz que, *“ai complica, sem ter. Os outros ainda dá para ir levando, mas com ele não tem como”* (DOCENTE 2, trecho de entrevista).

Ainda pensando na relação estabelecida entre todos os alunos na sala de aula regular, lançamos o questionamento que se segue: *“Que tipos de atividades você trabalha em sala para envolver a questão da interação e do respeito entre os discentes?”*

“Às vezes trabalho em grupo, porque têm aqueles que diz ‘eu não quero me juntar’, sendo individualista. Faço trabalho em grupo, trabalho também com jogos. Tem uns que não querem não trabalho em grupo. Aí eu converso com eles e digo: ‘Tem que ter o trabalho coletivo também’, para uns ir ajudando os outros” (DOCENTE 2, trecho de entrevista).

A forma como os alunos com NEE são envolvidos no grupo turma em que estão inseridos, a possibilidade de participar nas diferentes atividades na escola, de aprender com os pares e desenvolver competências sociais e relacionamentos próximos são um bom indicador do grau de inclusão (DIAS *et al.* 2016, p.96).

Nessa perspectiva, é bom perceber no discurso da docente que ela tenta desenvolver os trabalhos coletivos, mesmo que alguns alunos neguem-se a essa interação coletiva, pois a inclusão necessita desses momentos de aproximação entre os pares. É preciso que estes compreendam, e respeitem seus colegas, nas formas como estes lidam na sala de aula, e auxiliem no que for necessário para a realização de suas tarefas. Pois, o contato com o outro pode despertar processos de aprendizagem que vão sendo resignificados, na prática, no envolvimento.

Com base nos ideais de nossa pesquisa, perguntamos para as docentes: Como você vê o processo de inclusão ocorrendo aqui na realidade local?

“Bem, eu acho que é bom. Eu acho difícil assim, mais tem que incluir, com certeza né. Para eles não ficarem só naquele mundo entre eles, naquela sala regular entre eles. Ter contato também com os outros, com novas formas de ensino também, de envolvimento com os outros, que também ajuda muito. Eu creio que ajuda, o contato com o outro, os trabalhos coletivos” (DOCENTE 2, trecho de entrevista).

Mantoan nos indica que o trabalho escolar coletivo entre os estudantes é favorecedor nas práticas inclusivas, pois este exercita

[...] a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns (MANTOAN, 2003, p. 37).

É interessante o posicionamento tomado pela docente, ao perceber que é de suma importância o desenvolvimento de trabalhos feitos na coletividade entre todos os estudantes, e que deve existir interação, parceria entre eles. Pois, a participação em determinadas execuções de tarefas escolares ajuda os estudantes, tenham eles ou não necessidades especiais, a se sentirem úteis, participantes, motivarem-se. Mesmo que sua participação seja mínima, só a simples presença, na sua elaboração, vale muito.

O contato, o olhar, o simples fato de pegar numa tesoura, por exemplo, já introduz o educando numa determinada experiência educativa e isto precisa ser valorizado por nós educadoras e educadores. Isto é, pequenas práticas desenvolvidas pelos estudantes com NEEs, em sala já podem constituir avanços, e sua participação nos trabalhos de grupos é imprescindível na construção de práticas inclusivas.

Retomando a fala da docente 2, ela afirma ser difícil fazer inclusão, mas percebemos que ela já tem uma concepção de que a inclusão necessita de parcerias entre os estudantes e que isso deve ser proporcionado nos trabalhos desenvolvidos em sala.

Já para a docente 1, inclusão na sua escola

“é um processo que está fluindo está. Mas se tivesse um acompanhamento melhor tanto do município, quanto do conjunto, professor, escola, família seria bem mais maior, estaria bem mais avançado. Se tivesse essa compreensão, da família escola que ainda precisa avançar muito com este olhar para o diferente, para a educação” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

Neste sentido, Cruz e Glat salientam que,

Assumir a inclusão escolar como princípio significa construir e implementar um projeto coletivo de reinvenção da escola, em suas dimensões pedagógica e organizacional, e das relações estabelecidas entre os integrantes do nosso sistema de ensino. A inclusão escolar é, neste sentido, uma utopia necessária. Uma utopia capaz de mobilizar atitudes profissionais e institucionais na direção da transformação de nossas críticas em ações coerentes com nossos discursos e comprometidas com a escolarização de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais (2014, p.270).

Ou seja, a docente tem razão quando indica que a inclusão precisa de uma articulação. Pois esta articulação tem a ver com todos os envolvidos com o sistema educativo, e com a comunidade escolar. Investimentos de toda parte necessitam estar disponíveis, e as atitudes de transformação, principalmente, para que não excluam ninguém do processo educacional e possam conquistar o espaço da inclusão escolar no seio da escola e da educação.

A presença da família nesse processo de inclusão escolar é excepcionalmente bem vinda e essencial, pois como destaca Maturana e Cia (2015, p. 351) “a interação efetiva entre família e escola contribui de maneira positiva para o processo de real inclusão de crianças público-alvo da educação especial em salas de aula regulares”. Pois, a família são as pessoas que também convivem e são responsáveis pelos educandos, conhece-os, e sabem das suas necessidades e devem participar desse processo educacional na escola.

Ropoli também identifica a importância e presença da família no processo de inclusão e na articulação com o professor do AEE, e acentua

O desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é favorecido pela participação da família dos alunos. Para elaborar e realizar os Planos de AEE, o professor necessita dessa parceria em todos os momentos. Reuniões, visitas e entrevistas fazem parte das etapas pelas quais os professores de AEE estabelecem contatos com as famílias de seus alunos, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 28).

Nesse sentido, a colaboração da família também é um dos fatores preponderantes para que o aluno mantenha-se na escola e não desista do processo. E de que a inclusão possa vir a acontecer, pois os docentes também necessitam saber sobre os anseios da família, conhecê-las, mantendo uma relação de diálogo, em que possam ajudar-se. Como a docente ressaltou, porém, falta a presença da família na escola. Esse fato também pode comprometer o processo de escolarização dos estudantes com NEEs. Mas, reiteramos aqui, o possível

desconhecimento da família sobre a fundamental importância de sua participação na luta pelos direitos de acessibilidade à educação dos seus filhos e o papel da escola em levar esse diálogo até as famílias.

Para a docente 1, a inclusão “*é um trabalho de formiguinha, um dia a gente chega lá, espero*”. Ela também propõe que é necessário maior sensibilização das demais docentes das salas regulares com as práticas e olhares de inclusão. No qual ela cita que é preciso que se faça uma avaliação diagnóstica dos estudantes do que eles já sabem e do que precisam avançar, pois ela coloca que houve situações em que o estudante já estava lendo e quando observa no caderno dele as tarefas da sala regular, encontram-se tarefas de copiar o ABC, isso pode ser visto a seguir,

“[...] ele já está quase lendo, matemática ele é ótimo. Aí por isso que eu digo, porque a professora não observa o aluno? Porque eu juro a você, no primeiro dia de aula eu com a turma eu já observo tudo, quem é alfabetizado e quem não é [...] Ele vai para sala regular lá. Elas, ficam fazendo o ABC, pra ele, sendo que ele já está lendo, se você juntar as silabazinhas, ele já está lendo. Aí ele quer ficar numa sala dessa? ai ele não quer, ele falta. Só vai dois dias de aula na semana, porque o dia que vai, vai para minha sala. [...] Aí eu peguei o caderno dele, estava lá escreva os números. Ele faz cálculos mental que você não faz, eu tenho dificuldade de fazer, ele faz melhor do que eu” (DOCENTE 1, trecho de entrevista).

Esse relato é denso, quando perspectivamos a inclusão. Falta posicionamento tomado pelas docentes das turmas regulares, quanto às práticas educativas disponibilizadas. É preciso avançar, saber avaliar os estudantes, refletindo sobre a prática pedagógica e nos avanços obtidos pelo aluno para que ele continue progredindo no acesso a aprendizagem.

Em relação aos processos inclusivos a docente 1, questiona que “*Porque é lei, é lei, mas a lei não cumpre né? Só bota a lei, mas não fiscaliza. Porque se existisse e fiscalizasse ai, vamos ver como é que está aí a inclusão no Brasil mesmo? Vamos ver se está avançando, se está fluindo? Mas não estão nem aí com nada*” (DOCENTE 1, trecho de entrevista). A docente toma uma atitude crítica diante da situação. E tem razão no questionamento que faz. Precisamos de professores, gestores, estudantes, famílias, funcionários e todo um conjunto que forma a comunidade escolar, engajados na luta pela qualidade da educação e pela inclusão. Como nos coloca Paulo Freire (1996) precisamos ser pessoas críticas e reflexivas, não alimentando-se pela ingenuidade e acomodação, e sim comprometidas com a luta. Ou seja, devemos tomar posicionamentos e perceber o que de fato ocorre dentro do cenário educacional e questionarmos.

Foram perguntadas as docentes, se os discentes com NEEs sofriam preconceitos em relação aos seus colegas ou não. A docente 1, disse: “*Não! Eu acho bonito aqui! Que eles se envolvem, tem aqueles né, que às vezes! Mas eu acho tão bonitinho assim, porque na hora do*

recreio, ali fulano, né! a gente ver aquelas crianças que acolhe ele, que ajuda, não tem muito preconceito não”(DOCENTE 1, trecho de entrevista). Para essa docente, sua visão é de que os educandos não têm atitudes preconceituosas com seus colegas.

Então, para a docente 1, *“o professor tem que ser esperto, tem que está trabalhando envolvendo eles, porque as vezes ele se isola”*. Ou seja, ela mesmo percebe que o docente tem que fazer a sua contribuição para que o aluno não seja isolado, então ele deve está a todo momento procurando alternativas de envolver todos os seus educandos. Moran nos diz que

As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos (MORAN, 2012, p.28).

Desta forma, é preciso que nós educadoras sejamos curiosas e investigadoras dos nossos próprios educandos, percebendo o que lhes atinge, e a melhor forma de resolver determinada situação, para que estes não caíam no confinamento da exclusão. E assim, a docente tem razão ao dizer, que precisamos ser espertas nesse processo.

Em relação a como a docente 1 se vê no seu trabalho com os estudantes com NEEs, ela afirma *“[...] é um trabalho que eu faço com muito amor, com muito carinho assim. Tem gente que diz: ‘Não sei como você aguenta! Aí tem dias que eu digo Meu Deus!’. Fico desesperada! Mas assim, eu não quero sair entendeu?”*(DOCENTE 1, trecho de entrevista). Ela cita que tem problemas de cordas vocais e chega a ter dias que não consegue quase falar, se vê na situação de ter que deixar a escola, mas imagina como ficarão seus estudantes, quem vai atendê-los. Para Moran,

o educador é um ser complexo e limitado, mas sua postura pode contribuir para reforçar que vale a pena aprender, que a vida tem mais aspectos positivos que negativos, que o ser humano está evoluindo, que pode se realizar cada vez mais. Pode ser luz no meio das visões derrotistas, negativas [...] (MORAN, 2012, p.74).

Ou seja, as docentes podem ser luzes na vida dos seus educandos, passando uma visão mais confiante e estimuladora.

No tocante a docente 2, ela ressaltou que a inclusão a sala regular, ajuda os estudantes com NEEs, mas também acredita ser um processo que gera dificuldades, pois,

“[...] Ajuda. É difícil como eu falei. Porque junto com todos sem ter uma auxiliar é meio complicado. Mas dependendo da deficiência assim, da para ir levando numa boa. É mais complicado esse negócio de quando eles estão agressivos, quando mexe com o outro, a gente fica assim meio desesperada às vezes na sala, nesses momentos da um desespero mais da pra. Não é uma coisa de dizer ave Maria, não da para ficar com esse menino, da sim, para envolver” (DOCENTE 2, trecho de entrevista).

Moraes traz a seguinte perspectiva, “A prática traz em si o significado real das coisas locais, das condições contextuais que permeiam a ação educacional, o que significa que ela é construída no local pelos indivíduos que dela participam” (2007, p. 152). É na prática que os docentes descobrem os desafios e os superam por meio da ação que realizam. Neste sentido, a docente não sabe em que momentos sinais agressivos de seus estudantes podem ocorrer, mas devem estar preparadas para lhes darem com eles. Na inclusão, a docente precisa estar preparada para lidar com as diversas situações e tentar ao menos amenizá-las, conversando tanto com os educandos com NEEs quanto os que não possuem. Proporcionando a interação, e respeito ao outro.

Desta maneira, por mais desafiador, que seja o trabalho docente, se tratando de fazer inclusão especialmente, é preciso engajamento e motivação profissional, cuja finalidade seja o empenho por uma educação que encante os educandos, que apesar de suas limitações, eles cruzem os obstáculos e superem as barreiras. Uma educação cativante, que apesar do desenvolvimento do educando ocorrer em passos “lentos”, ele tenha ânimo em prosseguir.

Discutir as perspectivas adotadas pelas docentes em relação a como elas concebem a inclusão escolar e qual o sentido da inclusão para elas, foi muito importante para a realização desse trabalho. Nesta perspectiva, nessa seção pudemos presenciar aspectos de grande relevância, considerando nosso objeto de estudo. As respostas dadas pelas docentes foram bastante significativas para refletirmos à inclusão escolar em nosso Sertão alagoano e como se configurava o posicionamento das docentes na prática, diante dessa perspectiva. Assim, identificamos que para elas a inclusão escolar é um processo necessário, mas, que ao mesmo tempo carrega dificuldades, mediante a prática. O que necessita de mais atenção, compromisso e visibilidade por parte de todos, no uso de suas atribuições e papel assumido na inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão em nosso país enfrenta inúmeros desafios à sua consolidação. Tendo em vista que a partir de nossos estudos, vemos que ainda há muito a se conquistar em termos de defesa e de garantia das leis que são postas. Tomamos por nota que fazer inclusão não é somente ditar na legislação, mas, esta se fundamenta na prática efetiva seja no espaço da escola ou em outros ambientes sociais. Pensar a inclusão hoje, nos remete que muitas coisas já foram conquistadas, haja vista o período histórico em que as pessoas com deficiências eram confinadas ao isolamento, separadas do ambiente de ensino, por serem marginalizadas e desacreditadas da sociedade que teriam algum tipo de desenvolvimento na aprendizagem. Então, fazer com que estes indivíduos migrassem para a sala de aula, para um ambiente de ensino, já pode ser considerado um avanço na história. Mas, de nada adianta estar inserido e matriculado, se não houver o acesso à aprendizagem, ao envolvimento, a parceria entre estudante e professor, e estudante-estudante. Ressaltamos assim, que compete a fiscalização de como as leis são colocadas em prática e os investimentos públicos que são trazidos para garantir que a demanda da inclusão escolar das pessoas com NEEs seja atendida.

O presente trabalho nos apresenta a realidade educacional de uma determinada instituição escolar, tal qual é pautada na prática. Pudemos identificar algumas contradições demandadas entre a realidade da escola e o que propõe os documentos normativos sobre inclusão escolar dos estudantes com NEEs. Essa incoerência existe por vários motivos: seja por falta de formação continuada sobre processos inclusivos, disponibilizada às docentes; seja pela falta de professores auxiliares às docentes da sala regular; organização ineficiente do sistema de educação; falta de recursos e investimentos disponibilizados; relação família-escola. Enfim, vários fatores coadunam com a desregularidade de acesso à escola, pela via da inclusão. Ou seja, a garantia de acesso à escola regular em sentido amplo, em alguns casos, não era efetivado como deveria ser o seu fim.

Através da pesquisa empírica realizada na instituição escolar, identificamos que a oferta do AEE ocorria em um único turno, isso devido às demandas organizacionais da instituição. O que gerava dificuldade para a docente que fazia esse atendimento, tendo que atender vários estudantes com variadas necessidades específicas em um mesmo horário. E contrariava também o direito do aluno com NEE de ter tal atendimento no horário inverso o da sala regular, tendo assim que dividir seu tempo, entre: três dias para sala regular, dois dias para o AEE. Outra questão a salientar é que alguns desses estudantes com NEEs só frequentavam a SRM (mesmo matriculados na sala regular) e a justificativa das docentes para

este fato se dava pela falta de professores auxiliares para dar suporte na sala regular, alegando que as deficiências de alguns estudantes demandavam essa assistência. Nessa perspectiva, observamos que o acesso ao estudante à escola e a aprendizagem não estava sendo oportunizada da forma como preconiza os seus direitos na inclusão.

Nos passos que seguimos em nossa pesquisa, pudemos visualizar o contexto educacional de algumas turmas de aulas regulares, e percebemos as dificuldades despertadas pelas docentes no envolvimento dos estudantes com NEEs, nas suas práticas. Ao mesmo tempo, percebemos que em algumas turmas havia mais interação entre aluno-aluno, professora-aluno, e em outras não tanto assim. Compreendemos assim, que as docentes precisam estimular e promover mais práticas significativas de aprendizagem que envolva a participação e interação de todos, favorecendo assim a inclusão do aluno com NEE no espaço escolar.

Diante da presente pesquisa fica evidente para nós, que há uma conquista e esforço da escola em receber os estudantes com NEEs nas salas regulares e de ofertar o AEE (apesar de ser apenas em um único turno). Mas, tais esforços ainda podem ser considerados insuficientes na inclusão desses alunos, muito ainda precisa ser conquistado pela instituição.

É nítido também que a inclusão necessita em grande medida dos esforços de todos. E de acordo com as nossas análises, há queixas da não participação efetiva dos pais na parceria com a escola. No entanto, apontamos para um possível desconhecimento por parte deles quanto a sua função e direito de participação na escola, na cobrança e reivindicação de direitos dos seus filhos com NEEs ao efetivo acesso a escolarização, o que gera essa situação. Assim, indicamos também a função da escola em propor aos pais/ famílias estas informações e conhecimentos.

Na nossa pesquisa também encontramos outros entraves, quando se pensa a educação inclusiva. A falta de recursos é uma dessas problemáticas e isso é levantado por uma das docentes. Isso mostra em certa medida, a despreocupação dos órgãos e sistemas públicos na oferta de materiais e recursos disponíveis à escola para a acessibilidade e inclusão dos estudantes com NEEs a aprendizagem. Outra desatenção é a falta de investimento do município na formação continuada, sendo esta essencial, principalmente porque fazer inclusão, desenvolver práticas inclusivas demanda atenção, cuidado, aprimoramento docente. E essa formação não ocorre em um momento estanque e sim ao longo do processo. Então se não há formação continuada, como desenvolver na prática? O ideal seria ter investimento na formação das docentes, aliás, é um direito delas cobrar essa formação dos órgãos públicos estaduais.

Percebemos através de nossas análises, que as docentes mostraram-se compromissadas com a educação inclusiva, o que é um ponto positivo, mesmo se colocando como um movimento que gera dificuldades na prática. É claro que algumas demonstraram lidar melhor com as situações do cotidiano escolar, do que outras, no que tange a inclusão e os conhecimentos da prática educativa. Mas o importante é que estas possam cada vez mais ampliar os seus olhares sobre este processo e possam contribuir para o acesso e a aprendizagem dos seus estudantes. No que diz respeito às docentes entrevistadas, percebemos que a que fazia o AEE tinha uma visão de inclusão mais positiva, mais acolhedora, que ao mesmo tempo foi crítica e denunciava os problemas sentidos para fazer com que a inclusão de fato ocorra.

Identificamos também que a inclusão dos estudantes com NEEs, no espaço da sala regular, ainda encontra obstáculos à sua efetivação dado que o relacionamento de alguns colegas de turmas, ainda denotam sinais de exclusão daquele tido com NEE. Quando alguns destes negam-se a interagirem no espaço de aprendizagem, através das brincadeiras, dos trabalhos em grupo etc. Necessitando assim de experiências educativas que promovam uma maior interação nessa relação entre eles.

Assim, entendemos que a inclusão se configura hoje, como um processo. Apesar das barreiras, ela vem tomando seu espaço, mesmo que de forma gradativa. A marginalização durante muito tempo tomou conta do nosso país, em que muitos viveram as margens da exclusão social. Mas a educação vem como um dos meios de transformação social e de mentalidade e assim, vivenciamos hoje, tal transformação. A inclusão é lei, é direito, é prática, é posição crítica. Todos devem cooperar e respeitar às diferenças. Vivamos a inclusão!

Diante de tudo o que já foi dito, refletir e discutir o cenário da educação pública hoje em nosso país é algo urgente e necessário. A educação inclusiva acontece quando todos são envolvidos, quando todos tem acesso à participação. Enquanto educadoras e educadores, precisamos nos mover. Nossa prática em sala de aula é que dá sentido a educação e faz a diferença. Apesar de carregar seus inúmeros desafios, a inclusão escolar não deve continuar apenas como “um sonho” ou “esboço”, mas sim ser realidade efetiva.

Deste modo, este trabalho nos mostra o quanto ainda precisamos avançar em termos de inclusão escolar e educação inclusiva e que os desafios atuais estão postos. E assim, precisamos contar com a mobilização pessoal e coletiva de todos, nessa caminhada em prol da educação e da sua inclusão em sentido amplo.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação, **Revista Educação Especial**, Santa Maria, set./dez 2009, v. 22, n. 35, p. 329-338.

CAVALLARI, Juliana Santana. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **RBLA**, Belo Horizonte, 2010, v. 10, n. 3, p. 667-680.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação inclusiva e formação docente: Questões à luz da Teoria crítica. In: **Possibilidades e desafios para a inclusão escolar no campo da educação especial**/ [organizado por] Neiza de Lourdes Frederico Fumes, SORAYA Dayanna Guimarães Santos, Tarciana Angélica Lopes Damato: autores Valdelúcia da Silva –[*et al.*]- Macéio: EDUFAL: Imprensa Oficial 186p., p. 23-38.

CROCHÍK, José Leon *et al.* Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, set./dez. 2011, v.37,n.3, p. 565 -582.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, abr./jun. 2014, n. 52, p. 257-273, . Editora UFPR.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 10 agost. 2017.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10194-3-declaracao-jomtien&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192, acesso em: 10 agost. 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Dispõe sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/Salamanca.pdf, acesso em: 10 agost.2017.

DIAS, Paulo *et al.* Atitudes dos pares sobre a inclusão: Contributos da adaptação de um instrumento. **Revista Psicologia**, 2016, Vol. 30 (2), p.95-106.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FUCK, Andréia Heiderscheidt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, maio/ago., 2015, v. 28, n. 52, p. 393-404.

GIL, Antônio Carlos. Pesquisa social. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**, São Paulo: Atlas, 6. ed., 2008a, p.26-32.

_____. Entrevista. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**, São Paulo: Atlas, 6. ed., 2008b, p. 109-120.

LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares / Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de Deficiência a questão da inclusão social, **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Abr/Jun., 2000, vol.14 n.2, p. 51-56.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003, p. 13-26.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores Educacionais Sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, maio-ago. 2014, v. 34, n. 93, p. 175-189.

MARTINS, João Batista. Observação Participante: Uma Abordagem Metodológica para a Psicologia Escolar, **Semina: Ci.Soc./Hum.**, Londrina: UEL., 1996, vol. 17, n. 3, p. 266-273.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, Maio/Agosto de 2015, Volume 19, Número 2, p. 349-358.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. 2006, v. 11, n. 33, p. 387-405.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, jul./set. 2011, n. 41, p. 81-93.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**/ Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (orgs.). 30. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a, p. 9-29.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**/ Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (orgs.).30. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b, p. 61-77.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**/ Maria Cândida Moraes. - 13ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção práxis).

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios de como chegar lá**/ José Manoel Moran. -5ª ed.2014- Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Papyrus Educação).

NEVES, Libéria Rodrigues. Contribuições da arte ao atendimento educacional especializado e à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Out.- Dez., 2017, v.23, n.4, p.489-504.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, maio/ago. 2012, v. 25, n. 43, p. 333-348.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Pressupostos básicos da pesquisa qualitativa. In: **Como fazer pesquisa qualitativa**/ Maria Marly de Oliveira. 4.ed.- RJ: Vozes, 2012, p.25-40.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: **O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**/ Therezinha Guimarães Miranda; Teófilo Alves Galvão Filho, orgs. – Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-155.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, jul./set. 2011, n. 41, p. 41-60.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**/ Edilene Aparecida Rapoli...[et al.]- Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação especial, [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 2017, p.1-20.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in) convenientes. **Pro-Posições**, Campinas, jan./abr. 2010, v. 21, n. 1 (61), p. 163-178.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional, **Revista Educação Especial**, Santa Maria, jan./abr. 2013 v. 26, n. 45, p. 109-124.

7. APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezada Diretor (a),

Como graduanda do curso de pedagogia da UFAL-Campus do Sertão, com matrícula nº _____, portadora da identidade número _____, SSP, CPF número _____, e sob orientação da profa. Dra. Suzana Santos Libardi, venho por meio deste, solicitar a vossa autorização para a realização da pesquisa cujo tema é “Escolarização dos Estudantes com NEEs (Necessidades Educacionais Especiais)”, a ser realizada no decorrer dos meses de Dezembro de 2017 à Abril de 2018, visando, sobre todos os fins, conhecer percepções de professores de uma escola de Ensino Fundamental acerca da educação inclusiva, do processo de escolarização dos estudantes com Necessidades educacionais especiais. Essa pesquisa está voltada para a relação dos estudantes com necessidades educacionais especiais com o adulto (professor) e com os seus pares (colegas de classe). A metodologia adotada será a observação- participante em quatro (4) turmas da sala regular de ensino, mais uma (1) turma da Sala de recursos, formando cinco (5) turmas em que se darão as observações. Em cada turma será realizada três observações- participante o que formará um total de 15 observações a serem contempladas entre os meses de Dezembro de 2017 à Abril de 2018, como mencionado anteriormente. Além das observações nas turmas, serão feita as observações durante o intervalo dos estudantes. Ao longo desta pesquisa também, poderão ser contempladas possíveis entrevistas com as professoras, fazendo parte da metodologia a ser utilizada como procedimento da pesquisa.

Sob todos os fins, a sua identidade e a dos demais participantes serão preservadas, assim como vossa participação pode ser retirada a qualquer momento.

Delmiro Gouveia - AL, ____ de _____ de 201____.

Prof. Dra. Suzana Santos Libardi

Graduanda Rita Marles Gonçalves

Eu, _____,
portador (a) do documento de identidade _____, diretor(a) da escola

estou ciente dos termos acima esclarecidos, e venho por meio desta, acatar a realização da pesquisa nesta unidade de ensino. Meus contatos são: Cel: _____
e e-mail: _____.

Água Branca- AL, ____ de _____ de 201____.

(assinatura)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁷

Eu, _____, RG _____, expedido por _____, estou ciente de estar colaborando com a pesquisa **“ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”** que será iniciada em Dezembro de 2017 e finalizada em Abril de 2018. Estou ciente de que a referida pesquisa tem como objetivo geral conhecer como se dá a escolarização dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Minha contribuição se dará através da liberação do espaço escolar, especificamente as turmas de 4º e 5º Ano do turno matutino, as turmas do 3º e 5º ano do turno vespertino, e uma turma da Sala de Recursos, e o pátio da escola, para a observação- participante da relação dos Estudantes com necessidades educacionais especiais com o professor e com os seus pares.

A participação dos professores e estudantes na referida pesquisa não envolve custos, como também nenhuma compensação financeira ou de outro tipo pela participação. A pesquisa não envolve riscos ou danos à saúde física, mental ou psicológica dos participantes. Para todos os fins, o espaço educacional será respeitado, assim como cada professor e estudante participante da pesquisa. Em nenhum momento essa pesquisa irá interferir na dinâmica da escola, ou forçar a participação dos professores na aceitação das observações- participante na sua sala de aula. A mim, será garantido que a identidade da escola, do professor, e dos educandos serão preservadas, que nada na metodologia irá contra os direitos legais dos sujeitos participantes. A mim, será garantido também o direito de, a qualquer momento, interromper a atividade de pesquisa, podendo inclusive determinar que as informações que já tenham sido coletadas sejam colocadas de fora do resto do material da pesquisa. A assinatura deste consentimento não inviabiliza nenhum dos meus direitos legais. Sendo a pesquisa concluída, será garantido a mim que seus resultados finais serão disponibilizados para a escola.

Caso ainda haja dúvidas, posso tirá-las agora, ou em surgindo alguma dúvida no decorrer do processo, a graduanda executante da pesquisa se colocará ao meu dispor para esclarecê-las. A qualquer momento poderei contactar a executante Rita Marles Gonçalves pelo telefone _____, ou pelo endereço eletrônico _____. Ainda posso procurar a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Suzana Santos Libardi (SIAPI _____), no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão.

Após ter lido e discutido com o requerente os termos contidos neste consentimento esclarecido, concordo em participar dessa pesquisa liberando as turmas de 4º e 5º Ano do turno matutino, as turmas do 3º e 5º ano do turno vespertino, uma turma da Sala de Recursos, e o pátio da escola para observação no intervalo das aulas, colaborando assim para a realização da pesquisa **“ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS”**. Sei que assinando este consentimento não abrirei mão dos direitos legais dos professores e seus estudantes, ficando desde já garantido a confidencialidade e o anonimato.

Água Branca, _____ de _____ de 201____.

Assinatura da executante da pesquisa

Assinatura do voluntário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Água Branca, ____ de Setembro de 2018.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Rita Marles Gonçalves (matrícula número _____), graduanda do curso de graduação em pedagogia do Campus do Sertão da Universidade Federal de Alagoas, sob supervisão de professora orientadora, a Profa. Dra. Suzana Santos Libardi (siape número _____), tenho o prazer de convidar a Vossa senhoria, docente da _____, no presente ano letivo, para contribuir na qualidade de participantes da pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulada “Perspectivas docentes sobre a Educação Inclusiva”. A presente pesquisa está sendo executada para elaboração do meu trabalho de conclusão de curso e não conta com quaisquer tipos de apoio financeiro da universidade ou outra instituição.

A referida pesquisa tem como objetivo conhecer as percepções de docentes do Ensino Fundamental acerca da Educação Inclusiva. Para isso, buscaremos realizar entrevistas semiestruturadas com as docentes e observações participantes em sala de aula (que já foram realizadas). A entrevista será gravada por meio de uso de gravador, sendo as participantes avisadas sobre a gravação no início da entrevista e podendo optar pelo não uso do gravador. Assim, as professoras também serão adequadamente informadas sobre a metodologia da pesquisa. Elas só se engajarão na pesquisa se manifestarem de alguma forma vontade própria de participar.

A identidade das participantes da pesquisa será mantida em sigilo, sob minha responsabilidade direta. Aos responsáveis é garantido o acesso, a qualquer tempo, às informações sobre o andamento da pesquisa, inclusive para esclarecer possíveis dúvidas, assim como retirar o seu consentimento. A participação nesta pesquisa é espontânea e não acarreta em recompensa financeira de qualquer tipo, para as participantes da pesquisa. É possível a qualquer momento as participantes deixarem de participar da pesquisa, caso assim manifestem.

Os dados obtidos serão sigilosos e somente eu (graduanda executante da pesquisa), minha orientadora, e as participantes da pesquisa terão acesso direto a eles. Os dados alcançados serão revelados por mim aos sujeitos participantes da pesquisa, e contribuirão para a presente pesquisa, bem como para análise de outros trabalhos acadêmicos. A divulgação acadêmica destes resultados poderá subsidiar discussões e intervenções, colaborando para dar visibilidade à realidade da educação do município de Água Branca.

Fornecemos, a seguir, nossos contatos. Rita Marles Gonçalves, executante da pesquisa: telefone _____, e-mail: _____ . Suzana Libardi, professora orientadora: e-mail _____.

Caso os termos acima estejam de acordo com seu consentimento, gostaríamos que o (a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____
_____, RG _____, tel
efone _____, declaro que li as informações contidas
neste documento e fui informado(a) pela graduanda Rita Marles Gonçalves
dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações e que posso, a
qualquer momento, retirar meu consentimento da participação na referida
pesquisa. Declaro que o mesmo foi devidamente esclarecido e aceito
participar do presente estudo. Declaro ainda ter recebido uma cópia do
presente termo. Sendo assim, concordo em participar sendo o responsável
em participar da pesquisa.

Água Branca, _____, de _____ de 2018.

Assinatura do (a) participante da pesquisa



CAMPUS DO SERTÃO

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DE CONDUÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

DISCENTE: RITA MARLES GONÇALVES

ORIENTADORA: SUZANA SANTOS LIBARDI

PERPECTIVAS DA DOCENTE DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ACERCA DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS À ESCOLA REGULAR.

Formação da docente

- **Qual a sua formação? Tempo de docência? Anos que leciona na instituição?**

Escala de horário e tempo entre sala de recursos e sala regular.

A presente pesquisa de Campo iniciou-se no final de 2017, sendo realizadas as observações participantes neste ano em duas turmas (na sala de recursos e numa das turmas de sala regular). E nesse percurso percebi que a SRM funcionava nos dois horários (matutino e vespertino). No entanto, no presente ano letivo de 2018, percebi que a escola só está fazendo atendimento educacional especializado no horário vespertino

- Com a nova formatação da escola, a SRM passou a funcionar apenas em um único turno. Que tipos de mudanças acarretaram para a sala de recursos e a sala regular?(Organizacionais, planejamento) Você considera que houve implicações para os estudantes que frequentavam ambas? (acerca do desenvolvimento, por exemplo).
- Como você avalia essa questão, considerando também que o estudante com NEE terá menos dia na sala regular e a sua relação com a inclusão com os demais estudantes? (Como fica a questão pensando nos aspectos da inclusão?) Levando em conta também

que de acordo com a legislação, uma delas RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (*) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial., em seu Art. 5º afirma que “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”

- Considerando que os estudantes com NEEs frequentam a SRM e a sala regular, e há também uma divisão de dias em uma turma, dias em outra. Já há dias programados deles estarem em cada turma? Quantos dias são na regular? .
- Aumentou o número de atendimentos de estudantes no AEE (Atendimento educacional especializado) para cada dia, considerando que ele funciona somente um turno, depois dessas mudanças? Total de estudantes que fazem o AEE? Quantos estudantes atende por dia?
- Flexibilidade de horário para receber o estudante com Necessidade especial na sala de recursos. Como você se prepara e recebe-o sem que saiba que irá recebê-lo para atendimento educacional especializado. O horário não seria na sala regular? Porque isso acontece? Como você vê essa situação e o papel do professor da sala regular?
- Durante minhas observações, você havia me relatado que alguns estudantes só frequentavam a SRM. Como você avalia essa questão, considerando que estes também deveriam estar inclusos na sala regular, quais os motivos deles não o frequentarem? A SRM seria a “melhor” opção para eles?

Dificuldades encontradas para trabalhar numa sala com diversas especificidades, e fazer inclusão.

- Tem dificuldade de planejar suas aulas para incluir o aluno com deficiência nas atividades?
- Você compreende o tipo de deficiência que o aluno tem? Sabe as limitações de cada um?

- Como é para você ter um aluno com deficiência, nas suas aulas e/ ou no atendimento educacional especializado?
- Para você quais fatores podem facilitar ou dificultar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional e regular? (Considerando a formação, os materiais e recursos fornecidos e de acessibilidade na escola).
- Nas minhas observações, você buscou sempre falar sobre o diagnóstico de cada estudante que havia em sala, você considera que o diagnóstico é essencial para a partir dele trabalhar as especificidades de cada estudante? Como isso se processa na sala de recursos? O atendimento é feito individualmente? A cada estudante que recebe planeja-se de formas diversas para atendê-lo.
- Lembrando de uma conversa que tivemos quando visitei a escola para as observações em relação a materiais que você tem que levar para a escola(porque ela não fornece) como à exemplo o notebook e que este é uma ferramenta que os estudantes gostam para a partir dele assistir a vídeos, filmes, etc e ser trabalhado de forma pedagógica. Você considera que a falta de recursos e materiais fornecidos pela escola para utilização na SRM com os estudantes que estão em atendimento, podem gerar dificuldades ao planejamento pedagógico e até mesmo na forma como trabalhar cada especificidade tal qual deveria?
- Qual seu ponto de vista sobre a perspectiva da inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no sistema regular de ensino? E o AEE? Quais os desafios enfrentados por você?

O acesso aos conteúdos diversos trabalhados em sala de aula e a inclusão destes para os estudantes com Necessidades educacionais especiais.

- Considerando que vocês trabalham com crianças com necessidades especiais, vocês fazem ou recebem algum tipo de capacitação, formação continuada para trabalhar na perspectiva da inclusão?

- Há um planejamento pensado a relação estabelecida entre sala regular e sala de recursos, e o que ser trabalhado por cada professora em sua turma? Divisão de responsabilidade, e interação no que está sendo trabalhado em cada turma.

- Como você vê o processo de inclusão ocorrendo? Fale sobre o que você pensa sobre inclusão.



CAMPUS DO SERTÃO

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

**ROTEIRO DE CONDUÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)**

DISCENTE: RITA MARLES GONÇALVES

ORIENTADORA: SUZANA SANTOS LIBARDI

**PERPECTIVAS DE UMA DOCENTE DA SALA REGULAR ACERCA DA
INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS**

Formação da docente

- **Qual a sua formação? Tempo de docência? Anos que leciona na instituição?**

Escala de horário e tempo entre sala de recursos e sala regular.

A presente pesquisa de Campo iniciou-se no final de 2017, sendo realizadas as observações participantes em duas turmas (na sala de recursos e numa das turmas de sala regular). E nesse percurso percebi que a SRM funcionava nos dois horários. No entanto, no presente ano letivo percebi que a escola só faz atendimento educacional especializado no horário vespertino.

- Com a nova formatação da escola, a sala de recursos passou a funcionar apenas um turno. Que tipos de mudanças acarretaram para a sala de recursos e a sala regular?(Organizacionais, planejamento) Você considera que houve implicações para os estudantes que frequentavam ambas? (acerca do desenvolvimento, por exemplo).

- Como você avalia essa questão, Considerando também que o estudante com NEE terá menos dia na sala regular e a sua relação com a inclusão com os demais estudantes.? (Como fica a questão pensando nos aspectos da inclusão?) Levando em conta também que de acordo com a legislação, uma delas RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (*) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial., em seu Art. 5º afirma que “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”
- Considerando que os estudantes com NEE’s frequentam a sala de recursos e a sala regular, e há também uma divisão de dias em uma turma, dias em outra. Já há dias programados deles estarem em cada turma? Quantos dias são na regular?

Dificuldades encontradas para trabalhar numa sala com diversas especificidades, e fazer inclusão.

- Tem dificuldade de planejar suas aulas para incluir o aluno com deficiência nas atividades?
- Você compreende o tipo de deficiência que o aluno tem? Sabe as limitações de cada um? (Na aprendizagem) (por exemplo, qual a limitação do P. e do L.?)
- Como é para você ter um aluno com deficiência, nas suas aulas e/ ou no atendimento educacional especializado?
- Para você quais fatores podem facilitar ou dificultar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional e regular? (Considerando a formação, os materiais e recursos fornecidos e de acessibilidade na escola).

O acesso aos conteúdos diversos trabalhados em sala de aula e a inclusão destes para os estudantes com Necessidades educacionais especiais.

- Considerando que vocês trabalham com crianças com necessidades especiais, vocês fazem ou recebem algum tipo de capacitação, formação continuada para trabalhar na perspectiva da inclusão?
- Há diferenciações nos conteúdos trabalhados e atividades propostas a depender da especificidade de cada educando e do seu acompanhamento nas aulas, considerando que percebi que algumas atividades são copiadas no caderno para os estudantes com NEEs? Ou a depender do ritmo de aprendizagem são propostas atividades que se adaptem ao conteúdo a ser trabalhado com o restante da turma?
- Como são realizados os planejamentos pedagógicos pensando a relação de inclusão e a forma de aplicação de conteúdos a todos os estudantes?
- Há um planejamento pensado a relação estabelecida entre sala regular e sala de recursos, e o que ser trabalhado por cada professora em sua turma? Divisão de responsabilidade, e interação no que está sendo trabalhado em cada turma.
- Existem responsabilidades individuais de cada turma?, ou seja, a sala regular tem essa responsabilidade e a professora da SRM deve trabalhar outra responsabilidade pedagógica, que não é a sua. Neste sentido, qual a responsabilidade pedagógica de ambas as turmas? Existem parcerias entre ambas? articulação com a docente da sala de recursos no que diz respeito à trabalhar determinado conteúdo?
- Como você se programa para receber os estudantes com Necessidades educacionais especiais em suas salas? Há um planejamento de aula diferenciado para eles? As atividades?

Inclusão à sala regular

Durante minhas observações na sua turma, você me falou que havia 3 estudantes com NEEs, no entanto só observei dois o P. e o L. O P. sempre sentava na parte mais atrás da sala, já o L. gostava de por a cadeira, junto da sua. O P. às vezes mantinha-se distante dos demais estudantes, saía para fora da sala sem permissão, às vezes irritava seus colegas, tinha um

comportamento um pouco agressivo e assim eles não “queriam papo”. E haviam momentos em que você acabava chamando sua atenção. Ele também se mantinha um pouco afastado dos demais estudantes, sem muita interação, sua carteira sempre ficava afastada dos demais. Como você vê esta situação e o comportamento do P., na interação dele na aula e com toda a turma? Você considera que ele se relaciona bem com a turma? Ou há problemas dele com a turma?

- Quanto ao L. ele aparentava se dar melhor com a turma, algumas colegas aparentavam ajudá-lo, conversava com ele. Houve um dia que você permitiu que ele até cantasse uma música em tom de voz baixo, mesmo de contra vontade do restante da turma. A deficiência dele exige cuidados específicos e forma mais atenciosa de lidar com ele? (ou seja, neste sentido, acaba exigindo um tratamento diferenciado do que o restante da turma?).
- Durante minhas visitas a sua turma, você ressaltou que haviam três estudantes com Necessidades especiais, no entanto, só observei dois durante as visitas, um estudante sempre faltava. Ele continua sempre faltando às aulas? Quais seriam os motivos pelos quais ele acabava não frequentando as aulas em alguns dias tal qual observado? E a sala de recursos ele comparece com mais frequência do que na sala regular? Se sim, você acha que há algum motivo específico?
- Como você observa a relação dos estudantes com aqueles que têm NEE? Nas observações foi perceptível que alguns tratavam os estudantes com NEE, com brincadeiras de mal gosto, apelidose que deixava-o aborrecido.
- Como você trabalha a questão da interação e do respeito à diversidade dentro da sala de aula? Considerando as especificidades encontradas e que alguns estudantes discriminam o estudante que tem NEE, usando palavras do tipo “Ele é doido”.
- Por fim, qual seu ponto de vista sobre a perspectiva da inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no sistema regular de ensino? E o AEE? Quais os desafios enfrentados por você?