

A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO ESCOLAR

Camila da Cunha Nunes

Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE (Brasil)
camiladacunhanunes@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-9056-1853>

Nadine Manrich

Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE (Brasil)
nadinemanrich@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6610-2374>

Amanda Alexssandra Vailate Fidelis

Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE (Brasil)
amandavfidelis@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9947-6070>

Resumo. Este estudo objetiva analisar a percepção de professores (regentes e auxiliares) da Rede Pública de Ensino do município de Brusque – SC sobre a inclusão de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, mental, física, visual ou auditiva. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e documental, com entrevista semiestruturada e observação livre. A amostra foi composta por cinco professores (regentes e auxiliares) que ministravam aulas para turmas que possuíam estudantes com deficiência. Os resultados indicam que a formação propiciada durante a graduação contribui para se (re)pensar atitudes, mas, por ser insuficiente, não oportuniza mudanças de fato efetivas na prática pedagógica. Existe, portanto, uma necessidade de articular teoria e prática pedagógica, e uma das possibilidades poderia ser a realização de estágios supervisionados norteados pelas demandas e por propostas de inclusão, além da ampliação da oferta de disciplinas que estimulem a articulação entre o conhecimento científico e as práticas de inclusão.

Palavras-chave: Formação, inclusão, prática pedagógica.

TEACHER TRAINING AND ITS IMPLICATIONS FOR INCLUSION IN SCHOOLS

Abstract. This study aims to analyze the perception of lead and assistants teachers of the Public Education Network of the city of Brusque – Santa Catarina, in Southern Brazil, on the inclusion of students with some type of mental, physical, visual or hearing impairment. To this end, it was carried out a qualitative research of an exploratory and documentary nature, with the support of semi-structured interview techniques and free observation. The sample consisted of five (lead and assistant) teachers who work in classrooms with students with the aforementioned impairments. The results indicate that the training provided during the undergraduate course contributes to (re)think attitudes, but, as it is insufficient, it reduces the chances of introducing effective changes in pedagogical practice. Therefore, there is a need to link theory and pedagogical practice, and one of the ways to achieve it could be to adopt supervised practices, guided by the demands and proposals for inclusion, in addition to the expansion in the offer of subjects that stimulate the linking between scientific knowledge and inclusion practices.

Keywords: Teacher Training, inclusion, pedagogical practice.

LA FORMACIÓN DOCENTE Y SUS IMPLICACIONES EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Resumen. Este estudio se propuso a analizar la percepción de los profesores (titulares y auxiliares) de la Red Pública de Educación del municipio de Brusque, Santa Catarina, en el sur de Brasil, sobre la inclusión de estudiantes que presentan algún tipo de deficiencia, sea esta mental, física, visual o auditiva. Para tal efecto, se realizó una investigación cualitativa de carácter exploratorio y documental, con el apoyo de técnicas de entrevista semiestructurada y de observación libre. La muestra estaba compuesta de cinco maestros (titulares y auxiliares) que impartían clases en grupos que incluían estudiantes con deficiencia. Los resultados indican que proporcionada durante el pregrado contribuye para (re)pensar actitudes, sin embargo, por ser insuficiente, reduce las posibilidades de efectuar cambios más efectivos en la práctica pedagógica. Por consiguiente, existe la necesidad de articular teoría y práctica pedagógica, y una de las maneras de lograrlo sería realizar prácticas supervisadas, teniendo como norte las demandas y propuestas de inclusión, además de ampliar la oferta de asignaturas que estimulen la articulación entre el conocimiento científico y las prácticas de inclusión.

Palabras clave: Formación, inclusión, práctica pedagógica.

Introdução

Historicamente, pode-se situar o pensamento sobre as pessoas com deficiência em diferentes perspectivas. Isso porque o olhar para o diferente sofre influência de um conjunto de fatores que se altera de acordo com o período e o contexto.

Esses fatores estão associados aos fundamentos filosóficos, religiosos e econômicos que permeiam a história da humanidade, os quais se refletem hoje no paradigma da inclusão social. Contudo, o percurso para a inclusão tem sido lento e oscilante.

Os pensamentos pragmáticos de uma sociedade de recursos escassos não viam sentido em manter o convívio social com alguém que não contribuía efetivamente na produção, provocando a estigmatização das pessoas com deficiência. Apesar das mudanças históricas, influenciadas por paradigmas mais humanistas, também se revela um culto ao corpo que nunca se viu de forma tão efetiva e massificada como na realidade atual (Brito, Luna e Duarte, 2010), condição que minimiza as práticas de inclusão.

Ainda assim, as discussões sobre políticas educacionais relacionadas à educação inclusiva apresentam avanços em razão de reflexões e documentos que as subsidiam, entre eles, a Declaração de Salamanca. Homologada em 1994, ela apresenta princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais específicas, transformando-se em um importante recurso também para a educação inclusiva no Brasil. Isso porque a Declaração demanda que os estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional, independentemente de suas diferenças ou desigualdades (Orealc/Unesco, 1994).

Depois da Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9394/96 expôs pontos determinantes para o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola de ensino regular. No art. 59, inciso I, está expresso que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 25).

Gradativamente, as políticas foram dando origem a outros documentos, reiterando o direito à igualdade e à educação de qualidade. São exemplos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), o Decreto nº 3.956/01, que promulga a Convenção

Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (Brasil, 2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2008) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

Nesse processo de busca por possibilidades de inclusão, são caracterizadas as principais tendências que orientam a prática educacional da educação especial: (i) a normalização, divulgada a partir de 1950; (ii) a integração, de 1970; (iii) e a inclusão, de 1975. Todas essas tendências pretendem orientar o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas (Borges, Pereira e Aquino, 2012).

Conforme as discussões eram intensificadas e novos documentos eram aprovados, foram surgindo formas diferenciadas para denominar as pessoas com deficiência. Colussi, Zwierewicz e Simão (2019) publicaram um levantamento dessas nomenclaturas, a partir de documentos que regulamentam e impulsionam o processo. Elas são sistematizadas na

1961	LDBEN nº 4.024 Excepcionais
1971	LDBEN nº 5.692 Alunos com deficiências físicas ou mentais
1988	Constituição da República Federativa do Brasil Portadores de deficiência
1996	LDBEN nº 9394 Educandos portadores de necessidades especiais
2006	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo Pessoas com deficiência

Figura 1. Nomenclaturas utilizadas para indicar pessoas com deficiência

Fonte: Colussi, Zwierewicz e Simão (2019), adaptado de Brasil (1961, 1971, 1988, 1996) e ONU (2006).

Entretanto, a mudança na nomenclatura e a garantia da presença dos estudantes com deficiência no sistema escolar não significam um processo de ensino e aprendizagem, de fato, inclusivo. Para que esse processo se efetive, são necessárias ações como: garantia de acesso; recursos físicos de acessibilidade; recursos humanos com formação específica para atender essa população; materiais didático-pedagógicos apropriados; e outros elementos que influenciam e possibilitam a autonomia dos sujeitos e seu aprendizado.

Essas condições, infelizmente, nem sempre são contempladas, pois a inclusão assume a prerrogativa de uma mudança mais ampla que propicie o compromisso com a diversidade humana. Ela é um processo voltado à compreensão de que a diversidade humana é condição imprescindível para entender, inclusive, como aprendemos, como entendemos o mundo e nós mesmos (Mantoan, 2006).

Assim, urge a necessidade de que as políticas públicas se desprendam de valores comerciais e capitalistas, pautando-se, sim, em valores que compreendam a diversidade como uma riqueza no convívio humano. Além disso, a cooperação e os laços de responsabilidade com o outro precisam deixar de ser uma falácia, para constituir-se como base de todo o trabalho que se diga realmente educativo e, por consequência, inclusivo (Zoboli, Bordas, Nunes e Lamar, 2010).

A partir do exposto, observa-se que várias são as discussões realizadas acerca da temática da inclusão educacional. No entanto, em meio a avanços e demandas, surgem também alguns questionamentos, tais como: a formação propiciada durante os cursos de

graduação modifica a atitude daqueles que trabalham com inclusão? Essa formação possibilita o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem considerando a diversidade? Tendo como situação mobilizadora questões como essas, esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção de professores (regentes e auxiliares) da Rede Pública de Ensino do município de Brusque – SC sobre a inclusão de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, mental, física, visual ou auditiva.

O estudo se justifica pelo descompasso de paradigmas que permeiam a sociedade contemporânea, os quais nos posicionam frente a profundas, necessárias e constantes reflexões sobre o papel do professor, sua função na escola e sua importância para a construção da cidadania e inclusão social almejada. Considerando isso, a pesquisa realizada pretendia: a) ampliar a compreensão acerca das necessidades da população de Brusque – SC e b) contribuir para que a Secretaria de Educação do município possa situar possíveis entraves e incompletudes para o desenvolvimento do processo de inclusão em seus documentos legais e, assim, propor o desenvolvimento de ações compatíveis com as necessidades diagnosticadas.

Essa intenção tem como premissa a compreensão de que a formação de professores no atual contexto social implica um novo olhar para indivíduos, grupos, etnias e classes sociais. Além disso, é necessário compreender que as transformações não são imediatas, mas geradas em contextos contraditórios e numa sociedade cada vez mais plural e diversificada. Isso implica situar o contexto social em que se constitui a formação dos professores e considerar as especificidades que norteiam todo o processo educacional em seus contextos de atuação.

Nesse processo, destaca-se que, apesar de toda a evolução no mundo contemporâneo em suas virtualidades tecnológicas e midiáticas, ainda não se operacionalizaram transformações consistentes que indiquem a humanização das relações sociais globalizadas. Por isso, devem ser analisados os saberes e as práticas dos profissionais envolvidos na educação, assim como os resultados das apropriações realizadas nos diversos espaços e movimentos em que em sua atuação seja projetada (Viana, Azevedo e Araujo, 2013).

Considerando a realidade das pessoas com deficiência, os professores precisam ter acesso a uma formação que os possibilite perceber que cada estudante possui uma necessidade que precisa ser atendida e um potencial a ser estimulado. Para tanto, é imprescindível que esses profissionais conheçam: (a) a realidade do educando; (b) a capacidade do educando, verificando o que este está apto a fazer; (c) e as características do educando e suas necessidades por meio do diagnóstico contínuo (Kubo e Botomé, 2001 apud Baú, 2009).

Outros determinantes a serem considerados durante o processo de inclusão são as emoções e os sentimentos positivos implicados em movimentos de cooperação, nos quais se desenvolvem condições favoráveis para a aprendizagem (Passos, 2009). Para compreender e explorar sua relevância, o professor precisa ter uma atitude ativa durante a aprendizagem do educando, sempre apoiando-o e acreditando nas suas capacidades. Existe, ainda, a necessidade de um trabalho conjunto entre a família e os professores para implantarem estratégias para facilitar a aprendizagem de todos os estudantes.

Vale destacar que a deficiência e as diferenças são fenômenos tensivos. Existe neles uma condição específica e única, mas que sofre também a influência de uma estrutura macro. As condições sociais, a cultura, os valores de cunho religioso, a política capitalista na atual configuração do neoliberalismo, enfim, uma infinidade de mecanismos sociais interfere na produção social da diferença.

A tensiva inclusão/exclusão está intrinsecamente ligada a todo um jogo cultural e, por consequência, a valores sociais que não podem ser desconsiderados quando o tema é

o acolhimento do diferente e da diferença. Tendo em vista a busca de uma efetivação da cultura inclusiva, a escola e o contexto educativo em geral precisam estar atentos às políticas públicas, para que elas sejam a garantia primeira de uma práxis mais acolhedora no convívio dos diferentes e das diferenças (Zoboli, Bordas, Nunes e Lamar, 2010).

Nesse sentido, a temática sobre inclusão e exclusão nos remete à origem da noção de pertencimento, o que nos faz analisar a relação dessas palavras com os conceitos de identidade e diferença. A identidade e a diferença se traduzem em declarações, por um lado, sobre quem pertence e sobre quem não pertence e, por outro lado, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteira, fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (Silva, 2003).

O que dificulta as relações entre identidade e diferença são as relações de poder que acabam por permear essa distinção. Isso porque, à medida que há uma distinção, acaba-se criando uma hierarquização, uma condição determinante no sentimento de pertencimento a um grupo. Assim, no momento em que se estabelece o diferente como oposto ou inferior, criam-se também dificuldades para a convivência. Por isso, necessitam-se refletir sobre a formação e as atitudes daqueles que desenvolvem seu trabalho a partir dela no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Método

Para o desenvolvimento deste estudo, priorizou-se a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e documental. Utilizaram-se como técnicas uma entrevista semiestruturada e a observação livre. O roteiro de entrevista possibilitou coletar dados sobre: (i) identificação do entrevistado; (ii) inclusão escolar; (iii) acessibilidade e recursos pedagógicos.

A amostra foi constituída intencionalmente de cinco professores (regentes e auxiliares) da Rede Pública de Ensino do município de Brusque – SC que ministravam aula para turmas que possuíam estudantes com deficiência. Destaca-se que o tamanho da amostra se justifica pelo seu potencial para explorar a percepção dos professores, caracterizando, dessa forma, a intencionalidade com que se pretendia desenvolver o estudo (Martins, 2000).

Para resguardar os direitos dos participantes e os aspectos éticos da pesquisa científica, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), por meio da Plataforma Brasil. O estudo realizado está respaldado pelo processo 095880/2016 e foi aprovado sob o número CAAE: 60077916.8.0000.5636. Após o aceite, entrou-se em contato, novamente, com a Secretaria de Educação de Brusque, que repassou uma lista de escolas em que existiam professores atendendo estudantes com deficiência. No contato, foi realizado o agendamento para a entrevista.

Na interação com os participantes da pesquisa, o objetivo lhes foi apresentado, oportunizando-se o esclarecimento de dúvidas e a confirmação do aceite à participação no estudo. Uma vez aceita a participação, iniciou-se a coleta dos dados, utilizando-se as técnicas de entrevista semiestruturada e observação simples.

No tratamento dos dados, foi utilizada a análise discursiva. Ela permite, na transcrição das entrevistas, contemplar a prática social em um contexto interpretativo de mensagens e informações explícitas e implícitas. Nesse sentido, estabeleceu-se um cruzamento dos dados do fenômeno investigado com o marco teórico.

No âmbito da construção da análise, três fases caracterizaram o paradigma interpretativo: a pré-análise: que consistiu na leitura do material investigado; a exploração do material empírico registrado na compilação e transcrição de todas as falas; e, por fim, a interpretação dos dados com a elaboração de categorias por meio de um processo taxionômico, por aproximações e semelhanças. Isso porque na abordagem qualitativa não se busca estudar o fenômeno em si, mas entender o seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas (Turato, 2005).

Resultados e discussões

O processo de inclusão presente nas Diretrizes Curriculares Municipais

As Diretrizes Curriculares do Município de Brusque – SC constituem um documento municipal fundamentado em políticas públicas nacionais. Esses documentos têm como proposta nortear o processo de ensino, tendo como finalidade a qualidade educacional e social. As diretrizes são entendidas como linhas gerais de ação, como proposições de caminhos abertos que constituem a educação no município. A primeira referência no documento sobre a temática da inclusão é realizada na missão que compete à Secretaria da Educação. Segundo esse órgão público, compete-lhe:

proporcionar à sociedade brusquense uma educação de qualidade por meio de políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência à Educação Básica, à *inclusão social, cultural, ambiental e digital*, possibilitando a construção da cidadania voltada à valorização do ser humano (Brusque, 2012, p. 14).

Percebe-se que a inclusão extrapola o âmbito da participação e do acesso no contexto escolar, sendo compreendida como a totalidade do processo educacional. Subsequentemente, encontra-se como uma das possibilidades de desenvolvimento do processo de inclusão. Isso acontece por meio do estabelecimento do Currículo Mínimo, que norteia o desenvolvimento de um conjunto de práticas educacionais no município, a saber: “ensino interdisciplinar e contextualizado, *inclusão de alunos com deficiência*, respeito à diversidade, novas mídias no ensino” (Brusque, 2012, p. 16). Nesse ponto o documento trata, especificamente, da inclusão de estudantes com deficiência, mesmo que, conforme já citado, o órgão competente traga em sua missão esse conceito de modo ampliado.

Paralelo à compreensão da inclusão, visualizam-se meios de auxílio e possibilidades para o seu desenvolvimento. Mais precisamente, para as Diretrizes Curriculares Municipais de Brusque – SC (Brusque, 2012), a Educação Especial é uma modalidade de ensino por meio da qual se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que disponibiliza serviços e recursos aos estudantes e orienta os professores em sua utilização, com o intuito de contribuir “para a construção de uma educação que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem para todos os alunos” (Brusque, 2012, p. 31).

O AEE “deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (Brasil, 2011, s. p.). Para tanto, Brusque (2012) salienta o marco legal da educação inclusiva, no qual apresenta os documentos e as leis que garantem os direitos de acesso e igualdade na educação.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho, conforme Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988 (Brusque, 2012, p. 31-32).

Para realizar o que preconiza a lei, o município adotou o Projeto de Atendimento Educacional Especializado (AEE),¹ cujo objetivo principal é realizar o AEE, preferencialmente nas escolas onde o estudante com deficiência estuda, com o auxílio de recursos pedagógicos para o processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos desse atendimento são embasados no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), cujos objetivos foram mantidos conforme o documento de 2008, são eles:

- I- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular;
- 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;
- IV- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (Brasil, 2008).

O AEE elabora, identifica e prepara os recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar barreiras e possibilitar a autonomia do aluno na escola, na família e na sociedade. Esse projeto trabalha com as necessidades do estudante conforme suas especificidades, para desenvolver suas funções psicológicas superiores (atenção, concentração, memória, raciocínio, linguagem e percepção auditiva, tátil e visual, motricidade e pensamento) de uma forma dinâmica e lúdica. Para que esse trabalho ocorra, considera-se primordial o diálogo entre o professor do atendimento especializado e os demais professores que atuam com o aluno com deficiência.

Embora, por vezes, as Diretrizes Curriculares Municipais de Brusque (Brusque, 2012) abordem somente o estudante com deficiência, o AEE atende a três grupos diferentes, isto é, os alunos da Rede Pública de Ensino com (1) algum tipo de deficiência, (2) transtornos globais de desenvolvimento e/ou (3) altas habilidades (superdotação). Como expresso no documento, são considerados estudantes com deficiência “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, deparando-se com diversas barreiras, podem ter dificultada sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brusque, 2012, p. 33). Compreendem-se com (2) transtornos globais do desenvolvimento

aqueles que apresentam sintomatologia do espectro autista, quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) (Brusque, 2012, p. 33).

Por fim, são considerados (3) com altas habilidades/superdotação “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brusque, 2012, p. 33).

Além desse público, o AEE também contempla alunos que apresentam dificuldades significativas em relação à aprendizagem ou transtornos funcionais, que não se caracterizam como deficiências, tais como: dislexia, disgrafia, discalculia, déficit de atenção e hiperatividade. Para esse acompanhamento, o AEE orienta professores, pais e demais profissionais da unidade escolar. O atendimento e acompanhamento ocorrem nas chamadas salas multifuncionais, que são instaladas conforme o número de estudantes que delas necessitem. No entanto, há a quantidade mínima de dez estudantes por polo; caso

esse número não seja alcançado, o professor poderá fazer o trabalho de modo itinerante em mais escolas.

Para um estudante receber o atendimento especial, ele deve passar por uma avaliação que diagnostique suas necessidades. Os diagnósticos buscam detectar se existem problemas visuais, intelectuais e comportamentais, motores, sensoriais e físicos.

Já o processo avaliativo no Ensino Fundamental de alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas é realizado de uma maneira diversificada. Segundo o próprio documento: “a avaliação dos alunos com deficiência se dá continuamente, na forma de registro avaliativo dissertativo. Ela é feita bimestralmente pelo professor regente em conjunto com o professor auxiliar, junto com a nota a qual o relatório a justifica” (Brusque, 2012, p. 34).

Nesse processo, compreende-se que cada estudante tem uma forma de aprender, portanto todos são diferentes uns dos outros, variando suas características físicas, sociais, culturais e seu funcionamento mental. Alguns aprendem melhor por meio de leitura, filmes, música, observação, mas existem também os que precisam de algo mais concreto e, ainda, aqueles que necessitam de algo abstrato.

Após a avaliação do estudante, o professor fará um Planejamento de Ensino Individualizado (PDI), que deve ser elaborado considerando suas limitações e dificuldades, valorizando suas capacidades e explorando seu potencial. O planejamento deve conter o desenvolvimento de competências, utilizar recursos e materiais especiais, ensinar linguagens e códigos diferenciados, incentivar a comunicação, a autonomia, a produção de relatórios e o apoio e a orientação para a comunidade escolar.

Os profissionais devem apoiar a melhoria da acessibilidade para atender às necessidades específicas de cada aluno, dando atenção a cuidados pessoais, alimentação, higiene e locomoção. Para tanto, o serviço que a Sala Multifuncional oferece (Brusque, 2012) é composto pela atuação dos seguintes profissionais: um professor de Educação Especial, um auxiliar do educando com deficiência, um intérprete de libras, um professor de libras e guia intérprete e transcritor em Braille.

O campo empírico: as entrevistas

A partir das demarcações apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Municipais, foi iniciado o processo de produção dos dados a partir do campo empírico. Para os processos de análise, apresentação e discussão dos dados das entrevistas, a fim de resguardar os critérios éticos que envolvem a pesquisa científica, os participantes serão identificados no decorrer do texto como: entrevistado 1, entrevistado 2 e assim sucessivamente até o entrevistado 5.

Todos os entrevistados eram formados no Ensino Superior e possuíam pós-graduação. Quanto à graduação, todos cursaram Pedagogia; e os cursos de pós-graduação desses profissionais se concentram na sua área de atuação, ou seja, Educação Especial, Educação Inclusiva e Psicopedagogia. Alguns possuíam duas especializações, como no caso do entrevistado 1 (Educação Especial e Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar), do entrevistado 4 (Educação Especial e Educação Inclusiva e Psicopedagogia) e do entrevistado 5 (Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional). As especializações pressupõem que os profissionais buscam formação específica na área em que atuam, o que demonstra a procura por conhecimento além do apropriado na graduação.

Os entrevistados atuavam na área educacional por um longo tempo. Especificamente, os entrevistados 1 e 2, há 9 anos; o entrevistado 3, há 13 anos; o entrevistado 4, há 8 anos; e o entrevistado 5, há 35 anos. Todos eram efetivos e trabalhavam, no momento da pesquisa, no AEE. A partir da identificação dos sujeitos, foi

possível perceber que todos os cinco entrevistados possuíam conhecimento teórico-prático – decorrente da formação continuada condizente com a atuação profissional – sobre a área de inclusão. Em estudo realizado por Terra e Gomes (2013), também é possível perceber a busca por conhecimento realizada pelos professores que atuam nesse campo educacional.

Prosseguindo a análise dos dados, estabeleceram-se algumas categorias de análise que compreenderam os seguintes temas geradores: a) inclusão escolar; b) acessibilidade; c) recursos pedagógicos.

A primeira categoria idealizada foi a formação acadêmica. Todos os entrevistados tiveram algum tipo de formação acadêmica – durante a graduação – em disciplinas que trataram sobre a temática, em particular na disciplina de Educação Especial. No entanto, eles indicaram que somente essa disciplina não oferece os conhecimentos necessários para a atuação profissional. Os entrevistados designaram o conhecimento e a disciplina como pouco, vaga, técnica e especificamente teórica, alegando que havia carência de atividades práticas que os colocassem em contato com a realidade encontrada no ambiente escolar. Isso pode ser observado nos recortes que seguem:

Assim, a gente até recebeu, a gente teve algumas disciplinas voltadas pra educação especial, só que assim não era tanto como hoje em dia já tem, Libras, tem mais disciplinas. Naquela época, foi uma disciplina mais generalizada da área de educação especial. Eu me especializei mais, realmente na pós, não na pedagogia (Entrevistado 2).

Olha, na faculdade em si, acredito que vocês como estão cursando tem a mesma opinião, tudo é muito vago, muito técnico, tive uma base, a matéria sobre educação especial na faculdade, porém sem comparação com a pós, onde é mais focado ao tema, existindo atividade em campo, e também quando comecei a pós já tinha contato com a inclusão, fazendo ser mais fácil o entendimento, mas se dependesse somente da faculdade, não teria o conhecimento que tenho hoje (Entrevistado 3).

Teórica, sim. Prática, não. Nada de prática. A prática eu tive que aprender sozinha, mesmo assim sabe (Entrevistado 4).

Desse modo, visualiza-se a importância e a necessidade prementes de, durante a formação acadêmica, as Instituições de Ensino Superior (IES) prepararem de modo teórico e prático os futuros profissionais para atuarem com pessoas com necessidades educacionais específicas.

A segunda categoria de análise foi a necessidade, isso porque todos os sujeitos entrevistados consideraram importante a preparação para desenvolver atividades educacionais com esse público. Se levarmos em conta os três grupos diferentes atendidos no AEE (Brusque, 2012) – (1) deficiência; (2) transtornos globais de desenvolvimento; (3) e/ou altas habilidades (superdotação) – e também aqueles que apresentam dificuldades significativas em relação à aprendizagem ou transtornos funcionais, seria vasto o conhecimento que deveria ser abordado durante a formação nos cursos de graduação. No entanto, parece-nos que isso não ocorre ou, então, a formação é insuficiente para atuar nessa área.

A terceira categoria idealizada foi o processo de inclusão. Todos os entrevistados apresentaram conceitos concretos e que vão ao encontro da proposta das Diretrizes Curriculares do Município de Brusque. Entre as respostas, afirmou-se que inclusão é um processo de inserção da criança na sociedade, em que ela é aceita com suas especificidades, recorreu-se à discussão sobre diferente e diferença. Para compreender esse processo, as entrevistadas elucidaram a forma como ela ocorre especialmente por

meio do trabalho do AEE, que realiza desde o acompanhamento dos estudantes até orientações a pais e professores.

então eu atendo essa criança duas vezes por semana, eu chamo os pais, eu faço uma entrevista, que é anamnese, eu passo orientações pras professoras, para as monitoras que acompanham essas crianças, e é assim que acontece esse Atendimento Educacional Especializado (Entrevistado 1).

a professora do AEE procura assim tá conversando com os alunos, tá conversando com os professores. Tá orientando os professores, como lidar “né” com esses alunos... a gente também dá um suporte para os pais, que às vezes os pais também estão meio perdido assim, ver como eles podem ajudar essa criança em casa também “né”. E a gente procura dar e conversar com a turma assim pra garantir que a inclusão realmente aconteça (Entrevistado 2).

Além disso, os entrevistados afirmaram com veemência que acreditavam nesse processo de inclusão que o AEE realiza, porém apontaram alguns aspectos que ainda estão em falta para que esse processo aconteça da forma desejada. Dentre eles, o mais marcante é a parceria entre a família e os profissionais. Os entrevistados reconheceram falta de consenso e conscientização entre pais e profissionais; por um lado, há professores que não cumprem seu papel como o esperado, por outro lado, há pais que não aceitam a criança como ela é e, por isso, não dão suporte para que a criança tenha um bom desenvolvimento.

Ainda sobre o processo de inclusão, os entrevistados identificaram alguns pontos que deveriam ser (re)pensados para a otimização desse processo. Todos apontaram falhas na formação do profissional que trabalha com a inclusão. Isso significa que a formação superior na modalidade de graduação não dá conta da demanda social solicitada quando o profissional chega ao mercado de trabalho. Anteriormente, já havíamos identificado algumas dificuldades nos discursos dos entrevistados que novamente são sinalizadas.

Eu acho que a faculdade deveria ter a matéria Educação especial, focando tudo. Todas as síndromes (Entrevistado 1).

Sinto falta de estudos mais focados na área, que é uma coisa que tem muito aqui no nosso município, mas que às vezes a gente acaba não identificando são as altas habilidades. Eu achava que deveria começar a ter um foco também nisso, que às vezes passa muito superficialmente, em relação a esse tema (Entrevistado 2).

Primeiro eu gostaria que todas as educadoras sociais fossem formadas né, e não ditas como educadoras sociais, a nomenclatura também faz bastante diferença. Então era a primeira coisa assim que eu, é onde eu sinto a maior dificuldade hoje assim “né”. É, outra coisa, eu acho que deveria ter formações específicas pros professores, assim como tem pro AEE, eu acho que precisaria em alguns momentos pros professores também (Entrevistado 4).

A quarta categoria idealizada foi recursos e acessibilidade. Verificamos nesse quesito que todos os entrevistados admitiram falta de recursos e acessibilidade para que o processo de inclusão ocorra. Observou-se também, durante a observação livre, que as escolas não tinham rampas para o acesso de estudantes cadeirantes, banheiros adaptados e portas suficientemente espaçosas. Além disso, uma das escolas não possuía uma sala fixa para o AEE, e o entrevistado dessa escola afirmou que não dispunha de estrutura nem de materiais para que fizesse o atendimento aos estudantes, seu trabalho, portanto, restringia-se à orientação.

Em outra escola, a sala de AEE era compartilhada com outra sala, por isso, apesar de haver materiais para realizar o trabalho, os atendimentos teriam que ser conciliados com os atendimentos administrativos. Observamos que todas as escolas que possuem a sala de AEE recebem computador, impressora, livros e alguns materiais do MEC e da

Prefeitura. Até mesmo porque, segundo orientações oficiais (Brasil, 1996, p. 25), os sistemas de ensino devem assegurar recursos educativos, organização específica e “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.”

Porém, há algumas dificuldades que impossibilitam a inclusão e, diante desse cenário, a configuração da instituição escola e sua complexidade precisam ser repensadas. “Nessa perspectiva, a inclusão social, pensada no seu sentido mais amplo como cultura de pertencimento, com suas possibilidades e contradições, está colocada como um grande desafio à educação” (Zucchetti, 2011, p. 215). Esse desafio foi percebido no decorrer dos discursos dos entrevistados, pois, mesmo percebendo-se que muito foi desenvolvido e continua sendo em relação à acessibilidade e aos recursos pedagógicos para esses estudantes, existem ainda muitos desafios em relação ao espaço e à formação profissional.

Além do mais, de acordo com a Declaração de Salamanca (Orealc/Unesco, 1994), toda criança tem direito fundamental à educação, devendo lhes ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Para que isso aconteça, os profissionais devem ter oportunidades de qualificação e, ao mesmo tempo, essa qualificação deve lhes ser exigida. Desse modo, a mudança de atitude extrapola o âmbito da percepção e tem como parte do processo os recursos humanos, os recursos materiais, o sistema educacional e as políticas formativas.

Considerações finais

A partir da análise, detectou-se que as Diretrizes Curriculares Municipais de Brusque abrangem uma vasta informação acerca da inclusão, amparando-se em outros documentos de âmbito nacional que norteiam a ação pedagógica inclusiva. Contudo, a análise também possibilitou identificar o que são possivelmente contradições, pois, quando esse documento disserta sobre inclusão, trata somente da inclusão de estudantes com deficiência.

Entretanto, no AEE, contemplam-se, além dos estudantes com deficiência, aqueles com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades e/ou que apresentam dificuldades significativas em relação à aprendizagem ou transtornos funcionais. Assim, a inclusão extrapola os indivíduos com deficiência, aplicando uma leitura ampliada desse processo.

Percebe-se que o AEE apresenta como deve ocorrer a educação inclusiva no município, que acontece de maneira diversificada e sempre acompanhada por profissionais qualificados. Ainda, o documento explicita o papel do profissional. Nesse sentido, destaca-se a relevância de que os profissionais que atuam diretamente com a criança com necessidades educacionais específicas tenham conhecimento sobre essa área. As Diretrizes, contudo, não falam sobre formação ou conhecimento específico por parte do professor quanto às necessidades específicas. Em contrapartida, quando se sinaliza a necessidade de uma formação contínua, ressaltam-se as demandas de compreensão das necessidades específicas, além do estabelecimento de uma forma de comunicação com os indivíduos.

Diante disso, considera-se fundamental que os professores tenham formações que levem em conta as especificidades dos estudantes, pois se observou que todos os profissionais que participaram do estudo afirmaram que a formação durante a graduação em Pedagogia não ofereceu um conhecimento amplo sobre o assunto. Além de formação, todos demarcaram a importância da prática, que só ocorreu após a formação em

Pedagogia, agregando, então, experiências com os estudantes, com os quais se aprende cotidianamente.

Portanto, a formação durante a graduação contribuiu para se (re)pensar atitudes, mas, por ser insuficiente, não favoreceu o resultado em práticas, de fato, inclusivas. Assim vem à luz a importância da relação entre teoria e prática pedagógica. Uma das possibilidades para solucionar essa questão seria a exigência, durante a graduação, nos diversos cursos de Licenciatura, do desenvolvimento de estágios supervisionados nessa área específica de atuação, pois é campo possível de atuação.

Além do estudo e da prática, os entrevistados ressaltaram a importância de um espaço físico adequado, onde possam realizar atividades compatíveis com as demandas dos estudantes. Ainda, destacou-se também a importância do material didático, pois na maioria dos casos o material padrão não é adequado para os estudantes especiais, havendo poucos materiais que já chegam adaptados, e poucos são os recursos financeiros destinados para esse fim.

Diante dessas considerações, reiteram-se as necessidades e sinalizações feitas pelos sujeitos da pesquisa. Especialmente porque a inclusão se refere à percepção do outro, considerando a diversidade humana em seus diferentes aspectos e manifestações, e somente será possível com a mudança de atitudes além da percepção dos professores, ou seja, envolve uma práxis mais ampla entre todos os sujeitos da educação.

Referências

- Baú, J. (2009). *Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino*. Curitiba: Juruá.
- Borges, M. C., Pereira, H. O. S. e Aquino, O. F. (2012). Inclusão versus integração: problemática das políticas e da formação docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, 59(3), pp. 1-11. Recuperado de <https://rioei.org/RIE/article/view/1376>.
- Brasil. (2001). *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília: Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: MEC. Recuperado de <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Brasil. (2008). *Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Recuperado em <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf/view>.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

- Brito, L. É. B., Luna, C. F. e Duarte, L. C. (2010). História de corpo e de vida: imagem e autoimagem das pessoas com deficiência física. In *Anais do I Congresso Nacional de pesquisa em educação especial e inclusiva: múltiplos olhares frente à pessoa com deficiência* (pp.880-893). Aracaju: Editora da UFS.
- Brusque. (2012). *Diretrizes Curriculares do Município de Brusque*. Brusque: Secretaria Municipal de Educação.
- Colussi, A., Zwierewicz, M. e Simão, V. L. (2019). Estratégias para estímulo à oralidade na inclusão de estudantes com Transtornos do Espectro Autista. *Série-Estudos*, 24(51), pp. 203-226, maio/ago. doi: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1230>.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Köche, J. C. (2002). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In Mantoan, M. T., Pietro, R. G. e Arantes, V. A. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos* (pp 15-30). São Paulo: Summus.
- Martins, G. A. (2000). *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC.
- Oliveira, S. L. (2002). *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Orealc/Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE.
- Passos, A. F. (2009). *Educação Especial: Práticas de aprendizagem, convivência e inclusão*. São Paulo: Centauro.
- Silva, T. T. (2003). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes.
- Terra, R. N. e Gomes, C. G. (2013). Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*, 26(45), pp. 109-124. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5629/pdf>.
- Turato, E. R. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*, 39(3), pp. 507-514. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>.
- Viana, S. M. A., Azevedo, A. M. L. e Araujo, M. J. A. (2013). Direito à educação, cidadania e inclusão: atualizando o debate sobre a competência pedagógica e a formação docente. In Souza, R. C. S., Silveira, J. M. V. e Costa, K. R. L. *Educação infantil, alfabetização e educação inclusiva* (pp. 35-45). Aracaju: Criação.
- Zoboli, F., Bordas, M. A. G., Nunes, C. C. e Lamar, A. R. (2010). A inclusão no contexto histórico da Educação Física brasileira. In *Anais do I Congresso Nacional de pesquisa em educação especial e inclusiva: múltiplos olhares frente a pessoa com deficiência* (pp-pp. 819-832). Aracaju: Editora da UFS.
- Zucchetti, D. T. (2011). A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. *Educação em Revista*, 27(2), pp. 197-218. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a10v27n2.pdf>.

Data da recepção: 10/02/2019

Data da revisão: 17/07/2020

Data do aceite: 22/07/2020

ⁱ Utilizaremos AEE quando fizermos menção ao Projeto de Atendimento Educacional Especializado. Quando estivermos nos referindo ao atendimento educacional especializado enquanto política pública escreveremos por extenso.