

## INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR ESPECIALIZADO

### *INCLUSIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE ESPECIALIZADO*

### *SCHOOL INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF THE SPECIALIZED TEACHER*

Relma Urel Carbone CARNEIRO<sup>1</sup>  
Cristina Cinto Araujo PEDROSO<sup>2</sup>  
Denise Cristina da Costa França dos SANTOS<sup>3</sup>

**RESUMO:** O estudo objetivou analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado em um contexto de transição do papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar. O desenvolvimento da pesquisa se deu numa abordagem qualitativa do tipo descritiva. Para a coleta de dados, utilizamos a técnica de grupo focal. Os dados mostraram resistência dos participantes em aceitar o direito do aluno PAEE de estudar em ambientes comuns e, também, que a atuação da Educação Especial, na maioria das vezes, continua sendo substitutiva e compensativa, mantendo a exclusão. Os dados indicaram que a história da Educação Especial como um serviço paralelo ainda está muito arraigada no ambiente escolar, sendo legitimada tanto por professores especializados, quanto por professores de classes comuns e gestores educacionais. Em síntese, ainda não contamos no Brasil uma escola para os alunos PAEE que supere as fragilidades da escola comum e da instituição especializada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial. Inclusão. Professor especializado. Atendimento educacional especializado.

**RESUMEN:** *El estudio tuvo como objetivo analizar el trabajo desarrollado por el docente especializado en un contexto de transición del papel de la Educación Especial de un modelo sustituto a un modelo complementario. El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de grupos focales. Los datos mostraron resistencia de los participantes a aceptar el derecho del estudiante PAEE a estudiar en ambientes comunes y, también, que el desempeño de la Educación Especial, en la mayoría de los casos, sigue siendo sustitutivo y compensatorio, manteniendo la exclusión. Los datos indicaron que la historia de la Educación Especial como servicio paralelo sigue muy arraigada en el ámbito escolar, siendo legitimada tanto por profesores especializados, como por profesores de clases comunes y gestores educativos. En*

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Doutorado em Educação Especial (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-4487>. E-mail: [relma.urel@unesp.br](mailto:relma.urel@unesp.br)

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Doutorado em Educação Escolar (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8687-6497>. E-mail: [cpedroso@ffclrp.usp.br](mailto:cpedroso@ffclrp.usp.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2182-0337>. E-mail: [denise.cristina@unesp.br](mailto:denise.cristina@unesp.br)

*resumen, todavía no tenemos en Brasil una escuela para estudiantes de PAEE que supere las debilidades de la escuela común y la institución especializada.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación especial. Inclusión. Profesor especializado. Atención educativa especializada.*

**ABSTRACT:** *The study aimed to analyze the work developed by the specialized teacher in a context of transition of the role of Special Education from a substitutive model to a complementary model. The development of the research followed a qualitative approach of descriptive type. For data collection, we used the focus group technique. The data showed resistance from the participants in accepting the right of the special education student to study in common environments and also that the Special Education performance, in most cases, continues to be substitutive and compensatory, maintaining the exclusion. The data indicated that the history of Special Education as a parallel service is still very deep-rooted in the school environment, being legitimized both by specialized teachers, teachers of common classes and educational managers. In summary, in Brazil we still do not have a school for special needs students that overcomes the weaknesses of the common school and the specialized institution.*

**KEYWORDS:** *Special education. Inclusion. Specialized teacher. Specialized educational attention.*

## Introdução

Esta pesquisa<sup>4</sup> apresenta como temáticas básicas as questões da Educação Especial e da Inclusão Escolar de estudantes pertencentes ao PAEE<sup>5</sup> – Público-Alvo da Educação Especial, a saber, estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto atual do sistema educacional brasileiro.

O termo Educação Especial surge por volta dos anos 1950 – 1960, período histórico no qual as práticas de segregação de sujeitos com deficiência, em virtude da concepção de suas incapacidades para responderem de forma aceitável às exigências sociais e escolares, começavam a ser questionadas de forma veemente em decorrência de movimentos sociais, políticos, econômicos, entre outros. A segregação praticada até então se baseava em um modelo médico de visão da deficiência, em que o sujeito era percebido a partir de suas limitações decorrentes da deficiência e, portanto, considerado incapaz e inútil para responder às demandas de uma sociedade competitiva e meritocrática. O movimento que se inicia no Brasil, a exemplo

<sup>4</sup> Esta pesquisa contou com o financiamento do CNPq através do Edital Universal de 2018. Esse financiamento foi fundamental para aquisição de equipamentos e materiais sem os quais não seria possível o desenvolvimento da pesquisa, bem como, financiou uma bolsa de Iniciação Científica que proporcionou uma auxiliar para o desenvolvimento da mesma.

<sup>5</sup> Designação utilizada a partir de 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

de outros países como Estados Unidos e vários países da Europa, de forma mais enfática neste período (1950-1960), pressupõe uma quebra de paradigma, defendendo os direitos de todos os cidadãos de participação social e, especificamente em relação à escolarização de pessoas com deficiência, o direito à educação formal escolarizada.

Envolvido em um novo paradigma de Integração, o país começa a criar escolas e classes especiais para o atendimento educacional de estudantes com deficiência, com o objetivo de prepará-los para posterior integração nas escolas e classes comuns após um período de normalização. Entendia-se nesse momento histórico que a convivência em espaços comuns de escolarização só seria possível se as deficiências fossem superadas, de forma que o estudante se adaptasse à escola como ela estava organizada, sem considerar a sua reorganização visando atender esses estudantes.

Assim, a Educação Especial nasce como um sistema paralelo de ensino com características próprias, definidas a partir do entendimento de diferenciação entre o normal e o especial, sendo o especial tudo aquilo que foge a um padrão estabelecido como esperado, no caso escolar, a aprendizagem a partir de um modelo homogeneizado de ensino, que desconsidera as diferenças.

As escolas e classes chamadas de especiais eram categoriais, ou seja, atendiam estudantes agrupados por características de igualdade de deficiências (intelectuais, visuais, auditivas, físicas), por professores especializados naquelas respectivas áreas, com objetivos de prepará-los para posterior integração nas chamadas escolas e classes comuns, caso fossem avaliados como capazes de responderem às demandas exigidas. A prática desse sistema paralelo se mostrou ineficiente, na maioria das vezes, por aspectos variados, entre eles, a transformação do espaço escolar em um ambiente de reabilitação e habilitação das funções físicas, sensoriais e intelectuais, na busca de uma normalização capaz de fazer com que os estudantes com deficiência pudessem responder aos objetivos da escolarização organizada para os estudantes sem deficiência. Desta forma, os objetivos próprios da escola, de garantir acesso ao conhecimento e proporcionar condições de desenvolvimento global aos estudantes, eram preteridos em razão da busca pela normalização.

Em pouco mais de duas décadas esse modelo educacional começou a ser fortemente questionado, uma vez que os resultados não eram satisfatórios, obviamente pela impossibilidade de normalização, pela defasagem pedagógica acumulada, muitas vezes por anos de permanência do estudante no espaço especializado, e por um movimento social abrangente de defesa dos direitos humanos a qualquer cidadão, independente de qualquer característica. Muitos aspectos contribuíram para a crítica ao modelo de integração, tais como

os políticos, estruturais e sociais, entre outros; para os limites desta pesquisa nos atemos aos aspectos educacionais.

A inadequação do modelo de integração culminou com o advento de um outro paradigma que tem como pressuposto a garantia de direitos a todos os cidadãos independente de qualquer condição, e de forma imediata. A garantia de direitos pressupõe a provisão de meios, o que significa mudanças estruturais e atitudinais capazes de romper com um modelo social homogeneizador e construir um modelo social que reconheça e valorize a diferença, característica inerente à condição humana. Esse movimento de mudança de modelo de uma visão médica/biológica para uma visão social se torna mais efetivo a partir de 1990 e começa a ser denominado de “Inclusão”, abrangendo vários grupos e aspectos da vida em sociedade. Em relação à educação, passamos a adjetivá-la de inclusiva, significando o direito de todos à escolarização sem discriminações.

Embora a ideia de escola inclusiva seja muito abrangente, considerando toda e qualquer diferença (social, cultural, étnica, de gênero, de religião, entre tantas outras) para as quais a escola deve oferecer respostas adequadas, este estudo buscou trazer uma reflexão sobre a escolarização de estudantes PAEE. Um pressuposto da concepção de escola inclusiva é a de que ela deva ser um espaço em que todos participem do processo de ensino aprendizagem conjuntamente. No modelo de integração, criou-se um sistema paralelo de ensino para os estudantes PAEE, e a escola comum destinava-se àqueles ditos normais. O paradigma inclusivo consiste no entendimento de que a diferença é parte constituinte de todos os seres humanos e que a deficiência se transforma em desvantagem pelas barreiras sociais impostas e não por características individuais.

A Educação Especial surgiu como um sistema paralelo de escolarização, no entanto, para além do aspecto espacial, geográfico, se tornou ao longo do tempo uma área de conhecimento. Todo embasamento teórico e prático desenvolvido sobre o processo de ensino aprendizagem dos estudantes PAEE e tudo o que está por ser desenvolvido, a partir de novas tecnologias e metodologias, podem e devem continuar como aporte à escolarização desse público. Assim, em um modelo inclusivo, a Educação Especial atua como um sistema de apoio, não mais substitutivo mas, sim, complementar.

Vivemos, portanto, nesse momento, uma transição. Uma mudança de modelo educacional como essa, que abrange uma modificação paradigmática, não se estabelece por decreto. A partir desse contexto, desenvolvemos uma pesquisa que teve como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado em um contexto de transição do papel da

Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar. Os dados

apresentados neste artigo correspondem à análise da visão desses professores sobre sua prática pedagógica e a inclusão.

## Metodologia

O desenvolvimento da pesquisa se deu numa abordagem qualitativa do tipo descritiva. Para Gil (2008, p. 28), “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno[...] são incluídas neste grupo, as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.”

O foco dessa pesquisa foi captar as percepções do professor especializado sobre a sua prática pedagógica e a inclusão. Foi entender como ele tem realizado seu trabalho, se o faz isoladamente e ainda de maneira substitutiva ou se procura trabalhar colaborativamente e sendo complementar ao ensino comum.

Para a coleta de dados utilizamos a técnica de grupo focal, em que foi possível compreender as concepções e as interações das participantes em relação aos temas discutidos, sem procurar respostas ou modelos corretos, mas propor uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a inclusão.

Segundo Powell e Single (1996, p. 449), um grupo focal “[...] é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.”

E ainda, segundo Morgan e Kreuger (1993), esse tipo de pesquisa tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal representa, então, a possibilidade de observar o que pensam as pessoas acerca de um determinado tema, e também apreender suas concepções. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, em que todos têm a oportunidade de se expressarem sobre o tema proposto.

O roteiro elaborado para os encontros do grupo focal continha quatro eixos temáticos, um para cada encontro, e contemplava os seguintes temas: 1) Inclusão Educacional; 2) Atuação Profissional e Prática Docente; 3) O ensino Colaborativo; 4) Acesso e Permanência dos alunos PAEE. Ao final dos encontros do grupo focal as participantes responderam a um questionário sobre os temas do encontro, e avaliaram em que medida o grupo focal contribuiu na sua formação; ainda puderam acrescentar algo que não havia sido contemplado pelo pesquisador.

A pesquisa foi desenvolvida com cinco participantes de escolas públicas municipais do município A, e uma participante do município B, ambos os municípios do interior do estado de São Paulo, durante o primeiro semestre de 2019. Todas eram professoras especializadas em Educação Especial da rede municipal de ensino.

O convite para participar da pesquisa foi feito para as 33 professoras especializadas em Educação Especial de duas redes municipais. Obtivemos a adesão de seis delas, já que a decisão de participar é pessoal e livre de qualquer coação. O requisito para participar da pesquisa era que devia ser professora especializada da Educação Especial e estar atuando com os estudantes PAEE. Caso todas tivessem aceitado o convite, faríamos vários grupos para realização da coleta.

Das seis participantes, duas, além de estarem atuando como professoras, ainda exerciam um cargo como assistentes da Educação Especial, uma no município A e a outra do município B. Para organização dos dados e identificação das docentes, no início do primeiro encontro elas foram interrogadas a respeito de: idade, formação acadêmica inicial e pós-graduação, cursos realizados nos últimos cinco anos e atuação profissional.

Todas as participantes são mulheres e possuem idades entre 25 e 36 anos. Quanto à escolaridade, três delas possuem licenciatura em Educação Especial, uma possui graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e duas possuem graduação em Pedagogia. Duas participantes da pesquisa concluíram o curso em 2014, ao passo que uma concluiu em 2015. A participante que fez graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial concluiu em 2008, e as outras duas, que fizeram Pedagogia, concluíram em 2009 e 2010, respectivamente. No momento da pesquisa, duas dessas professoras estavam cursando o doutorado e uma o mestrado.

É importante notar que todas as participantes realizaram sua graduação entre 2008 e 2015, ou seja, quando já tínhamos em nosso país leis que favoreciam a inclusão educacional, como é o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Ser formada nesse período deveria ser muito diferente do que ser formada no período anterior, em que tínhamos o paradigma da Integração, e o olhar sobre a deficiência era outro.

Sobre a atuação profissional dessas docentes, três delas já atuaram como professoras da sala regular de ensino, durante alguns anos. E, nesse momento, todas elas atuam como professoras da Educação Especial nas escolas de ensino fundamental I, tanto em sala de recursos com o atendimento educacional especializado - AEE, quanto no ensino colaborativo nas salas comuns; duas delas ainda atuam na gestão, como assistentes da Educação Especial,



uma na cidade onde o estudo foi realizado e a outra na cidade vizinha, no interior do estado de São Paulo.

A pesquisa foi realizada num estúdio de publicidade e propaganda, local de fácil acesso e com espaço físico e ambientação sonora adequada, necessária para que as gravações de áudio ficassem nítidas. De acordo com Meier e Kudlowiez (2003), preferencialmente o local deve ser neutro, isto é, fora do ambiente de trabalho e/ou convívio dos participantes e de fácil acesso. Livre de ruídos, com isolamento acústico, possibilitando a captação das falas, sem muitas interferências. Cada encontro teve a duração de duas horas. Em todos os encontros as participantes receberam pequenos textos para levarem para casa, nos quais havia embasamento teórico de assuntos relacionados aos temas em discussão. A moderadora lançava as questões e o diálogo era iniciado: por vezes, ela chamava a atenção para que as falas das participantes retornassem ao assunto inicial daquele encontro.

Após o término da coleta de dados, as sessões do grupo focal foram transcritas na íntegra. Utilizou-se o digitador de voz do *Google Docs* para uma primeira transcrição, em seguida, foram ouvidas novamente pela pesquisadora, sendo digitadas as falas que não foram captadas ou mudadas as palavras que saíram erradas, até que todas as sessões e falas das participantes aparecessem da maneira como elas foram ditas. Pelas gravações de áudio foi possível captar o que cada participante falou e o sentido que deu àquela fala: há ainda as pausas, inflexões e risos.

A análise e a interpretação dos dados coletados foram organizados a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006).

Inicialmente, pode-se dizer que análise de conteúdo é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Para tanto, disciplina, perseverança e rigor são essenciais (FREITAS; CUNHA JÚNIOR; MOSCAROLA, 1997).

Segundo Bardin (2006), a análise de conteúdo organiza-se em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. De acordo com Bardin (2006, p. 116),

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais [...]. A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias [...]. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das

informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Após a análise do material, a partir das fases indicadas pela análise de conteúdo, chegamos a seis categorias de análise finais, a saber: Inclusão Educacional, Prática Pedagógica, Estrutura Física, Administrativa e Pedagógica, Alunos Público-Alvo da Educação Especial, Formação e Ensino Colaborativo.

Neste artigo, realizamos um recorte dos dados coletados, e passamos a apresentar os resultados na seção seguinte, acerca da categoria “Inclusão Educacional”.

### **Resultados e Discussões: o que enunciam as professoras sobre a Inclusão Educacional?**

No primeiro encontro do grupo focal cada participante foi convidada a se apresentar, destacando sua atuação profissional. Duas temáticas relevantes que aparecem em suas falas merecem uma reflexão mais profunda, uma vez que estão diretamente ligadas à necessidade de (re)estruturação ampliada da organização educacional e escolar, para garantia das mudanças necessárias à efetivação de uma perspectiva inclusiva de escola.

A primeira temática mencionada por todas as participantes se refere à mudança constante do local de trabalho por parte do professor da Educação Básica, que em virtude da forma de contratação e de organização da carreira, vive, quase sempre, um constante êxodo, somado à necessidade de atuar em várias funções, como referido por algumas participantes, que dobram período em escolas e níveis diferentes (educação infantil, ensino fundamental e/ou educação de jovens e adultos), ou em atendimentos paralelos, como em clínicas, por exemplo. Essa realidade não favorece a construção e internalização da cultura de cada unidade escolar, imprescindível para o sentimento de pertencimento, e implica em uma falta de constância no trabalho docente, dificultando o processo pedagógico e, muitas vezes, comprometendo esse processo, que pode, no caso de estudantes PAEE, significar retrocesso a cada mudança, para além do desgaste físico e emocional decorrentes da sobrecarga de trabalho.

Indiscutivelmente, o enfrentamento desta realidade está diretamente ligado ao aspecto de caracterização e valorização docente, a partir de políticas de melhoramento da carreira docente relacionadas a condições de trabalho e remuneração dignas e condizentes com o papel social da profissão.

A discussão sobre (re)organização estrutural para propiciar condições efetivas de oferecimento de uma escola de qualidade para todos passa pela criação de modelos mais orgânicos de organização da carreira docente, de forma que cada professor crie vínculos



permanentes em uma unidade escolar, participe da construção de projetos coletivos de escola e pautar seu trabalho a partir de referências sólidas.

A segunda temática diz respeito à falta de interlocução com seus pares, o que coloca o professor em uma posição de isolamento frente às demandas a serem atendidas em sua prática profissional. Uma das participantes fez uma declaração que sintetiza essa problemática de forma enfática: “*aqui dentro desse estúdio estou me sentindo ouvida*” P1<sup>6</sup>.

A questão do isolamento e consequente falta de interlocução sentida pelos professores remete à necessidade de (re)organização estrutural também no que se refere à formação continuada em serviço. Essa formação precisa ter um caráter mais coletivo e participativo e menos informativo, dando condições para que o professor reflita sobre sua prática, de forma a considerá-la também como objeto da formação, buscando na teoria o embasamento para as reflexões e produzindo conhecimento que, ao mesmo tempo em que (re)elabora a teoria, (re)significa a prática.

O trabalho docente é complexo e, portanto, desafiador, porque envolve, entre tantos outros aspectos, a formação humana, que por si só implica em coletividade. A humanidade é construída a partir da partilha e não é obra solitária. De acordo com um conhecido provérbio africano, “É preciso uma aldeia para se educar uma criança”, o que sintetiza a necessidade de colaboração e envolvimento de todos os segmentos envolvidos ao se considerar a educação escolar, de forma que o processo seja incorporado por gestores, professores, demais profissionais da educação e áreas afins, família e comunidade. O relato da professora participante que demonstra que a escuta não é uma realidade constante em sua atuação profissional sinaliza a necessidade de investimento nesse quesito, o que significa construir um outro modelo de escola, com uma cultura voltada para as pessoas e não apenas para os processos, buscando assim melhorias efetivas tanto para o desenvolvimento do trabalho docente quanto para o processo educacional como um todo.

Embora o conceito de inclusão educacional seja abrangente e complexo, envolvendo um universo para além dos estudantes PAEE, nesta pesquisa, o foco foi esse público específico e as professoras participantes especializadas para o trabalho com essa população.

A concepção sobre a inclusão educacional e, consequentemente, a inclusão escolar, foi objeto de um questionamento inicial no grupo focal. As participantes foram desafiadas a expressarem suas perspectivas frente a essa temática, de maneira a explicitarem suas

---

<sup>6</sup> Nesta pesquisa, as professoras participantes são nomeadas por P1, P2, P3, P4, P5, P6, a fim de resguardar suas identidades.

concepções sobre a escolarização de estudantes PAEE em ambientes comuns. A fala da participante P1, a seguir, demonstra uma dificuldade de dissociamento do entendimento do conceito de inclusão escolar enquanto direito das questões relacionadas às condições estruturais para sua efetivação.

*Eu nunca fui a favor da inclusão total, eu acho que tudo tem que ser avaliado e repensado. A gente vê muitos casos que precisam de uma avaliação, a forma que é hoje, como o sistema oferece o suporte eu não sou a favor, ainda por conta do sistema e da forma como a educação é, a falta de recurso, a dificuldade, falta de recurso humano. Então por esse motivo ainda eu acho que a inclusão total ela não é viável em todos os casos. A gente vê criança que demandaria profissional todos os dias, todo momento, que precisa de apoio total e a gente não vê isso acontecendo (P1).*

A defesa do direito à educação como um direito básico, que, como tal, deve ser garantido a todos, esbarra em uma representação social construída ao longo do tempo, de que as diferenças individuais justificam diferenças de tratamento, no caso específico do PAEE, uma representação de inutilidade e incapacidade, decorrentes de uma visão capacitista, em que o sujeito é sempre visto em comparação ao outro, e não a partir de suas próprias características e possibilidades. O princípio inclusivo advoga, justamente, no sentido de primeiro reconhecer o direito igual de todos os diferentes, para então, derrubar as barreiras impostas pelo ideal de normalização.

De acordo com a fala da P1, o fato de não termos as condições ideais de atendimento às especificidades dos estudantes PAEE justifica a não garantia do direito, o que revela uma concepção pautada no modelo excludente até então presente em nosso modelo educacional, em que as características do indivíduo é que são determinantes de sua participação.

Outro aspecto levantado por uma das participantes diz respeito à formação profissional. A falta de formação adequada para atuar com estudantes PAEE também é considerada como um impedimento à inclusão de todos. Na fala da P6, “*Eu acho que o despreparo também de muitos profissionais que não são da área, dificulta a inclusão*”.

Em continuidade às justificativas para desconsiderar a inclusão escolar enquanto um direito, a P2 argumenta a falta de parcerias com outras áreas, como saúde, assistência social, como um fator relevante.

*Olha eu acho que inclusão não acontece não só pelo sistema educacional, acho que ele não funciona porque a gente não tem sistema de saúde que funciona, sistema de assistência social que não funciona, a gente tem muitos sistemas que envolvem a sociedade e que tá tudo emperrado (P2).*

No entanto, complementa dizendo: *Então eu acredito nisso, que ela é necessária, ela é um direito conquistado e é um direito humano de ser incluído, mas acho que as condições que a gente tem no sistema educacional brasileiro não é adequado* (P2).

A P2 parece viver um conflito em relação as suas concepções, misturando a necessidade de apoios organizados para o atendimento com equidade e o ideal de inclusão:

*Eu acho que inclusão radical não é o ideal, eu acho que a inclusão ela tem que ser parcial e a gente tem que ter um outro sistema que dê conta disso, e entender que não é excluir a criança, mas é dar uma equidade para ela conseguir frequentar o regular, entendeu? Isso é o que eu penso. Mas eu posso estar muito enganada. Risos...* (P2).

A P4 manifesta uma compreensão mais condizente com uma perspectiva realmente inclusiva, ao considerar a inclusão necessária mesmo com os problemas que se apresentam, e, quando apresenta ressalvas, questiona em quais modelos, sugerindo a necessidade de não retrocesso para o modelo segregativo.

*Eu sou a favor da inclusão, e até da maneira que está, mas com algumas ressalvas. Eu acho legal assim, pensar numa inclusão parcial também, mas em quais modelos? Porque senão a gente cai na segregação novamente, que é o retirar da sala de aula regular para ir para alguma instituição especializada ou não, para dar suporte pedagógico. E porque eu sou a favor, mas com algumas necessidades ainda* (P4).

O entendimento do direito a uma escolarização sem exclusões não impede questionamentos sobre a operacionalização de tal processo. O conceito de inclusão parcial utilizado pela P4 pode ser traduzido em ajustes, serviços oferecidos pela escola, muitas vezes em parcerias, que melhor respondam às necessidades de cada estudante.

O conceito de inclusão relaciona-se à ideia de processo, que por definição é gradativo, construído, ou seja, só teremos um sistema social, e consequentemente educacional, inclusivo, a partir da disposição em buscar as mudanças necessárias, ainda que as condições sejam adversas. O primordial é a (re)organização da escola de forma que garanta espaços de convivência e aprendizagem coletiva, assim como um currículo flexível, considerando a diversidade humana como um valor e a singularidade constitutiva de cada estudante. Nesse sentido a própria P4 complementa:

*Para dar certo a inclusão, precisa atingir o humano, então eu acredito assim, que é possível ter a inclusão de maneira efetiva mas a gente precisa atingir primeiro o humano e para atingir humano é o que eu, eu hoje encontro maior dificuldade, porque você pode disponibilizar tudo o que é viável e possível para o docente, mas se ele não acredita naquela perspectiva, ou se ele não*

*identifica que aquele aluno tem potencial, toda inclusão vem por água abaixo, e o atingir o humano é o difícil (P4).*

Essa fala é muito significativa porque revela a essência do conceito de inclusão, que está relacionada ao reconhecimento do humano como capaz, independente de características individuais, sejam elas de quais natureza forem, e de barreiras impostas pela sociedade, que ao longo de sua história criou mecanismos de separação entre as pessoas a partir de parâmetros subjetivos relacionados com questões políticas de dominação, desconsiderando, assim, a riqueza da diversidade. Para Dal-Forno (2008, p. 198),

[...] A inclusão requer compreender que somos diferentes, não porque temos uma aparência diferente, mas porque pensamos e agimos de forma diferente, temos histórias diferentes, nos constituímos de maneira completamente diferente uns dos outros. O olhar do professor é que precisa ser diferenciado, para compreender que a diferença está em todos os alunos e que em alguns ela é acentuada, não pela aparência, mas pelas características singulares que nos diferenciam e formam nossa subjetividade. Trabalhar com o diferente implica, de certa forma, ser diferente. Mas essa diferença não está no exterior, ela habita o imaginário, revela-se pelo olhar sobre o outro, sobre si mesmo, sobre a própria concepção de diferença.

Estabelecemos uma representação social da pessoa com deficiência como alguém incapaz e, portanto, inútil, que justifica sua separação, até para não atrapalhar os ditos normais (fala recorrente entre professores, gestores, políticos e comunidade), como pode ser visto no excerto da P4:

*Ele está estragando a minha turma! Então é uma fala preconceituosa, esse termo de estragar a turma. Olha o rendimento da minha sala caiu, então meu bônus no final do ano também caiu. Então assim, a gente percebe que em termos de educação infantil até ensino nível técnico que tem ainda essas posturas preconceituosas (P4).*

Tal enunciado talvez sinalize ainda para uma concepção de processos de aprender de sujeito direcionada para uma perspectiva organicista, biológica. Ou seja, compreendemos que, deste modo, uma mudança conceitual se faz necessária, de forma que a representação sociocultural sobre e com a pessoa com deficiência seja modificada. A P4 tem razão quando afirma que sem essa mudança a inclusão não se efetivará, pois inclusão não se faz por decreto, haja vista que temos respaldo legal para tal prática há quase três décadas, e as mudanças observadas no sistema educacional brasileiro como um todo e nas unidades escolares em particular ainda são tímidas. Em outras palavras: “[...] há um simulacro de política, considerando que a legislação garante o direito à educação, mas isto, de fato, não se traduz nos resultados observados na prática” (MENDES, 2019, p. 18). A fala da P4 ainda toca no aspecto

da desvalorização docente, já mencionado, ao citar a questão do bônus salarial como um incentivo à manutenção de turmas homogêneas, que respondam a expectativas normalizantes.

No entanto, estamos diante de uma mudança paradigmática, o que por definição é processual, assim, a análise da realidade, mais ou menos inclusiva, e a busca por mudanças deve permear todo o universo educacional, dos aspectos macro (legislação, políticas públicas, gestão), aos aspectos micro, que envolvem o cotidiano escolar (didáticos/pedagógicos, estruturais, as relações humanas e humanizadoras dos atores sociais que ali se inscrevem, entre tantos outros). O importante é, respeitando o caráter dinâmico do processo, possibilitar experiências que contribuam para as mudanças necessárias, ao mesmo tempo em que propiciam uma nova forma de fazer educação, capaz de formar as novas gerações a partir de parâmetros justos e democráticos.

Pacheco (2007, p. 15, grifos do autor), baseado no que preconiza a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pondera que:

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração). De acordo com a declaração de Salamanca sobre necessidades educacionais especiais, “aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de atender às suas necessidades.

Os dados analisados nesta categoria refletem uma realidade de incertezas sobre o conceito de inclusão por parte das participantes. Ao relacionarem o ideal inclusivo a partir das dificuldades do cotidiano escolar, demonstram que a mudança de modelo requer investimento em formação crítica sobre a realidade, em projetos consistentes de mudanças e em reconhecimento da diferença como um valor. Por serem professoras especializadas em Educação Especial, esse processo deveria estar mais avançado, o que demonstra a grande necessidade dos investimentos citados a todos os professores, comuns e especializados. A mudança conceitual passa também pela desconstrução, por parte dos profissionais da Educação Especial, do papel da escola, dos serviços de apoio, da demanda atendida, possibilitando outros olhares. Em síntese, pressupõe ampla reorganização da escola.

Finalizando, é importante considerar que a formação dos professores emergiu do conjunto dos dados como um aspecto primordial na construção da escola inclusiva. E, sobre essa temática, vale destacar as ideias de Vieira e Omote (2021, p. 754), para quem:

As ações voltadas à formação de professores devem considerar aspectos relacionados às variáveis pessoais dos docentes, pois elas refletem sua visão de mundo e de educação e influenciam suas interações com os alunos e as condutas em sala de aula. O professor é o grande modelo para seus alunos; suas ações e seu discurso são observados atentamente pelos estudantes, que intencional ou inconscientemente os reproduzem em seus comportamentos e interações. Assim, o professor necessita conscientizar-se a respeito de seus próprios sentimentos, concepções e ações em relação às pessoas PAEE. Precisa aprender a desenvolvê-los adequadamente e esforçar-se para expressá-los de modo a colaborar para a construção de conhecimentos adequados e de atitudes sociais favoráveis à inclusão de seu alunado. A implementação da Educação Inclusiva depende não apenas da competência didático-pedagógica dos professores, mas das atitudes sociais favoráveis à inclusão por parte de toda a comunidade escolar.

### Considerações finais

Esta pesquisa surgiu do interesse em investigar a realidade educacional brasileira, no tocante à busca pelo ideal de escola de qualidade para todos. Algumas questões se colocam neste contexto: como tem se dado a inclusão de estudantes PAEE? Que papel a Educação Especial tem desempenhado? A realidade aponta para mudanças efetivas?

Como objetivo geral definimos: analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado em um contexto de transição do papel da Educação Especial, de um modelo substitutivo para um modelo complementar. Intentamos dar voz ao professor especializado, para, a partir de suas percepções e atuações, analisarmos uma dada realidade educacional. Por serem dados pontuais não têm a pretensão de generalizações, mas, foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006), como representativos da nossa realidade.

Embora circunscrita em nossa legislação e em políticas públicas, a inclusão dos estudantes PAEE na realidade investigada parece não se efetivar, com algumas exceções, no sentido de tentativas de ações mais condizentes com uma perspectiva de reconhecimento e valorização das diferenças, das subjetividades constitutivas dos sujeitos PAEE.

Os dados mostraram uma grande dificuldade, tanto por parte das professoras especializadas participantes, como dos colegas de classe comum por elas referidos, em conceber a ideia de uma Educação para Todos, como reconhecimento do direito de estudar em ambientes comuns independente de estrutura organizacional, física e humana. A mudança

paradigmal necessária implica, inicialmente, neste reconhecimento, que, ao se materializar na realidade escolar, suscitará mudanças, apresentadas pelas participantes como imprescindíveis.

As análises empreendidas demonstram que a atuação da Educação Especial, na maioria das vezes, continua sendo substitutiva, ou seja, embora o estudante PAEE esteja matriculado na classe comum, sua aprendizagem continua sendo de responsabilidade do professor especializado, que busca fazer um trabalho compensativo, uma vez que este estudante não é reconhecido no grupo classe como um igual em direitos, com necessidades diferenciadas, ou seja, por suas singularidades. Esse trabalho compensativo, seja em sala de recursos multifuncional, seja em ações chamadas de colaborativas, contribui para a manutenção de um processo de exclusão, agora deslocado para dentro da escola comum. O papel complementar da Educação Especial, ou seja, sua atuação como apoio à escolarização dos estudantes PAEE, garantindo aquilo que é específico nas respostas educacionais que requerem, precisa ser construído dentro do universo escolar brasileiro. Nossa história de serviço paralelo ainda está muito arraigada no ambiente escolar, sendo legitimada tanto por professores especializados quanto por professores de classes comuns e gestores educacionais. Uma atuação verdadeiramente colaborativa dentro da escola requer políticas públicas mais explícitas sobre financiamento para garantia de profissionais especializados que possam atuar dentro das salas comuns dos estudantes PAEE, em conjunto com os professores comuns, profissionais intérpretes, recursos estruturais e materiais que garantam acessibilidade, e quaisquer outros que se façam necessários. O Desenho Universal para Aprendizagem, tal como propõe Zerbato (2018), pode ser uma proposta também de metodologia para se pensar na Educação Inclusiva, uma vez que se compreende este estudante por sua singularidade, numa perspectiva social e não orgânica, patológica, pautando-se na deficiência.

Os aspectos formativos são considerados primordiais a partir dos dados analisados, uma vez que envolvem tanto os gestores quanto os professores, no que concerne à criação de oportunidades para análise e reflexão, propiciando mudanças conceituais, estruturais e pedagógicas capazes de incidir sobre a realidade educacional, modificando-a e, assim, produzindo conhecimento científico e relações humanas que compreendam tais singularidades constitutivas destes/as estudantes na sala de aula comum, na sua relação com o outro.

Rodrigues (2013) faz menção ao fato de que quando juntamos o azul com o amarelo obtemos o verde, mas afirma que isso só se dá com as cores, pois o simples fato de juntar a escola especial com a comum não vai originar, necessariamente, algo diferente e, sobretudo, desejável. Aprofundando um pouco a compreensão do exemplo utilizado pelo autor, podemos constatar que o surgimento do verde só se dá por completo quando não resta mais nada de azul



e nada de amarelo, ou seja, tem que haver o dissolvimento de ambas as cores para que a terceira apareça. O surgimento do verde é fruto do desaparecimento do azul e do amarelo. Dialogando com este conceito para a discussão sobre escola inclusiva, temos que o modelo por nós adotado até então está longe de se tornar “verde”, a partir do que enunciam as professoras participantes deste estudo.

Mantemos a escola comum como sempre foi, excludente, e pincelamos algumas gotas de Educação Especial, para tentar suprir algumas necessidades do estudante PAEE, esquecendo que a ideia de educação para todos é muito mais abrangente do que isso. Em síntese, ainda não conseguimos, no Brasil, uma escola para os alunos PAEE que supere as fragilidades da escola comum e da instituição especializada. A escola inclusiva deve surgir a partir do entrelaçamento da educação comum com a Educação Especial, criando uma nova escola, sem diferença, ou seja, temos que assumir a educação de Todos os estudantes sem que haja a adjetivação de normal e especial. Este posicionamento tem que superar o discurso homogeneizador e alcançar práticas pedagógicas e processos de aprendizagem compreendendo os/as aprendizes como sujeitos constituídos por uma heterogeneidade.

Embora os dados apresentados demonstrem um distanciamento de uma prática pedagógica condizente com uma perspectiva realmente inclusiva, consideramos que esse é um caminho necessário a ser trilhado. Por ser processual, a mudança conceitual requer tempo e se dá em um contínuo, em que, a partir de possibilidades e oportunidades, podemos transformar a realidade. As mudanças necessárias em nosso sistema educacional e em cada escola, em particular, passam pela educação das novas gerações, que ao adquirirem experiências de escolarização com colegas diversos e serem confrontados com a diferença que nos caracteriza, seja ela na forma de características intelectuais, sensoriais, físicas, ou de qualquer outra natureza, terão possibilidades de construir uma nova representação sobre o outro, que, embora diferente, é igual. A diferença tem que ser percebida como constituinte do ser humano e, assim, natural e positiva. As experiências vividas no ambiente escolar hoje, embora ainda distantes do ideal, considerando os dados aqui analisados, constituem parte necessária na construção de um novo modelo educacional e social. A significação destas experiências, mesmo que às vezes negativas, constitui parte importante do processo, uma vez que a presença da diferença, por si só, é um ganho, considerando uma longa história de exclusão.

O investimento em políticas públicas que garantam, de forma efetiva, condições estruturais e humanas capazes de fomentar mudanças práticas, é um imperativo, uma vez que, em condições mais favoráveis, as possibilidades de mudanças conceituais se intensificam.

Como recorte, a partir da análise de uma pequena realidade, entendemos que as reflexões aqui empreendidas contribuem de forma significativa para área da Educação Especial e Inclusiva, sendo fundamental a continuidade de pesquisas que colaborem com a produção de conhecimento neste campo.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2008.
- DAL-FORNO, J. P. Representações docentes: O encontro com o outro. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: Múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.
- FREITAS, H. M. R.; CUNHA JUNIOR, M. V. M.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 97-109, 1997. Disponível em: [http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/1997/1997\\_052\\_RAUSP.pdf](http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/1997/1997_052_RAUSP.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.
- MEIER, M. J.; KUDLOWIEZ, S. Grupo focal: Uma experiência singular. **Texto & Contexto Inf.**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 394-399, jul./set. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-417281>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/331841698>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- MORGAN, D. L.; KREUGER, R. A. When to use focus groups and why. *In*: MORGAN D. L. (ed.). **Successful Focus Groups**. London: Sage, 1993.
- VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores frente à inclusão: Formação e mudança. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0254, p. 743-758, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **International Journal of Quality in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499-504, out. 1996. Disponível em: <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-5159d0a1-c54c-3aee-87b5-5cd401095d59>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- RODRIGUES, D. **Equidade e Educação Inclusiva**. Porto: Profedições, 2013.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal Para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 20 mar. 2021.

### Como referenciar este artigo

CARNEIRO, R. U. C.; PEDROSO, C. C. A.; SANTOS, D. C. F. Inclusão escolar na perspectiva do professor especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2880-2897, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.17454>

**Submetido em:** 09/12/2021

**Revisões requeridas em:** 22/05/2022

**Aprovado em:** 17/10/2022

**Publicado em:** 30/12/2022

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

