



## **A realidade da educação inclusiva em um município da Fronteira Oeste do RS: identificando estratégias, ações e conteúdos para a formação de professores**


The reality of inclusive education in a municipality of the West Frontier of RS: identifying strategies, actions and contents to provide teacher training

La realidad de la educación inclusiva en un municipio de Fronteira Oeste, RS: identificación de estrategias, acciones y contenidos para la formación docente

Amanda Machado Teixeira   
Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana, RS, Brasil  
amandateixeira.m@gmail.com

Elisabeth Rossetto   
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavél, PR, Brasil  
erossetto2013@gmail.com

Vanderlei Folmer   
Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana, RS, Brasil  
vanderleifolmer@unipampa.edu.br

Jaqueline Copetti   
Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana, RS, Brasil  
jaquelinecopetti@unipampa.edu.br

*Recebido em 23 de março de 2022*

*Aprovado em 24 de outubro de 2023*

*Publicado em 17 de novembro de 2023*

### **RESUMO**

Este estudo buscou compreender a realidade e as possíveis dificuldades encontradas pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em relação ao processo inclusivo nas escolas da rede pública municipal de uma cidade da Fronteira Oeste do RS, visando identificar estratégias, ações e conteúdos para a formação profissional docente, na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva com abordagem

qualitativa na análise e discussão de seus resultados. A amostra do estudo foi composta por dezessete professoras do AEE e pela Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação local. Para coleta dos dados, as professoras do AEE responderam um questionário que teve como proposta identificar a realidade e as possíveis dificuldades relacionadas à sua prática docente. Foi realizado um encontro para preenchimento do questionário, e posteriormente, um encontro para devolutiva das informações às participantes. Como principais resultados, destacam-se a dificuldade de articulação com os serviços da área da saúde, e com os professores das salas regulares, a falta de recursos materiais e estruturais para o AEE, e a dificuldade de participação das famílias na vida escolar dos estudantes público da Educação Especial. A partir do exposto, ressalta-se a necessidade das redes de apoio na escola regular como uma possível estratégia para superação das fragilidades existentes no processo de escolarização desses estudantes. Além disso, os dados apresentados neste estudo serão válidos para o planejamento de futura proposta de formação profissional docente para professores da rede pública municipal.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Formação profissional docente.

## ABSTRACT

This study sought to understand the reality and the possible difficulties encountered by the teachers of the Specialized Educational Assistance (SEA), in relation to the inclusive process in the schools of the municipal public network of a city of the western border of RS, Brazil, aiming at identifying strategies, actions and contents for the professional teacher education, from the perspective of inclusive education. This is an exploratory and descriptive research with a qualitative approach in the analysis and discussion of its results. The sample of the study was composed of seventeen teachers of the SEA and the Coordinator of Special Education of the Municipal Secretary of Education. To collect the data, the teachers of the SEA answered a questionnaire that had as a proposal to identify the reality and possible difficulties related to their teaching practice. A meeting was held to complete the questionnaire, and later, a meeting to return the information to the participants. The main results were the lack of articulation with the health services and the teachers of the regular rooms, the lack of material and structural resources for SEA, and the lack of participation of families in the students' school life target audience of Special Education. From the above, the need for support networks in the regular school is highlighted as a possible strategy to overcome the fragilities that exist in the schooling process of these students. In addition, the data presented in this

study will be valid for the planning of a future proposal of professional teacher training for municipal public school teachers.

**Keywords:** Inclusive Education; Specialized Educational Assistance; Professional teacher training.

## RESUMEN

Este estudio buscó comprender la realidad y las posibles dificultades encontradas por los docentes de la Atención Educativa Especializada (AEE), en relación con el proceso inclusivo en las escuelas de la red pública municipal de una ciudad en la frontera occidental de RS, Brazil, con el objetivo de identificar estrategias, acciones y contenidos para el formación profesional docente, desde la perspectiva de la educación inclusiva. Es una investigación exploratoria y descriptiva con un enfoque cualitativo en el análisis y discusión de sus resultados. La muestra del estudio consistió en diecisiete maestros de AEE y el Coordinador de Educación Especial del Departamento de Educación Municipal. Para la recopilación de datos, los profesores de la AEE respondieron un cuestionario que tenía el propósito de identificar la realidad y las posibles dificultades relacionadas con su práctica docente. Se realizó una reunión para completar el cuestionario, y luego, una reunión para devolver la información a los participantes. Como resultados principales, destacan la dificultad de articulación con los servicios del área de salud y con los maestros de las aulas regulares, la falta de recursos materiales y estructurales para la ESA y la dificultad de participación de las familias en la vida escolar de los estudiantes público de Educación Especial. Con base en lo anterior, la necesidad de redes de apoyo en las escuelas regulares se destaca como una posible estrategia para superar las debilidades existentes en el proceso de escolarización de estos estudiantes. Además, los datos presentados en este estudio serán válidos para planificar una futura propuesta de formación profesional de docentes para docentes de la red pública municipal.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva; Atención Educativa Especializada; Formación profesional docente.

## Introdução

A inserção de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, passou a ser realidade no Brasil a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que

orientava que a educação de pessoas com deficiência deveria ser realizada no ensino regular. A partir desse período, iniciou-se o movimento de criação de classes especiais nas escolas regulares de ensino (ROGALSKI, 2010). Assim, com o passar dos anos, e com as constantes mudanças nas políticas educacionais, em decorrência da Constituição Federal de 1988, a educação nacional passou a buscar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 64), estabelecendo diversas ações e mudanças para tornar o sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo.

Com a virada do século, essas ações passaram a ocorrer de forma mais efetiva, a partir da publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001. O documento passou a regulamentar os artigos presentes na LDBEN nº 9.394 de 1996, que instituem a Educação Especial como modalidade de ensino, e orientam o atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, para todos aqueles que apresentarem condições de serem integrados a partir de suas necessidades específicas (BRASIL, 2001). Segundo a Resolução CNE/CEB 2/2001, a Educação Especial passa a ser compreendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (2001, p. 01).

Nessa perspectiva, segundo Garcia e Michels (2011), no decorrer dos anos 2000, eventos internacionais também inspiraram a Educação Especial do país, e intensificaram a divulgação de uma educação na perspectiva inclusiva, e destacam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) como marco importante decorrente dessas ações, que define o público da Educação Especial e orienta os sistemas de ensino brasileiros a garantir uma série de ações para o acesso e a permanência desses estudantes no ensino regular (BRASIL, 2008).

A partir disso, em 2008 também foi publicado o Decreto nº 6.571, revogado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Educação Especial no país, estabelecendo como uma de suas diretrizes a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e com base na igualdade de oportunidades, e define o AEE como serviço de apoio complementar e suplementar ao ensino regular, voltado a eliminar as barreiras no processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial (BRASIL, 2011).

Desse modo, considerando que o sistema de ensino inclusivo e o AEE são ações recentes, ainda apresentam demandas, dificuldades e fragilidades que impossibilitam a concretização de um sistema educacional efetivamente inclusivo, como a falta de formação adequada (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016), e a falta de articulação entre os profissionais que atuam nas escolas de ensino regular (MIRANDA, 2015). Nesse contexto, algumas autoras apontam a formação continuada como estratégia para atender efetivamente os princípios da educação inclusiva (ZANELATO; POKER, 2012), e ainda, que essa formação deve possibilitar a participação de professores de forma ativa, na construção de propostas pedagógicas adequadas à cada realidade, ampliando ações articuladas entre universidade e educação básica (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017).

Além disso, sabe-se que a PNEEPEI de 2008, atualmente passa por um preocupante processo de reformulação, que vai na contramão de mais de três décadas de avanços e conquistas da área no país (MANTOAN, 2018). Compreende-se a importância de, após 10 anos de existência, a PNEEPEI ser devidamente revista. Porém, tomando-se o cuidado e o compromisso de avançar e não retroceder. Desta forma, estudos como esse se revestem de importância por seus aspectos fundamentais, pois seus resultados podem gerar informações importantes acerca do processo inclusivo, destacando potencialidades e limitações das políticas públicas atuais, para que os próximos encaminhamentos à Educação Especial no país em termos de legislação sejam focados no aprimoramento, visando atender as demandas relacionadas à efetivação de um sistema educacional inclusivo e não segregador.

Em razão disso, este estudo busca compreender a realidade e as possíveis dificuldades encontradas pelas professoras do AEE, em relação ao processo inclusivo nas escolas da rede pública municipal de uma cidade da Fronteira Oeste do RS, visando identificar estratégias, ações e conteúdos para a formação profissional docente, na perspectiva da educação inclusiva.

## Procedimentos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa na análise e discussão de seus resultados, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição dos pesquisadores, sob o parecer de nº 2.887.965. A pesquisa exploratória, segundo Gil (2008), trata-se da primeira fase de uma investigação mais ampla, e objetiva “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 25). Assim como, Triviños (1987) conceitua a pesquisa descritiva como um método que se propõe a descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Já a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994), preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

Os sujeitos do estudo foram as professoras do AEE que atuam na rede regular municipal de ensino de uma cidade da Fronteira Oeste do RS. Dessa forma, das trinta professoras que atuam no AEE na rede municipal da cidade investigada, participaram do estudo dezessete professoras que estavam presentes em reunião previamente agendada, e a Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), totalizando dezoito participantes no estudo. Todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa. Os dados foram coletados durante o ano letivo de 2018.

Para coleta dos dados, as professoras do AEE responderam um questionário estruturado com questões abertas (Quadro 1), em reunião previamente agendada na SEMED, que teve como proposta identificar a realidade e as possíveis dificuldades das professoras do AEE, relacionadas à

sua prática docente. As questões foram elaboradas a partir das orientações oficiais, a partir das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicadas em 2009, que definem as atribuições do professor do AEE no contexto escolar (BRASIL, 2009).

Para validação de conteúdo do questionário, o mesmo foi enviado para cinco pesquisadores com grau de Doutorado e conhecimento na área, para verificação da clareza e coerência das perguntas formuladas, de acordo com os objetivos do estudo. Para tal, foi utilizado um formulário online, onde a identificação do pesquisador avaliador era opcional. A partir disso, retornaram duas avaliações, e todas as sugestões dos pesquisadores foram refletidas e consideradas.

Quadro 1 - Questionário estruturado com questões abertas aplicado às professoras do AEE participantes do estudo.

<b>1- Descreva a realidade vivenciada, pontuando os aspectos positivos e negativos, na sua atuação como professora do AEE, com relação:</b>
a) Ao trabalho pedagógico realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):
b) Ao contato e a troca de informações com os familiares dos estudantes atendidos na SRM:
c) Ao contato e a troca de informações com os professores das salas regulares:
<b>2- Você encontra dificuldade em outros aspectos relacionados ao processo de inclusão escolar realizado nas instituições em que atua? Explique.</b>
<b>3- Na sua percepção, quais mudanças são necessárias para chegarmos à superação das dificuldades encontradas na sua prática docente enquanto professora do AEE?</b>

Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Foi realizado um encontro para preenchimento do questionário, e posteriormente, um encontro para devolutiva das informações às participantes, que também foi realizado na SEMED, de acordo com a disponibilidade das



participantes, e com a presença da Coordenadora da Educação Especial que auxiliou na organização dos encontros, bem como contribuiu nas discussões da reunião de devolutiva. No segundo encontro, as respostas do questionário foram categorizadas e apresentadas com os seguintes objetivos: 1) apresentar as dificuldades relatadas pelas professoras; 2) discutir e refletir sobre as implicações das dificuldades identificadas (FIORINI; MANZINI, 2014); 3) identificar estratégias e ações como possibilidade de superação dessas dificuldades.

As discussões e reflexões foram estimuladas pelas pesquisadoras com base nas interpretações, questionamentos e contribuições da literatura. Este encontro foi realizado em formato de Roda de Conversa, que segundo Afonso e Abade (2008), têm como proposta construir e reconstruir uma realidade, por meio do ato educativo reflexivo, onde os participantes interagem através de discussões e reflexões, com a possibilidade de aprofundar e ressignificar a temática discutida. O encontro teve seu áudio gravado, por meio de três gravadores em diferentes posições da sala para captar os comentários e discussões de forma mais completa. Os áudios foram transcritos na íntegra para posterior análise, os quais tiveram duração de aproximadamente três horas.

Para apresentação dos resultados, foram utilizadas as respostas do questionário e as transcrições dos áudios da reunião de devolutiva, categorizadas por meio da análise de conteúdo descrita por Bardin (2011) e apresentadas de forma descritiva, utilizando-se da frequência de respostas.

## Resultados e Discussão

Com os resultados categorizados para a reunião de devolutiva, a partir das respostas sobre os pontos positivos e negativos do trabalho pedagógico realizado nas SRM, as professoras do AEE participantes do estudo destacaram como principais pontos positivos o atendimento individualizado aos estudantes (n=8), e o apoio da Equipe Diretiva e Pedagógica (n=4); e como pontos negativos, o destaque foi em relação à falta de recursos materiais e/ou



estruturais (n=15) e a falta de apoio da Equipe Pedagógica e dos professores das classes regulares (n=4), conforme ilustrado na Figura 1.

No estudo de Miranda (2015), também verificou-se que a falta de articulação entre professores do AEE e professores das salas regulares ainda é uma realidade muito presente, embora o trabalho colaborativo entre os professores citados tem-se evidenciado como uma estratégia eficaz para a melhoria do processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial. Do mesmo modo, a realidade da falta de recursos materiais e/ou estruturais, também foi verificada em outros estudos (DAMASCENO; PEREIRA, 2014; PASIAN; MENDES; CIA, 2017a), o que é uma realidade preocupante, visto que, materiais e estrutura adequadas podem apoiar e facilitar o trabalho pedagógico do professor do AEE nas SRM. Neste estudo, as professoras do AEE destacaram a falta de internet e equipamentos multimídia para o planejamento e para o trabalho pedagógico com os estudantes, e salas de recursos adaptadas em algumas escolas, em função da falta de espaço físico específico para o serviço do AEE.

Figura 1 – Categorização das respostas da alternativa A do questionário, com relação ao trabalho pedagógico realizado na SRM.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Atendimento/Trabalho pedagógico individualizado (8)	Resistência dos pais (encaminhamentos na área da saúde) (2)
Jogos e materiais pedagógicos adequados (3)	Falta de recursos materiais e/ou estruturais (15)
Boa relação com os alunos e as famílias (2)	Período de atendimento não suficiente (1)
Apoio da Equipe Diretiva e Pedagógica (4)	Falta de auxiliar de inclusão (1)
Bom aproveitamento dos alunos (1)	Falta de equipe multidisciplinar para o atendimento aos alunos (saúde) (2)
Atuar na mesma escola as 40h (1)	Falta de apoio da equipe pedagógica e dos profs. da sala regular (4)
União do grupo de professores do AEE (auxílio e troca de experiências) (1)	

Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Posteriormente, quando os dados foram apresentados na reunião de devolutiva, as professoras novamente ressaltaram a importância do atendimento individualizado para atender as especificidades de cada estudante, e que pela grande demanda de estudantes atendidos nas SRM, o número de atendimentos para cada aluno muitas vezes se resume em uma vez por semana, período este que muitas consideram não ser suficiente para a efetividade do trabalho pedagógico realizado nas SRM.

[...] eu mesmo, eu tento fazer um trabalho de uma hora e meia, por que uma hora também assim óh [...] passa voando, mas infelizmente, às vezes pela demanda, as gurias, a gente acaba tendo tempo de uma hora, então tu tem que se virar nos trinta “pr’aquela” uma hora render, e às vezes, depende do aluno não rende nada [...]. (Professora 4)

[...] é muito aluno e eu consigo atender uma vez na semana por que eu atendo a três escolas, então assim óh, aí entra a questão da infrequência, aí tipo eu vou numa escola uma vez na semana aí se aquele aluno já não vai, vai ficar pra outra semana [...]. (Professora 7)

No estudo de Pasion, Mendes e Cia (2017a), que investigou os aspectos organizacionais e de funcionamento do AEE, com uma amostra de 1.202 professores do AEE de vinte estados brasileiros, a maioria dos professores também apontou que o trabalho pedagógico nas SRM ocorre individualmente, entre uma e duas vezes por semana, com duração em torno de uma hora. Nessa perspectiva, Miranda (2015) ressalta que o número excessivo de estudantes para atendimento nas SRM compromete o AEE oferecido aos estudantes, em função da grande demanda ocasionar um trabalho pedagógico complementar insuficiente.

Outro ponto destacado pelas professoras é a dificuldade e também resistência dos pais com relação aos encaminhamentos na área da saúde, que por vezes não acontecem pela falta de interesse da família, que marca os atendimentos e não comparece, e ainda, pela demora nos atendimentos em virtude da longa lista de espera. Segundo as professoras, essa falta de articulação com os serviços da saúde, bem como, a resistência dos familiares em relação aos encaminhamentos, muitas vezes comprometem o atendimento do AEE, em função da falta do parecer clínico da necessidade educacional especial do estudante, como também dos demais encaminhamentos e serviços

necessários que demandam do setor da saúde, e que são indispensáveis para o desenvolvimento integral do estudante de acordo com cada especificidade.

[...] na verdade, esse tipo de atendimento que foi colocado, não sei se as gurias vão concordar comigo, é essa troca de informações entendeu [...], tipo eles exigem (setor da saúde) informação lá da escola, mas tipo a gente não tem retorno às vezes a mãe chega lá na escola e diz assim: “Profe ele foi atendido dois [...], duas ou três vezes e ele foi liberado.”, mas porque que ele foi liberado? Ah, não sei ele disse que ele não precisa, e aí a gente fica, poxa vida a gente pediu uma ajuda né, e aí essa ajuda não veio né [...]. (Professora 12)

[...] ou um plano ou alguma coisa, algum esclarecimento porque a gente fica também perdido né [...], principalmente porque a gente tem esses alunos que não tem diagnóstico, e a gente fica lá tentando todas as possibilidades pra ver o que poderia ser né, então [...] (Professora 6)

[...] eles solicitam (setor da saúde), por exemplo, um relatório de avaliação do AEE, relatório de avaliação da professora da sala, aí a gente manda tudo e põe sempre “estamos a disposição, gostaríamos de trocar informação”. Nunca tem um retorno, os pais que já não querem esse diagnóstico também já dizem, “ah! não ele é normal, ele não tem nada”, e deu. É perseguição da escola [...]. (Professora 15)

Essa falta de articulação com os setores da saúde também foi verificada em outros estudos (Santos *et al.*, 2015; PASIAN; MENDES; CIA, 2017a), corroborando com a afirmação da necessidade do trabalho colaborativo entre educação e saúde. Realidade também apontada no estudo de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), que destacou a importância do trabalho colaborativo e articulado dos setores em prol da inclusão escolar e do desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência na escola.

No estudo de Silva Júnior, Godoy e Lins (2016), os autores ressaltaram a importância da atuação conjunta entre os setores, de modo a promover a inclusão escolar. Nesse contexto, ações de fortalecimento e articulação dos setores devem ser promovidas, de modo a possibilitar a ação conjunta desses profissionais, e a consolidação das aprendizagens dos estudantes público da Educação Especial na rede regular de ensino (VINENTE; GODOY; LINS, 2016). Em contrapartida, Silva, Molero e Roman (2016, p. 109) destacam que essa realidade ainda é muito presente, pois o setor de saúde ainda possui a posição “de saber especializado supostamente capaz de sanar as mazelas da educação, o que fortalece processos de patologização e soluções medicalizantes”. Essa realidade contribui para o afastamento e pouca

articulação entre os setores de saúde e educação (SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016).

Com relação à alternativa B da primeira questão, referente ao contato e a troca de informações com os familiares dos estudantes atendidos na SRM, os principais pontos positivos destacados foram o contato próximo com as famílias (n=11), e o apoio da Coordenação Pedagógica que convoca os familiares à escola sempre que necessário (n=4), conforme ilustrado na Figura 2. Como pontos negativos, destacaram-se a resistência das famílias em comparecer a escola quando solicitadas (n=6), o não acompanhamento escolar da criança (n=5), a dificuldade por parte dos familiares no encaminhamento dos estudantes aos profissionais da área da saúde (n=5), e ainda, a dificuldade de aceitação dos familiares com relação a necessidade da criança atendida pelo do AEE (n=4).

Figura 2 – Categorização das respostas da alternativa B do questionário, com relação ao contato e a troca de informações com os familiares dos estudantes atendidos na SRM.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Contato próximo com a família (trocas constantes de informação) (11)	Dificuldade na devolutiva da documentação do aluno (1)
Apoio da Coordenação Pedagógica (convocam os familiares sempre que necessário) (4)	Encaminhamento aos profissionais da área da saúde (5)
Apoio da família na vida escolar do aluno (1)	Não acompanhamento escolar da criança (5)
Quando as família já tem algum diagnóstico ou “suspeita” em relação à NEE* da criança (1)	Resistência das famílias em comparecer a escola quando são solicitados (6)
	Dificuldade de aceitação do(a) filho(a) possuir uma NEE (4)

\*NEE=Necessidade educacional especial.

Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Na reunião de devolutiva, as professoras novamente destacaram a resistência dos familiares no que diz respeito ao encaminhamento do estudante

aos profissionais da área da saúde, onde destaca-se a fala de uma das professoras:

[...] o aluno vai pra sala de recursos ou ele tem já o diagnóstico ou então vem através da orientação né, a orientação nos encaminha, aí no caso se o aluno não tem nenhum diagnóstico e apresenta [...] dificuldade acentuada de aprendizagem, aí a gente dá continuidade no atendimento e a equipe pedagógica conversa com a família e faz os encaminhamentos. Claro que a gente sabe da nossa realidade, mas essa dificuldade da devolutiva dos profissionais e às vezes também dos pais, por que assim óh, quando a gente chama as famílias eles concordam [...] digamos que já tenha o diagnóstico, a família concorda com tudo, mas aí não dá encaminhamento “pr’aquilo”, e a gente não tem a devolutiva, então, eu sofro. Eu sofro do jeito que outras colegas também com essa questão da devolutiva da família e dos demais profissionais também. (Professora 14)

Desse modo, segundo Silva, Cabral e Martins (2016), existe a necessidade de se estabelecer uma relação mais colaborativa e afetiva entre os profissionais da escola e os membros familiares, de modo a valorizar a participação, o diálogo, o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do estudante, e a execução de orientações sobre direitos, responsabilidades e recursos, pois a participação da família é considerada como uma estratégia fundamental de apoio à aprendizagem dos estudantes (CASTRO; REGATTIERI, 2009), principalmente àqueles com necessidades educacionais especiais.

O estudo de Rech e Freitas (2021) destaca que a família é uma importante rede de apoio para a inclusão escolar, e por isso deve ser uma parceira da escola. No entanto, a realidade presente nas escolas é de uma relação considerada pelas autoras como acusativa e de culpabilização pela realidade apresentada. Nesse contexto, é importante que escola e família atuem em uma relação recíproca e de parceria em prol do desenvolvimento do estudante (RECH; FREITAS, 2021). Diante dessa realidade, é fundamental compreender a relação escola e família, para possibilitar o fortalecimento dos vínculos e a mediação de trabalho entre os setores, pois a “parceria família-escola é um fator de suma importância para o sucesso da inclusão” (SILVA; ELIAS, 2022, p. 01).

Nas respostas referentes ao contato e a troca de informações com os professores das salas regulares, tiveram destaque como pontos positivos a

troca de informações e diálogo entre professor do AEE e professor da sala regular, por meio de reuniões, cadernos de recados e trocas na sala de aula (n=9), o interesse dos professores da sala regular em trabalhar de forma articulada com o AEE (n=5), e o apoio da Coordenação Pedagógica (n=4). Já como pontos negativos, destacaram-se a dificuldade de contato e troca de informações (n=7), a falta de aceitação dos professores em ter estudantes com necessidades educacionais especiais em suas turmas, e a conseqüente falta de adaptação curricular (n=5), e o AEE ser realizado no turno inverso à escolarização nas salas de aula regulares (Figura 3).

Figura 3 – Categorização das respostas da alternativa C do questionário, com relação ao contato e a troca de informações com os professores das salas regulares.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Apoio da Coordenação Pedagógica (4)	Dificuldade de contato e troca de informações (7)
Troca de informações e diálogo (reuniões; caderno de recados; trocas na sala de aula) (9)	AEE no turno inverso (4)
Interesse dos professores da sala regular (5)	Falta de aceitação dos professores em ter alunos com NEE* (adaptação curricular) (5)
Estar na escola nos turnos da manhã e da tarde (1)	Não existe um momento/horário para essas trocas (1)

\*NEE=Necessidade educacional especial.

Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Segundo o Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011, é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011). Além disso, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, os educadores devem “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se



necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos”(BRASIL, 2017, p. 16-17), em todas as modalidades de ensino, incluindo a Educação Especial. Diante disso, mesmo que a adaptação curricular esbarre nas fragilidades do processo de formação inicial dos professores das salas regulares (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016), algumas autoras (VILARONGA; MENDES, 2014) ressaltam que o trabalho colaborativo entre professor do AEE e professor da sala regular possibilita uma educação que atenda a demanda de todos os estudantes, e estimula a busca pelo sucesso na aprendizagem.

No entanto, as professoras destacaram na reunião a dificuldade de contato e troca de informações entre professor do AEE e professor da sala regular na Educação Infantil, mesmo o atendimento não sendo realizado no contraturno, pois muitas crianças permanecem na escola em período integral, pela falta de professores e auxiliares pedagógicos e pela inviabilidade do município em contratar profissionais que os substituam. Desse modo, as reuniões pedagógicas semanais, que estimulavam o contato e troca de informações entre professores, não estava acontecendo. Além disso, as professoras também citaram que, pelas condições de trabalho, principalmente pela falta de pessoal, muitos professores acabam adoecendo, o que contribui ainda mais para a precariedade das condições de trabalho, e conseqüentemente, para a falta de articulação entre os profissionais.

[...] na educação infantil, especialmente na educação infantil [...], tá faltando gente pra tudo que é lado né, assim como faltam os auxiliares de inclusão, também faltam profissionais de sala de aula e até os horários de planejamento tão sendo alterados e tal em função da necessidade a própria é [...], formação na secretaria passou [...], ficou sem acontecer né, em razão da falta de pessoal, então este é um entrave sério [...] no nosso fazer e nas escolas de ensino fundamental tem um espaço pra reunião de formação [...], todas as escolas têm um horário previsto e aí a gente sempre faz uma conversa de que se esse horário é previsto pra isso, a gente como sujeito, como alguém que tá lá, a gente tem que brigar pra que isso aconteça, porque se este é o único momento que eu vou poder me sentar junto com a minha colega que atende o meu aluno eu preciso desse olhar, preciso que isso aconteça, eu preciso é [...], garantir que eu tenha esse espaço né [...]. (Professora 1)

[...] só a minha escola [...] eram nove lacunas que a secretaria não conseguiu completar de auxiliar e estagiário, e aí essas turmas já estavam desassistidas, aí os colegas ficavam sozinho, sozinho, sozinho, com inclusão, sem inclusão, aí eles começaram a adoecer.



Ataca a coluna, aí não sei o que, e foi juntando. Tem gente que tá trabalhando doente e tá bem difícil, a gente já conversou com secretário, já conversamos, mas é uma coisa que tá caótica. (Professora 9)

Quando as professoras foram instigadas a descrever as dificuldades encontradas em outros aspectos, referentes ao processo inclusivo nas escolas em que atuam, destacaram-se a falta de formação adequada para todos os envolvidos com o estudante público da Educação Especial, incluindo professores e auxiliares pedagógicos (n=7), a resistência dos familiares e professores da sala regular em aceitar a necessidade educacional especial do estudante (n=5), a falta de recursos materiais e estruturais (n=5), e o atendimento dos serviços da saúde realizados de forma precária e sem retorno para a escola (n=2).

Nessa perspectiva, muitos autores também destacam o processo formativo como essencial para a concretização de uma educação efetivamente inclusiva (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; PASIAN; MENDES; CIA, 2017b; PLETSCHE; ARAÚJO; LIMA, 2017). Processo formativo este que muitas vezes não é promovido na escola, e nem por parte do poder público, ficando a cargo de cada professor investir em sua formação continuada, superando as barreiras de sua prática docente (SALGADO, 2020). Realidade de muitos professores no país, pois a formação inicial é deficitária e insuficiente no que diz respeito às demandas da inclusão escolar, e que não prepara minimamente o professor para adaptar o currículo e construir estratégias para consolidar as aprendizagens de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades e características individuais (SALGADO, 2020).

Na última questão do questionário, foi solicitado às professoras que refletissem sobre quais mudanças são necessárias para chegar-se a superação das dificuldades encontradas em sua prática docente, enquanto professoras do AEE, e as respostas citadas foram a qualificação/capacitação na área para todos os profissionais (n=9), maior articulação entre todos os envolvidos com o estudante público da Educação Especial (n=6), incluindo professores, equipe Diretiva e Pedagógica, profissionais da área da saúde e familiares, mais retorno e apoio dos serviços e profissionais da área da saúde

(n=3), maior investimento estrutural e pedagógico nas escolas (n=2), mudanças e adequações das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva (n=2), dar prioridade ao atendimento daqueles alunos que mais necessitam do AEE (n=1) em função da grande demanda, e ter graduação específica na área de atuação (n=1).

Na reunião, uma das professoras ainda destacou que o ideal seria a criação de uma instituição específica, com uma equipe multidisciplinar de saúde para o atendimento aos estudantes público da Educação Especial. Além disso, a grande maioria das professoras também citou a possibilidade de maior investimento na Educação Especial do país, para que sejam feitas as mudanças necessárias para a superação das dificuldades da demanda atual.

[...] toda cidade tem um centro específico para as escolas, não pro público geral da cidade né, isso aí assim óh [...], eu acho que é vital porque a lei cita pessoas, mas ela em nenhum momento do atendimento educacional cita profissionais da saúde [...]. (Professora 2)

[...], aí falaram que existe [...], que a gente tem acesso a saúde, a gente não tem! Não tem, não tem acesso a material pedagógico. Eu, a minha escola que eu tô faz sete anos que a sala de recursos foi a SEMED que montou, uma coisinha daqui uma coisinha dali, agora eu tô com uma aluna com baixa visão e não tem [...], no momento não tem nenhum material adaptado porque a escola não tem condições daquilo [...]. (Professora 5)

[...] tem que ser programa, e não tem que ser projeto, porque muitas das nossas escolas tiveram [...], receberam material, o material não é material [...], se tu entra na sala é [...], o material que nos mandavam né gurias é a mesa, a cadeira, os computadores. Se a sala tipo dois [...] tinha impressora Braille, tinha é [...] material pra que a gente, pra que o aluno tivesse melhor acesso, mas de uns anos pra cá, isso simplesmente não existe mais, não existe mais, foi quando o governo começou a cortar as verbas da educação, me desculpa, quando o governo começou a cortar as verbas da educação, a educação especial foi uma das primeiras que eles, que eles é [...], eles não fizeram, o governo não fez deliberadamente não foi isso nós cortaremos da educação especial, mas foram usando [...], recursos de diminuição, porque precisavam. Há quantos anos a gente não recebe material?! [...] sete anos no mínimo. (Professora 1)

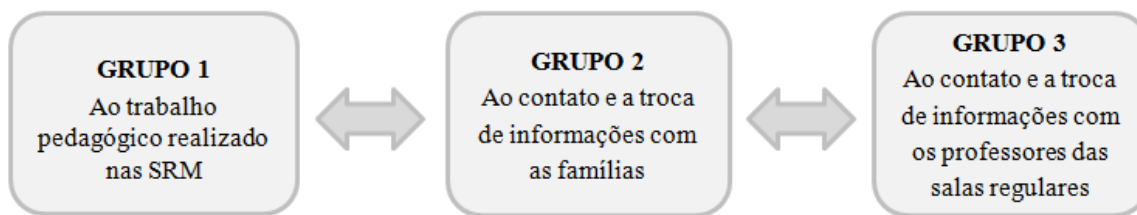
De acordo com Saviani (2011), a falta de investimento é uma realidade da política educacional vigente, que visa a redução de custos, de acordo com o princípio máximo de resultados e o mínimo de investimento. Dessa forma, com relação a educação inclusiva, essa realidade não é diferente, pois os estudantes com necessidades educacionais especiais, nos últimos anos, foram inseridos de forma massiva no ensino regular, de acordo com os dados do

Censo Escolar (BRASIL, 2018). Entretanto, apesar disso, os investimentos por parte do governo federal não deram-se na mesma proporção, de acordo com a realidade encontrada neste estudo, como também, relatado por outros autores que apontam a falta de investimento como um fator limitante do processo inclusivo nas escolas brasileiras (DAMASCENO; PEREIRA, 2014; PASIAN; MENDES; CIA, 2017a; MANTOAN, 2018).

No estudo de Loureiro e Silva (2021), foi evidenciado que a permanência dos estudantes público da Educação Especial na rede regular de ensino, muitas vezes é ameaçada pela falta de recursos para adequação de espaços e materiais, assim como para a capacitação dos profissionais. Do mesmo modo, no estudo de Franco e Gomes (2020), foi destacada a necessidade de maior investimento em educação por parte do poder público, de modo a garantir a permanência dos estudantes com deficiência na escola, e possibilitar a sua efetiva aprendizagem. Esse investimento vai além da estrutura física e de materiais adequados para o processo de ensino-aprendizagem, onde também é necessário o investimento em capacitação docente e contratação de profissionais, de modo a atender a demanda da inclusão escolar (LOUREIRO; SILVA, 2021; FRANCO; GOMES, 2020).

Na parte final do encontro, foi solicitado às professoras que se dividissem em três grupos. Nessa proposta, cada grupo ficou responsável por refletir estratégias e ações para superação das dificuldades apontadas nas três alternativas da questão número 1 do questionário, sendo que cada grupo ficou responsável por uma alternativa (Figura 4). Na sequência, cada grupo apresentou sua proposta, e os demais grupos, colaborativamente, tiveram a oportunidade de discutir e refletir sobre as ideias apresentadas, assim como, propor outras estratégias que possibilitassem a superação das dificuldades apontadas em cada questão. As professoras foram instigadas a elaborar estratégias a curto e médio prazo, aplicáveis às suas realidades, de modo a possibilitar a aplicabilidade prática dessas ações no contexto em que elas atuam.

Figura 4 – Organização dos grupos para a atividade final da reunião de devolutiva.



Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Nesse sentido, o Grupo 1 citou que para a superação da falta de materiais pedagógicos, além de maior investimento, como medida de urgência a curto prazo, seria a possibilidade de criação de materiais alternativos, utilizando-se materiais recicláveis. Outros estudos também citaram a elaboração e adaptação de materiais, como uma realidade que fica a cargo do professor do AEE (ANACHE *et al.*, 2014; GALVÃO; MIRANDA, 2015), que muitas vezes paga com seu próprio dinheiro para ter o material necessário para trabalhar com os estudantes nas SRM (DAMASCENO; PEREIRA, 2014). Diante dessa realidade, Pasian, Mendes e Cia (2017a) destacam que fatores como estes, interferem diretamente na qualidade do trabalho pedagógico realizado nas SRM.

É uma coisa que a gente faz de urgência porque não tem recursos, então tu vai improvisando, tu vai criando materiais. Às vezes tu não tem tal coisa, daí tu pega material de sucata [...] Então a gente providencia, todas as gurias tem em sala de aula, muito material confeccionado por nós [...]. (Professora 8)

Durante a discussão deste primeiro ponto, as professoras destacaram que, para a melhora do trabalho pedagógico, deve-se levar em conta a realidade do estudante, como também a sua especificidade, não se prendendo ao livro didático e fazendo com que o conteúdo tenha aplicabilidade de acordo com a realidade do estudante. Nesse contexto, uma das professoras destacou:

[...] Isso também envolve a questão da formação do professor né. Porque assim, há quanto tempo, há quanto tempo, há quanto tempo! a gente vem dizendo que [...] bom, que a gente trabalha isso, que trabalha a realidade do aluno independente do nível de escolarização que ele tiver, que isso toda a vida tu vai precisar a partir de uma situação concreta pra que o aluno possa abstrair. E no nosso caso, no caso dos nossos, sim ele vai abstrair. Então, é uma questão de [...] vocês me perdoem, mas é uma questão de humanidade né, de

entender o que o outro precisa e te colocar à disposição do outro [...] mas se tu te dedicar a estudar aquele conteúdo, e entender o que que tal coisa da álgebra é do teu dia a dia, a aplicabilidade disso tu vai trazer pra esse que precisa e para todos os outros. (Professora 1)

Corroborando com o ponto destacado pelas professoras, Ausubel (1968) conceitua esse discurso como aprendizagem significativa, que segundo a autora ocorre quando uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, preexistentes em sua estrutura cognitiva. Nesse sentido, Moreira (2011) também concorda com a fala das professoras, destacando em seu estudo que o processo eficiente de ensino deve estar centrado no estudante, promover a mudança de conceitos e facilitar a aprendizagem significativa.

Com relação ao Grupo 2, a professora responsável pela apresentação do grupo destacou:

[...] A gente pensa que, fazer encontros com a família, criar um vínculo maior com a família, conseguir quebrar a barreira da família, entendeu?! É isso que a gente tava conversando, que é muito importante, até eu coloquei assim [...] que eu tenho um aluno lá que era uma tia que levava a criança, aí chegou um momento que eu pedi, que daí eu nunca tinha acesso a mãe, entendeu [...] aí eu pedi assim, que essa tia não levasse mais a criança, que de preferência a mãe levasse, e como já tá sendo bom, porque daí tu consegue ter aquela troca, tu consegue, sabe [...] tu vai criando um vínculo, e isso é importante, porque aí eles chegam pra o atendimento muito armados, na maioria das vezes, eles chegam assim “meu filho não é louco” [...] porque ainda tem essa coisa que, vai pro AEE e é uma criança louca, pra eles ainda [...]. (Professora 15)

Além disso, as professoras verbalizaram que a participação da família é fundamental para o desenvolvimento da criança, e as professoras do AEE a partir de uma postura acolhedora, transmitindo segurança e liberdade para os pais se aproximarem do AEE, é de extrema importância para a criação desse vínculo, conforme já destacado por alguns autores anteriormente no presente artigo (CASTRO; REGATTIERI, 2009; SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016).

Já o Grupo 3, destacou:

A gente colocou três situações, uma é do turno inverso, a dificuldade do contato com a professora. Aí a gente colocou como estratégia então, é fazer as trocas de bilhetes, usar o Whatsapp que é o que tá, a princípio ao nosso alcance [...] Depois, no segundo é a falta de entendimento do professor sobre o processo de encaminhamento ao AEE e o público-alvo do AEE, que a gente já entregou o que é o público-alvo e eles não compreendem, eles tentam encaixar “ah o aluno eu acho que é aquilo” ou tudo é autista [...] “ah ele é autista, eu tenho certeza, ele não olha no olho”, aí o que a gente pensou, em

criar um documento então, na escola, pra orientar sobre como deve ser encaminhado e quem são as crianças que não são o público-alvo. [...] O último ponto também foi a falta de tempo para conversar e fazer as trocas com a professora, que geralmente acontecem na porta ou no corredor quando a gente vai entregar a criança [...] quem é no mesmo turno né, no caso da Educação Infantil. Então disponibilizar um tempo para esse encontro. Eu, por exemplo, marco com as professoras no dia do meu planejamento, que é na sexta, só que elas não tem esse tempo disponível porque não tá o colega, ou não tá no planejamento dela batendo. Então é ainda um desafio. (Professora 9)

Do mesmo modo, as professoras ressaltaram que, nos dias atuais, a situação do AEE na escola é muito melhor do que em anos anteriores, pois muitas vezes, o AEE era visto como um inimigo, mas que ainda há resistência por parte de muitos professores com relação à adaptação curricular. Nesta perspectiva, sobre a aceitação do AEE dentro da escola, uma das professoras finalizou:

Nós temos que garantir nosso espaço, e ele só vai ser garantido no PPP (Projeto Político Pedagógico) da nossa escola. A gente é contra, a gente achou ruim [...] bueno, tá aí, tá posto, não adianta mais a gente esperar. Agora a gente tem é que garantir que as coisas aconteçam para os nossos alunos, e nós precisamos garantir esse espaço! Ninguém vai garantir pra nós! E lembrem que há minutos atrás a gente falou dos cortes todos que os governos fizeram, em relação a educação, especialmente em relação a educação especial. Então, a gente precisa garantir esse espaço, e a gente só garante esse espaço com o trabalho comprometido de cada um de nós, da gente se colocando como sujeito daquele lugar, e entendendo que aquele lugar, naquele momento é mais que importante para os nossos alunos. Lá dentro eles vão ter o que eles não tem do lado de fora, né, e a gente precisa garantir isso [...]. (Professora 1)

Além disso, de acordo com a fala das professoras, necessita-se de mais espaço para a realização de reuniões, com o propósito de construir coletivamente estratégias e ações para a superação das demandas da Educação Especial, com todos os setores da escola, estimulando melhor articulação entre professora do AEE, professor da sala de aula regular e Coordenação Pedagógica. Necessidade também destacada por outros autores ao longo do estudo (VILARONGA; MENDES, 2014; MIRANDA, 2015; PLETSCHE; ARAÚJO; LIMA, 2017), e de acordo com o que prevê as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que define as “[...] redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE” (BRASIL, 2009, p. 02).



Dessa forma, considerando o exposto, destaca-se que as demandas apontadas pelas professoras do AEE refletem a realidade de outras regiões do país, reforçando que estudos locais sobre a realidade da inclusão educacional podem ser considerados para o cumprimento e aprimoramento das políticas inclusivas vigentes. Do mesmo modo, a partir dos resultados apresentados, é possível instigar os profissionais da área da Educação, responsáveis pelos aspectos organizacionais da rotina escolar, no sentido de facilitar uma melhor articulação entre os profissionais e comunidade escolar de forma geral. Para isto, é necessário promover maior espaço para o diálogo e para a troca de informações entre os profissionais e pessoas envolvidas com o processo inclusivo na escola, de modo a possibilitar o trabalho colaborativo entre os setores para a efetivação de um sistema de ensino efetivamente inclusivo.

### **Considerações Finais**

Diante da realidade apresentada, percebe-se que muitas demandas ainda precisam ser superadas para a concretização do processo inclusivo na escola, e as estratégias e ações colocadas em prática, a curto, médio e em longo prazo, por parte de todos os agentes responsáveis pelo processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial no ensino regular, principalmente no que se refere às políticas.

Do mesmo modo, destaca-se as redes de apoio na escola regular como uma possível estratégia para superação das fragilidades existentes no processo de escolarização dos estudantes que recebem o serviço do AEE, através do trabalho articulado entre os professores, a equipe Diretiva e Pedagógica, os profissionais da área da saúde, os familiares e a comunidade escolar de forma geral. Nessa perspectiva, muitas demandas da educação inclusiva podem ser superadas a partir do aprimoramento de aspectos organizacionais da rotina escolar, como a valorização do diálogo entre os professores e a comunidade escolar, tornando a troca constante de informações como um forte aliado para a concretização do processo inclusivo na escola.



Além disso, os dados apresentados neste estudo serão válidos para o planejamento de futura proposta de formação profissional para professores da rede pública municipal. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de mais estudos que investiguem as demandas da educação inclusiva no país, assim como identifiquem as mazelas do processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial, para que assim seja possível proporcionar os subsídios necessários para o aprimoramento das políticas inclusivas, e para propostas mais eficientes de formação profissional docente na perspectiva da educação inclusiva.

## Referências

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.

ANACHE, Alexandra Ayach. et al. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D´AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, v. 2, p. 279-300, 2015.

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. (1ª ed) Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 685 p, 1968.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692impressao.htm). Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 06 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/consulta-matricula>. Acesso em: 18 maio 2019.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009, 104 p.

DAMASCENO, Allan Rocha; PEREIRA, Andressa Silva. Organização do trabalho pedagógico: experiências/interfaces entre a sala de recursos multifuncionais (SRMs) e a sala comum/regular no município de Nova Iguaçu/RJ. In: 4º Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, São Paulo. **Anais do 4º Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**. São Carlos: EdUSP, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação Inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A organização do trabalho pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais em Salvador - BA. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, v. 4, p. 195-214, 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (1991-2011): UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Edição Especial, v.17, p.105-124, Maio-Ago, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi; SILVA, Rosilene Lima. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade- REED**, 2(3), 196-210, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Campinas, SP: LEPED FE/UNICAMP, 2018. Disponível em:<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p.9-29, 1994.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO COMUM: CONSTRUINDO SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 81-100, jan-jul, 2015.

MOREIRA, Marco Antonio. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM CONCEITO SUBJACENTE. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review** – V1(3), pp. 25-46, 2011.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO EM LARGA ESCALA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e155866, 2017a.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.165 p.964-981 jul./set, 2017b.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco; LIMA, Marcela Francis Costa. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES PARA EFETIVAR A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **Revista Periferia**, Dossiê Educação Especial e Inclusiva, v. 9, n. 1, jan./jun, 2017.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, vol. 34, 2021, -, pp. 1-26.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 5, nº 12, jul-dez, 2010.

SALGADO, Thais Regina de Freitas. ADAPTAÇÃO CURRICULAR: um estudo de caso sobre a incorporação desse procedimento no ensino fundamental. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM**, 4(7), 39–53, 2020.

SANTOS, Vivian; NASCIMENTO, Bruna; CRUZ, Talita Milani Cordeiro; CIA, Fabiana; MENDES, Enicéia Gonçalves; PASIAN, Mara Silvia. Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do município de São Carlos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, v. 4, p. 389-406, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, p. 07-19, 2011.

SILVA, Aline Maira; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MARTINS, Morganade Fátima Agostini. ABORDAGEM RELACIONAL ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA INCLUSIVA SOB AS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.191-205, 2016.

SILVA, Carla Cilene Baptista da Silva; MOLERO, Elaine Soares da Silva; ROMAN, Marcelo Domingues. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 109-115.

SILVA, Eliza França; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RECURSOS E DIFICULDADES

DA FAMÍLIA E DE PROFESSORAS. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e26627, 2022.

SILVA JUNIOR, Samuel Vinente; GODOY, Shirley Alves; LINS, Sarah Raquel Almeida. INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE NO SUPORTE À INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA PUBLICADA ENTRE 2008 E 2015. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.**, Naviraí, v.3, n. 6, p.121-146, jul.-dez. 2016.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr, 2014.

ZANELATO, Daniella; POKER, Rosimar Bortolini. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A MOTIVAÇÃO EM QUESTÃO. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, 2012.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa( X ) Revisão de Literatura ( )



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)