



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

CRISTIANE FREIRE DE QUEIROZ

**OS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE
PARNAMIRIM/RN: uma perspectiva sob a ótica dos professores da sala regular**

MOSSORÓ/ RN

2024

CRISTIANE FREIRE DE QUEIROZ

**OS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE
PARNAMIRIM/RN: uma perspectiva sob a ótica dos professores da sala regular**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso
de Especialização em Atendimento Educacional
Especializado como requisito para a obtenção do grau
de Especialista, sob a orientação do Professor Dr.
Evanilson Gurgel de Carvalho Filho**

MOSSORÓ/RN

2024

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus!

Aos meus familiares que sempre estiveram ao meu lado nessa caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Evanilson Gurgel de Carvalho Filho, pela paciência, compreensão e por toda a orientação durante a realização deste trabalho.

A todos os docentes do curso de AEE por todo o ensinamento.

Aos professores e aos diretores da Escola Municipal Cívico-Militar Senador Carlos Alberto de Sousa pelas suas contribuições para a realização desta pesquisa

A minha prima, Luciana Maria da Silva Nascimento, que é uma inspiração para a realização deste trabalho.

A professora Eliane Galvão Gomes pelas sugestões de leitura sobre inclusão escolar que tanto me ajudaram a construir este trabalho,

Enfim, a todos que fizeram direta ou indiretamente parte de todo o processo desde o início do curso até a fase final.

OS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE PARNAMIRIM/RN: uma perspectiva sob a ótica dos professores da sala regular

Cristiane Freire de Queiroz¹

Evanilson Gurgel de Carvalho Filho²

RESUMO

A inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no Brasil teve conquistas consideráveis, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e das posteriores legislações, porém há muitos desafios a serem enfrentados por professores e alunos no processo de inclusão escolar. O objetivo principal desta pesquisa é analisar os desafios dos professores da sala regular no processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Parnamirim/RN. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com embasamento teórico realizado a partir dos estudos dos principais autores Sassaki (1999, 2009), Mantoan (2003) e Silva (2021), que tratam da temática inclusão e a importância da formação continuada dos professores. A pesquisa de campo foi realizada através de um questionário, aplicado com os professores da sala regular do Ensino Fundamental, anos finais, de uma Escola pública do município de Parnamirim/ RN. Nas considerações finais discutimos a necessidade dos professores enfrentarem os desafios presentes na sala de aula e que a inclusão deve ultrapassar o espaço escolar, visto que é necessário o trabalho compartilhado entre a comunidade escolar, outros profissionais, a família e o Estado como fomentador de políticas públicas e educacionais.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de professores. Desafios educacionais

¹ Bacharel e Licenciada em Geografia - UFRN . Pós graduanda em Atendimento Educacional Especializado – UFRSA – crisfq2009@hotmail.com

² Dr. em Educação pela UFBA. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da UFRSA - evanilsongurgel@gmail.com

RESUMEM

La inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) en Brasil ha tenido logros considerables, desde la promulgación de la Constitución Federal de 1988 y posteriores legislaciones, pero hay muchos desafíos que deben enfrentar los profesores y estudiantes en el proceso de inclusión escolar. El principal objetivo de esta investigación es analizar los desafíos de los docentes de clase regular en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo, altas habilidades/superdotación en los últimos años de enseñanza en la Red Municipal de Parnamirim/RN. Se trata de un investigación cualitativa, con una base teórica basada en estudios de los principales autores Sasaki (1999, 2009), Mantoan(2003) y Silva(2021) que abordan el tema de la inclusión y la importancia de la formación continua del profesorado. La investigación de campo se realizó a través de un cuestionario, aplicado con docentes en clase de educación básica regular, últimos años, de una escuela pública del municipio de Parnamirim/RN. En las consideraciones finales discutimos la necesidad de que los docentes enfrenten los desafíos presentes en el aula y que la inclusión debe ir más allá del espacio escolar, ya que es necesario el trabajo compartido entre la comunidad escolar, otros profesionales, la familia y el estado como promotor de políticas públicas y educativas.

Palabras clave: Inclusión. Formación docente. Desafíos educativo

INTRODUÇÃO

A concepção de uma sociedade humanitária, solidária e heterogênea, que abraça e respeita as diferenças, se reflete em uma educação escolar que deve atender às necessidades educacionais dos discentes, de forma que todos tenham oportunidades de crescimento pessoal e profissional. A inclusão, portanto, se insere no ambiente escolar como um novo paradigma educacional que tem provocado muitos desafios para comunidade escolar (Mantoan, 2003).

Em relação à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, podemos argumentar que tivemos avanços consideráveis em se tratando dos marcos legais no Brasil, sendo a Constituição Federal de 1988 e a lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação um dos pilares para a inclusão escolar.

No entanto, apesar dos avanços nos direitos das pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) estabelecidos pela legislação brasileira, o processo escolar inclusivo ainda enfrenta grandes desafios e dificuldades para garantir uma educação com igualdade e equidade, visto que há a necessidade de estruturação física e pedagógica das escolas, profissionalização dos professores através das formações continuadas referentes a área de educação especial, conscientização da comunidade escolar e também da família como agentes no processo de inclusão escolar (Almeida, 2015).

De acordo com o Censo Escolar de 2023, o número de matrículas na educação especial foi de 1,7 milhão, sendo o Ensino Fundamental o segundo com maior número, com 62% das matrículas (INEP, 2023). Fato este que se reflete nas salas de aula regulares, exigindo que os professores das disciplinas específicas estejam em constante formação profissional para atender este público.

Diante dos desafios no cotidiano escolar enfrentadas pelos professores da sala regular e como forma de ampliar o conhecimento na área de educação especial inclusiva, o presente trabalho foi realizado com o objetivo geral de analisar os desafios dos professores da sala regular no processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Parnamirim/RN.

Com a finalidade de concretizar os objetivos propostos, adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa cujas etapas foram: a fundamentação teórica e a pesquisa de campo. No que se refere ao embasamento teórico, realizou-se a discussão baseada nos estudos dos

principais autores: Sassaki (1999, 2009), Mantoan (2003) e Silva (2021), que tratam da temática inclusão e a importância da formação continuada dos professores. Além da legislação vigente no Brasil: Constituição Federal Brasileira (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

A pesquisa de campo foi realizada por meio de um questionário com professores da escola. Os questionários foram aplicados no mês de setembro de 2024 com professores da Escola Municipal Cívico-Militar Senador Carlos Alberto, localizada em Parnamirim/RN.

1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao falar de inclusão, precisamos compreendê-la como a busca em possibilitar condições de acesso nas diversas áreas que compõem a sociedade: saúde, educação, social, cultural para todas as pessoas. Em conformidade, Sassaki (2009, p. 10) define inclusão como sendo um modelo de sociedade, sendo, portanto,

[...] o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência ou alunos com transtornos globais do aprendizado, altas habilidades, ou seja, alunos que requerem atendimento educacional especializado, tem sido um processo longo e gradativo, pois as práticas sociais direcionadas a este público mudaram ao longo do tempo e se desenvolveram dentro de dois modelos de deficiência: o modelo médico e o modelo social.

O modelo médico de deficiência se perpetuou por muitos anos e concebia a deficiência como uma doença, logo, a pessoa com algum tipo de deficiência era considerada inválida, incapaz. Conforme argumenta Sassaki (1999), este modelo foi um dos responsáveis pela resistência na mudança social em incluir pessoas com deficiência, uma vez que precisavam “ser curada, tratada, reabilitada etc., a fim de ser adequada a sociedade, como ela é, sem maiores modificações” (Sassaki, 1999, p. 29).

A prática da exclusão social, nas sociedades antigas e medievais, foi uma das mais cruéis, pois as pessoas com algum tipo de deficiência eram vistas como um mal a ser eliminado da sociedade, ou tidas como endemoniadas, castigadas pelos seus pecados ou pelo pecado da sua família (Dias, 20015). Apesar dos avanços na sociedade atual, a exclusão ainda

faz parte, mesmo que seja involuntária, através de sentimentos como “rejeição, piedade, proteção e, até mesmo, supervalorização” (Dias, 2015, p. 14).

Outra prática social que reflete o modelo médico é a segregação institucional, a qual é a retirada da pessoa com deficiência da sociedade e internada em instituições, visto que, a depender da deficiência, essa pessoa era considerada um risco para os membros da família e para sociedade no geral. Portanto, estes institutos ofereciam um atendimento especializado para cada tipo de deficiência e com um olhar caridoso, lhes proporcionavam alimentação, proteção e algumas atividades para ocupar o tempo ocioso (Dias, 2015).

Ainda na perspectiva da deficiência como doença, se teve a integração social realizada através do movimento da desinstitucionalização, em que as pessoas com algum tipo de deficiência eram inseridas nos ambientes sociais, inclusive escolares, mas os obstáculos educacionais, arquitetônicos não foram extintos de imediato.

No entanto, a integração social teve a sua importância naquela época, no que diz respeito ao que futuramente seria o processo inclusivo de alunos com deficiência. Isso porque suas experiências foram válidas para o avanço da educação inclusiva e, para Sassaki (1999, p. 33) “[...] abriram caminho para o surgimento do paradigma da inclusão e da equiparação de oportunidades”.

É sob a perspectiva do modelo social de deficiência que a inclusão social e, conseqüentemente, a escolar, é concebida. Modelo este que associa as dificuldades da deficiência à sociedade, ou seja, é a sociedade que cria a maioria dos problemas, portanto, a sociedade precisa criar meios para dar acesso aos serviços, lugares, informações, desenvolvimento pessoal, profissional e educacional (Sassaki, 1999).

Diante do exposto acima, Mantoan (2003) discute a inclusão escolar como uma quebra no paradigma social, visto que as intensas transformações da sociedade atual promovidas pela velocidade da comunicação e da tecnologia excluíram as fronteiras do mundo, mostrando cada vez a diversidade das relações humanas. A comunidade escolar precisa ser preparada para atender essa nova realidade. Para esta autora, a inclusão

é um produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise de identidade institucional, que por sua vez, abala a identidade dos professores [...]. O aluno na escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2003, p.20).

Portanto, a inclusão escolar na perspectiva de Mantoan só é possível com a mudança radical dos pressupostos educacionais, no papel do professor como agente que direciona a

aprendizagem e dos alunos que são agentes ativos da aprendizagem, assim sendo “a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação” (Mantoan, 2003, p. 43)

A educação no viés inclusivo teve avanços significativos quanto a legislação, formação de professores, estrutura física e pedagógica das escolas nos últimos 30 anos, e para isto foi necessário mudanças radicais e desafios na forma de ensinar. A década de 1990 foi decisiva para a inclusão escolar, devido aos grandes eventos, congressos e marcos legais direcionados para a cidadania e para consolidação dos direitos de todos os indivíduos, são eles: Constituição Federal Brasileira (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

A Carta Magna Brasileira de 1988 é o marco legal de grande importância para a inclusão escolar, pois preconiza a educação como um direito social, direito de todos e dever do Estado e da família, enfatiza a importância do trabalho colaborativo da sociedade no processo educacional. Como garantia do Estado para o acesso e permanência das pessoas com deficiência, a Constituição Brasileira expressa no Art. 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2016, p. 123).

A Conferência Mundial sobre Educação Especial ocorrida em Salamanca (Espanha) em 1994, e a produção do documento Declaração de Salamanca, é uma das bases para a educação inclusiva em diversos países, inclusive no Brasil. Foi proclamado neste documento que “cada criança tem características e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” e que “os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (Unesco, 1998, p. 2).

Na perspectiva da inclusão escolar dos alunos com deficiência, a Lei nº 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em que a educação especial é definida como “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, 2017, p. 39). Enquanto a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolida os direitos das pessoas com deficiência em todas as áreas, mas especificamente, sobre o direito a educação,

Art. 27 assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2019, p. 17)

Nesse sentido, são perceptíveis as conquistas na inclusão escolar dos alunos com deficiências, oportunizadas pela mudança na concepção de uma educação verdadeiramente inclusiva e baseada na equiparação de oportunidades, em que todos os alunos com ou sem deficiência possam desenvolver suas habilidades e competências.

Nesse ponto de vista, o trabalho colaborativo na sala de aula tem grande importância para todos os alunos, incluindo aqueles com NEE, pois permite maior interação social, o compartilhamento de conhecimentos e o reconhecimento de todas as possibilidades (Almeida, 2015). Assim sendo, o trabalho colaborativo permite “ensinar a sala toda” (Mantoan, 2003, p. 38) e para que isto seja possível deve haver uma recriação do modelo educativo escolar,

reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por professores, administradores, funcionários e alunos [...] (Mantoan, 2003 p. 31).

O ensinar em colaboração é um dos desafios dos professores no trabalho inclusivo, mas Mantoan (2003) defende que ele é necessário para que os professores evoluam na sua prática em sala de aula. Ainda segundo a autora, a ausência destes é uma das grandes barreiras para a mudança da educação, visto que sem eles ocorrerá “a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar” (Mantoan, 2003, p. 27).

Sobre os desafios na educação inclusiva, Sasaki (1999) relata que é preciso preparação para que seja possível ocorrer o sucesso. Tal preparação

deverá ocorrer em sala de aula, em setores operacionais da escola e na comunidade. Deverá haver ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos profissionais de educação especial e / ou de reabilitação. Dos líderes do movimento dos portadores de deficientes e representantes da comunidade (Sasaki, 1999, p. 117).

Neste sentido, o trabalho inclusivo escolar requer a colaboração entre todos que compõem a comunidade escolar, visto que a educação é um processo que deve ser realizado de forma conjunta: família, escola, sociedade e Estado. Assim sendo, a inclusão escolar não cabe somente ao professor “quando esses profissionais agem sozinhos, acabam se defrontando com situações que fogem do seu controle, principalmente em decorrência da complexidade da área da educação especial” (Oliveira, 2023, p. 362).

No que se refere ao trabalho colaborativo na inclusão escolar, ele deve estar diretamente vinculado à formação docente, pois “[...] torna o professor capaz de refletir sobre o processo de ensinar e aprender, no qual está inserido” (Costa, 2021, p. 21), instigando-o a questionar sua prática em sala de aula de forma a buscar aprimoramento profissional para atender as inúmeras diferenças dos seus alunos. Sobre isto, Mantoan (2003, p.42) afirma que o professor que trabalha na perspectiva inclusiva não elimina as diferenças da sala de aula, mas “estará atento às singularidades das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as”.

Ainda na perspectiva de uma formação docente colaborativa para atender a diversidade da sala de aula, Silva (2021, p. 48) defende que

a formação inicial de professores deve ocorrer numa dimensão teórico-prática para o ensino à diversidade, bem como para o desenvolvimento do trabalho colaborativo em equipe, essencial ao nosso perceber, para a efetivação de práticas inclusivas para todos os estudantes, quer sejam ou não público-alvo da educação especial.

Destarte, o processo inclusivo acontece em colaboração com todos os agentes sociais envolvidos: professores, alunos, sociedade, Estado e inclusive a própria pessoa com deficiência, pois é a partir dele que as ações inclusivas devem acontecer. Contudo, não é um processo fácil e rápido, é desafiador, pois um trabalho colaborativo requer paciência, empatia, compromisso.

Como forma de concretizar o objetivo principal desta pesquisa, analisar os desafios dos professores da sala regular no processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais da aprendizagem ou altas habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental de uma instituição escolar da rede de ensino de Parnamirim/RN, optou-se pela pesquisa qualitativa, visto que o objeto de estudo se trata de um processo social, no qual as relações humanas devem ser consideradas para o entendimento do processo de inclusão escolar.

Quanto a abordagem qualitativa, ela “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um dado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2002, p. 22), portanto, tal investigação leva em consideração os significados, valores, atitudes, ou seja, o contexto no qual a temática estudada está inserida. Em consonância a Mendonça (2007), a pesquisa qualitativa visa o processo e não a um produto, pois aborda o mundo de forma minuciosa.

Após a leitura que deu embasamento teórico ao trabalho, a pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Cívico-Militar Senador Carlos Alberto de Sousa, localizada no

município de Parnamirim/RN. Quanto ao instrumento de coleta, optamos pela aplicação de um questionário semiestruturado como modo de conduzir a produção de dados e a obtenção de informações mais precisas para posterior análise.

2. DESAFIOS DOS PROFESSORES DA SALA REGULAR DA ESCOLA MUNICIPAL CÍVICO-MILITAR CARLOS ALBERTO DE SOUSA

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Cívico-Militar Senador Carlos Alberto de Sousa, localizada no bairro de Passagem de Areia no município de Parnamirim/RN. A referida instituição de ensino funciona nos turnos da manhã e à tarde, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Em relação aos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), eles são atendidos na própria escola, na sala multifuncional.

O levantamento das informações para esta pesquisa foi composto por oito participantes da escola de estudo, denominados através de pseudônimos: Tarsila, Ana, Eça, Apolo, Milton, Pedro, Müller e Aurélio, o instrumento de produção das informações foi um questionário com questões abertas e a aplicação ocorreu no mês de setembro de 2024.

Os professores da sala regular responderam ao questionário que continha perguntas referentes a formação inicial e continuada, período de atuação na escola, quantidade de alunos com alguma Necessidade Educacional Específica e os desafios enfrentados em sala de aula em relação ao processo inclusivo.

2.1 Análise e interpretação dos dados

Em relação ao perfil dos docentes que responderam ao questionário, pudemos perceber que trata-se de um grupo formado por 5 professores e 2 professoras, com idades entre 38 a 60 anos. São graduados nas disciplinas que lecionam e pós-graduados nos seguintes níveis: 4 especialistas, 3 mestres e 1 doutor.

No que se refere ao tempo de atuação como docente na escola de estudo, com exceção de um professor que estava há semanas atuando na escola, os 7 estão lecionando nesta escola entre 3 anos e 17 anos.

Em relação a quais são as deficiências ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (GD) que estão presentes nas salas de aula, evidenciou-se que a deficiência intelectual é mais presente na sala regular, seguida da deficiência física e visual. Em contrapartida, a menos

citada pelos docentes foi a deficiência múltipla. No que concerne a alunos com GD, há a presença de alunos do espectro autista, Psicose infantil e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Ao serem questionados sobre as dificuldades ou desafios a respeito dos seus alunos com alguma NEE, o espectro autista e a deficiência intelectual são considerados os mais desafiadores. Os motivos pelos quais o transtorno do espectro autista (TEA) e a deficiência intelectual são desafiadores encontram-se basicamente na falta de conhecimento a respeito das deficiências, e a falta de formação para atender este público.

O espectro autista é complexo devido às múltiplas características e condições, principalmente a alteração na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Além disso, sujeitos inseridos no espectro podem apresentar também “[...] hiperatividade, desatenção, impulsividade e agressividade em crianças mais jovens, acesso de raiva” (Braga Júnior *et al*, 2015, p. 15). Nesse sentido, considerando-se a complexidade do TEA, que requer conhecimentos básicos para atender os alunos com autismo, observou-se entre as respostas dos professores participantes, a falta de conhecimento para atender este público de forma adequada, algumas das respostas são descritas abaixo:

“Autismo. Falta na formação, o conhecimento dessa área, reconhecer, agir, adequar” (Müller)

“Autismo. Devido à falta de conhecimento prévio sobre. Não saber conduzir pedagogicamente os alunos” (Eça).

“Os alunos com laudo de TEA, pela dificuldade na interação social, fazer amigos, na comunicação e na concentração e saber as estratégias para este público” (Ana)

No que se refere a deficiência intelectual, esta “caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média populacional, associado a limitações no funcionamento comportamental, comunicação e cuidados pessoais” (Almeida *et. al*, 2015, p. 14). Assim sendo, são alunos que requerem maior atenção e sensibilidade no processo de ensino – aprendizagem, visto que têm “uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola muitas vezes preconiza” (Gomes *et. al*, 2007, p. 16). Vejamos algumas das respostas dos docentes a respeito das dificuldades em ensinar os alunos com Deficiência Intelectual:

“Deficiência intelectual, por não ter como acompanhar o aprendizado de maneira plena” (Milton).

“Deficiência intelectual, pois não conseguem manter o acompanhamento da turma” (Aurélio).

A deficiência intelectual é a mais desafiadora pelo fato de culturalmente considerarmos, o aprendizado de forma objetiva, concreta, prática, um aprendizado que pode ser quantificado, enquanto para os alunos com DI o aprendizado acontece de forma particular, não padronizada e a partir das suas possibilidades. Sobre isto, Gomes (2007, p. 16) relata que se deve “considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados”.

Ao tratarmos da maior dificuldade ao receber um aluno com deficiência ou GD, os docentes relataram a falta de apoio de outros profissionais, participação familiar, ausência de laudos, falta de conhecimento para avaliar, adaptar aulas, principalmente para os alunos com DI e TAE.

“A ausência de laudo para identificar o tipo de deficiência e a ausência em sala de um professor auxiliar” (Pedro)

“Como chegar até o aluno e como adaptar as atividades, às suas necessidades” (Aurélio)

“Falta de apoio familiar (zero), higiene pessoal (vem muito sujo), crianças excessivamente dopadas em sala, uso inadequado de medicamentos” (Tarsila)

“Como lidar com suas limitações para ajudá-lo a desenvolver os saberes necessários. Fora que não temos tempo hábil para um atendimento específico”(Müller)

“As aulas de educação física são adaptadas para os alunos com deficiência. A dificuldade está em desenvolver atividades específicas para os alunos com TEA em sala de aula” (Ana)

“Avaliar o aluno” (Apolo).

As respostas dos professores refletem a importância do trabalho compartilhado de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, além do papel do Estado como provedor das condições mínimas da educação inclusiva, e somente através dessa comunhão

que se atinge um verdadeiro ensino de qualidade e inclusão escolar. A este respeito, Mantoan (2003 p. 34) ressalta a importância desse trabalho compartilhado:

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

Sobre a formação acadêmica dos professores e a educação especial, dos 8 participantes, 3 responderam que durante o período de graduação cursaram alguma disciplina sobre a educação especial. No que se refere a formação continuada em educação especial, realizada nos últimos 5 anos, 7 professores responderam que não realizaram. Os motivos para a não realização, como vemos no gráfico 1, em que 4 professores responderam a falta de oportunidade de cursos, principalmente cursos ofertados pela rede municipal de ensino. Já 2 professores relatam a falta de oportunidade e a falta de tempo para realizar cursos na área citada e 1 professor respondeu que a falta de tempo hábil impede a realização de cursos.



Gráfico 1: Motivos para a não realização de uma FIC em educação especial
Fonte: Cristiane Queiroz (2024)

Ainda sobre a realização de curso de formação continuada nos últimos 5 anos, apenas um está cursando especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e realizando um curso de FIC em Educação Inclusiva pela UFPB.

Vale salientar que mesmo não realizando cursos de aperfeiçoamento recente, uma professora tem pós-graduação em psicopedagogia, há mais de 5 anos e dois professores participaram de palestras e simpósios entre os anos de 2018 e 2019. Observamos, a partir dos relatos, o desejo em realizar cursos de formação em educação especial, como forma de entender e compreender as dificuldades e potencialidades dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas e, conseqüentemente, proporcionar uma educação que seja, de fato, inclusiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos por meio desta pesquisa a importância da discussão sobre a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Específicas e mesmo com notório avanço na legislação vigente no Brasil, alguns tipos de deficiências ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (GD), como as que foram citadas neste trabalho, deficiência intelectual e o espectro autista, ainda enfrentam dificuldades no processo inclusivo.

Os docentes da sala comum precisam rever os seus métodos de ensino para que seja possível que todos os alunos aprendam da melhor forma possível e dentro das suas possibilidades. Além disso, é de grande importância a formação continuada dos docentes da sala comum, na área de educação inclusiva, seja através de cursos *stricto sensu*, *lato sensu* ou cursos de extensão.

Porém, a inclusão escolar não é realizada somente pelos professores, mas pelo comprometimento de todos que fazem parte da escola, demais profissionais que atendem os alunos, pais, familiares dos alunos com NEE e o Estado como fomentador de políticas públicas. Muitas vezes o docente quer inovar em suas práticas educativas, mas esbarram na falta de apoio dos demais colegas e membros da escola, devido a inovação está fora dos padrões adotados pela escola (Almeida, 2015).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Rafaela. **Deficiência Intelectual e o atendimento educacional especializado**. Mossoró, RN: Edufersa, 2015. 52p

BRAGA JÚNIOR, Francisco Arder *et. Al.* **Transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado**. Mossoró, RN: Edufersa, 2015. 56 p

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senadorense/BD/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 de jun 2024.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2019. 52 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf.> Acesso em 15 de jun. 2024

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal. 2017 63 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.> Acesso em: 15 de jun, 2024

COSTAS, Fabiane A. Tonetto. A relação entre o conceito de colaboração e os documentos normativos da educação especial para avaliação e intervenção. In: NUNES, Debora R. de Paula, VIANA, Flávia R; SILVA, Katyane S. B. P da; GONÇALVES, Maria de Jesus(orgs). **Educação Inclusiva : conjuntiva , síntese e perspectiva**. Marília, SP: ABPEE, 2021 p. 17 -32

DIAS, Eliane Maria. **Deficiência Visual e atendimento educacional especializado**. Mossoró: Edufersa, 2015

GOMES, Adriana L. Limaverde *et al.* **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência mental**. SEESP/ SEED/ MEC: Brasília, DF, 2007, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf > Acesso em: 25 de set. de 2024

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA – INEP. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1.7 milhão**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Das%201.771.430%20matr%C3%Adculas%20na,1.114.230\)%20das%20matr%C3%Adculas.>](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Das%201.771.430%20matr%C3%Adculas%20na,1.114.230)%20das%20matr%C3%Adculas.>) Acesso em: 19 de set. de 2024

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDONÇA, Priscilla Bibiano de Oliveira. **A metodologia Científica em pesquisas educacionais**: Pensar e fazer ciência. Interfaces Científicas. Aracaju, SE. v.5. N.3 p.87-96, jun. 2017

MINAYO, Maria Cecília de souza et. al (orgs). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade .Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 67 p.. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 9 de jun. 2024

OLIVEIRA, Adriane D. de. PILLATI, Luiz Alberto. Educação inclusiva na formação de professores: revisão sistemática. Rev. Even. pedagógica. p. 359-375. jun.jul,2023. Disponível em:<<https://periodicos.unemat.br>> Acesso em : 08 de jul. 2024

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

_____. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Luzia G. dos Santos. Formação inicial e continuada em educação especial da graduação a pós-graduação. In: NUNES, Débora R. de Paula et. al (orgs). **Educação Inclusiva : conjuntiva , síntese e perspectiva**. Marília, SP: ABPEE, 2021 p. 47-65

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994**. UNESCO: Espanha, 1998.. Disponível em < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-99699c37-61b1-45cb-9b47-bae4fdb96f12>> Acesso em: 15 de set. 2024

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO JUNTOS AOS PROFESSORES

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: _____

Idade: _____

2. IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 GRAU DE FORMAÇÃO

() Graduação. Curso: _____ Ano de Conclusão: _____

() Pós-graduação. Nível: _____ Área: _____ Ano de conclusão: _____

3. DADOS DA ESCOLA PESQUISADA E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

a) Há quanto tempo atua na escola?

b) Quantos alunos têm com alguma necessidade educacional específica?

c) Marque quais são as deficiências ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)?

() Deficiência física

() Deficiência auditiva

() Deficiência visual

() Deficiência múltipla

() Deficiência intelectual

() TGD (Autismo, Síndrome de Asperger, Psicose infantil, altas habilidades/ superdotação, entre outros)

d) Considerando os seus alunos com alguma necessidade educacional específica. Qual (is) dela (s) você tem ou teve maior dificuldade/desafio no processo de ensino? Porque?

e) De forma geral, qual sua maior dificuldade ao receber um aluno com deficiência ou TGB?

f).Durante a sua formação acadêmica, teve a oportunidade de cursar alguma disciplina sobre pessoas com deficiência, educação especial ? () sim () não

g) Em relação a Formação Continuada na área da educação especial, você já fez alguma nos últimos 5 anos? Qual curso realizou ou está realizando?

h) Quais os principais motivos para não realização de uma formação continuada na área de educação especial?

() Falta de oportunidade.

() Falta de tempo.

() Outro(os). Qual(is) ? _____