

O DESAFIO DE SER UM PROFESSOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aline Crociari¹

<https://orcid.org/0000-0002-8320-6412>

Marcia Cristina Argenti²

<https://orcid.org/0000-0002-4173-9923>

RESUMO

Compreender a educação inclusiva como a garantia de um direito humano, amplia as possibilidades de enxergar nas diferenças as potencialidades dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial. Neste cenário, se desenvolve o perfil do professor, que em sua atuação se depara com inúmeros desafios, no exercício de sua profissão. Neste sentido, o presente artigo, apresenta como objetivo, verificar como está ocorrendo o trabalho pedagógico com os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, em uma sala comum dos anos finais do ensino fundamental. A fim de alcançar o objetivo proposto, a metodologia escolhida, considerou uma abordagem qualitativa, por meio da realização de um estudo de caso, com uma professora dos anos finais do ensino fundamental, na qual foi realizada, para fins de técnica de coleta de dados, uma entrevista semiestruturada utilizando um instrumento previamente estabelecido, por meio de um roteiro de perguntas. Os resultados apontaram a compreensão de que o trabalho pedagógico realizado com os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial nos anos finais do ensino fundamental, caminha de maneira satisfatória e positiva, buscando se fundamentar na efetiva parceria entre professor do ensino regular e professor de educação especial, na busca de desenvolver nos alunos supracitados, potencialidades a partir da consideração de suas especificidades.

Palavras-chave

Inclusão Escolar; Educação Especial; Professor; Anos Finais do Ensino Fundamental; Formação.

Submetido em: 22/11/2023 – Aprovado em: 19/11/2023 – Publicado em: 21/12/2023

¹ Doutoranda em Educação Escolar, Mestre em Educação Escolar (FCL – UNESP). Membro do GEPIFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização UNESP CNPq, Professora Especialista do currículo em Educação Especial na Diretoria Regional de Ensino – Araraquara.

² Livre-docente em Estudos da Infância, Mestra e Doutora em Psicologia (USP). Docente na UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, SP, Coordenadora do GEPIFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização UNESP CNPq, marcia.argenti@unesp.br



THE CHALLENGE OF BEING A TEACHER IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL CONTEXT IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

Understanding inclusive education as the guarantee of a human right expands the possibilities of seeing the potential of students eligible for special education services in differences. In this scenario, the profile of the teacher develops, as he/she is faced with numerous challenges in the exercise of his/her profession. In this sense, the objective of this article is to verify how pedagogical work is taking place with students eligible for special education services, in a common room in the final years of elementary school. In order to achieve the proposed objective, the chosen methodology considered a qualitative approach, by carrying out a case study, with a teacher in the final years of elementary school, in which it was carried out, for the purposes of data collection technique, a semi-structured interview using a previously established instrument, through a script of questions. The results showed the understanding that the pedagogical work carried out with students eligible for special education services in the final years of elementary school is progressing in a satisfactory and positive manner, seeking to be based on an effective partnership between a regular education teacher and a special education teacher, in the quest to develop potential in the aforementioned students based on consideration of their specificities.

Keywords

School inclusion; Special education; Teacher; Final Years of Elementary School; Training.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a escola atual apresenta como uma de suas características, turmas de grande heterogeneidade com alunos de diferentes contextos sociais, características e capacidades. Tal realidade coloca ao docente a necessidade de se instrumentalizar para que possa atender com qualidade seus alunos, conhecendo estratégias que o auxiliem nas atividades pedagógicas e seja um facilitador a conduzir a aprendizagem dos estudantes considerados elegíveis aos serviços da educação especial.

Do ponto de vista da legalidade temos um amplo amparo das leis que dispõem sobre a educação especial em sua perspectiva inclusiva e, neste cenário o perfil do professor se desenha diariamente, na busca de novas estratégias e reflexões que o levem a superar os desafios de atuar em um contexto educacional inclusivo.

Vários são os teóricos que defendem, estudam, pesquisam e pontuam em suas obras a necessidade de uma escola comum inclusiva, com práticas que considerem as especificidades dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, pontuando em suas obras o amparo legal e a necessidade da inclusão, trazendo reflexões que perpassam desde o passado modelo de integração até os dias, no qual é desenhado e proposto nos discursos, nas leis e nas ações individuais e coletivas o atual modelo educacional inclusivo.

Neste sentido, [...] trata-se de uma educação que garante o direito à diferença [...]” (Ropolli, et.al. 2010, p. 8), respeitando as especificidades de todos os estudantes e considerando as potencialidades e neste cenário o professor encontra-se diante dos desafios de reconstruir sua prática, agregando em sua bagagem de formação conceitos até então desconhecidos como por exemplo: adaptação curricular e trabalho colaborativo.

De acordo com Prieto (2006), a formação do professor é assunto de extrema valorização quando a concepção é a garantia de um ensino que inclua a todos nas classes comuns regulares.

Assim, os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (Prieto, 2006, p. 58).

Considerando as nuances do profissional professor neste contexto educacional inclusivo, faz-se necessário trazer para esta reflexão aquilo que se encontra nas entrelinhas das igualdades e diferenças que permeiam tal contexto.

Neste sentido, Mantoam (2006) pontua:

Nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais. Algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido, ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los. Apesar das resistências, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicados à inclusão de pessoas com deficiência, o que denota o efeito dessas novas experiências e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos. (Mantoan, 2006, p. 16).

Tendo em vista os apontamentos da autora supracitada, este artigo foi escrito pois motivou o seguinte questionamento: como se dá o trabalho pedagógico com estudantes elegíveis aos serviços da educação especial em uma sala comum?

Nas próximas linhas, buscaremos responder a este questionamento, perpassando historicamente o amparo legal das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo juntamente, reflexões acerca da Política Educacional Especial na perspectiva da educação inclusiva, atrelado a apontamentos referentes ao professor, sua formação e os desafios que os mesmos possuem ao longo de sua jornada ao atuar no contexto educacional inclusivo.

1.1 A Educação Especial e seu caminhar da integração para a inclusão

Ao buscar compreender a história da educação especial a partir das legislações educacionais, com destaque para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)³ constata-se que até os anos de 1970, perdurava nas escolas o modelo de integração escolar, no qual eram aceitos somente alunos que tivessem condições de acompanhar os métodos de ensino e o ritmo de aprendizagem dos demais.

Neste cenário, a deficiência era considerada com um obstáculo que precisava ser transposto para viver em sociedade e estar na escola. “[...] Quem não estivesse pronto para ingressar imediatamente na escola, precisava ser preparado, por uma classe especial ou Escola Especial, até ser considerado aceitável. [...]” (Gil, 2005, p.32).

³- A LDBEN 4.024/61, no título X refere-se à educação de “excepcionais” que em seu Artigo 88, legitima que esta, deve na medida do possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, objetivando integrá-los na comunidade. Já a LDBEN 5692/71 destaca em seu Artigo 9º que os alunos que apresentam deficiências físicas ou “mentais”, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos respectivos Conselhos da Educação.

De acordo com Mantoan (2006):

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.

Para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. (Mantoan, 2006, p. 18).

As autoras, Aranha (2000) e Mantoan (2006) compreendem que o paradigma da integração leva em consideração a inserção social da pessoa com deficiência legitimando seus direitos e exigindo da sociedade e da escola mudanças que resultem em adaptar o mais próximo possível às exigências propostas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 o modelo educacional exposto acima passou a ser contestado, já que este documento, em seu artigo 205 afirma que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1988).

Este documento faz menção, em seu artigo 206, inciso I que o ensino será ministrado baseado nos princípios de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]”. A partir de então estabelece nos anos de 1990 uma nova concepção de pensar e estruturar a educação que é a Inclusão Escolar.

Direcionando nosso olhar para a LDBEN 9394/96, este documento, em seu artigo 58 compreende:[...] por educação especial, para efeitos desta lei a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 1996; 2013).⁴

Em seu parágrafo 1º esta lei pontua a necessidade da oferta de serviços de apoio pedagógico especializado para atender os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial. Já o parágrafo 2º, referenda que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for viável a integração nas classes comuns, em função das especificidades apresentadas pelos estudantes. (Brasil, 1996).

Assim sendo, após a explanação da LDBEN 9394/96, é possível observar que esta legislação consolida o modelo de inclusão educacional, que de acordo com Mittler (2003) requer reformas e reestruturação nas escolas, a fim de garantir que todos os estudantes tenham a possibilidade de alcançar às oportunidades educacionais e sociais oferecidas.

⁴- Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013.

Neste contexto, destacam-se o currículo, as avaliações, os registros, os relatórios de aprendizagem, as práticas em sala de aula e o atendimento educacional especializado ofertado aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em função dessas necessidades. (Mantoan, 2006, p. 19).

Considerando o caminho da educação especial, em 2008, o Ministério da Educação – MEC, instituiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, um importante documento que pode ser utilizado como um guia orientador para estados e municípios, a fim de que direcionem suas práticas e as organizem com vistas a desenvolver um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2008).

Tendo em vista o documento citado acima:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008).

Considerando o documento citado acima, entende-se por público-alvo da educação especial – PAEE, estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Já na rede estadual de ensino⁵, a Resolução SE 21/2023, que dispõe sobre o atendimento educacional aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial⁶ destaca os que possuem deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro autista⁷ e altas habilidades superdotação.

Dentro deste contexto, uma das inovações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é assegurar aos estudantes denominados outrora como público-alvo da educação especial, o atendimento educacional especializado que:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008).

De acordo com a Política de Educação Especial do estado de São Paulo (2021), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementa ou suplementa a aprendizagem, visa possibilitar o acesso ao currículo, buscando contemplar as necessidades específicas dos estudantes, sendo realizado nas salas de recursos, por meio da oferta obrigatória aos estudantes elegíveis dos serviços da Educação Especial (São Paulo (Estado), 2021).

A Resolução SEDUC 21/2023, garante o AEE no contraturno, visando a eliminação e redução de barreiras no ambiente educacional e será ofertado individualmente aos alunos, contemplando as áreas da deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD)/transtorno do espectro autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação por meio de Sala de Recursos ou Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso (São Paulo (Estado), 2023).

Assim, ao analisar os aspectos legais da educação especial, considerando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), considerando seu caminhar da integração rumo a inclusão observa-se que se trata de um processo e que na medida em que surgem as necessidades, novas possibilidades passam a existir, objetivando considerar a potencialidade dos alunos PAEE, agora estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, como um meio de garantir uma aprendizagem satisfatória e significativa para os mesmos.

⁵ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

⁶ Com a publicação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, em 2021, o conceito público-alvo da educação especial, mudou para estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

⁷ A Associação Americana de Psiquiatria, com o DSM-5 passou a discutir critérios clínicos diferenciados e a elaboração de uma nova categoria diagnóstica para incluir o autismo e com isso, propôs excluir da condição de TGD o Transtorno Desintegrativo da Infância e a Síndrome de Rett, passando a utilizar o termo Transtorno do Espectro Autista e o subdivide em três níveis: Nível III, Nível II e Nível I.

Neste sentido, não se pode falar em aprendizagem sem citar o personagem principal deste processo que é o professor e sua prática docente. Assim, ao escrever sobre como se preparar para ser um professor inclusivo, Mantoan (2006) destaca que “[...] o argumento mais frequente dos professores quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho [...]” (Mantoan 2006, p. 53).

É notório que as mudanças propostas por uma educação que inclui a todos afligem os professores, impactando em sua prática docente, pois os convida a repensar seus conhecimentos e toda trajetória profissional trilhada por eles, até o presente momento.

Modificar comportamentos, práticas e ações, requer empenho, persistência “[...] e um compromisso político com o direito de todos à educação de qualidade [...] promover mudanças na prática educacional é possível e constitui uma experiência gratificante profissionalmente [...]”. (Ferreira; Martins, 2007, p.14).

1.2 O ser professor no contexto da inclusão escolar

Ao refletirmos sobre o ser professor no contexto da inclusão escolar, é imprescindível que este tenha como premissa básica, o compromisso de ensinar a todos os alunos, uma vez que são eles que fazem a diferença ao arquitetarem e promoverem o conceito e a prática de democracia na rotina do ambiente escolar quando possibilitam práticas pedagógicas inclusivas.

De acordo com Carneiro (2012), atualmente, tem se discutido amplamente a profissionalização, a atuação e formação docente, devido às transformações ocorridas na esfera social e educacional e, este novo contexto, pede um professor que desenvolva um trabalho indagador e renovador. Neste sentido, considerando os argumentos expostos acima, faz-se necessário refletir também sobre a formação e a valorização docente.

Sobre este ponto de vista, Carneiro (2012), segue afirmando:

As mudanças estruturais embora decorrentes de ações políticas e econômicas, portanto, condicionadas a interesses externos a escola, uma vez alcançadas tendem a permanecer como conquistas do processo de transformação social e educacional que estamos vivendo. As mudanças de concepções, porém, capazes de transformar atitudes culturalmente arraigadas de desvalorização e preconceitos em relação ao diferente em atitudes de entendimento e valorização da diferença enquanto elemento natural da constituição humana e, portanto, fundamental para o desenvolvimento da sociedade, são mudanças processuais que só serão alcançadas a partir da reflexão sobre a prática em uma escola aberta e acolhedora, em que a presença do diferente é elemento constituinte da mesma. (Carneiro, 2012, p. 2-3).

Toda formação, seja ela inicial ou continuada deve garantir que os professores estejam aptos a atender todos os alunos, considerando a diversidade presente na sala de aula; neste sentido, temos que pensar que escola é um local de aprendizagem, “[...] precisamos aprender a conhecer cada aluno e identificar individualmente seus estilos de aprendizagem.

Para o docente, aprender a aprender é muito importante numa sala de aula inclusiva. [...]” (Ferreira; Martins, 2007, p. 32).

As autoras Mantoan e Prieto (2006) pontuam que para desempenhar seu papel se faz necessário que os professores conheçam as especificidades de cada aluno, considerando as características individuais deles ao propor situações de ensino e avaliação.

Ao escrever sobre o professor que reflete e aprende com sua prática docente, as autoras, Ferreira e Martins (2007), pontuam:

Para os docentes comprometidos com a inclusão, o que interessa mesmo é fazer que as crianças, os jovens e os adultos na classe, especialmente aqueles que encontram menos oportunidade de aprendizagem e de participação nas atividades, possam experimentar o sucesso. E isso depende de conhecermos cada estudante individualmente: seus interesses e hobbies, suas características de aprendizagem etc.; informações com base nas quais planejamos a aula. (Ferreira; Martins, 2007, p. 32).

Ao voltarmos nosso olhar para a formação do professor para atuar junto aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, Prieto (2006), salienta que a formação destes profissionais é um tema que merece se sobressair quando se coloca em pauta a garantia e o direito a matrícula de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular.

Pensando na formação continuada dos professores, tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva, a autora supracitada pontua que os sistemas de ensino devem garantir uma educação de qualidade a todos os alunos, assegurando a construção e a criação de ações pedagógicas que atendam às especificidades educacionais de todos.

No que tange aos professores, Prieto (2006) afirma que:

[...] devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (Prieto, 2006, p.58).

Ensinar na perspectiva inclusiva, para Mantoan (2006), indica ressignificar o papel do professor, da escola e da prática docente, no qual o foco da formação é o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos, buscando analisar como o ensino está sendo ministrado e a construção do conhecimento pelos alunos.

Neste sentido, a formação continuada dos docentes deve ocorrer no bojo das escolas, considerando os anseios e as dúvidas destes profissionais, com vistas a melhorar sua ação.

Neste cenário, os mesmos, “[...] estudam e trocam experiências de trabalho e vão atualizando seus conhecimentos, dirimindo dúvidas, esclarecendo situações e, cooperativa e coletivamente, delineando teorias próprias para explicar o modo como ensinam e as crianças aprendem [...]” (Mantoan, 2006, p. 92).

Para a autora supracitada, ao pensar em uma escola inclusiva, os professores aguardam com ansiedade uma receita para ensinar os alunos, “[...] uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico, predefinidos as suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. [...]” (Mantoan, 2006, p. 53).

Neste cenário de ser professor, no contexto da inclusão escolar, além das discussões relacionadas à formação, um novo conceito ganha forma e estrutura, conceito este, definido aqui como adaptação curricular, o que exige do docente um repensar constante sobre sua prática e por consequência sua formação, seja essa inicial ou continuada.

Neste sentido, contextualizamos este conceito de maneira breve, nas linhas que se seguem, citando inicialmente a pesquisadora Valera (2015), que ao realizar um estudo bibliográfico sobre adaptação curricular e deficiência mental/intelectual nas teses e dissertações presentes nas bases de dados da CAPES, constatou que os termos “adaptação curricular”, “flexibilização curricular” e “adequação curricular”, são utilizados, “[...] para se referir à importância dos ajustes curriculares para os alunos com deficiência. [...]” (Valera, 2015, p. 50).

A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 28, incube ao poder público, a garantia de um sistema educacional inclusivo e:

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

[...]

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] (Brasil, 2015).

Cabe ressaltar que atenção especial deve ser conferida ao item III, do artigo 28, quando propõe um projeto pedagógico que contemple as especificidades dos alunos, por meio de adaptações que tornem o currículo acessível à todos.

Ao definir adaptação curricular, Heredero (2001) ressalta ser um mecanismo que possibilita o crescimento dos alunos, considerando ajustes nas ações pedagógicas referentes aos objetivos, estratégias metodológicas, e os mecanismos de condução da avaliação, com vistas a contemplar as necessidades específicas de todos.

Não é nossa pretensão discorrer aqui amplamente sobre o conceito de adaptação curricular; porém, julgamos ser pertinente, fazer um parêntese, trazendo para o contexto da discussão tal conceito, já que o mesmo se encontra relacionado com a atuação docente, no contexto de inclusão escolar, gerando reflexões acerca de sua formação no tocante a garantia desta ação no âmbito educacional, uma vez que considerando a Lei nº 13.146/2015, os sistemas educacionais devem contribuir para o aperfeiçoamento, “[...] visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;[...]. (Brasil, 2015).

Neste contexto de adaptação curricular, o ser professor se depara com novos direcionamentos que o faz repensar sua formação e por consequência sua prática, a atuação colaborativa o que demanda a direção de novos caminhos tanto pela educação especial, quanto pelo ensino regular a fim de estruturar um trabalho que requer constante auxílio entre as partes no que se refere ao compartilhamento de ações e deveres. (Capellini, 2004).

Ao buscar definir o conceito de trabalho colaborativo, Capellini (2004), aponta importantes teóricos na construção desta definição, tais como: Arguelles, Hughes & Schumm (2000) e Smith, Polloway, Patton & Dowdy (2001), Jitendra, Edwards, Choutka & Treadway (2002) e afirma que a parceria entre ambos professores, da educação especial e do ensino regular, propicia aos alunos acesso ao currículo comum e para tanto, torna-se fundamental a elaboração de planos de trabalho que atendam as diferenças individuais e um ensino por meio de ações concretas.

Com isso:

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno. (Capelinni, 2004, p. 89).

Após exposição das ideias acima, faz-se necessário retomar o direcionamento que nos trouxe até o presente momento e que conferiu a este trabalho um título que é o desafio de ser professor no contexto educacional inclusivo nos anos finais do ensino fundamental

Neste sentido, ao propor em sua dissertação de mestrado um estudo sobre as concepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental, no tocante a inclusão dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, na escola comum, a pesquisadora Eidelwein (2006) aponta:

Apesar dos professores perceberem a proposta de inclusão e investirem nela, o aluno com necessidades educacionais especiais⁸, em alguns momentos, ainda aparece, em seus discursos, como “incapazes”, centrando-se nele todos os problemas. Isso se reflete no processo de inclusão educacional, pois, em última análise, se não se acredita nas potencialidades de cada sujeito, a própria ação docente se voltará para eles, de forma a contribuir com sua aprendizagem. (Eidelwein, 2006, p. 96).

Para a pesquisadora supracitada, a formação dos professores que atuam no ensino fundamental dos anos finais, deve conferir subsídios que possibilitem aos mesmos reflexões sobre sua ação e concepção a respeito dos estudantes considerados elegíveis aos serviços da educação especial, a fim de que seus saberes e práticas venham a se tornar mais cautelosa e compromissada. (Eidelwein, 2006).

Ainda sobre a inclusão nos anos finais do ensino fundamental, Censi (2016) em sua tese de doutorado reflete:

[...] antes de discutir ferramentas e estratégias, é necessário qualificar o conhecimento pedagógico dos professores, base da discussão de aprendizagem de qualquer aluno. Caso contrário, a elaboração de novas soluções pode não acontecer, pois os envolvidos não têm conhecimentos para tal elaboração. Sem conhecimentos, é esperado que se coloquem em uma posição passiva, esperando que as estratégias e ferramentas lhes cheguem prontas às mãos, como algo a ser copiado.

⁸ Por se tratar de uma citação direta, o termo necessidades educacionais especiais aparece aqui, pois foi utilizado pela pesquisadora citada.

Para que haja elaboração pelo grupo, que é quem vivencia os problemas, é necessário o envolvimento de seus membros, para que as ferramentas e estratégias elaboradas tenham pertinência e força para se consolidarem no sistema de atividade. [...] (Censi, 2016, p. 321).

Considerando os resultados obtidos em seus estudos, pela pesquisadora citada acima, ainda que existam problemas estruturais, bastante abrangentes na educação, dificultando com isso a real e efetiva inclusão, enquanto o professor seguir delegando toda responsabilidade a tais problemas, não alcançaremos transformações. (CENSI, 2016).

Assim, com base em tudo o que foi exposto acima, esse estudo apresenta como objetivo, verificar como está ocorrendo o trabalho pedagógico com os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial em uma sala comum, dos anos finais do ensino fundamental. Tal objetivo busca dialogar com a questão de pesquisa que se pretende responder e, que se encontra exposta na Introdução deste trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Fazendo uso de uma abordagem qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso, detalhamos o universo da presente pesquisa, destacando a realização de um convite prévio para a professora que atuou como sujeito da pesquisa, utilizando o aplicativo whatsapp.

Neste convite, a professora foi comunicada que participaria de uma entrevista semiestruturada e que tal atividade contemplaria a proposta de uma disciplina de Programa de Pós-Graduação de uma universidade pública e que sua participação contribuiria para as discussões sobre a Educação Inclusiva sendo assim fundamental para a formação de professores, destacando que os dados seriam utilizados para discussão e pesquisas com garantia absoluta de anonimato.

Feito isso, foi agendado uma reunião pela plataforma Google Meet⁹, na qual foi realizada, para fins de técnica de coleta de dados uma entrevista semi estruturada, com a professora supracitada, propondo um momento de escuta, no que se refere a atuação docente da mesma, junto aos alunos público alvo da educação especial, regularmente matriculados na escola estadual na qual leciona, utilizando para esta técnica de coleta de dados um instrumento previamente estabelecido por meio de um roteiro de perguntas que se encontra anexo a este estudo.

Aqui, pretende-se abrir um parêntese para justificar a forma como ocorreu a entrevista para fins de coleta de dados, uma vez que esta ocorreu online, devido ao momento pandêmico que estamos atravessando.

⁹ A reunião com a professora ocorreu online, devido ao momento pandêmico que estamos atravessando.

No mês de março, do ano de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou a COVID-19 como sendo uma pandemia, um surto que afetava o país e se espalhava pelo mundo por meio da transmissão e contágio entre as pessoas. (Canal; Rozek, 2021).

De acordo com Canal e Rozek (2021), buscando prevenir a contaminação entre as pessoas, recomenda-se o isolamento social, a fim de evitar aglomerações, aguardando com isso a ciência na produção de medicamentos eficazes.

Com base nas informações expostas, esferas estaduais e municipais, passaram a se atualizar na busca de embasamentos legais para encarar essa situação emergencial de saúde.

Assim a escola foi impactada diretamente com o cancelamento das aulas em todos os níveis e modalidades, para evitar a reunião diária com a comunidade escolar. Desde marcos profissionais da Educação vêm pensando formas de manter os vínculos com seus alunos e com sua comunidade. (Canal; Rosek, 2021, p.2.676).

Com isso, após contextualizar brevemente o momento pandêmico atual, retornaremos aqui a definição de entrevista, como fim de justificar a técnica utilizada para a coleta de dados, considerando a visão de teóricos estudados.

Severino (2007) pontua que a entrevista consiste em uma técnica na qual o pesquisador coleta informações sobre seu tema de estudo, mantendo uma interação com os sujeitos pesquisados.

Ao discorrer sobre a entrevista semiestruturada, as autoras Lüdke e André pontuam “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (Ludke; André, 1986, p. 34).

Ao apontar as vantagens de utilizar a entrevista como técnica de coletas de dados, Marconi e Lakatos (2003) destacam que esta pode ser utilizada com todo e qualquer cidadão, além disso, o entrevistador possui liberdade para ajustar as questões e organizar melhor a compreensão das mesmas, na medida em que a entrevista está sendo realizada, buscando com isso, garantir de maneira efetiva o que está sendo perguntado.

Os dados serão analisados considerando as diretrizes de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo, conforme definição apresentada nas linhas abaixo, a respeito da designação do termo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2011, p.48)

Neste sentido, adota-se como processo, a análise dos dados oferecidos por meio das respostas do participante, buscando elencar considerações para discussões que serão fundamentadas com a literatura científica.

3 METODOLOGIA

A escolha da metodologia justifica-se por ir ao encontro dos temas discutidos neste estudo.

A abordagem qualitativa foi utilizada neste estudo por buscar descobrir o que ocorre efetivamente, envolvendo um estudo detalhado das percepções e experiências dos sujeitos no interior do ambiente nos quais se encontram inseridos. (TOMAZ; NELSON, 2002).

Dentro deste contexto, foi realizado um estudo de caso, com uma professora dos anos finais do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual, localizada em um município do interior do estado de São Paulo.

Ao definir o estudo de caso, Yin (2005), aponta que este é empregado “[...] em muitas situações para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, além de outros fenômenos relacionados [...]”. (YIN, 2005, p.20).

Já as autoras, Lüdke e André (1986) por sua vez, ressaltam que no estudo de caso, “[...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. [...]”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Por fim, foi utilizada como ferramenta a entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados.

4 RESULTADOS

A professora entrevistada atua na educação há 25 anos, possui graduação em Educação Física e doutorado em educação escolar e atualmente leciona nos anos finais do ensino fundamental para dois alunos com deficiência intelectual em turmas distintas.

Ao ser questionada sobre o que é para ela ser professora, ela salientou que esta questão se tratava de uma pergunta complexa para uma profissão muito abrangente que vai além do compromisso de ensinar e transformar os conhecimentos inerentes a nossa área de conhecimento em aprendizagem significativa para os alunos, uma vez que, de acordo com sua resposta, nos tornamos professores no exercício da docência. Neste sentido, ser professor, seria para ela algo que:

[...] vai além de ensinar o conhecimento sistematizado e historicamente acumulado, mas ter o compromisso de formar cidadãos críticos e responsáveis por uma sociedade mais justa para todos. A complexidade reside para além do ensino dos conteúdos, mas perpassa toda a formação docente em serviço e as condições que possibilite essa reflexão e ação sobre sua prática pedagógica. (informação verbal da participante)

Ao responder sobre como tomou conhecimento de que teria em sua turma um estudante elegível ao serviço da educação especial e qual foi sua reação diante disso, a professora salientou que foi comunicada na reunião pedagógica no início do ano letivo e que nessa reunião estavam presentes “as professoras do atendimento educacional especializado”, e sua reação de imediato “foi discutir com essas professoras as adaptações para atender esses alunos”. De acordo com a professora entrevistada, neste momento ela também recebeu as informações sobre as especificidades destes alunos.

No que se refere a indagação se ela considera a classe comum o lugar ideal para o atendimento desses alunos, a professora entrevistada pontuou:

Vou além do lugar ideal para o direito de todos a uma educação. Para mim, a escola tem que ser o ambiente no qual a aprendizagem de qualidade se efetiva na prática. Entendo sim que é preciso conhecer os alunos, as suas necessidades para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória e tenho procurado fazer isso, pois sou a professora e preciso ensiná-los. (informação verbal da participante)

No que tange a questão que solicitou a informação, se houve alguma providência por parte da gestão da escola para auxiliar o seu trabalho, a professora colocou que ela foi informada sobre os alunos matriculados pela coordenação pedagógica e que no decorrer do ano letivo “receberia o apoio das professoras do AEE, para pensar junto comigo na elaboração de atividades adaptadas nas aulas de educação física, caso fosse necessário”.

No tocante a questão referente a necessidade da realização de adaptações físicas ou curriculares para o atendimento desses alunos, transcrevemos nas linhas abaixo a resposta fornecida:

Esse é o primeiro ano que atuo nesta escola e devido a pandemia, não conheço os alunos e, também muitos deles, incluindo os que são da educação especial não têm acesso a recursos tecnológicos para o ensino remoto, o qual disponibilizamos roteiro de atividades impressas e, com as possíveis adaptações, de acordo com as orientações das professoras do AEE. Sempre procuro colocar letra bastão, trazer imagens que se relacionam com o conteúdo trabalhado, tento colocar link de vídeos curtos sobre o conteúdo nestes roteiros.

Vídeos de jogos, brincadeiras, que se relacionam com o conteúdo que estou trabalhando. Esses vídeos são curtos, pois sei que muitos alunos com deficiência intelectual, possuem dificuldade para focar, dificuldades de se manter atento e concentrado por um determinado período. Sempre procuro ler sobre essas questões e conversar com as professoras do AEE, pois não tive acesso a essas informações em minha formação inicial, fui aprendendo ao longo da profissão e com os estudos que realizei após concluir minha faculdade. (informação verbal da participante)

Ao responder se os alunos recebem o AEE (atendimento educacional especializado), como funciona este atendimento e se existe trabalho colaborativo, a professora coloca:

Na escola existe sim o AEE, porém, devido a pandemia, estamos num período de ensino remoto, onde há o revezamento de alunos no ensino presencial com horário reduzido e a opção pelo aluno e seus responsáveis de frequentar ou não o ensino presencial.

A maioria deles estão frequentando o AEE, pois as professoras destas salas nos orientam acerca das especificidades de cada um dos alunos e essas orientações acontecem sempre quando necessitamos, principalmente nas reuniões pedagógicas e nos ATPCs¹⁰. Sei que esse atendimento funciona no contraturno e que são trabalhadas habilidades que complementam a aprendizagem. (informação verbal da participante)

Sobre o fato de considerar a aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial satisfatória, de acordo com a entrevistada, o professor pode avaliar positivamente esta aprendizagem se ele oportuniza atividades que permite que esses alunos tenham acesso ao currículo. E continuou respondendo a próxima questão, afirmando que a interação destes alunos com os demais da sala, depende da maneira como ele é acolhido por todos, para ela essa interação é positiva, pois os alunos sempre se protegem e se auxiliam, “eles sempre estiveram preparados para lidar com a diversidade, sempre acolheram muito bem, acho que quem precisa desse preparo somos nós, os adultos”.

Considerando a próxima questão que versa sobre o contato com a família dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial e se os mesmos, participam da escolarização dos filhos e como é essa participação, a professora destacou:

¹⁰ A Resolução SE 8/12 ao dispor sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino, altera a denominação para Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC- e não mais Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC-, como determinado no Comunicado CENP de 06/09.

[...] neste momento de pandemia, está mantendo “contato por aplicativos de conversa e, na medida do possível procuro auxiliar o aluno e, quando necessário a família também ajuda, no caso dos meus alunos, os familiares são presentes e cobram as atividades adaptadas, mas sei que nem sempre isso acontece em todas as escolas. (informação verbal da participante)

Ao ser indagada de como vê a inclusão dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, de forma geral, no ensino comum, a mesma destacou que vê como um direito e que tem que ser ofertado com qualidade, recursos e apoios necessários. E ao final da entrevista a professora complementou com outras informações, as quais serão transcritas nas linhas que se seguem.

[...] Ser professor na atualidade é um desafio [...]
Nem sempre estamos preparados para lidar com a diversidade. Não aprendemos a lidar com a diversidade. A diversidade significa algo novo e o ser humano, tem medo de tudo aquilo que lhe parece novo [...]
Eu valorizo as discussões sobre os alunos da educação especial feitas em grupos, com meus colegas. Gosto de pensar em estratégias que possam favorecê-los e aprendo com meus colegas, quando eles falam de coisas que estão fazendo e está dando certo.
[...] Sempre ouvimos alguns professores dizerem que não se sentem preparados para lidar com esses alunos. Eu concordo que nossa formação não nos proporcionou isso, mas não acho que temos que ficar parados, se recusando a aprender. A educação é para todos e a escola precisa ser inclusiva, porque isso é uma questão de direito. (informação verbal da participante)

Dentro deste contexto, foi possível verificar que a professora em questão, busca contemplar em sua prática docente os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, ofertando aos mesmos, atividades que possibilitam tornar o currículo acessível, buscando promover não só o acesso e a permanência, mas também, a participação e a aprendizagem, tal como preconiza a Lei 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão, já citada anteriormente neste trabalho.

Sobre o conceito de adaptação curricular, a rede estadual, na qual a professora leciona, ao considerar os alunos com deficiência intelectual, público-alvo matriculado em sua sala de aula, pontua na Instrução D.O.E de 14-01-2015:

A adaptação do currículo regular implica no planejamento das ações pedagógicas dos docentes, de forma a possibilitar variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades na avaliação e na temporalidade.

Essas ações constituem possibilidades educacionais, a serem realizadas pelos professores de ensino regular nas classes comuns. Sugere-se no Anexo III desta instrução, um roteiro para registro da adaptação curricular realizada pelo professor da classe/aula regular.

Entende-se por currículo regular:

[...] Para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio, o ponto de partida para a adaptação de acesso é o Currículo do Estado de São Paulo para as diferentes disciplinas e seus materiais de apoio. (São Paulo (Estado), 2015).

Complementando a afirmação acima, fazemos menção nestas linhas a um documento publicado pelo MEC em 2010, que se trata de uma coleção intitulada: “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”. No fascículo 1, que aborda a escola comum inclusiva, encontramos a seguinte referência:

A escola comum se torna inclusiva, quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula.

Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (Brasil, 2010, p. 9)

Sabemos que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial a matrícula no ensino regular, garantindo aos mesmos o atendimento educacional especializado, com vistas a complementar e/ou suplementar sua aprendizagem.

Em sua fala, a professora demonstra ter conhecimento da dinâmica do AEE e pontua a presença do trabalho colaborativo, entre os professores deste atendimento especializado e do ensino regular, como algo positivo, que fortalece sua ação docente e neste sentido, destacamos as ideias de Renders e Barbosa (2020):

Na teia do universo escolar, diferentes redes de apoio podem ser constituídas, abrangendo os alunos com e sem deficiência, professores de classe comum e professores especialistas ou especializados, gestores e toda a comunidade escolar, por meio de um trabalho em colaboração, fomentando o processo de inclusão escolar. (Renders; Barbosa, 2020, p. 1.472).

Direcionando nosso olhar para a Declaração de Salamanca (1994), este documento, que se traduz como um marco legal para uma educação inclusiva concentra seus esforços em pontuar que todos aprendem juntos, considerando as especificidades de cada um, no interior de uma escola que respeita as diferenças.

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. (ONU, 1994, p. 9).

Ainda, sobre trabalho colaborativo, segundo Capellini (2004):

Tipicamente, a responsabilidade primordial de professores do ensino comum é usar as suas habilidades para instruir os estudantes em currículos ditados pelo sistema escolar, enquanto a responsabilidade de professores de educação especial é prover instrução e adaptar materiais em desenvolvimento para emparelhar os estilos de aprendizagem, potencialidades e necessidades especiais de cada um de seus estudantes. (Capellini, 2004, p. 92).

Ao apontar em sua fala o AEE como um atendimento que ocorre no contraturno do ensino regular, no qual são trabalhadas as habilidades que complementam a aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, a professora legitima em seu discurso a importância deste tipo de atendimento e demonstra um conhecimento acerca das políticas públicas que o define.

Neste sentido, pontuamos aqui a legalidade do AEE, no que se refere a sua organização, este realizar-se-á:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum [...]. (Brasil, 2008).

Em sua fala, a professora entrevistada, confere importância ao trabalho colaborativo entre as professoras do AEE e os professores do ensino regular, relacionando este com a orientação que recebem na elaboração de atividades adaptadas.

Neste sentido, pensando na adaptação curricular e no trabalho colaborativo, tomamos por referência o Artigo 12, da Resolução SEDUC 21 de 21/06/2023 que garante o ensino colaborativo, tendo em vista o que se encontra disposto nas linhas abaixo:

O Projeto Ensino Colaborativo, instituído pelo artigo 12 do Decreto nº 67.635/2023, será efetivado em cada unidade escolar na qual haja matrícula de estudante elegível aos serviços da Educação Especial. §1º – O Professor Especializado deverá cumprir sua jornada no turno de escolarização dos estudantes na unidade escolar. §2º – O Projeto será implementado em três fases, iniciando-se no segundo semestre de 2023 e avançando conforme a necessidade dos estudantes, sendo que: 1 – A fase inicial do Projeto disponibilizará Professor Especializado no turno de escolarização em jornada reduzida ou inicial; 2 – A fase intermediária do Projeto disponibilizará Professor Especializado no turno de escolarização em jornada básica ou completa; 3 – A fase final do Projeto disponibilizará Professor Especializado no turno de escolarização em jornada integral ou ampliada. §3º – A implementação de cada fase será objeto de planejamento da Diretoria de Ensino para cada unidade escolar. (São Paulo (Estado), 2023).

Destarte entendemos que construir uma escola inclusiva, que respeita e acolhe as diferenças, considerando as especificidades, sem tratá-las com desigualdade é tarefa de todos aqueles que se envolvem e participam do processo educativo.

Ao responder sobre o papel da família dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, no contexto educacional, percebemos uma resposta tímida, ao frisar que quando necessário estes, participam da vida escolar dos filhos.

Porém, analisando a resposta acima e transpondo para teoria, sob a luz das políticas públicas, verificamos que A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que o trabalho colaborativo é circunstância crucial para que o AEE concretize seus reais objetivos. Neste sentido, o documento corrobora a participação da família e da comunidade como elemento crucial para propiciar a inclusão escolar.

Para finalizar a discussão dos dados, foi possível observar, por meio das colocações da professora entrevistada que, apesar desta considerar a profissão professor um desafio na atualidade, ela não se ausenta da responsabilidade de construir uma escola para todos, pois compreende a inclusão como um direito efetivo e real.

Complementando o argumento acima, Mantoan (2009) adverte:

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos e sem barreiras. (Mantoan, 2009, p. 36).

Para a autora supracitada, existem várias razões pelas quais a inclusão necessita se efetivar nas escolas, uma vez que ela possibilita um novo direcionamento para as práticas docentes e uma reorganização dos sistemas de ensino como um todo, a fim de que possam corresponder as especificidades individuais de todo alunado.

6 CONCLUSÃO

Considerando a proposta deste artigo que foi verificar como está ocorrendo o trabalho pedagógico com os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial em uma sala comum, dos anos finais do ensino fundamental e buscando responder ao questionamento que nos trouxe até o presente momento concluiremos apontando algumas considerações.

Este trabalho corroborou o argumento de que a educação inclusiva é para todos e pode transformar a vida de qualquer ser humano na medida em que possibilita efetivamente uma igualdade de oportunidades, aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

Neste contexto, deve-se sempre lembrar e cultivar o princípio de que a educação é uma questão de direitos humanos. Para tanto, a escola deve acolher a todos, considerando a multiplicidade dos alunos como um recurso valioso, uma vez que cada ser humano possui sua subjetividade, independente das especificidades apresentadas, já que o grande desafio da educação é buscar a igualdade nas diferenças.

A partir das respostas que foram dadas pela professora que colaborou com este trabalho, podemos levar conosco que nenhuma intervenção é de fato efetiva se for pensada descontextualizada do aluno real, pois cada ser humano possui sua maneira de ser, de pensar e de se relacionar e, neste cenário, um dos maiores protagonistas, o professor, deve compreender a inclusão como um direito real e efetivo, não podendo com isso, se ausentar da responsabilidade de construir uma escola para todos, apesar dos desafios que perpassam sua ação docente diariamente, uma vez que ser professor é assumir uma profissão e não uma missão.

Os resultados vieram mostrar que o trabalho pedagógico realizado com os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, nos anos finais do ensino fundamental, está caminhando, considerando a construção de parcerias entre o professor do ensino regular e da educação especial, no qual ambos contribuem para desenvolver as potencialidades dos alunos, considerando as diferenças como especificidades e não como desigualdades.

Neste cenário, seguimos caminhando em busca de uma educação que efetivamente inclua a todos e promova não somente o acesso e a permanência; mas também, a participação e a aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/SEESP.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2021.
- BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 26 mai. 2021.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2004.
- CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos. IN: ZANIOLO, L. O.; Dall'Acqua, M. J. C. **Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- CENSI, A. **“Inclusão é uma utopia”: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico – Cultural da Atividade**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Pelotas, 2016.
- EIDELWEIN, M. P. **Concepções dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobre o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e sua Inclusão na Escola Comum**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2006.
- FERREIRA, W,B; MARTINS, R, C, B. **De Docente para Docente Práticas de Ensino e Diversidade para a Educação Básica**. São Paulo: Summus, 2007.
- HEREDERO, E. S. **Escuela Inclusiva: ideias para ponerla em pratica**. Revista Serviço Social e Realidade, França: UNESP, v.16, n. 1, p. 111-121, 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. **Inclusão**

Escolar: pontos e contrapontos. Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

RENDERS, E. C. C.; BARBOSA, D.A.L. O ensino colaborativo e a educação inclusiva: aproximação com a inclusão escolar de alunos com deficiência. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, 2020.

ROPOLI, E. A. et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v.1, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Resolução 12 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=10/12/2020%2023:50:01 Acesso em 26 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2021. 70p.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 21 de 21 de junho de 2023. **Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA**. Disponível em: <https://cpp.org.br/resolucao-seduc-sobre-a-regulamentacao-da-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-sao-paulo/> . Acesso em out/2023.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 26 mai. 2021.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras FCLAR. Araraquara, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.