

PERFIL E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE SALA COMUM PARTICIPANTES DE UMA AÇÃO FORMATIVA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NO VALE DO MUCURI

Jáima Pinheiro de Oliveira¹

RESUMO

Uma das maiores e mais atuais demandas da área de Educação é o apoio especializado para o processo de inclusão escolar. O presente relato de pesquisa se insere nesse contexto e tem como objetivo apresentar resultados sobre o perfil de professores que participaram de uma ação formativa conduzida em um município de pequeno porte, do Vale do Mucuri, assim como algumas concepções deles sobre o processo de inclusão escolar. Essa ação faz parte de um projeto maior que consolida uma rede de apoio para a inclusão escolar atuante em municípios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Participaram dessa etapa 52 professores regentes. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um formulário online (Google Forms) e serviram de base para o planejamento de uma ação formativa. Destacamos os seguintes resultados: 46 mulheres e seis homens participaram dessa ação; mais da metade (28) possuía acima de 15 anos de experiência na educação básica; todos os participantes relataram não possuir nenhum tipo de experiência em educação especial e três não possuíam formação em nível de graduação. Em relação às concepções, a maioria (34) dos professores mencionou ser necessário obter “maior conhecimento e capacitação” para atuar com perspectiva inclusiva e sobre o suporte especializado e o planejamento curricular, a maioria dos professores relataram conhecer o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), mas chamou a atenção que 15 (29,0%) professores mencionaram não conhecê-lo. Os dados permitiram conduzir uma ação formativa enfatizando a necessidade de mobilização de conhecimentos básicos, especialmente relacionados ao direito fundamental das pessoas com deficiência à educação, na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Formação continuada de professores.

PROFILE AND PERCEPTIONS OF COMMON ROOM TEACHERS PARTICIPATING IN A TRAINING ACTION ON SCHOOL INCLUSION IN THE MUCURI VALE

ABSTRACT

One of the biggest and most current demands in the field of Education is specialized support for the school inclusion process. This research report fits into this context and aims to present results on the profile of teachers who participated in a formative action conducted in a small municipality in the Vale do Mucuri, as well as some of their conceptions about the school inclusion process. This action is part of a larger project that consolidates a support network for school inclusion operating in municipalities in the Vales do Jequitinhonha and Mucuri. 52 homeroom teachers participated in this stage. The data was obtained through the application of an online form (Google Forms) and served as

¹ Doutora em Educação; Docente do Departamento de Administração Escolar (DAE) da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), credenciada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq; Líder do Grupo de Pesquisa “Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar” (CNPq); ORCID id <https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>. E-mail: jaima@ufmg.br

a basis for planning a training action. The following results were highlighted: 46 women and six men participated in this action; more than half (28) had over 15 years of experience in basic education; all participants reported having no experience in special education, and three did not have undergraduate-level education. Regarding conceptions, the majority (34) of teachers mentioned the need to acquire "greater knowledge and training" to work with an inclusive perspective, and regarding specialized support and curriculum planning, most teachers reported knowing the Individual Development Plan (PDI), but it was noteworthy that 15 (29.0%) teachers mentioned not knowing it. The data allowed for the conduct of a formative action emphasizing the need to mobilize basic knowledge, especially related to the fundamental right of people with disabilities to education, from the perspective of inclusive education.

Keywords: Special Education. School inclusion. Continuing teacher training.

PERFIL Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE SALA COMÚN QUE PARTICIPAN EN UNA ACCIÓN FORMATIVA SOBRE INCLUSIÓN ESCOLAR EN EL VALE DE MUCURI

RESUMÉN

Una de las demandas más grandes y actuales en el campo de la Educación es el apoyo especializado para el proceso de inclusión escolar. Este informe de investigación se enmarca en este contexto y tiene como objetivo presentar resultados sobre el perfil de los profesores que participaron en una acción formativa realizada en un municipio pequeño en el Vale do Mucuri, así como algunas de sus concepciones sobre el proceso de inclusión escolar. Esta acción forma parte de un proyecto más amplio que consolida una red de apoyo para la inclusión escolar que opera en municipios de los Vales do Jequitinhonha y Mucuri. Participaron en esta etapa 52 profesores titulares. Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de un formulario en línea (Google Forms) y sirvieron como base para la planificación de una acción formativa. Se destacaron los siguientes resultados: 46 mujeres y seis hombres participaron en esta acción; más de la mitad (28) tenían más de 15 años de experiencia en educación básica; todos los participantes informaron no tener experiencia en educación especial, y tres no tenían formación a nivel de licenciatura. En cuanto a las concepciones, la mayoría (34) de los profesores mencionaron la necesidad de adquirir "mayor conocimiento y capacitación" para trabajar con una perspectiva inclusiva, y en cuanto al apoyo especializado y la planificación curricular, la mayoría de los profesores informaron conocer el Plan de Desarrollo Individual (PDI), pero fue destacable que 15 (29,0%) profesores mencionaron no conocerlo. Los datos permitieron llevar a cabo una acción formativa que enfatiza la necesidad de movilizar conocimientos básicos, especialmente relacionados con el derecho fundamental de las personas con discapacidad a la educación, desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Palabras clave: Educación especial. Inclusión escolar. Formación continua del profesorado.

INTRODUÇÃO

Repensar, constantemente, concepções e conhecimentos que fundamentam a prática pedagógica, a interação entre profissionais, familiares e outros profissionais devem ser pontos de destaque numa pretensa escola inclusiva

(Capellini; Zerbato, 2019; Oliveira, 2022). É nesse sentido, que alguns autores falam em construção de redes colaborativas, orientações e assessorias. Toda essa organização deve ter como foco o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de promover e aperfeiçoar os processos de ensino e de formação de qualquer estudante, sem desconsiderar as suas especificidades (Sebastián-Herederó, 2020; Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Concordamos com Barbosa e Moreira (2009, p. 347) ao reforçarem que a escola só se caracteriza como inclusiva se "for capaz de acolher e promover a permanência e o sucesso de todos os estudantes". Por isso, a escola precisa assegurar condições distintas para atender às necessidades específicas, o que por sua vez, inclui técnicas, estratégias, práticas pedagógicas, adaptações curriculares, ensino diferenciado, dentre outros aspectos (Capellini; Zerbato, 2019).

A formação de professores é uma das principais medidas para assegurar uma Educação de qualidade, seja essa formação, inicial ou continuada. Atualmente alguns desafios são colocados para essa formação: um deles é a atuação com a diversidade presente nas escolas. Desde a década de 1990, evidencia-se a disseminação de um discurso que garante o direito à escolarização de todos os estudantes no ensino regular, em sala comum. Esse discurso foi incorporado às políticas educacionais com o foco na perspectiva inclusiva, principalmente, a partir do início dos anos 2000 e impactou, significativamente, no aumento de matrículas, de estudantes do chamado públicos-alvo da educação especial.

Diante deste cenário, tornou-se necessário ponderar nas discussões recorrentes sobre formação inicial e continuada de professores, o tema da inclusão escolar. A Resolução CNE/02/2001 que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu, no Artigo 18 dois tipos de professores para atuarem com alunos com “necessidades educacionais especiais”: os capacitados e os especializados. De acordo com essa resolução esses docentes têm atribuições diferentes:

§ 1º São considerados professores *capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

§ 2º São considerados professores *especializados* em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2001).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecem, também, que aos professores que estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 2001).

A formação continuada de professores é assegurada desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96). No artigo 67 desta lei, especificamente no inciso II, é garantido aos profissionais da educação “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Com relação à formação de professores para a educação especial, com perspectiva inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) apresenta como objetivo principal o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes do chamado público-alvo nas escolas comuns e orienta que os sistemas de ensino devem garantir a “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008). A partir daí, surgiram também outras diretrizes que orientam essa formação, tais como a Resolução n. 4, de 2009.

Omote (2003) apontou que um dos pilares para a constituição do processo inclusivo nas escolas é a formação de professores, uma vez que o professor é quem promove (ou não) a inclusão em sala de aula. Assim, evidencia-se a necessidade de formar e capacitar professores para atuarem com propostas de perspectiva inclusiva.

Historicamente, no Brasil, a escolarização de estudantes com deficiência tem se concretizado por meio de serviços de caráter paralelo ao ensino regular,

principalmente, por meio de classes especiais e escolas especiais. Modelo esse que reforça uma compreensão de que o estudante com deficiência não poderia beneficiar-se de uma escolarização junto aos colegas sem deficiência, considerando assim, que a deficiência impunha grandes especializações e individualizações para esse estudante.

No entanto, com o avanço científico, novas compreensões e pesquisas acerca dessa condição, começaram a questionar os modelos que previam a escolarização desses estudantes de forma separada do ensino regular, o que também impulsionou o movimento de inclusão escolar. Dessa forma, esses questionamentos recaem sob o sistema escolar que não se encontra preparado para lidar com a diversidade advinda das deficiências, levando à reflexão, os modelos de serviços que garantem a escolarização na perspectiva inclusiva para todos. Do ponto de vista da justiça social, essa ideia pode ser analisada como equivocada, já que a escola também não se encontra preparada ou ideal para receber os outros estudantes. Além disso, muito menos da metade dos estudantes do público-alvo da educação especial necessitariam de um suporte especializado, com ações dentro e fora da classe comum.

Sobre esse suporte, a política nacional prevê a oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno que o aluno com deficiência frequenta e tem como locus a Sala de Recursos Multifuncionais. Nessa perspectiva, esse aluno é matriculado na classe comum do ensino regular e tem direito ao AEE sob o acompanhamento de um professor da educação especial, com o intuito de complementar ou suplementar o ensino na classe comum.

Embora não seja previsto pela política nacional, o ensino colaborativo é uma proposta de serviço que a literatura científica de vários países aponta como modelo de grande contribuição para a inclusão escolar. Tal modelo prevê o trabalho em colaboração entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial para atender a complexidade que envolve a prática docente em turmas heterogêneas. Além disso, a partir dessa colaboração devem ser enfatizadas as abordagens de ensino universal, com o objetivo de que todos os estudantes sejam atingidos e participem de todas as atividades.

E é com essa perspectiva de colaboração que as ações do projeto que geraram os dados a serem discutidos aqui têm acontecido. Nesse projeto denominado “Rede de apoio ao processo de escolarização de crianças com deficiência nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri” são priorizadas ações formativas para todos os professores, especialistas e generalistas, além de participarem também, gestores, monitores, professores de apoio, dentre outros atores da escola. Com isso, a perspectiva inclusiva tem sido incentivada com ações em que toda a comunidade escolar participa.

Nesse contexto, o presente relato de pesquisa teve como objetivo geral apresentar resultados do perfil de professores que participaram de uma ação formativa conduzida em um município de pequeno porte, do Vale do Mucuri, assim como assim como algumas concepções deles sobre o processo de inclusão escolar.

CAMINHO METODOLÓGICO

a) Contextualização geral da proposta

Essa análise faz parte de uma proposta mais ampla, denominada “Rede de apoio ao processo de escolarização de crianças com deficiência nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri”, que enfatiza as ações de formação colaborativa, tais como o ensino colaborativo, proposta de serviço que a literatura científica de vários países aponta como modelo de grande contribuição para a inclusão escolar. Tal modelo prevê o trabalho em colaboração entre o professor do ensino comum e o professor da Educação Especial para atender a complexidade que envolve a prática docente em turmas heterogêneas (Vilaronga; Mendes, 2014). E é com essa perspectiva de colaboração que as ações desse projeto têm acontecido. A equipe tem priorizado ações formativas para todos os professores, especialistas e generalistas, para que a perspectiva inclusiva seja incentivada e, fundamentalmente, para que o professor do AEE seja um apoiador e um promotor da participação desses alunos na sala comum.

No contexto do projeto são planejadas atividades que favoreçam aspectos da formação continuada de professores, inclusive em serviço, a serem executadas. Os

encontros da equipe são divididos em: organização e execução. Para a organização, a equipe tem mantido encontros quinzenais para definições prévias do projeto e tramitação burocrática. Para a execução, estão previstos encontros remotos a serem realizados mensalmente, em dia da semana a ser definido após os contatos iniciais para a formação da equipe de professores participantes. São previstos, também, encontros presenciais, nos municípios.

Um aspecto sempre enfatizado nas visitas presenciais é a produção de materiais adaptados, caso seja necessário, ou caso haja alguma demanda específica. A ideia é aproveitar os encontros presenciais para ações de tutoria – exemplo: propor uma atividade em sala comum com a participação das crianças (caso isso não ocorra) e, claro, se a escola permitir. Não sendo possível, são propostas atividades nas Salas de Recursos (onde elas estão presentes) de tal modo que o serviço de AEE tenha impacto na sala comum.

Para todas as atividades (remotas e presenciais) a equipe utiliza e, quando possível, fornece materiais específicos para os participantes, desde materiais bibliográficos (livros de acesso gratuito e apostilas construídas pela equipe, quando necessário), materiais comuns de papelaria e escritório, até materiais específicos ou adaptados que, porventura, podem ser necessários, para o planejamento e a participação de crianças com deficiência em atividades da sala comum (vocalizadores, *tablets* com aplicativos gratuitos de comunicação suplementar e/ou alternativa, lupas, planos inclinados, etc). Esses materiais são adquiridos com verbas dos projetos recebidas por agências de fomento e, a maioria deles, fica nas escolas, quando possível (trâmites burocráticos, origem das verbas, etc), para uso exclusivo das crianças e dos professores em contextos necessários. É necessário, também, para membros da equipe da proposta, verbas de custeio para a dedicação às atividades e o deslocamento (diárias) nos encontros presenciais.

As atividades presenciais são desenvolvidas nas dependências de escolas públicas (municipais) ou em locais previamente combinados com as secretarias, estadual e municipal, de educação. A responsabilidade por assegurar as condições desse local de formação será única e exclusiva das secretarias.

b) Dados específicos para essa análise

Para dar início a qualquer ação formativa, são geradas informações junto à equipe escolar e junto às secretarias de educação sobre as demandas. Em seguida, são sistematizados os dados de perfil de estudantes, professores, gestores, dentre outros atores da comunidade escolar, assim como dos serviços especializados disponíveis, por meio de formulário específico (*Google Forms*). Esses dados auxiliam no planejamento de suportes que poderão ser fornecidos pela equipe do projeto, em termos específicos. Nessa meta também são analisados dados sobre a formação dos professores, para que o apoio a ser ofertado esteja voltado para as necessidades apontadas por eles.

Para este artigo foram selecionados dados de 52 professores regentes que participaram de uma das últimas ações que ocorreu no Vale do Mucuri. O perfil destes professores, assim como outros dados acerca do processo de inclusão escolar relacionados às escolas em que eles atuam é que serão apresentados e discutidos à luz da literatura.

Todos os professores, ao confirmarem sua participação na ação formativa, preenchem um formulário, cuja apresentação ocorre por meio de um Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, seguimos a recomendação de Mainardes e Carvalho (2019, p.206), no que diz respeito à “autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa”, assumindo a responsabilidade ética sobre todas as fases que compuseram a presente pesquisa.

Os dados obtidos foram analisados e apresentados por meio de estatística descritiva, de modo a responder os objetivos propostos e discutidos à luz da literatura.

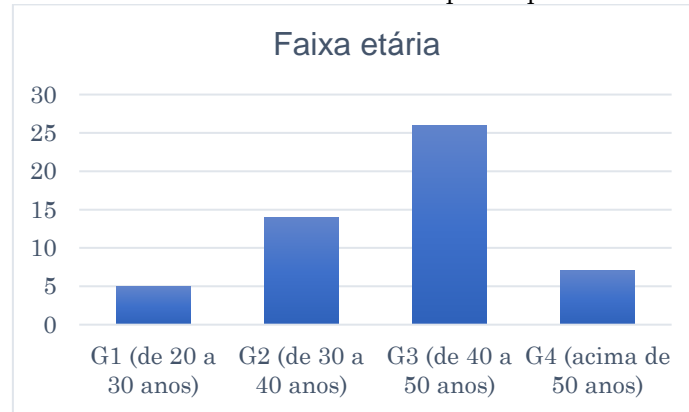
RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) Perfil geral dos participantes

Para responder ao objetivo de apresentar o perfil geral dos professores que participaram da ação formativa, indicaremos alguns dados relacionados à faixa etária, formações, inicial e continuada, e também sobre o tempo de experiência na

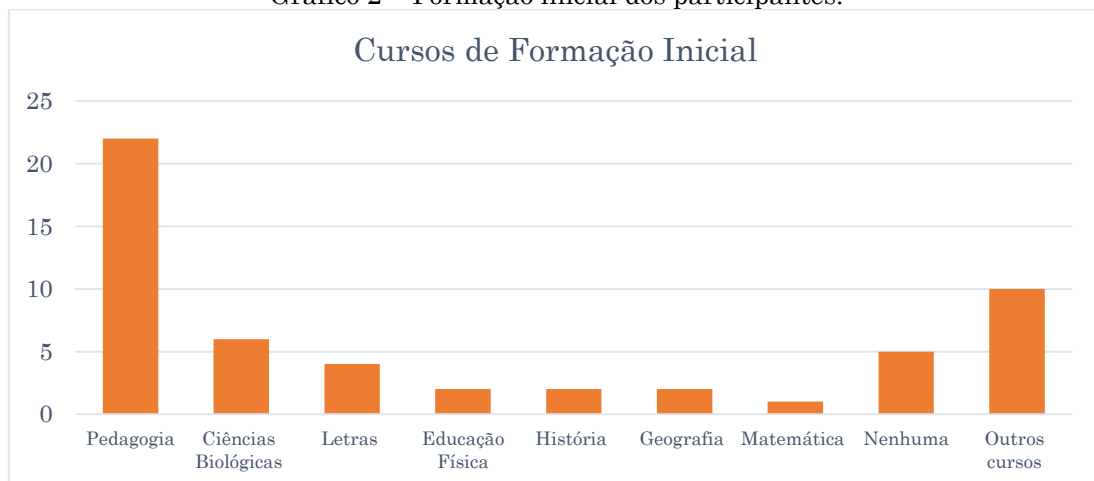
educação básica. Já destacamos que a maioria (46) dos participantes era mulher, reforçando a presença do gênero feminino na profissão.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes.



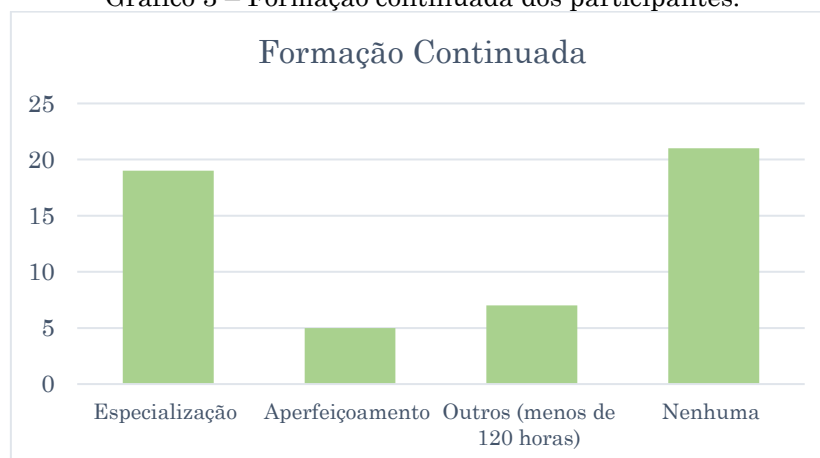
Fonte: elaboração própria (2024).

Gráfico 2 – Formação inicial dos participantes.



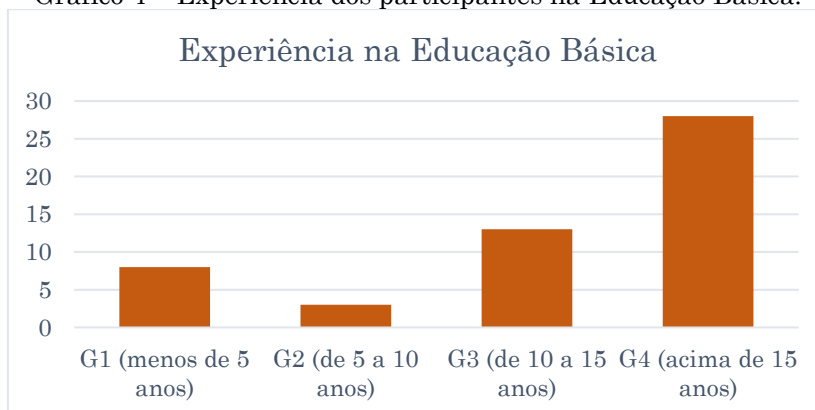
Fonte: elaboração própria (2024).

Gráfico 3 – Formação continuada dos participantes.



Fonte: elaboração própria (2024).

Gráfico 4 – Experiência dos participantes na Educação Básica.



Fonte: elaboração própria (2024).

Em relação à idade, a maioria (28) dos participantes encontrava-se na faixa etária entre 40 e 50 anos de idade. Grande parte (22) cursou Pedagogia na formação inicial e 19 professores possuíam ao menos uma especialização. Chamou a atenção, porém, que 10 professores não tinham graduação concluída e 21, nenhum tipo de formação continuada. Por fim, mais da metade (28) possuía acima de 15 anos de experiência na educação básica. Todos os participantes relataram não possuir nenhum tipo de experiência, relativa à atuação, em educação especial e três não possuíam formação em nível de graduação.

Destacamos como pontos de discussão, a presença de professores ainda sem formação em nível de graduação e a grande quantidade (21) de participantes sem nenhum tipo de formação continuada. Se retirarmos aqueles que não possuem graduação (6), ainda ficaríamos com 15 que não possuem nenhum tipo de formação continuada.

Sobre os professores sem formação em nível superior, o Art. 7º da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo, por sua vez, que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2017, Art. 7º).

Barreto (2015) destaca que mesmo após mais de duas décadas tentando mobilizar essa concepção de formação docente necessária para atender as necessidades educacionais da população em todos os níveis do sistema educativo,

inclusive tentando acompanhar as mudanças no mundo, as exigências nas políticas de educação permanecem “legitimando as medidas emergenciais como permanentes” (p. 693).

Sobre a formação continuada, concordamos com Nóvoa (2017), quando o autor destaca sobre a importância dos professores realizarem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente, já que os estudos feitos somente “fora” da profissão não são suficientes. Além disso, na visão deste autor, o que mais enriquece a atuação docente é a maneira como a própria profissão incorpora na sua rotina uma dinâmica de pesquisa. Nesse sentido, ainda que muitos não tenham buscado essa formação ao longo de sua atuação, espera-se que essas análises da realidade ocorram ou estejam ocorrendo.

b) Concepções sobre o processo de Inclusão Escolar

Para responder ao objetivo de identificar concepções sobre o processo de Inclusão Escolar, perguntamos aos professores, dentre outros aspectos, o que eles consideravam necessário para compreender melhor esse processo. As respostas variaram muito, conforme categorias disponibilizadas na Tabela 1, a seguir. Em seguida, também perguntamos, quais os maiores desafios enfrentados por eles na escola onde trabalhavam. Especificamente nessa questão, nós utilizamos respostas de múltipla escolha relacionadas aos principais tipos de acessibilidade, conforme pode ser visualizado na Tabela 2.

Tabela 1 – Apoios para compreender o processo de inclusão escolar.

Categorias mencionadas	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Mais conhecimento e capacitação	34	65,0%
Maior conhecimento e respeito ao direito à educação	9	16,5%
Políticas públicas sociais e de educação	4	9,0%
Não sei	5	9,5%
Total	52	100%

Fonte: elaboração própria (2024).

Tabela 2 - Maiores desafios da escola para o processo de inclusão escolar.

Categorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Acessibilidade Metodológica e Curricular	15	29,0%
Acessibilidade Arquitetônica	13	25,0%
Acessibilidade Comunicacional	13	25,0%
Acessibilidade Web/Digital	5	9,5%
Acessibilidade Instrumental	4	9,0%
Acessibilidade Programática	2	2,5%
Total	52	100%

Fonte: elaboração própria (2024).

A grande maioria (34) dos professores citaram “mais conhecimento e capacitação” como necessários para compreender o processo de inclusão escolar e alguns (9) citaram “maior conhecimento e respeito ao direito à educação”. Sobre o que eles pensam ser os maiores desafios, relacionados aos tipos de acessibilidade, eles citaram, conforme dados da Tabela 2, a Acessibilidade Metodológica e Curricular (15) e a Arquitetônica (13). Se fôssemos seguir uma coerência maior com a questão anterior, o tipo de acessibilidade que mais apareceria seria o Atitudinal. No entanto, ele não foi selecionado por nenhum professor.

Vários estudos (ONEESP, 2011, 2014) indicam que as barreiras atitudinais são tão problemáticas quanto à especialização profissional para uma atuação que considere as diferenças presentes na escola durante a efetivação de práticas pedagógicas que promovam autonomia nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Por outro lado, precisamos compreender que esses tipos de acessibilidade se articulam o tempo todo. Vejamos, por exemplo, o quanto é necessário se preocupar com a acessibilidade curricular e o quanto ela também está ligada à acessibilidade atitudinal, tendo em vista que se eu não estiver disponível para construir um planejamento que respeite uma determinada diferença, nenhuma delas será vislumbrada. Sem a acessibilidade atitudinal, mesmo que sejam afirmados os direitos das pessoas com deficiência, em legislações específicas, a efetivação deles ainda permanecerá como desafio, nas mais distintas áreas. Não podemos esquecer que é o respeito e a garantia do direito à Educação que abrirá portas para a participação social (Oliveira, 2022).

Sobre o suporte especializado e o planejamento curricular, perguntamos aos professores se eles conheciam o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), nomenclatura utilizada no estado de Minas Gerais, em Resolução específica, desde 2020. A maioria dos professores relataram conhecer esse plano, mas chamou a atenção que 15 (29,0%) professores mencionaram não conhecê-lo.

Muito embora não exista um documento oficial, na política educacional nacional destinado exclusivamente a esse instrumento, ele está amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, mais recentemente, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Em Minas Gerais, ele foi contemplado em documentos oficiais, inclusive com um modelo padronizado a ser utilizado, presente na Resolução 4.256 de 2020, da Secretaria Estadual de Educação.

O desconhecimento desse importante instrumento pode ser um indicador da falta de diálogo da comunidade escolar para construir, de maneira coletiva, esse planejamento. É imprescindível que o PEI seja construído de modo colaborativo, principalmente entre professores do AEE e da sala comum, para que as questões curriculares sejam centrais. Quando voltamos nas definições do AEE isso fica mais claro, já que o AEE se constitui de estratégias e recursos (acessíveis) organizados institucionalmente, para dar o máximo de autonomia possível, ao processo de formação dos estudantes na sala comum. Esse desconhecimento também é refletido nas respostas à questão sobre “de que modo o AEE pode te ajudar”, cujos relatos são disponibilizados na Tabela XX, a seguir.

Tabela 3 – Tipos de apoio fornecidos pelo AEE.

Categorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Jogos, dinâmicas e brincadeiras	19	37,0%
Estratégias para promover a participação de todos	11	21,0%
Estratégias específicas	9	17,0%
Não sei	13	25,0%
Total	52	100%

Fonte: elaboração própria (2024).

Ao observar que a maioria dos professores mencionaram atividades comuns (jogos, brincadeiras, por exemplo) como apoio principal do AEE, eles reforçam o

desconhecimento dos professores sobre as questões que envolvem, tanto o planejamento coletivo, como as funções desse suporte dentro da escola. Junte-se a isso, a quantidade (13) de professores que responderam não saber como o AEE pode ajudá-los em sala de aula.

Mesmo assim, alguns (11) citaram que o AEE pode ajudar a pensar em estratégias que proporcionem a participação de todos na sala de aula e alguns (9) citaram estratégias específicas, provavelmente, levando em consideração condições de deficiência que podem exigir adaptações.

É muito preocupante ver uma quantidade razoável de professores regentes dizerem que não sabem como o AEE pode ajudá-los na sala comum, se levarmos em consideração que o AEE é o principal serviço de suporte para a escolarização do público-alvo da Educação Especial na escola regular. Esse desconhecimento não contribui para o processo de Inclusão Escolar. O objetivo principal desse suporte é exatamente apoiar a participação do estudante nas atividades da sala comum e, é esse objetivo que pode flexibilizar o funcionamento do AEE, pois isso vai depender da dinâmica de trabalho dos professores e da própria gestão escolar (Oliveira, 2022; Oliveira; Matos, 2021).

Oliveira e Matos (2021) realizaram uma revisão de literatura sobre a temática de planejamentos pedagógicos para crianças com deficiência intelectual, numa perspectiva de articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala comum. As autoras identificaram temáticas variadas nas produções, destacando discussões que envolviam a formação de professores com ênfase para uma assunção da pessoa com deficiência como sujeito que aprende, a mediação do conhecimento e ênfase em colaboração entre os professores de apoio e da sala comum e práticas pedagógicas que consideram características e maneiras diferentes de acesso ao conhecimento. Na análise foi possível concluir que os estudos problematizam questões vinculadas ao campo da didática, porém, ainda é necessário considerar aspectos da ação docente que priorize elementos que promovem a participação delas em atividades da sala comum. Isso nos remete também às poucas (11) respostas fornecidas pelos professores em relação a essas estratégias.

Nesse contexto, não podemos esquecer que a gestão escolar, ao se implicar como parte primordial do planejamento escolar, precisa realizar um trabalho coletivo junto aos professores para apoiar essas práticas pedagógicas e estabelecer um foco de gestão considerando a perspectiva inclusiva, para eliminar qualquer possibilidade de exclusão da criança nesse contexto (Dutra; Griboski, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de pesquisa teve como objetivo geral apresentar resultados do perfil de professores que participaram de uma das ações formativas conduzidas em um município de pequeno porte, do Vale do Mucuri, assim como assim como algumas concepções deles sobre o processo de inclusão escolar. Consideramos que atingimos tais objetivos e os resultados apresentados permitiram fazer algumas considerações.

A formação docente, com perspectiva inclusiva, continua sendo um desafio e, portanto, deve seguir presente nos diálogos relacionados à escola. Um dos pontos fundamentais desse diálogo também permanece sendo a desvalorização das formações inicial e continuada para atuar na educação básica. A ausência de alguns conhecimentos, além de indicar isso, continua cobrando por uma perspectiva que valoriza um saber mais técnico em detrimento de um pedagógico (Amaral; Monteiro, 2019).

Mesmo diante destes pontos fundamentais que devem ser considerados em relação a qualquer formação, a grande maioria dos professores mencionaram “mais formação e maior conhecimento e respeito ao direito à educação”, o que indica uma preocupação com essa perspectiva inclusiva e, principalmente, uma vontade de mobilizar conhecimentos sobre o tema.

Com isso, podemos concluir que o desafio que se coloca para essa formação é continuar fornecendo apoio para a atuação desses professores, no dia a dia, para que eles possam pensar em formas diferentes de abordar a diversidade de estudantes presentes na sala de aula comum. Assim, todos os estudantes terão oportunidades, ao longo de sua formação, que proporcionem o desenvolvimento de habilidades necessárias à vida social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **A Formação de Professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.25, n.2, 301-318, 2019.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300679&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.ºs. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Lei 9394/96, de 20/12/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, 23dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Gestão para inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 26, 2005. Acesso em: 02 ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372/2566>.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield: CAST, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/login;jsessionid=AB3518581582530F488908F6036E10D3>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial - formação de professores para a inclusão escolar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022. v. 1. 127p.

OMOTE, Sadao. A formação do professor em educação na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 153-169, 2003.

ONEESP. Observatório Nacional de Educação Especial. **Publicações. Relatórios (1 a 4 – 2011 a 2014)**. Disponível em: <https://www.oneesp.ufscar.br/publicacoes>. Acesso em: 20 mai 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

VILARONGA Carla A. R; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

Recebido em: 05 de maio de 2024

Aprovado em: 09 de maio de 2024

Publicado em: 10 de maio de 2024

