

Simone Alves dos Reis SantanaGraduada em pedagogia
Universidade Federal de Catalão – UFCAT**Maria Marta Lopes Flores**Doutora em Educação
Universidade Federal de Catalão – UFCAT**Wanessa Ferreira Borges**Doutora em Educação Especial
Universidade Federal de Catalão – UFCAT

RESUMO

O trabalho em questão é parte da minha dissertação de mestrado e tem como objeto de pesquisa o estágio obrigatório na formação inicial de professores, tendo como foco a inclusão escolar, o qual foi escolhido a partir da vontade de aprofundar as pesquisas neste assunto. Dessa forma, definiu-se a pergunta norteadora, que é: como a presença de alunos público-alvo da educação especial em salas de aula comum do ensino regular e dos professores de educação especial que os apoiam, tem sido contemplada/percebida nas atividades de estágio de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão por alunos/estagiários do estágio curricular obrigatório? E, para chegar à resposta, delimitou o seguinte objetivo geral: descrever e analisar de que forma a presença de alunos público-alvo da educação especial e dos profissionais que oferecem serviços especializados (professores de AEE e professor de apoio) tem impactado nas reflexões, pesquisa e formação dos futuros professores durante as atividades de estágio, segundo as narrativas de alunos/estagiários do estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão. O trabalho é elaborado tendo por base dois momentos metodológicos, sendo uma análise descritiva do referencial bibliográfico que dá o embasamento teórico ao estudo, e, no segundo momento é realizada uma pesquisa de campo, com a aplicação de questionários semi-estruturados e análise quali-quantitativa dos resultados. Os resultados demonstram que o estágio se constitui enquanto um momento essencial na formação de professores, portanto, observou-se que nem todos os alunos têm tido a oportunidade dessa prática.

Palavras-chave: estágio curricular obrigatório; formação de professores, licenciatura.

INTRODUÇÃO

Na atualidade há a conscientização de que a atuação dos professores está atrelada à formação e ao desenvolvimento dos jovens cidadãos que atuarão na sociedade (LUDKE; SCOTT, 2018). O profissional da pedagogia, durante seu processo formativo, necessita passar por um processo que lhe garanta uma formação sólida, com conhecimentos teóricos, mas, também, a respeito da prática.

E, nesse sentido, o processo de formação docente se constitui como um assunto discutido há algum tempo, em que busca-se identificar as lacunas existentes nos cursos de licenciatura, de modo que possam ser sanadas em suas diferentes vertentes, de maneira a oferecer, cada dia mais, uma educação de qualidade. E, para tal, conforme explicita Libâneo (2010), faz-se necessário que o docente receba uma formação que o capacite para o trabalho com diferentes necessidades socioeducativas, visto que a sociedade é formada por diversidades.

Dentre as temáticas abordadas na atualidade está a questão da inclusão, que tem como destaque a educação especial, que se volta para a inserção de pessoas com deficiência em todos os níveis da educação brasileira. No entanto, ainda é uma modalidade que carece de mais avanços, bem como, de mais políticas públicas voltadas para tal, especialmente no que se refere à formação docente, onde a questão do estágio torna-se essencial, de modo que aconteça a prática embasada com a teoria (AGAPITO; RIBEIRO, 2015).

Portanto, de acordo com Pimenta & Lima (2015), os cursos de licenciatura não atendem às perspectivas da realidade educacional, e, muitas vezes, são trabalhados conteúdos apenas com o objetivo de cumprir as obrigações curriculares, com teorias que não fundamentam a prática. Nesse sentido, fica a desejar tanto na teoria quanto na prática, e, no que se refere ao estágio, teoria e prática não podem se separar. Tal fato é condição para que os professores se sintam despreparados para lidar com a diversidade de público que se apresenta. Diante disso vale ressaltar a abordagem de Melo (2020) ao enfatizar que a formação do profissional pedagogo acontece aproximando teoria e prática.

O estágio se constitui, dessa forma, na oportunidade de o aluno da licenciatura aprender a ser professor, associando os conhecimentos obtidos com observação, imitação, reflexão, análise crítica, reprodução, para que, a partir daí, seja reelaborada sua atuação, de acordo com a situação real, de modo a oferecer um ensino de qualidade (PIMENTA; LIMA, 2015).

E, dentro da realidade educacional, encontra-se o aluno com deficiência, que é matriculado para ter acesso, não apenas à escola, mas a educação que lhe ofereça condições de aprendizado tanto quanto os demais. No entanto, o que se observa são professores com dificuldades para lidar com esse público, o que demonstra a possibilidade de ineficiência no processo de formação profissional do docente (SILVA; SOUZA; NEGREIROS, 2020).

Diante do exposto, o objeto de pesquisa deste trabalho é o estágio obrigatório na formação inicial de professores, tendo como foco a inclusão escolar, o qual foi escolhido a partir da vontade de aprofundar as pesquisas neste assunto. Depois de passar pelo estágio obrigatório na graduação entre 2018 e 2019, e, devido à relevância de discutir as diversas alterações que vêm sendo feitas no que se refere às políticas de inclusão escolar.

Ante essa importância coloca-se a seguinte questão de pesquisa: **Como a presença de alunos público-alvo da educação especial em salas de aula comum do ensino regular e dos professores de educação especial que os apoiam, tem sido contemplada/percebida nas atividades de estágio de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão por alunos/estagiários do estágio curricular obrigatório?**

O objetivo geral deste trabalho é **descrever e analisar de que forma a presença de alunos público-alvo da educação especial e dos profissionais que oferecem serviços especializados (professores de AEE e professor de apoio) tem impactado nas reflexões, pesquisa e formação dos futuros professores durante as atividades de estágio, segundo as narrativas de alunos/estagiários do estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão.**

Isto leva a definir os seguintes objetivos específicos:

- ⇒ Compreender e analisar os impactos da presença dos alunos e professores da educação especial nas classes comuns de escolas de ensino regular nas reflexões, pesquisas e formação dos futuros professores nas atividades de estágio.
- ⇒ Evidenciar qual a perspectiva de inclusão escolar tem sido adotada pelos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão no que se refere às vivências do estágio curricular obrigatório.
- ⇒ Analisar a percepção dos estagiários acerca da presença e escolarização dos alunos público-alvo da educação especial em salas de aula comum do ensino regular, bem como da sua atuação docente junto aos professores de educação especial (professores de AEE e professores de apoio à inclusão).

A pesquisa tem por base referenciais bibliográficos, onde faz-se um recorte temporal entre 1994 e 2021. A população a ser analisada está situada na Universidade Federal de Catalão, nos cursos de licenciatura, turmas que estejam cumprindo os requisitos do estágio obrigatório.

Espera-se que a realização desta pesquisa contribua para identificar e descrever como vem sendo tratada/percebida a escolarização de alunos público-alvo da educação especial, bem como as demandas de trabalho conjunto com professores da educação especial e os futuros discentes, durante as atividades vivenciadas no estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Catalão, de modo a fortalecer e ampliar os estudos a respeito da formação inicial para inclusão escolar, assim

como, que se constitua numa também numa produção de conhecimentos sobre a temática, e, assim, contribuir na constituição da identidade docente de estudantes durante os estágios curriculares obrigatórios de cursos de licenciatura mediante o desafio de ensinar a todos os alunos, mesmo os do público-alvo da educação especial.

A partir dessas definições serão utilizados como apoio teórico autores que buscam discutir conceitos referentes à inclusão, estágio curricular obrigatório e sua importância na formação do professor, bem como a formação para a atuação com alunos com deficiência. Dentre esses autores podem ser citados: LIBÂNEO (2010); TARTUCI, (2011), PIMENTA; LIMA (2015), MENDES, (2019), MELO (2020), GARCIA, (2006), BORGES, (2015), CARDOSO, (2013), e outros que se apresentarem conforme o desenvolvimento da pesquisa.

A FORMAÇÃO DOCENTE NOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS

Esse capítulo tem como objetivo discutir sobre a educação inclusiva, o estágio obrigatório dos cursos de licenciatura, buscando discorrer sobre a formação de professores e formação teórico prática, alunos e professores da educação especial, a escolarização dos alunos PAEE no ensino regular.

A formação teórico prática

Ao se falar de estágio supervisionado obrigatório está se referindo não é apenas ao momento de contato com a prática, a realidade, mas uma oportunidade para dialogar com a instituição escolar e para aqueles que fazem parte da mesma de modo a questionar e refletir sobre essa experiência e sobre os aprendizados obtidos a partir daí. Vale ressaltar que, segundo Ribeiro; Araújo (2017), o momento do estágio, para obter uma aprendizagem válida, necessita que o estagiário seja ativo, uma vez que, nesse momento, o discente deve compreender a realidade das instituições escolares a partir de situações pedagógicas concretas.

O estágio supervisionado ocupa um lugar importante na formação docente, visto que interfere de forma incisiva na prática pedagógica do professor. Assim sendo, caracteriza-se como um momento fundamental, pois possibilita ao aluno-professor uma aproximação com o seu futuro campo de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Seu objetivo é proporcionar ao aluno a oportunidade de ampliar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades (CORTE; LEMKE, 2015).

Dessa maneira, há que salientar que se trata de um momento que oportuniza diálogos, de modo a superar as dificuldades, sendo de extrema importância no processo formativo do professor, pois possibilita que o estagiário desenvolva competência e faça do estágio um momento em que possa refletir sobre a atividade educacional, construindo práticas educativas que venham a contribuir para tornar o ensino algo de qualidade (CÂMARA;

ARAÚJO, 2015).

Pimenta e Lima (2004, p.33) afirmam a existência de associações de que o estágio se constitui como a parte prática dos cursos de formação, portanto, na verdade, é preciso compreender que trata-se de um momento importante na formação, a partir do qual o aluno tem uma maior interação com a realidade e com o campo onde esse atuará, o que possibilita maiores reflexões, bem como adquire conhecimentos que fundamentarão sua prática enquanto futuro profissional, contribuindo para a formação da sua identidade, com base nos saberes reais, visto que, em contato com a instituição escolar, o mesmo observa e reflete, e troca experiências com aqueles profissionais que atuam há mais tempo.

Para que seja uma experiência válida, o estágio deve ser um campo onde ocorra análise, investigação e interpretação crítica, servindo assim, como uma busca para responder às situações que desafiam o aluno estagiário na educação, auxiliando o professor a reconhecer-se ou não na profissão (CÂMARA; ARAÚJO, 2015).

Desse modo, os alunos dos cursos de licenciatura necessitam ver essa parte da graduação para além de uma atividade obrigatória, mas como uma oportunidade de crescimento na prática docente, portanto, quanto maior for o compromisso do estagiário com esse momento de sua formação, em que o mesmo vivencia experiências práticas, significativas, oportuniza, a partir da reflexão sobre esse momento, “buscar alternativas para uma nova ação educativa” (RIBEIRO; ARAÚJO, 2017, p. 1722).

Conforme Despacho do Ministro da Educação Cristovam Buarque, publicado em 19/03/2004, no Diário da União,

o estágio profissional curricular representa o momento da formação em que o(a) graduando(a) deverá vivenciar e consolidar as competências e habilidades exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, a partir da segunda metade do curso, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado. O estágio profissional curricular é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de intervenção acadêmico-profissional que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização do(a) graduando(a) (BRASIL, 2004).

Sendo assim, conclui-se que a prática do estágio solidifica o que foi trabalhado durante o curso, por isso, deve acontecer em um ambiente de trabalho, frente à realidade que o estagiário vivenciará em sua vida profissional, visto que, nesse espaço, ocorre a complementação do ensino-aprendizagem, com planejamentos, execuções, acompanhamentos e avaliações, além disso, o estágio se constitui no momento em que o estudante demonstrará os conhecimentos e as habilidades adquiridas durante seu curso (CÂMARA; ARAÚJO, 2015).

Santos (2014) acrescenta ainda que essa fase do estágio

supervisionado é um processo que contribui para que o acadêmico construa sua identidade, pois proporciona aos estagiários “momentos de refletir e vislumbrar futuras ações a partir de estudos, vivências e análise dos entraves e possibilidades do seu campo profissional”. (SANTOS, 2014, p. 45).

O estágio, é o momento em que o aluno de graduação tem a oportunidade de estar em contato com a prática, formando, para tanto, sua identidade profissional e, a partir desse momento, pretende-se que o mesmo faça uma reflexão verdadeira e crítica sobre o seu papel na sala de aula na escola. Em outras palavras, o estágio é um momento em que o aluno se vê na realidade da escola, na gestão educacional e no momento de atuação prática, onde não basta saber fazer exercícios teóricos, nem tampouco reproduzir um modelo, é sim, um momento em que exige-se o pensar, o pesquisar, o refletir, em um agir consciente da sua importância na formação do cidadão (LIBÂNEO, 1994).

É a partir desses momentos, que o estagiário se torna um pesquisador, pois é através das situações reais que é elaborado o projeto de intervenção, o que, de fato, necessita de uma postura investigativa, um olhar reflexivo e atento para compreender, problematizar e analisar as situações vivenciadas na escola campo (MODZINSKI; MONTAGNINI; BORGES, 2018).

De acordo com Ribeiro e Araújo (2017), o estágio permite a elaboração do conhecimento a partir da experiência prática oportunizada, uma vez que a formação docente deve acontecer levando em consideração a realidade vivenciada no contexto escolar, pois que é a partir da prática que se constitui o professor enquanto tal. A partir da conscientização a respeito da realidade, vislumbrada a partir do estágio, os alunos de licenciatura se tornar aptos a desenvolver práticas que visem a melhoria da qualidade da educação, de modo a corresponder às necessidades e desejos da sociedade.

No processo de estágio torna-se essencial a figura do orientador, o qual possui qualificação e conhecimentos práticos e teóricos para o exercício da prática educacional de maneira consciente e com bases científicas contribuindo significativamente para a formação docente. Outro ponto a ser destacado com referência ao estágio é que licenciado deve participar de todos os momentos, do planejamento à prática, se organizando de maneira a buscar estratégias, métodos, que levem ao aprendizado e contribua para a formação do homem integral, com situações significativas (RIBEIRO; ARAÚJO, 2017).

A partir das teorias trabalhadas durante o curso de licenciatura são trabalhadas inúmeras disciplinas as quais devem ser lembradas para a prática no estágio. Essas teorias se constituam enquanto suporte para orientar a prática do educando e, nesse sentido, a didática tem bastante a contribuir.

Modzinski; Montagnini & Borges (2018) afirmam que construir uma prática educativa que seja transformadora necessita de uma formação teórica que seja articulada com o contexto em que o acadêmico irá trabalhar vinculado com os conhecimentos pedagógicos, pois são muitos os desafios na prática docente, sendo que o objetivo principal do estágio é aproximar o

estagiário da realidade profissional na qual irá atuar. O exercício da práxis é fundamental para que as pesquisas resultem em projetos/intervenções que sejam significativos tanto para o processo formativo do estagiário como também para a formação dos alunos da escola campo. Neste sentido, é necessário que o estagiário estabeleça uma relação entre teoria e prática, para vivenciar experiências que sejam relevantes e significativas para a construção de novos saberes e práticas pedagógicas.

Portanto, a experiência do estágio é essencial para uma formação integral, pois este propicia o conhecimento para além da base teórica, permitindo uma vivência real do cotidiano, fazendo-se um momento de reflexão composta por uma postura crítica do estagiário, indo além de uma simples exigência acadêmica, permitindo um agregado na bagagem profissional a respeito da realidade, buscando melhorar sua atuação enquanto futuro docente.

A escola inclusiva: formação de professores

Tem-se falado com muita frequência da importância da formação de uma sociedade inclusiva e, onde todos os espaços devem adotar essa filosofia, portanto, torna-se necessário saber do que se trata a palavra inclusão e, desse modo, cita-se Mantoan (2005, p.24) que afirma que:

inclusão [...] é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com interagir com o outro.

De acordo com o texto da Constituição Federal de 1988, todos têm direito ao acesso à escola, ou seja, também as pessoas que apresentam necessidades especiais, com diferentes déficits (temporários ou crônicos, graves ou leves), que, em grande parte, devem receber atendimento especializado, permitindo melhor aproveitamento da mesma (BRASIL, 1988). Contudo, essa situação só veio a passar por modificações, a partir da Declaração de Salamanca, na década de 90, que rege:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças

de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1997, p. 17-18).

Estabelece-se aí as necessidades dessas pessoas estarem na educação regular, por entender que a mesma é uma oportunidade de socialização para os mesmos. Parte-se do princípio de que a “educação é para todos” (GLAT & FERNANDES, 2005).

A partir daí, surge um novo modelo, baseado na inclusão desses indivíduos na educação e na sociedade como um todo, em um processo de integração. Desse modo, a escola deve adotar estratégias em que todos possam participar, em que todos sejam tratados igualmente e ninguém seja excluído, a escola é vista como um espaço de inclusão social. E, nesse sentido, conforme compreensão do conceito, ao se falar “incluir” está se referindo a ter uma escola de qualidade que abra suas portas para todas as crianças, respondendo as necessidades de cada um deficiente ou não. (GLAT & FERNANDES, 2005).

De acordo com a Política Nacional de Educação, ao se falar da inclusão, está se referindo a “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Fica claro, então, que se trata de um decreto que busca dar oportunidades a todos de estarem nos bancos das instituições de ensino e aprender de forma igualitária, com as mesmas condições que os demais alunos aprendem. E para que ocorra, são necessárias metas e estratégias que garantam essa inclusão para alunos com necessidades educacionais especiais no nível de ensino, o qual deve acontecer de maneira integrada com a proposta pedagógica da instituição.

De acordo com Ferreira; Ferreira (2004), falar de inclusão é falar de diferenças, de heterogeneidade, que considera que cada ser possui interesses, capacidades, motivações, experiências e, nesse sentido, a educação inclusiva se trata daquela que não apenas respeite e valorize as diferenças, mas que saiba tratá-las e levá-las ao desenvolvimento.

Portanto, a Educação Inclusiva não deve ser compreendida como algo direcionado apenas à inserção de alunos com deficiência. Essa educação se destina a todas as crianças e jovens, independentemente de suas características. Segundo Cabral (2014, p.86):

A Educação Inclusiva deve ser compreendida a partir de pressupostos democráticos, em que o direito à educação pressupõe um ensino básico de qualidade para todos, não (re)produzindo mecanismos de diferenciação e de exclusão social (CABRAL, 2014, p. 86).

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) aponta em suas concepções a educação especial como uma modalidade de ensino que

perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, a qual deve realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O Estágio Obrigatório na Formação de Professores para a Educação Inclusiva

Ao longo dos tempos é possível evidenciar que a formação de professores tem passado por alterações, especialmente no período situado entre pós década de 1970 até a década de 1990. Justifica-se essas transformações ao fato de estarem atreladas às concepções variadas do trabalho docente, o qual, em diferentes épocas, representou papéis diversos, portanto, essas alterações nem sempre se constituem em mudanças nos cursos de formação docente (AGAPITO; RIBEIRO, 2015).

Tendo em vista que os cursos de formação inicial necessitam acompanhar as mudanças na profissão docente decorrentes do movimento inclusivo, as etapas dessa formação devem ser repensadas e pautadas em uma práxis coerente com este novo modelo educacional.

O interesse pela forma de trabalhar com a inclusão no sistema educacional brasileiro, de maneira a compreender seus avanços e desafios, é algo novo, só vindo a despertar interesse após 1994, com a Declaração de Salamanca (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Sabe-se que a escola possui um contexto plural, no que diz respeito à diversidade. Desenvolver práticas inclusivas, é de fato, uma forma de atender toda a demanda, sem segregar nenhum sujeito. Diante disto, a formação docente necessita estabelecer uma ponte entre ensino e inclusão, pois sabe-se que o ambiente escolar é composto por um público diverso e por esse motivo Reis (2013, p. 142) diz que “a questão da formação de professores ainda é um grande desafio para a implementação e concretização de práticas pedagógicas capazes de colocar em evidência a diversidade como ponto de partida para uma educação inclusiva”.

Neste sentido, a formação de professores deve perpassar e evidenciar as relações sociais de modo geral, segundo Gonzáles (2002, p. 251), “o certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores – e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns” (GONZÁLES, 2002, p. 251).

Há a compreensão de que a diferença é uma característica humana e não um atributo negativo de alguns. Partindo desses pressupostos, a inclusão na escola não se dirige apenas aos “diferentes”, mas a todos os alunos, sem nenhuma distinção.

Interessa conhecer e refletir a formação docente para atuar na diversidade. Sabe-se que para que a inclusão seja uma realidade genuína e não apenas discurso é necessário a adaptação do ambiente escolar, mas não

apenas isso, a formação continuada e permanente com foco na diversidade é de completa importância nesse processo

No que se refere à educação inclusiva, o curso de formação de professor deve, desde o início, trabalhar de maneira a preparar os licenciados para atuar em uma escola que se constitua verdadeiramente inclusiva, que ofereça reais condições de aprendizagem com qualidade para todos.

Portanto, Mendes; Almeida & Toyoda (2011) destacam que a realidade que se apresenta é de professores, nos diferentes níveis de ensino, apontando dificuldades para trabalhar com pessoas deficientes, o que está associado à falta de conhecimento ou à falta de preparo para lidar com eles, principalmente nos casos de deficiências severas, como é o caso de deficiências intelectuais, paralisia cerebral, bem como comportamentais.

E, o conhecimento adquirido no estágio, amplia a capacidade para trabalhar e assumir desafios na prática pedagógica.

Há a necessidade de que os professores sejam formados para lidar com os mais variados públicos, oferecendo-lhes educação de qualidade. E devem ser avaliadas as diretrizes políticas e cursos de formação de professores de modo a ir de encontro a uma educação que se volta para a diversidade (AGAPITO; RIBEIRO, 2015).

A proposta da inclusão salienta que, desde a formação inicial, o licenciado deve ser preparado para trabalhar com todos os grupos sociais. O professor deve estar consciente das possibilidades de perfis que terão que lidar.

A formação docente e a escolarização dos alunos PAEE no ensino regular

Interpretar a organização do trabalho docente na perspectiva inclusiva, significa interpretar a articulação e trabalho conjunto entre professor de AEE, profissional de apoio à inclusão e professor regente. Todos devem empreender suas ações em prol de garantir a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos PAEE na classe comum. Para isso deverão se embasar nas prescrições legais, que norteiam os princípios da inclusão escolar.

Ao confrontarmos as normativas com dados de pesquisas referentes aos professores de AEE, o que percebemos é que apesar da política designar inúmeras atribuições a este docente, na prática não lhe são dadas condições de efetiva-las, em razão da carga horária insuficiente para orientação a professores e familiares, para o acompanhamento da aplicabilidade de recursos na sala de aula comum, o planejamento conjunto e o atendimento de elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade junto ao professor regente. Ademais as prescrições não deixam claras como deve se dar a organização do tempo, dos atendimentos (individual ou grupo), dos agrupamentos (entre idades, séries, deficiências etc.), do currículo, das metodologias e estratégias na complementação e suplementação, sendo o professor responsável pelo manejo da relação tempo/alunos atendidos/atribuições (ROCHA, 2013; BORGES, 2015).

Em relação aos professores de apoio à inclusão, pesquisas ilustram que a presença de um professor especializado em educação especial na classe comum não tem garantido aos alunos PAEE participação e aprendizagem, pois não lhes são garantidos momento de planejamento conjunto, reflexão colaborativa da/sobre a prática, divisão do trabalho na classe considerando todos os alunos etc. A distância entre o prescrito e as reais condições de trabalho gera um reducionismo da presença deste professor no acompanhamento exclusivo do aluno PAEE, levando a estruturar um ensino paralelo, individualizado e por vezes substitutivo dentro da própria sala de aula, no qual o professor especializado se encarrega da escolarização do aluno da educação especial, enquanto o regente se encarrega de prover condições de ensino aos demais (TARTUCI, 2011; SCHREIBER, 2017).

Segundo Schreiber (2017), as políticas de educação especial não têm contribuído para ampliação das capacidades humanas dos alunos da modalidade da educação especial, pois o foco dela está em garantir a matrícula na classe comum do ensino regular e prover os recursos e serviços necessários para o atendimento de suas necessidades específicas, ou seja, tais ações não se voltam para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

Para compreender a organização do trabalho pedagógico na inclusão escolar é necessário considerar as condições objetivas para sua concretização, pois as formas organizativas do trabalho pedagógico, são uma expressão do fazer docente em condições que lhes são dadas (GARCIA, 2006). Onde, para que ocorra o sucesso da aprendizagem é necessário que o professor estabeleça uma metodologia que abrange toda a turma, sem abordar conteúdo específicos para as crianças ditas especiais, pois “os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender” (MACHADO, 2011, p. 70).

É preciso a conscientização de que em uma sala de aula, o professor tem contato com uma diversidade de alunos, apresentando realidades diferentes, tanto no que diz respeito ao aprendizado, como também no contexto familiar e social em que vive.

Assim, cabe ressaltar que a educação inclusiva é uma questão que vem sendo bastante discutida, pois como afirma Ferreira (2015, p. 41-42)

[...] toda criança tem direito à educação de qualidade e de que, portanto, os sistemas educacionais têm que mudar para poder responder a essas necessidades. Na educação inclusiva defendemos que todas as crianças são especiais [...]. Como crianças especiais, todas têm direito de acesso à educação e de conviver com as crianças de seu próprio bairro, seus irmãos, seus colegas, seus pais ou familiares e todas merecem nossa atenção, cuidado e aperfeiçoamento.

Neste entendimento, pode-se afirmar que a educação inclusiva deve

incluir todo e qualquer aluno, não somente alunos com necessidades especiais, mas também alunos com baixa renda, deficiências físicas, mentais e sensoriais, alunos com altas habilidades/superdotação, entre tantos outros.

Sendo assim, é importante destacar que a educação inclusiva não distingue classe social, religião, sexo ou até mesmo cor. Ela consiste em fazer com que o indivíduo participe efetivamente do ensino regular, promovendo o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos, buscando sempre um menor número de evasão escolar.

RESULTADO

No âmbito da educação básica, o que tem se acompanhado é que a escola, em muitos casos, tem sido utilizada apenas para socializar essas crianças e para não se cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência (expressão que tem sido utilizada para indicar que a experiência escolar do aluno é suficiente quando se coloca em relação adaptadas ao contexto educacional) e para que possamos desenvolver em processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento escolar, que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno, dentro da meta geral colocada. Pimenta (1999) aponta para a escola a função de incorporar os alunos no processo civilizatório, garantindo que os alunos “diferentes”, assim como os outros, apropriem-se dos avanços do conhecimento, da tecnologia e da diversidade das manifestações culturais (PIMENTA apud FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Dessa maneira, fica claro a necessidade de que as barreiras sejam superadas, as quais, de acordo com Sasaki (2009), são classificadas a partir de seis dimensões:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentais, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 01-02).

Fica claro, portanto, que, ao falar de acessibilidade, está se falando em dar condições, nos variados contextos, para que ocorra a inclusão e aspectos da vida humana, considerando as necessidades universais para que a mesma ocorra. E, para tal, deve ser oferecido um ambiente educacional adequado, com o apoio de estratégias, recursos e metodologias

diferenciadas, a previsão do atendimento especializado e, ainda, a preocupação com a formação dos professores da educação especial e do ensino regular para atuar com a diversidade do alunado.

Desta forma o estágio curricular obrigatório constitui-se em importante espaço de formação e reflexão, pois por meio da aproximação do futuro professor ao contexto escolar, ele pode refletir e problematizar a ação docente dos diversos agentes escolares em favor da inclusão, considerando as prescrições iniciais, a atividade e a ação, de modo a identificar fatores facilitadores e limitadores e propor ações pedagógicas que melhorem a qualidade da educação para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: setembro de 2021.

CABRAL, Cristiane Soares. **Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. (Dissertação de Mestrado). São Leopoldo: UNISINOS – Universidade do Vale dos Rios dos Sinos: São Gonçalo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4666>. Acesso em nov. 2021.

CASTRO, Heloisa Vitória de. Educação especial e inclusão de pessoas com deficiência na escola: um olhar histórico-social. Faculdade de Educação-UFG Comunicação Formação e profissionalização docente. 1986. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/248/o/1.4.__27_.pdf. Acesso em setembro de 2022.

CERVO, Amado I. & BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CRUZ, Evandro Costa; COSTA, Deuzeli Brandão da. A Importância da Formação Continuada e sua Relação com a Prática Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 08. Ano 02, Vol. 03. Novembro de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-continuada>. Acesso em agosto de 2022.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. “Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas”. In: GÓES, Maria Cecília

Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

GIL, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa/** Antonio Carlos Gil. 5 ed.- São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana & FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. “Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação brasileira”. **Inclusão** - Revista da Educação Especial - Out/2005.

HAIR JR., Joseph et al. **Análise multivariada de dados**. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

MANTOAN, M.T. E.. “Fala, mestre! Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. In: **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10542/7012/> Acesso em janeiro de 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIN, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018: 127-134. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>. Acesso em: junho de 2020.

REIS, Cristina de Araújo Ramos. **Docente com deficiência visual no Ensino Superior**: uma revisão sistemática de literatura em base de dados científica. Curso de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC – UNEB, 2017. Disponível em: <http://www.uefs.br/vcbei/DOCENTE%20COM%20DEFICIENCIA%20VISUAL%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20UMA%20REVISAO%20SISTEMA>

TICA%20DE%20LITERATURA%20EM%20BASE%20DE%20DADOS%20CI
ENTIFICA.pdf. Acesso em janeiro de 2022.

REIS, Linda G. **Produção de monografia: da teoria à prática. O método educar pela Pesquisa (MEP).** 2ª Edição. Brasília: Senac-DF, 2008.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágios e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação).** Ano XII, São Paulo, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: junho de 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão.** Construindo uma sociedade para todos. Ed. 7. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Patricia Amorim da. **Prática pedagógica dos docentes.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 02, Vol. 06, pp. 117-125. Fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pedagogica-dos-docentes>. Acesso em agosto de 2022.

SIQUEIRA, Flávia; ALMEIDA, Marina. Número de alunos com deficiência está em expansão nas instituições de ensino superior. **Revista Ensino Superior.** Ed. 245. Dezembro de 2019. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/alunos-com-deficiencia-ies/>. Acesso em julho de 2021.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques.** Newbury Park, CA: Sage Publications, 1998.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em julho de 2021.