



Revista Electrónica en Educación y Pedagogía

ISSN: 2590-7476

revista.educacionypedagogia@unicesmag.edu.co

Universidad Cesmag

Colombia

Castellanos - Patiño, Manuela

Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho entre o ensino especial e a escola regular

Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, vol. 2, núm. 2, 2018, -Junio, pp. 88-99

Universidad Cesmag

Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573962519007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNESM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO ENTRE O ENSINO ESPECIAL E A ESCOLA REGULAR¹

Manuela Castellanos - Patiño²

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Para citar este artículo /To reference this article /Para citar este artigo

Castellanos, M. (2018). Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho entre o ensino especial e a escola regular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 88-99. doi:<http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020207>

Recibido: mayo 10 de 2017/**Revisado:** septiembre 18 de 2017/ **Aceptado:** diciembre 4 de 2017

Resumo: A construção de escolas inclusivas constituiu-se no século XX em um imperativo ético de transcendente alcance a ser desenvolvido por todos os sistemas de ensino, exigindo trabalho contínuo, permanente e colaborativo entre os profissionais da Educação especial (EE) e o ensino regular, a fim de conseguir um trabalho estruturado sob a forma de comunidade, ao ter como pilares do mesmo uma relação dialética entre o ensino especial e regular. Esta pesquisa teve por objetivo compreender o trabalho desenvolvido entre os professores de ensino regular junto com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em suas turmas. A pesquisa tem um enfoque qualitativo é de tipo exploratório, onde participaram três professores de ensino regular e dois de SRM. A abordagem metodológica se fez através de pesquisa bibliográfica e trabalho de campo. Os dados foram coletados em duas escolas estaduais de uma cidade localizada no interior do Estado de Minas Gerais, no Brasil. O instrumento de coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada. O método de análise dos dados foi a análise de conteúdo de Bardin. Como conclusão identificou-se ausência de trabalho colaborativo entre as professoras da escola regular e da SRM, além da capacitação por parte das professoras do ensino regular para atender aos alunos com NEE. Observou-se a necessidade de implementar práticas colaborativas entre o ensino regular e a SRM com o intuito de possibilitar práticas realmente inclusivas e efetivas para os alunos com NEE.

Palavras-chave: Educação especial (Tesauros); colaboração entre ensino regular e especial, educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, sala de recursos multifuncionais (Palavras-chaves do autor)

¹Artículo derivado de la investigación: *Educación inclusiva: límites e posibilidades del trabajo desarrollado entre profesores del atendimento educacional especializado e ensino regular*, avalado y financiado por la Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

²Magister en Educación en Salud, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Fisioterapeuta, Fundación Universitaria María Cano. E-mail: manucastellanos89@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9881-9705>. Diamantina, Brasil.

Educación inclusiva: límites y posibilidades del trabajo entre la enseñanza especial y la escuela regular

Resumen: La construcción de escuelas inclusivas se constituyó en el siglo XX en un imperativo ético trascendente alcance a ser desarrollado por todos los sistemas de enseñanza, exigiendo trabajo continuo, permanente y colaborativo entre los profesionales de la Educación especial (EE) y la enseñanza regular, con el fin de lograr un trabajo estructurado sobre la forma de comunidad, al tener como pilares del mismo una relación dialéctica entre la enseñanza especial y regular. Esta investigación tuvo por objetivo comprender el trabajo desarrollado entre los profesores de enseñanza regular junto con los profesores de las Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) con relación a los alumnos con necesidades educacionales especiales matriculados en los grupos. La investigación tiene un enfoque cualitativo y es de tipo exploratorio, donde participaron tres profesores de enseñanza regular y dos de SRM. El abordaje metodológico se hizo a través de investigación bibliográfica y trabajo de campo. Los datos fueron recolectados en dos escuelas estatales de una ciudad localizada en el interior del Estado de Minas Gerais, en Brasil. El instrumento de recolección de los datos fue entrevista semi-estructurada. El método de análisis de los datos fue análisis de contenido de Bardin. Como conclusión se identificó ausencia de trabajo colaborativo entre las profesoras de la escuela regular y de la SRM, además de la capacitación por parte de las profesoras de enseñanza regular para atender a los alumnos con NEE. Se observó la necesidad de implementar prácticas realmente inclusivas y efectivas para los alumnos con NEE.

Palabras clave: Educación especial (Tesauros); colaboración entre enseñanza regular y especial, educación inclusiva, necesidades educacionales especiales, sala de recursos multifuncionales (Palabras clave del autor).

Inclusive education: limits and possibilities of the work between special education and the regular school

Abstract: The construction of inclusive schools was constituted in the twentieth century in a transcendent ethical imperative to be developed by all education systems, demanding continuous, permanent and collaborative work among professionals of Special Education (EE) and regular one, in order to achieve a structured work on the form of community, having as its pillars a dialectical relationship between special and regular education. The objective of this research was to understand the work developed among the regular education teachers together with the professors of the Multifunctional Resource Rooms (MRR) in relation to the students with special educational needs enrolled in the groups. The research has an exploratory and qualitative approach, with the participation of three regular teaching professors and two of MRR. The methodological approach was carried out through bibliographical research and field work. The data was collected in two state schools in a city located in the interior of the State of Minas Gerais, in Brazil. The instrument for collecting the data was a semi-structured interview. The method of data analysis was Bardin con-

tent analysis. In conclusion, there was an absence of collaborative work among the teachers of the regular school and the MRR, in addition to the training by the regular education teachers to attend the students with SEN. The need to implement truly inclusive and effective practices for students with SEN was observed.

Keywords: Special education (Thesaurus); collaboration between regular and special education, inclusive education, special educational needs, multifunctional resource room (Author's keywords)

INTRODUÇÃO

O texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida entre 2015 e 2016, cujo objetivo de investigação foi compreender o trabalho desenvolvido entre os professores de ensino regular junto com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em relação aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculados em suas turmas.

Nas últimas décadas, no Brasil foi intensa a ação do governo federal na área de educação especial inserindo-a no contexto da Educação Inclusiva (EI). Desse modo, foram delineadas as diretrizes orientadoras para a política Brasileira, direcionando-as a um grupo específico de sujeitos prioritários da ação de Educação especial (EE). No 2009, foram publicadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que reafirmou a educação especial como modalidade educacional e conforme o disposto na Resolução nº 2, no artigo 1º se regulamenta o seguinte:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recurso multifuncional ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Conselho Nacional de Educação, 2009, p. 1)

Neste sentido, o artigo ratifica a importância dos sistemas de ensino no país para assegurar a matrícula dos alunos com NEE nas classes comuns. O artigo 9º faz referência à elaboração e a execução do plano de AEE, salientando que:

São de competência dos professores que atuam na SRM ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (Conselho Nacional de Educação, 2009, p. 2)

A relevância dessa articulação é ainda reforçada no artigo 13, inciso VIII, o qual se refere às atribuições do professor do AEE, da seguinte forma: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos

serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Conselho Nacional de Educação, 2009, p. 3).

Nota-se que tanto o artículo 9 como o artículo 13, inciso VIII, salientam a articulação dos professores de AEE com os professores de ensino regular. Dentro desta lógica, os professores de ensino regular e especial devem articular-se entre si, com especial destaque para a relação de comunicação e colaboração a fim de organizar respostas às necessidades de todos os alunos (Brown & Mackinon, 1994).

Nessa perspectiva, o papel desempenhado pelo profissional da área da EE, torna-se fundamental. Esse aspecto é salientado por Sands, Kozleski & French (2000), quem abordam a necessidade de mudança do trabalho desses profissionais, redirecionando suas práticas para a prestação de serviços com mais qualidade. Em outras palavras, aqueles profissionais que tradicionalmente realizavam uma intervenção individualizada aos alunos com NEE, devem direcionar seu trabalho para a execução de práticas mais colaborativas na sala de aula.

Assim, surge a importância de articulação entre professores de Educação Especial e os professores do Ensino regular (ER), possibilitando-lhe ao aluno com NEE o “acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às características e necessidades” (Correia, 2003, p. 9). Nessa direção, Buswell e Schaffner (1996) corroboram a necessidade de estabelecer uma relação articulada entre os professores de classes comuns e os professores da EE, reconhecendo esta estratégia como um aspecto essencial na construção e efetivação de práticas voltadas para a inclusão.

Pesquisas como a realizada por Lindsay (2007), também sinala que a colaboração e o trabalho em equipes constituem aspectos essenciais na prática inclusiva. Este aspecto é apontado por Giangreco (1997) como um princípio chave, advogando sobre a importância de construir e estabelecer relações de colaboração entre as equipes da escola. O referido autor identificou como parte das características principais das escolas que exercem práticas inclusivas efetivas, o desenvolvimento de trabalho de forma colaborativa por parte das equipes escolares, sendo fundamental que se defina de forma clara as funções de cada um de seus integrantes dentro do trabalho de inclusão.

Dessa forma, de acordo ao referencial teórico e legal utilizado, pode-se perceber que é imprescindível que os professores tanto da escola especial quanto da escola regular, reflitam sobre a importância e a necessidade de executar um trabalho de forma colaborativa; estabelecendo práticas de cooperação (Arnaiz, 2005). A potencialidade de tal trabalho colaborativo, seria possibilitar práticas inclusivas de qualidade capazes de responder às necessidades do aluno com deficiência.

MATERIAS E MÉTODOS

A pesquisa foi de enfoque qualitativa e de tipo exploratório, realizou-se em duas escolas estaduais de uma cidade localizada no interior do Estado de Minas Gerais, Brasil. Uma das escolas trabalha com a modalidade de EE contando com Atendimento educacional especializado em Sala de recurso multifuncionais, a outra escola tem matrículas em classes comuns de alunos com NEE.

Participaram do estudo três professores do ensino regular, e dois professores do atendimento educacional especializado que trabalham na sala de recursos e que tinham em comum o mesmo aluno com NEE matriculado em suas turmas.

Os dados sobre a caracterização dos professores participantes do estudo estão descritos na tabela 1.

Tabela 1

Caracterização dos professores participantes do estudo

Participante	Nome	Idade	Gênero	Formação	Tempo de formação	Cursos na área de Educação Especial-inclusiva	Tempo de atuação com alunos com NEE
Professora Ensino Regular (PER)	PER1	28	F	Licenciada nas Ciências Biológicas	5 anos	Não	3 anos
	PER3	40	F	Licenciada em Letras e Língua Portuguesa	10 anos	Não	3 anos
	PER3	34	F	Licenciatura plena em Ciências Matemáticas Administração Pública	13 anos	Não	5 anos
Professora Sala de Recursos (PSR)	PSR1	49	F	Normal Superior/Cursando graduação em Pedagogia	10 anos	Sim	2 anos ½
	PSR2	58	F	Pedagogia Especialização Inspeção Escolar	26 anos	Sim	17 anos

Nota: PER1, PER2 e PER3: Professores de ensino regular. PSR1, PSR2: Professores de Sala de recursos.

A coleta de dados foi feita através de entrevista semiestruturada, baseada em um roteiro que foi aplicado aos professores entrevistados. Foram utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturados -um para o professor da SRM e outro para o professor de ensino regular-. No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, foi destinada aos procedimentos éticos, seguidos de reuniões para apresentação do projeto de pesquisa aos diretores das escolas, além de obter dados que permitissem mapeamento educacional da rede e caracterização dos alunos com NEE matriculados na escola e que estivessem matriculados na SRM no contraturno na escola regular.

Este procedimento teve por objetivo selecionar os professores que possuem alunos em comum matriculados em suas turmas. Assim, o critério de seleção dos sujeitos participantes era ter alunos matriculados tanto na SRM quanto na sala comum, respectivamente. Depois de identificados os professores, agendou-se uma reunião com eles para explicar os objetivos da pesquisa, além de solicitar sua colaboração no projeto por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram realizadas de forma individual pela pesquisadora. O tempo médio de realização das entrevistas variou entre vinte a quarenta minutos. Após a coleta de dados, acordou-se com os professores e diretores das duas escolas sobre uma etapa de conferência e validação das falas transcritas. Se informou que após de concluir a pesquisa, os resultados seriam compartilhados com todos os envolvidos com o objetivo de contribuir com os processos de inclusão desenvolvidos nas escolas.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

A análise do presente artigo, baseou-se nas respostas dadas pelos cinco participantes na pesquisa, construindo-se a partir de seus discursos, as categorias de análise e discussões das questões mais relevantes apresentadas. Os dados obtidos foram submetidos à análise de Conteúdo de Bardin. Evidenciou-se que as respostas se centraram em três eixos temáticos referentes ao trabalho desenvolvido entre os professores da escola regular e o AEE, encontrando-se o seguinte: Trabalho colaborativo entre os professores e falta de capacitação para trabalhar com estudantes com NEE e falta de trabalho em parceria.

Trabalho colaborativo

Segundo as testemunhas das professoras entrevistadas, tanto as professoras do ensino regular quanto do AEE manifestaram não haver tido comunicação entre elas nem conhecimento do trabalho desenvolvido por seus colegas na sala comum e na SRM com o aluno pertencente em a essas duas turmas. Denotou-se a ausência de comunicação e consequentemente trabalho articulado entre a professora da classe comum e a professora da SEM. Tal fato pode ser confirmado no seguinte trecho transcrito da entrevista realizada com as professoras do ensino comum e SEM:

A gente não sabe o trabalho da sala de recursos, não conhece o professor de recursos, e ai fica sozinho. Nem conheço uma sala de recursos na verdade. Eu já vi alguns meninos que frequentam sala de recursos mais eu nunca vi uma sala de recursos. (Testemunha PER3, 2016)

Eu tenho um planejamento pra cada aluno, né, quando eu recebe o aluno eu fiz aquele planejamento anual, mais é um planejamento que você vai mexer nele também no recorrer do ano, né, esse trabalho que eu fiz não deu certo, vão mudar pra ver se esse vai melhorar, entendeu? Mas, não tive oportunidade de compartilhar ele com o professor. (Testemunha PSR1, 2016)

No relato das professoras se pôde observar essa ausência de diálogo e colaboração, além do desconhecimento em torno à SEM, o qual se evidencia na testemunha da PER1, o que permite analisar que o realizado na prática não corresponde às orientações instituídas pela Resolução CNE-CEB nº 4 de 2009, sobretudo nos artigos 9 e 13 que estabelecem a articulação dos professores da sala comum com os do AEE orientado à disponibilidade dos serviços, dos recursos pedagógicos e a acessibilidade das estratégias para promover a participação dos alunos nas atividades escolares.

Como já se mencionou anteriormente, estes artigos destacam que a elaboração e a execução do plano de AEE, devem ser feitos pelo professor da SRM ou centros de AEE em articulação com os demais professores do ensino regular (Conselho Nacional de Educação, 2009). Desta forma precisa-se de linhas orientadoras que sejam viáveis, funcionais e de acordo às necessidades específicas nos diferentes contextos escolares.

Portanto, se necessita construir um trabalho em equipe com os professores tanto da EE quanto do ensino regular, diretrizes claras ao nível das políticas públicas que possam estar articuladas com a realidade escolar, avaliando limites e possibilidades para serem efetivadas respeito à modelo colaborativo. Neste sentido, Matos & Mendes (2015) destaca que a efetivação de processos de mudanças que potencializem o trabalho colaborativo contribuirá com a superação do isolamento profissional docente e a fragmentação das redes relacionais na escola.

Assim a equipe docente que optasse pelo enfoque de suas práticas pela via da colaboração, responderia melhor e mais qualitativamente a uma verdadeira prática inclusiva. A prática colaborativa assumiria, nessa perspectiva, um papel fundamental na construção da verdadeira escola para todos (Correia, 2003).

Formação para trabalhar com alunos com NEE

Os dados evidenciam as dificuldades apresentadas na formação inicial das PER para trabalhar com estudantes com NEE em suas turmas; pode se observar que entre as professoras do ensino regular, só a PER1 atuou no período no qual se estabeleceu a Resolução CNE-CEB (Conselho Nacional de Educação, 2009), porém manifesta não estar preparada para trabalhar com estudantes com deficiência. Além disso, foi apresentado por parte de todas as professoras a necessidade de cursos de formação que ajudem a orientar e guiar suas práticas. As PSR, com base em suas experiências, destacaram a falta de preparação por parte dos professores do ensino regular, manifestando-se que é necessária melhor formação para receber alunos com NEE.

Outro fator que dificulta o trabalho, segundo as entrevistadas, é que o número excessivo de alunos na turma dificulta o atendimento dos alunos com NEE, sendo mais complicado, ainda, quando o aluno precisa de professor de apoio e este não tem, fato que gera uma angústia tanto para o professor quanto para o estudante. A PER3 também apontou que a falta de preparação do professor gera o isolamento da criança na sala de aula, dificultando os processos de aprendizagem e de inclusão, fato que permite observar como se está incluindo o aluno na sala de aula, mas, não se estão desenvolvendo ações realmente inclusivas.

Quando a gente é formada a gente não é formada pra isso né, então a gente é formada para passar aquele determinado conteúdo e quando a gente encontra uma determinada dificuldade dessa né, a gente tem essa dificuldade de estar trabalhando com esse aluno, então assim, eu mesmo não sei com lidar com isso. Como professora fui formada para isso, então como eu estou te falando eu não sei como lidar com isso, então eu queria assim né, talvez através de um curso né de como fazer isso eu vou estar aprendendo a lidar com isso. (Testemunha PER1, 2016)

Eu mesmo tenho dificuldade de lidar quando tem um aluno especial na sala de aula eu tenho dificuldade de lidar justamente porque a gente não teve isso na formação, na faculdade eles ensinam o conteúdo e acaba não voltando para esse fato do aluno especial talvez também porque na época que eu estude isso não estava muito, não estava focando muito nisso. (Testemunha PER2, 2016)

Segundo o *Working Fórum on Inclusive School* (citado por Correia, 2003), dentro dos pressupostos considerados essenciais para a construção de escolas inclusivas, considera-se fundamental que a escola disponibilize para o professor um sistema de apoio, onde seja acompanhado tanto o professor quanto o aluno em suas dificuldades. Assim, a escola devesse possibilitar relações de colaboração entre o professor e a EE, os serviços de saúde, de reabilitação e terapêuticos, e as famílias, preconizando o trabalho em equipe.

Nesse sentido, reconhece-se que a formação do professor para o trabalho dentro da inclusão, é um dos pilares fundamentais. Stainback, S. & Stainback, W. (1996) aborda a necessidade de apropriação por parte dos profissionais de educação de saberes teóricos e práticos, sensivelmente diferenciados dos que habitualmente se possuem e que são postos em ação nas práticas tradicionais. Por tanto, as escolas ao assumirem a implantação de estratégias inclusivas, terão então, que contemplar, paralelamente, a necessidade de introduzir novos papéis e novas funções, nas práticas habituais de todos quantos constituem sua comunidade educativa, possibilitando espaços de ensino e aprendizagem para todos seus integrantes. Siems (2008) enfatiza que as condições de trabalho fazem parte do processo de profissionalização do educador, motivo pelo qual devem ser desenvolvidas ações que contribuam em melhorar estas condições, desenvolvendo política de gestão de pessoal voltada a reverter o processo de proletarianização da docência em busca da qualidade da educação. Contudo tal discussão extrapola os objetivos deste estudo.

Necessidade de trabalho em parceria

Entre as questões reveladas pelas professoras pesquisadas, está a necessidade de estabelecer processos de comunicação e diálogo, formando redes de apoio entre a escola regular e o AEE. O objetivo desses processos seria construir relações baseadas em um trabalho articulado com base na colaboração entre os professores da classe comum e os da SRM. Tal trabalho possibilitaria processos reais de inclusão, impactando de forma direta tanto nas necessidades específicas do aluno com NEE como nas necessidades do professor. Na testemunha da PSR2 pôde-se observar a importância da construção dessa relação de dialética:

Se tiver esse elo da sala tanto professor da escola regular com a gente da sala de recursos, independente de escola especial o lá na mesma própria escola o resultado surge efeito sim. O trabalho pra inclusão tem que ser esse, se a inclusão for feita dessa maneira, se tiver esse elo, professor sala de recursos com professor da sala regular, ter esse elo, se não tiver eu sinto bem diferença do aluno que se teve contato com a professora dele lá da escola regular, quando se tem o contato a mudança do aluno é muito grande, muito grande.

(Testemunha PSR2, 2016)

Olha, eu acho assim que a gente poderia ter esse contato fora do horário, né, assim de aula mesmo, igual eu venho todos os dias a tarde e fico a tarde inteira, então acaba não tendo tempo de a gente ter esse contato, né, porque trabalhar o dia inteiro cinco horários fica puxado então eu acho que se de repente a gente conseguisse né um horário fora do horário de aula, né, pra gente discutir pra gente ver uma possibilidade eu acho. (Testemunha PER1, 2016)

Na fala tanto das professoras da sala comum como da SRM, destaca-se a importância de estabelecer essas redes de apoio, ao ter como sugestão reuniões realizadas nas escolas com o intuito de conhecer o trabalho realizado por ambos docentes e compartilhar informação, além de expor dificuldades apresentadas no processo do ensino-aprendizagem dos alunos. A PER3 sugeriu a necessidade de visitas à SRM por parte do professor da classe comum, com o objetivo de conhecer o trabalho desenvolvido lá e que o mesmo deve ser feito pela professora da SRM, que também deve visitar uma classe comum para então estabelecer projetos de trabalho articulados. Percebe-se que o tempo é um dos fatores que mais preocupa aos professores do ensino regular, dificultando a organização das reuniões com os professores da SRM. Mas todos salientaram sobre a necessidade para que a escola se organize em torno a este tema, já que reconhecem as vantagens que traz tanto para o aluno como para o professor esse trabalho em colaboração.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) esclarece que os profissionais que irão a trabalhar com alunos com NEE devem estar preparados para também argumentar, discutir e colaborar com especialistas que estejam atendendo a essas crianças, além do diálogo com as escolas especiais. A experiência dos docentes da escola especial poderá ajudar orientando aos professores de ensino regular, os quais não têm dita experiência.

Além dos postulados apresentados nas declarações internacionais, um número significativo de autores (Ainscow, 1995; Correia, 1997; Nielsen, 1999; Sands et al., 2000; Stainback & Stainback, 1996; Vlachou, 1999 & Wang, 1998) destacaram a importância dessas redes de cooperação profissional instauradas no interior da equipe educativa de cada escola. De acordo com estes autores as redes são requisitos fundamentais para a construção de uma cultura organizacional que abrace os valores da inclusão. Por conseguinte, os diversos elementos de uma escola orientada por aqueles valores, precisam definir estratégias cooperativas a serem desenvolvidas no seu profissionalismo cotidiano (Serrano, 2005).

CONCLUSÕES

Os dados encontrados nesta pesquisa, indicam que não existe nenhum tipo de comunicação entre o ensino regular e o AEE e igualmente o trabalho desenvolvido pelos professores difere muito do que a legislação propõe. Foi possível perceber como os professores precisam e requerem apoio para que, de fato, a finalidade das políticas

públicas sejam efetivadas na realidade, de forma que a escola possa agir segundo o contexto social, dirigindo suas teorias e práticas para as verdadeiras necessidades dos alunos com NEE. Neste sentido é que a definição de processos inclusivos adquire tão alto significado, já que não se tem uma fórmula pronta ou uma data fixada para a escola constituir-se em inclusiva. Por isso requer um trabalho contínuo e colaborativo por parte dos envolvidos.

Além disso, aponta-se a dificuldade no planejamento e direcionamento dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE devido à falta de formação por parte dos professores do ensino regular e o fato de que as turmas serem grandes. Aliás, observa-se a necessidade de cursos de formação que ajudem a orientar e guiar as práticas dirigidas aos alunos com NEE.

Também, destaca-se a necessidade de implantar o trabalho colaborativo e se estabeleçam redes de apoio entre o ensino regular e especial, sendo necessários momentos de troca de experiências e conhecimentos entre os professores do AEE e ensino regular, para que juntos possam aprender e planejar de forma adequada e pertinente as metodologias e objetivos de trabalho segundo as especificidades de cada aluno, em busca da construção do processo real de inclusão. Porém, as professoras do ensino regular manifestaram que o tempo é um dos fatores que dificulta ter esses momentos de intercâmbio.

Segundo as falas das PSR pode-se analisar que o trabalho desenvolvido sob a modalidade de colaboração permite que se atendam de forma concreta e efetiva as dificuldades apresentadas pelos alunos com NEE, por conseguinte é necessário buscar espaços de diálogo entre as escolas, analisando alternativas que possam facilitar a comunicação e os encontros entre os professores da SRM e o ensino comum.

Para a construção da escola inclusiva é necessária uma mudança das concepções, valores, organização e desenvolvimento das práticas escolares, reestruturando e repensando a práxis a qual estava desenhada para atender os *normais*. As relações antes construídas sob essa concepção têm apresentado mudanças, estruturando-se em torno de um paradigma inclusivo. Neste sentido, faz-se necessário que a escola analise as práticas desenvolvidas no seu cotidiano, exigindo uma reorganização onde o papel desempenhado pelo professor é fundamental. Contudo precisa-se de uma nova aprendizagem, a qual seja construída de forma dialética com seus outros colegas do ensino especial, com seus *novos* alunos com NEE e com os demais profissionais inseridos neste processo.

Desta forma, parece apropriado romper com o isolamento e as relações baseadas na verticalidade, procurando que o professor aprenda a assumir uma postura crítica de sua *velha prática*, redefinindo sua prática pedagógica, direcionando está em busca de ações mais colaborativas e dialógicas. Como destaca Marques (2009), a construção de um novo perfil de escola exige contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, com o propósito de conseguir um trabalho em parceria na busca da transposição do ideal para o real. Por conseguinte, a escola tem que passar

por uma reflexão crítica e consequentemente renovação das práticas pedagógicas; embora, como foi destacado nas discussões anteriores, o trabalho do professor é essencial neste processo; portanto, este precisa também do acompanhamento por parte da gestão escolar e do governo.

Faz-se necessário buscar estratégias que possibilitem instaurar essas redes de colaboração. Nesse sentido, pensa-se, conforme destaca Freire (2005), na possibilidade de promover pequenas transformações guiadas pelos caminhos do diálogo, da comunicação e da reflexão, as quais permitam uma práxis educativa libertadora, onde se lute de forma conjunta pelo ideal utópico da inclusão e da justiça social, com o objetivo de construir uma realidade, na qual tanto opressores quanto oprimidos possam ser livres das práticas hegemônicas dominantes, excludentes, discriminativas e preconceituosas.

FUENTES PRIMARIAS

Testemunha PER1. (2016). Entrevista do M. Catellanos [Cinta do audio]. Para dissertação *Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho desenvolvido entre professores do atendimento educacional especializado e ensino regular*. Estado do Minas Gerais.

Testemunha PER2. (2016). Entrevista do M. Catellanos [Cinta do audio]. Para dissertação *Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho desenvolvido entre professores do atendimento educacional especializado e ensino regular*. Estado do Minas Gerais.

Testemunha PER3. (2016). Entrevista do M. Catellanos [Cinta do audio]. Para dissertação *Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho desenvolvido entre professores do atendimento educacional especializado e ensino regular*. Estado do Minas Gerais.

Testemunha PSR1. (2016). Entrevista do M. Catellanos [Cinta do audio]. Para dissertação *Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho desenvolvido entre professores do atendimento educacional especializado e ensino regular*. Estado do Minas Gerais.

Testemunha PSR2. (2016). Entrevista do M. Catellanos [Cinta do audio]. Para dissertação *Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho desenvolvido entre professores do atendimento educacional especializado e ensino regular*. Estado do Minas Gerais.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea.

Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).

Brown, M. & Mackinnon, J. (May, 1994). Inclusion in secondary schools: An analysis of school structure based on teacher's image of change. *Educational Administration Quarterly*, 30 (2), 126-152. doi: 10.1177/0013161X94030002003.

Buswell, B. E. & Schaffner, C. B. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 49-65). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Especial. (2009, 2 de outubro). Resolução CNE-CEB, nº 4. *Institui Diretrizes operacionais para atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade especial*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- French, N, Kozleski, E. & Sands, J.(2000). *Inclusive education for the 21st. century: A new introduction to special education*. United States of America: Wadsworth.
- Giangreco, M. F. (september, 1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development & Education*, 44(3), 193-206. Retrieved from www.tonadf.co.uk/journals/titles/1034912x.asp
- Lindsay, G. (March, 2007). Educational psychology and the effectiveness on inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational psychology*, 77, 1-24.
- Marques, L. M. (2009). Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. *Educação em foco*. Recuperado de <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/Diversidade-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-e-pr%C3%A1tica-pedag%C3%B3gica.pdf>
- Matos, S. N. & Mendes, E. G. (enero-marzo, 2015). Demanda de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira Educação Especial Marília*,(21)1, 9-22. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (Junio, 1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. En *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, Salamanca, España.
- Sands, J, Kozleski, E. & French, N. (2000) *Inclusive Education for the 21st Century: A New Introduction to Special Education*. United States of America: Wadsworth.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e praticas pedagógicas para uma escola inclusiva*. (Tese de Doutoramento). Recuperada de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6981/2/Tese%20de%20Doutoramento.pdf>
- Siems, M. E. (julio-diciembre, 2008). Educação especial em tempos de educação inclusiva: A identidade docente em questão. *Linhas Críticas*, 14(27), 209-226. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193517382006.pdf>
- Stainback, S. & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: Editorial Narcea.
- Wang, M. C. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.