

Narrativas de professores sobre a educação especial e o AEE na perspectiva inclusiva

Teacher's narratives about the inclusive education and the AEE in the inclusive perspective

Marcia Raika e Silva Lima
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Caxias-Brasil

Resumo

As transformações sociais possibilitam mudanças no campo educacional. Um dos avanços considera-se a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial-PAEE no ensino regular. Com o exposto, discute-se sobre as narrativas docentes do atendimento educacional especializado-AEE na parceria com o professor do ensino comum. O objetivo consistiu em analisar as narrativas docentes acerca das atividades do AEE em colaboração com o docente do ensino comum. A metodologia contemplou entrevistas narrativas aos professores que trabalham com o AEE e com o ensino regular. Os resultados evidenciaram que o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e da sala comum precisa ser consolidado para que a escolarização dos alunos PAEE ocorra eficazmente, dando-lhes condições de serem envolvidos nas atividades escolares e se sintam pertencentes a escola que estudam.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Alunos Público-Alvo da Educação Especial.

Abstract

The social transformations enables changes in the educational field. The school inclusion of special education target students – PAEE o is considered one of the advances in the regular education. Based on it, it is discussed about the teaching narratives of the specialized educational servisse – AEE in partnership with the common education teacher. The objetive was to analyze the teaching narratives about the AEE activities in collaboration with the common teaching teacher. The methodology includede narrative interviews with teacher who Works with AEE and regular education. The results showed that the colaborative work between AEE's Teachers and the common classroom teacher needs to be consolidated so the education of PAEE students takes place effectively, givving them conditions to be involved in the scholar activities and feel like they belong to the school in with they study.

Keyword: Specialized Educational Servisse; Inclusive Education; Special Education Target Students.

1. Introdução

As reflexões que ecoam sobre a educação escolar das pessoas com deficiência, tangenciam para o período de isolamento a que foram submetidas e tiveram seus direitos subtraídos. Mas, entendendo que o ser humano, independente de ter ou não deficiência, transtornos comportamentais e/ou psíquicos, é resultante das relações que estabelece em determinada sociedade, e que o seu processo de socialização corresponde, indiscutivelmente, ao seu processo de inclusão social é que se propõe a escrita deste estudo. Este surge de recortes do projeto de pesquisa, onde se pesquisou sobre as narrativas docentes acerca da inclusão de alunos público-alvo da educação especial-PAEE mediada pelo atendimento educacional especializado-AEE.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2020-2021, nas quais se analisou sobre a inclusão escolar de alunos PAEE e o atendimento educacional especializado-AEE em Caxias-MA. Por se entender que o contexto escolar da educação especial na perspectiva inclusiva é um assunto que ganha repercussão no campo educacional, sobretudo no que se refere ao acesso, à participação e à aprendizagem dos alunos PAEE. Delineando o estudo, questionou-se: Como os docentes do AEE desenvolvem sua prática pedagógica em colaboração com as atividades desenvolvidas pelo professor da sala comum?

Tem-se como objetivo geral analisar as narrativas docentes acerca das atividades desenvolvidas no AEE em colaboração com o docente da sala comum. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de natureza crítica, com discussões acerca da educação especial e inclusiva, ancorando-se nas teorias de Arias (2020), Vilaronga e Mendes (2014) e Lima (2013, 2016, 2020), entre outros.

No delineamento do estudo, encontra-se esta introdução, onde se destaca, brevemente, o que e como foi desenvolvida essa pesquisa. A primeira seção intitulada repertório teórico sobre educação especial e o AEE: perspectiva inclusiva, onde se aborda sobre o AEE e sua viabilidade para a inclusão escolar de alunos PAEE. Na segunda seção, teoriza-se sobre A escolarização de alunos PAEE mediada pelo atendimento educacional especializado (AEE): a eficácia do trabalho colaborativo possibilitando o conhecimento da relevância do trabalho colaborativo dos professores do AEE e da sala de aula regular como possibilidades para a escolarização de alunos PAEE, com qualidade.

Na sequência, destaca-se sobre a metodologia, cuja base metodológica foi à pesquisa qualitativa do tipo narrativa. Consolida-se que a pesquisa narrativa viabiliza ao professor que atua nas diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica reflexões de seu processo formativo, de sua prática pedagógica e acerca de outras discussões no campo educacional. Nos resultados e discussões dos dados se refletiu que a educação especial e inclusiva na cidade de Caxias-MA está consolidando-se como modalidade de ensino no município, mas os desafios e dificuldades para sua efetivação, sobretudo no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE com qualidade, são gritantes, evidenciadas nas narrativas dos docentes entrevistados.

2. Repertório teórico sobre educação especial e o AEE: perspectiva inclusiva

Quando se trata da modalidade da educação especial na perspectiva inclusiva, surgem reflexões que conduzem as mais diversas interpretações, geralmente arraigadas de sentidos que cada pessoa constitui ao longo de sua vivência pessoal, acadêmica e profissional.

No tocante ao exposto, para compreender sobre a educação especial e inclusiva na atualidade, deve-se refletir, como Lima (2016), de que é preciso entender o seu processo histórico, passando pelo período em que as pessoas eram consideradas inaptas ao convívio social, o surgimento das escolas especiais até o atual paradigma educacional: o da educação inclusiva. Para assim, compreender as diferentes nuances dos movimentos, social e educacional, que culminaram com a educação inclusiva se tornasse motivos de debates e lutas constantes para que o grupo especial de educandos PAEE tivessem seus direitos garantidos.

As linhas teóricas aqui delineadas partem da análise e compreensão da abordagem da perspectiva teórica da educação crítica (SAVIANI, 2013; FREIRE, 1987), que traz no seu bojo a reivindicação da democratização da educação escolar, e da desconstrução de que essa educação se constitui como um privilégio para poucos, isto é, os mais favorecidos economicamente. Como defende Freire (1997, p. 41) deve-se lutar “a favor da libertação das pessoas que tem suas vidas desumanizadas pela opressão e pela dominação social”, e a educação escolar é uma das formas de se alcançar essa libertação, sobretudo compreendendo-a como um bem público, gratuito e obrigatório, sendo assim, é dever do Estado fazer dela direito de todos (BRASIL, 1996), indistintamente.

Narrativas de professores do AEE de Caxias-MA sobre a educação especial na perspectiva inclusiva

O Brasil por ser signatário das políticas e diretrizes educacionais que implementam a inclusão de todas as pessoas aos sistemas de ensino, vem apresentando crescimento da Educação Especial. Crescimento perceptível, também, no estado do Maranhão, foco deste estudo, que pode ser confirmado nas afirmações de Carvalho e Bonfim (2016), de que no referido Estado à legitimação da escolarização dos alunos PAEE iniciou-se com características do movimento de integração, pois o que predominava na época era o atendimento em ambientes restritos, em classes especiais, em escolas do ensino regular.

Consubstancia-se que a educação especial maranhense só obteve ganhos significativos em meados dos anos 60, especificamente entre 1962 e 1964, quando ocorreu o primeiro atendimento aos alunos PAEE, restrito a alunos com deficiência auditiva, visual e mental no ensino regular privado (CARVALHO; BONFIM, 2016). Essa modalidade de ensino iniciou-se disponibilizando classes especiais para o acolhimento exclusivamente de alunos das classes alta e média, excluindo alunos oriundos de cidades do interior do Estado, de condições menos abastadas.

Considera-se que, a educação especial no Maranhão-MA teve seu ponto alto somente em 1969 quando surgiu o Projeto Plêiades de Educação de Excepcionais (MARANHÃO, 1969). Segundo Carvalho e Bonfim (2016), o projeto tinha o intuito de promover a educação de crianças, de adolescentes e de adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e o treinamento de profissionais para a atividade de ensino-aprendizagem no campo da educação especial.

Mediante a abertura de classes especiais, esse Projeto foi-se ampliando e em 1971 passa a atender outros alunos público-alvo da educação especial e isto foi possível porque "o estado aumentou as oportunidades de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, junto às escolas públicas" (FERREIRA, 1993, p. 32). Com o advento da educação inclusiva o estado do MA segue as políticas educacionais que contemplam os alunos PAEE.

Com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, as pessoas com deficiência tiveram seus direitos assegurados e, a partir dessa lei, surgem possibilidades para que sejam incluídos e tenham direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Analisa-se que, após a implementação de políticas públicas que asseguram a escolarização de alunos PAEE nos sistemas de ensino regular, sobretudo a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (BRASIL, 2008), o cenário da educação especial e inclusivaⁱ no Brasil começou a ter avanços significativos.

Ratifica-se que a inclusão escolar de alunos PAEE vem obtendo saltos positivos no âmbito das políticas educacionais. Isto por analisar que, essas políticas são constituídas como forma de retratação, mesmo que tardiamente, às perdas sociais e educacionais, que outrora fora subtraída desse público, por preconceitos e/ou outra forma desumana de entender e significar esse grupo social, diante de suas singularidades: físicas, psíquicas e sociais.

As transformações que se transmutam cotidianamente na sociedade enlaçam mudanças no campo educacional, desta feita compreende-se que a oferta da educação especial como modalidade de ensino (BRASIL, 1996), apresenta-se como ganho para os alunos PAEE, pois trata, dentre outros, da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este surge como complementação e/ou suplementação das atividades escolares, com fins a favorecer a inclusão, bem como a aprendizagem desses alunos.

Para que a educação especial estivesse presente no âmbito dos sistemas de ensino e possibilitasse a educação escolar de alunos PAEE, compreende-se que a oferta do AEE se consubstancia como uma mola propulsora para que esses alunos possam dirimir os obstáculos educacionais que, porventura, possam surgir na sala de aula comum. O AEE foi institucionalizado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, pontuando que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, com transtornos do espectro autista e com altas habilidades e superdotação nas escolas comuns em um turno e ofertar o atendimento educacional especializado no contraturno (BRASIL, 2008).

Considerando tais pensamentos, instiga-se que os professores que encontram ou encontrarão alunos PAEE incluídos na sala de aula e no AEE necessitam de formação que os qualifique para a atividade educacional com esses alunos e tenham oportunidade de pensar, sentir e agir profissionalmente, de modo a incluir de todos os alunos nas atividades pedagógicas da escola. No intuito de compreender e exercer a docência no atual paradigma da educação inclusiva entende-se que a formação de professores se torna base para a constituição dos processos formativos, inicial e contínuo, desses profissionais, visto que subsidiarão as práticas pedagógicas docentes para o ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino (LIMA, 2013).

Formação que, segundo Jesus e Effigen (2012, p. 17) tornam-se relevante porque “[...] tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial”, para que os professores sejam desafiados e motivados a criarem estratégias pedagógicas que reorganize a sala de aula comum tornando-a um espaço de aprendizagem, inclusiva, para a diversidade de alunos que encontrará. Neste sentido, as condições objetivas para essa motivação docente devem ser consideradas, e isto parte da demanda dos gestores públicos com investimentos em políticas educacionais que valorizem esses profissionais e o trabalho docente.

3. A escolarização de alunos PAEE mediada pelo atendimento educacional especializado (AEE): a eficácia do trabalho colaborativo

Clarifica-se que as atividades educativas realizadas pelo professor do AEE na articulação com as ações dos docentes do ensino comum viabilizam a constituição e a consolidação do trabalho colaborativo, necessário para que haja aprendizagem e desenvolvimento dos alunos PAEE incluídos na escola de educação básica. Acrescenta-se, ainda, ao que infere Arias (2020) sobre as vantagens do trabalho colaborativo “pois por meio da colaboração é possível melhorar as ajudas pedagógicas proporcionadas aos estudantes, oferecer-lhe uma atividade educativa mais completa e uma educação mais justa” (tradução nossaⁱⁱ).

O trabalho conjunto desses professores é denominado por ensino colaborativo ou coensino (VILARONGA; MENDES, 2014) e consiste em possibilidade de trabalho “entre os professores do ensino regular e especial, que necessita co-responsabilização no processo de ensino e de aprendizagem, compartilhamento no planejamento, na execução e na avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes” (BUSS; GIACOMAZZO, 2019, p. 656).

Depreende-se que é na sala de recursos multifuncionais-SRM da escola regular e/ou em centros especializados que acontece o atendimento educacional especializado-AEE para alunos PAEE, pois, segundo o Ministério da Educação (MEC), identifica-se que esse atendimento proporciona aos alunos que são público-alvo da educação especial o direito de serem incluídos na escola regular em um turno e, no outro, terem acesso a atendimentos específicos para atender suas singularidades quanto à apropriação dos saberes do currículo

formal. Tal instância, como expõem Vilaronga e Mendes (2014) foi implementada como ação educativa complementar ou suplementar aos processos formativos dos alunos PAEE, estimulando suas capacidades cognitivas que os possibilite adquirir autonomia no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento escolar.

Nas atividades do AEE, como aborda Lima (2020), ocorre à elaboração, a organização e a disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que objetivam eliminar as barreiras de aprendizagem dos estudantes PAEE, considerando cada demanda específica. Essa é uma condição que se constitui imperativa dentro de instituições escolares que almejam tornarem-se inclusivas.

Para o exercício da docência no AEE, deve-se atentar para algumas atribuições dos professores, embasadas nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Entre as atribuições, ressaltam-se:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial.
- Elaborar e executar o plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional, entre outras funções.

Essas atribuições possibilitam ao professor do AEE conhecer o aluno PAEE, suas singularidades para o processo de ensino-aprendizagem e, assim, contribuir com o docente da sala comum que tem o aluno PAEE incluído, com suportes pedagógicos que o ajudará na realização do planejamento das aulas, na organização das atividades docentes e no processo de avaliação escolar desses discentes. Acrescenta-se ainda que, nesta abordagem metodológica de colaboração docente há possibilidades de o docente da sala regular refletir e se autoavaliar enquanto regente de uma classe que tem alunos PAEE.

Explica-se e defende-se o trabalho colaborativo, pois se analisa que, sendo proposta do AEE, é o que mais se aproxima das ações para a efetivação da educação escolar na perspectiva inclusiva, em que se encontra no ambiente da sala de aula: o aluno PAEE, professor do AEE e professor regente da sala regular interagindo, na finalidade de propiciar melhorias na escolarização desse aluno. Como destaca Vygotski (2010), é relevante

ressaltar que a educação inclusiva perpassa por saber que os alunos PAEE não são diferentes dos demais, pois esses alunos “se constituem na trama das relações sociais, em que aprendem e se desenvolvem na mediação com o outro mais experiente, motivo pelo qual devem participar de todas as ações oferecidas pela sociedade” (VYGOTSKI, 2010, p. 152).

Não obstante, não se pode camuflar a realidade educacional: dual, de desvalorização profissional, de falta de estrutura física, pedagógica e de recursos humanos e materiais que deem celeridade à perspectiva inclusiva para os alunos PAEE na escola de Educação básica. Nesta análise, reflete-se como Aranha (1995) ao explicar que a inclusão, apesar da distância entre o real e o ideal para sua consolidação, se torna essencial para o desenvolvimento da sociedade e que se deve investir no reconhecimento de que as escolas que implementam essas práticas educacionais são as mais favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, pois “o fator mais importante é ter coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem” (ARANHA, 1995, p. 75). Stainback e Stainback (1999) complementam que o resultado é um sistema educacional forte e eficiente para todos os alunos.

Vilaronga e Mendes (2014) ao explicarem sobre o trabalho colaborativo, como ensino colaborativo ou coensino, trazem recortes de relatos encontrados nos estudos de Gately e Gately (2001) que apontam para diferentes níveis de colaboração. As autoras Vilaronga e Mendes (2014, p. 148) chamam atenção, nesse estudo, para os graus variados de interação e colaboração entre os profissionais da educação regular e da especial, especificando que:

Estágio inicial: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente.

Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração.

Estágio Colaborativo: eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e alto grau de conforto é experienciado por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro

Compreende-se por meio destes estágios, o quão é complexo atingir o estágio colaborativo, visto que existem caminhos a serem atingidos e que não são fáceis, sobretudo por considerar que o professor da sala comum e do AEE precisam adquirir confiança mútua, credibilidade para troca de experiências educacionais, de que os tempos e ritmos de aprendizagem dos alunos PAEE devem ser respeitados e, acima de tudo, que os objetivos quanto à aprendizagem dos conteúdos do currículo formal serão atingidos. Mas, apesar de complexo, não é impossível alcançar o estágio colaborativo, sendo uma ação necessária!

4. Metodologia

O estudo consistiu em pesquisa qualitativa do tipo narrativa. Ressalta-se o estudo de Pimenta (2001), quando ratifica a importância da pesquisa como proposta formativa, principalmente quando se trata de prática docente, afirmando a significação e contribuição da pesquisa qualitativa e de análise do cotidiano escolar.

A opção pela abordagem da pesquisa qualitativa ancorou-se em investigações que se apoiaram em aportes teóricos, ideológicos e filosóficos, inerente à pesquisa social. Isto pelo fato de que não se objetivou a manipulação de variáveis, mas foi proposta análises críticas das narrativas que os participantes apresentaram na pesquisa, visto que, as atividades humanas são baseadas nos significados sociais (VYGOTSKI, 2010), tais como crenças e intenções.

A temática das narrativas no campo da pesquisa se torna relevante por identificar vários significados e representações, na qual a mais comum é a compreensão da narrativa como contar ou recontar algo ou uma história sobre temáticas e ou questões emergentes em situação de diálogo e ou de um encontro com um pesquisador (LIMA; LIMA, 2019). Compreende-se como Catani *et al.* (2003, p. 21), que a pesquisa narrativa no campo das pesquisas em educação enfatiza:

A variedade de práticas de investigação e de formação assim, agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo na década de 80, principalmente na Europa, e que deve muito às realocações do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas, por meio de 'do relato oral (no qual os professores reconstróem as suas percepções das práticas, quer nos relatos escritos para a produção dos quais se têm usado sempre alguma obra memorialística [...])'.

As pesquisas com foco nas narrativas docentes, por meio da narrativa orais ou escritos, memoriais de formação e entrevista narrativa, podem ser evidenciadas como pesquisa narrativa ou como técnica de coleta e registro de dados (SOUSA; ALMEIDA, 2012). No estudo em tela, focou-se na primeira opção, por compreender que meio desta se propõe desvelar a relevância das potencialidades dos relatos orais ou escritos narrados pelos participantes da pesquisa.

Este estudo foi realizado nos anos de 2020 e 2021, seguindo-se as etapas: levantamento do quantitativo de escolas com matrículas de alunos PAEE na Secretaria Municipal de Educação do município de Caxias-MA; Realização de entrevista com professores da sala do AEE e da sala comum para coleta e registro dos dados; análise e discussão dos dados coletados. Desenvolveram-se as análises e discussões dos dados, por meio da pesquisa narrativa, para compreender como os professores da sala comum e do AEE significam o trabalho colaborativo para que ocorra o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial-PAEE.

5. Resultados e discussões

Trilhando pela metodologia, já especificada, foi possível desenvolver, no presente trabalho, a compreensão acerca das narrativas dos professores das salas de aula regular e do AEE de escolas públicas de Caxias- MA sobre a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

Expõe-se que a pesquisa foi realizada em 04 (quatro) escolas do sistema público municipal de ensino na cidade de Caxias-MA, tendo como participantes 04 (quatro) professoras que trabalham nas escolas pesquisadas, sendo 02 (duas) do ensino comum e 02 (duas) do AEE. Vale ressaltar que as participantes apresentavam formação que as habilitava ao exercício da docência com a educação especial e inclusiva.

Esclarece-se que, primeiramente, para este estudo apresentar-se-á 02 (duas) perguntas feitas para as professoras da sala de aula comum. Logo depois, 02 (duas) perguntas direcionadas as professoras do AEE. Com essa explicação, passa-se a expor os questionários aplicados às professoras seguido das respostas e das análises.

Questionaram-se como as professoras analisavam o cenário educacional diante da educação inclusiva de alunos público-alvo da educação especial? Diante de tal procedimento, obtiveram-se as seguintes respostas:

Para os professores da rede comum, ainda temos um cenário bem preocupante. Em que temos professores sem preparo algum e sem nenhum recurso financeiro para ir em busca dessa capacitação. As leis não são cumpridas/respeitadas pelos gestores da escola e o professor é obrigado a estar em turmas numerosas atendendo todos os alunos da sala comum. (Professorado Ensino Comum 1).

Vejo um cenário com um bom desenvolvimento. Apesar de enfrentarmos grandes desafios, vejo grandes avanços que já tivemos. (Professora do Ensino Comum 2).

Diante das respostas das professoras analisa-se que, a carência de cursos de formação de professores é gritante, no entendimento de que se não há investimentos em processos formativos docentes que lhes dê condições de conhecer e atuar pedagogicamente diante das inovações das reformas educacionais, estas passam a serem meras questões burocráticas para os sistemas de ensino, sem possibilidades de execução por parte da classe docente.

É notório, como explica Lima (2016), que os gestores dos sistemas de ensino necessitam priorizar cursos de formação para os professores que e que sejam criadas redes de apoio que considerem a realidade social dos alunos, dos docentes, dos gestores escolares, das famílias e dos profissionais de saúde, para que atendam às crianças, aos jovens e aos adultos PAEE incluídos na escola regular. Pode-se relacionar, com o exposto, que o atual contexto educacional, de perspectiva inclusiva, “torna evidente o novo campo de atuação da educação especial [como modalidade de ensino], não visando importar métodos e técnicas especializadas para a classe regular, mas, tornando-se um sistema de suporte permanente e inclusivo” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 12).

Neste enlace, recorre-se ao que Jesus e Effigen (2012) inferem para ratificam que, na articulação entre os docentes da sala comum e do AEE, a formação continuada se torna basilar, uma necessidade formativa do docente. Por meio desta formação, se favorecem as habilidades do pensamento crítico, reflexivo e contextualizado, além de fortalecer a participação e o diálogo entre professor e aluno sobre a realidade vivenciada por ambos.

Narrativas de professores do AEE de Caxias-MA sobre a educação especial na perspectiva inclusiva

Com essa assertiva, entende-se que, por meio dessa formação, é possível que os docentes tenham conhecimentos sobre as inovações que acontecem no campo educacional.

Na sequência ao serem questionadas sobre como ocorre a relação professor da sala regular com o professor da sala do AEE, os professores relataram que:

Na escola em que eu trabalho infelizmente a relação não é das melhores, os professores ainda debatem muito a questão das atividades adaptadas. (Professora do Ensino Comum 1).

Fazemos reuniões, fazemos relatos sobre os avanços, buscamos com nossa equipe melhores estratégias para trabalhar com as dificuldades apresentadas. (Professora do Ensino Comum 2).

Com o que foi narrado pelas professoras, fica evidenciado o quão necessário é a articulação entre professores da educação regular e o professor especializado, pois é preciso que aconteça planejamento, de maneira que os auxiliem nas atividades de ensino-aprendizagem de alunos PAEE. Ressalta-se que há necessidade de que esses dois profissionais discutam e estabeleçam métodos eficazes para que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno da educação especial incluído na escola comum ocorram de maneira eficaz.

Deve-se ressaltar que, para ocorrer aprendizagem e desenvolvimento dos alunos PAEE incluídos, professor do AEE e do ensino regular devem estar em sintonia quanto às atividades planejadas e executadas. Neste ínterim, explana-se o estudo de Mendes (2006) ao expor que o AEE é um serviço de característica colaborativa, em que se é possível verificar as barreiras para o ensino-aprendizagem dos alunos PAEE, na qual o professor especializado e o da sala comum escolhem ambientes e recursos pedagógicos específicos para as singularidades específicas de aprendizagem de cada educando. Esclarece-se que, esse atendimento destina-se aos alunos com deficiência intelectual, mental e sensorial, aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e que a oferta desse atendimento deve estar no projeto pedagógico da escola e em sua organização estrutural (BRASIL, 2008).

Destarte, intenta-se para a reflexão de Lima (2013, 2020), de que a sociedade sempre está em constante transformação e a escola deve sempre acompanhar essa transformação. Assim, se o profissional tem conhecimentos, com propriedade, sobre o que seu exercício profissional demanda, há possibilidade de desenvolver atividades educativas exitosas, no caso em estudo, com alunos PAEE incluídos.

Na questão sobre como as professoras entendem o trabalho que desenvolvem com o AEE no que tange ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, as respostas foram:

*Sempre pensamos em estratégias para que essa construção de conhecimento seja a mais satisfatória possível, mas com o cuidado de não tornar o AEE um reforço escolar. O AEE não se resume em ensinar o aluno a ler ou escrever, mas trabalhar suas dificuldades, respeitando suas deficiências, de forma que esse trabalho venha refletir dentro da sala de aula comum. Então temos o cuidado de selecionar atividades que trabalhe percepção, curiosidades, raciocínio lógico, entre outras estratégias. (**Professora AEE 1**).*

*Procuro sempre fazer o melhor possível para que os alunos se sintam como em seu ambiente familiar. (**Professora AEE2**).*

Percebe-se que as professoras entendem que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. É importante salientar que a política que define o AEE caracteriza-o como apoio, e não como um reforço escolar (BRASIL, 2008). Fica claro que as professoras desenvolvem as atividades do AEE, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de forma correta, com o cuidado de não tornar o atendimento educacional especializado um reforço escolar.

Retoma-se que o AEE funciona como ação educativa complementar ou suplementar aos processos formativos dos alunos PAEE, cuja finalidade consiste em tornar o aluno autônomo no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento (VILARONGA; MENDES, 2014). Nesse atendimento, como aborda Lima (2020), no AEE ocorre a elaboração, a organização e a disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que objetivam eliminar as barreiras de aprendizagem dos estudantes PAEE, considerando cada demanda específica. Essa é uma condição que se constitui imperativa dentro de instituições escolares públicas que almejam tornarem-se inclusivas.

Na sequência, foi perguntado como ocorre à relação dos professores do AEE com os professores do ensino regular? Então, identificaram-se as seguintes respostas:

A minha realidade é ótima, entendo que trabalhamos de forma colaborativa, pois temos livre acesso aos professores, eles nos procuram para dúvidas, nos pedem ajuda, sempre tentamos manter um diálogo. E essa relação se deu a partir do momento que a equipe adentrou a escola, realizamos reuniões, rodas de conversas e explicamos a toda a equipe escolar qual o nosso papel, essa ação facilitou muito nossa relação com os professores da sala comum. A

Narrativas de professores do AEE de Caxias-MA sobre a educação especial na perspectiva inclusiva

*Comunicação e empatia tem sido nosso ponto principal, para que o trabalho seja desenvolvido de forma satisfatória (**Professora AEE 1**)*

*O contato que tenho como os professores é pouco, pois trabalho no turno inverso e quase eles não me procuram (**Professora AEE 2**).*

O trabalho do professor da sala de aula comum e do professor do AEE percebe-se que é diferente, no entanto deve ocorrer de forma colaborativa para melhor aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nota-se que a resposta da professora AEE1 alinha-se com o que está estabelecido por leis que embasam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), e aponta caminhos para a proposta do trabalho colaborativo (MENDES, 2006), ao especificar que há necessidade do contato entre os professores da sala comum e do AEE. Por meio dessa interação, há possibilidades para que se identifiquem e se desenvolvam técnicas e métodos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos PAEE.

Outro argumento relevante, se interpreta na voz da professora AEE 2 ao ressaltar que o contato entre o professor da sala comum e do AEE quase não existe. Clarifica-se que, apesar de a professora não se prolongar em sua narrativa, fica evidente que o distanciamento destes dois profissionais dificulta o trabalho docente, assim como a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos PAEE. Essa profissional do AEE parece não conhecer, ou não demonstrar interesse, acerca do trabalho colaborativo, pois ao destacar que os docentes da sala comum pouco a procura, também não se esforça para fazer o movimento contrário, isto é, de ir ao encontro deles.

Ratifica-se a necessidade de trabalho conjunto entre os professores da sala comum e da sala de recursos multifuncionais, com o AEE, visando à escolarização de alunos PAEE. Ao professor da sala de aula comum, é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do atendimento educacional especializado-AEE cabe o ensino complementar e suplementar a formação do aluno incluído com conhecimentos e recursos específicos, de modo a eliminar barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência às atividades escolares nas salas de ensino comum (BRASIL, 2011).

Do exposto, pode-se considerar nas narrativas das professoras da cidade de Caxias-MA, que se tem colocado em prática a educação inclusiva para alunos PAEE em algumas escolas, no entanto ainda faltam estruturas físicas, humanas e materiais, para auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE. Pode-se acrescentar

que, se deve investir mais em formação continuada de professores com temáticas da educação especial e inclusiva, com foco no AEE, bem como é necessário fazer uma análise mais crítica das formações ofertadas no município.

Ressalta-se ainda que, os professores manifestam interesse em procurar mais conhecimentos, teóricos e práticos, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem diante do atual cenário da educação, da educação inclusiva. Consolida-se que a educação especial e inclusiva foi e tem sido um dos assuntos de grande repercussão no contexto escolar e das políticas públicas que hoje preveem o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na classe comum (KASSAR, 2011). Como reflete Lima (2016), trabalhar com diversidade de alunos em sala de aula regular não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível.

Através da pesquisa em tela, considera-se que, diante de avanços na educação especial à educação inclusiva, ainda se tangencia diferentes questionamentos sobre a escolarização de alunos PAEE, quer seja favorável, quer seja contra, pois não se trata simplesmente de inserir os alunos da educação especial no ensino regular e garantir acesso ao AEE. Antes de tudo, requer pensar na estrutura física, humana e material da escola para receber esses alunos, garantindo-lhes plena aprendizagem e desenvolvimento.

Pode-se constatar que, para o processo da inclusão escolar acontecer efetivamente, é necessário remover as barreiras que vêm impedindo a inclusão de ser consolidada dentro da escola e na sociedade. Entre essas barreiras, as atitudinais são as que se consideram essenciais para serem dirimidas, pois elas impedem que esses educandos PAEE sejam aceitos e compreendidos como seres sociais, capazes de aprenderem e conviverem socialmente.

6. Conclusão

Partindo do exposto, compreende-se que, diante dos avanços e das conquistas da educação especial como modalidade de ensino, há muito a ser construído para que a educação na perspectiva inclusiva seja estruturada dentro das escolas comuns. Nota-se, também, a importância das salas de recursos multifuncionais nas escolas, com a oferta do AEE, pois servem como apoio principal para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos PAEE incluídos nas escolas de educação básica, por entender que é realizado por um profissional especializado.

Narrativas de professores do AEE de Caxias-MA sobre a educação especial na perspectiva inclusiva

Vale ressaltar que, durante o estudo, na etapa de identificação do *lócus* da pesquisa, percebeu-se que são poucas as escolas com AEE, no sistema público municipal de ensino na cidade de Caxias-MA. Evidenciou-se, também, a carência de materiais didáticos e a necessidade de formação contínua para professores no município, o que dificulta o trabalho do professor, no que diz respeito à identificação das particularidades de cada educando e, assim, a realização de práticas pedagógicas inclusivas. Essas dificuldades tornam-se barreiras para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE seja realizado com eficácia.

Sinaliza-se que as escolas regulares devem se adaptar às especificidades e singularidades apresentadas pelos alunos PAEE. Torna-se notório para os dias atuais que todas as pessoas aprendam juntas e, assim, os sistemas de ensino cumpram com seu dever de assegurar os direitos à escolarização e a aprendizagem de todos, independentemente se eles são da educação especial ou não, além de possibilitar uma vida de igualdade, sem discriminações ou exclusões.

Incluir educacionalmente significa, dentre outros, responsabilização de todos que compõem a escola pelas ações educativas que são planejadas para que todos os alunos, com e sem deficiência, consigam desenvolver suas potencialidades cognitivas para a aprendizagem. Para que se atinjam essas potencialidades, especificamente para os alunos PAEE, resgata-se a relevância do trabalho colaborativo, em que professor da sala comum e do AEE precisam adquirir confiança mútua, credibilidade para troca de experiências educacionais e respeito aos tempos e ritmos de aprendizagem dos alunos PAEE.

Finalmente, considera-se que o estudo sobre as narrativas dos professores, do AEE e da sala comum, se torna essencial para a escola, para a família e para a sociedade como possibilidade para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos PAEE. Especificamente, por exaltar o trabalho colaborativo como estratégia de ensino do AEE, ainda incipiente, mas necessário para que se reflita sobre o melhor caminho pedagógico para que a educação especial na perspectiva inclusiva seja fortalecida nos sistemas de ensino, sobretudo, no sistema público municipal do município de Caxias-MA.

Referências

ARANHA, M. S. F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. **Temas em Psicologia**, n. 2, 1995. p. 63- 70.

ARIAS, Lesly Gutiérrez. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília/DF: MEC, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>>. Acesso em: 13 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: MEC, 2008.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 4, p. 655-674, 2019.

CARVALHO, M. B. W. B.; BONFIM, M. N. B. Educação especial no Maranhão: apontamentos históricos. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 176-191, set./dez. 2016.

CATANI, D. B. et al. **A vida e o ofício dos mestres: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 2003.

FERREIRA, J.R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching componentes. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./apr. 2001.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas Educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista inclusão**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-6, 2005.

JESUS, D. M; EFFIGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KASSAR, M.de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.

Narrativas de professores do AEE de Caxias-MA sobre a educação especial na perspectiva inclusiva

LIMA, M. R. e S. **Alunos da educação especial incluídos na escola de educação básica: Significações de Professores**. Curitiba: Appris, 2020.

LIMA, M. R. e S. **Meu mundo caiu!** As significações de uma professora de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. 234 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

LIMA, M. R. e S. **Fundamentos da educação especial**. Teresina: FUESPI, 2013.

LIMA, M. G. e S.; LIMA, M. R. e S. Narrativas na abordagem qualitativa da pesquisa em educação: “a que será que se destina?”. In: LIMA, D. F. (org.). **Práticas docentes no ensino superior: jardim de saberes profissionais dos professores**. Curitiba, CRV, 2019.

MARANHÃO. **Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura**. Projeto Plêiade. Educação de Excepcionais. Setor de Deficientes Visuais, São Luís: Projeto Plêiade, 1969.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2013.

SOUSA, E. C.; ALMEIDA, J, B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: 2012.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VILARONGA C. A. R.; MENDES, E. G. 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.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Notas

ⁱ Utiliza-se a expressão educação especial e inclusiva por considerá-las interrelacionadas para os dias atuais, tendo por base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPI (BRASIL, 2008).

ⁱⁱ pues mediante la colaboración es más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa (ARIAS, p. 9)

Sobre a autora

Márcia Raika e Silva Lima

Doutora e Mestre em Educação/UFPI. Professora adjunta do Departamento de Educação da UEMA. Atua como professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede UNESP/UEMA. Tem experiência na área de Educação, trabalhando com disciplinas da área da Pedagogia, com ênfase em Psicologia (geral, do desenvolvimento e da aprendizagem), Educação Especial e Inclusiva. Líder do grupo de estudos e pesquisas em educação especial e inclusiva-GEPEEI. E-mail: marciaraika@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3396-3236>.

Recebido em: 17/02/2023

Aceito para publicação em: 20/07/2023