

INCLUSÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS E ARTICULAÇÕES ENTRE PROFESSORES NA TRANSIÇÃO DE ALUNOS PAEE DO 5º (QUINTO) PARA O 6º (SEXTO) ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa ☎ 0000-0001-7774-0750
Me. Leiva Ayres do Prado ☎ 0000-0002-6779-4162
Universidade Estadual do Centro-Oeste

RESUMO: Este artigo busca discutir aspectos relacionados à inclusão escolar e às salas de recursos multifuncionais (SRM) como espaços inclusivos, a fim de compreender de que forma ocorre o diálogo e a articulação pedagógica entre os professores do 5º (quinto) e 6º (sexto) ano do ensino fundamental e os professores SRM no processo de transição de alunos público alvo da educação especial (PAEE). Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, em escolas da Rede Municipal e Estadual de Ensino. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários e organizados encontros com um grupo focal. Como principais resultados da pesquisa, destaca-se que a falta de diálogo e articulação entre os professores do 5º (quinto) e 6º (sexto) ano e das SRM pode gerar impactos na atuação dos professores das classes regulares em relação aos alunos PAEE, pois esses profissionais não recebem os conhecimentos e as ferramentas necessárias, por meio da formação inicial ou continuada, e tampouco informações suficientes e correspondentes às necessidades dos alunos PAEE com os quais atuam.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Atendimento Educacional Especializado; Salas de Recursos Multifuncionais.

SCHOOL INCLUSION: DIALOGUES AND ARTICULATIONS BETWEEN TEACHERS IN THE TRANSITION OF TARGET-AUDIENCE STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION FROM THE 5TH (FIFTH) TO 6TH (SIXTH) GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: This article aims at discussing aspects related to school inclusion and multifunctional resource rooms (MRR) as inclusive spaces, in order to understand how the dialogue and the pedagogical articulation occur between the teachers of the 5th (fifth) and 6th (sixth) grades of elementary school and the teachers of the MRR, in the transition process of target-audience students of special education (TSSE). In this regard, qualitative research of an interpretative character was carried out in municipal schools. For data collection, questionnaires were applied and meetings were organized with a focus group. As the main results of the research, what is pointed out is that the lack of dialogue and articulation between the teachers of the 5th (fifth) and 6th (sixth) grades and the teachers of the MRR may generate impacts on the performance of the teachers of regular classes in relation to TSSE students, since these professionals do not receive the necessary knowledge and tools, by means of initial or continuing training, nor enough information and alike about the needs of the TSEE students they work with.

KEYWORDS: School Inclusion; Specialized Educational Service; Multifunctional Resource Rooms.



1 INTRODUÇÃO

A escola é o lugar, por excelência, onde se deve ensinar a todos indistintamente, entendendo que a diversidade presente nela enriquece o aprendizado dos indivíduos inseridos nesse contexto. Nessa perspectiva, a comunidade escolar é formada por uma grande diversidade de educandos, havendo a necessidade de desenvolver o ensino por meio de um currículo aberto e flexível, para atender a todas as demandas do espaço escolar (GLAT, 2011).

Sendo assim, é importante que a escola considere e supere o desafio de lidar com as diferenças, promovendo espaços de inclusão, apoio e desenvolvimento de todos, tornando viável a inclusão de alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, e, com isso, promover a organização de classes comuns e de serviços de atendimento educacional especializado (AEE), como, por exemplo, as salas de recursos multifuncionais (SRM), para consolidar a inclusão.

Nesse sentido, um contexto de avanços e mudanças na educação especial evidencia que inserir os alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento no ensino regular constituiu-se como o primeiro passo para a educação inclusiva (MANTOAN, 2003). Além disso, é necessário, também, que haja diálogo e articulação entre os profissionais que atuam especialmente com alunos público-alvo da educação especial (PAEE), nas escolas do ensino fundamental dos anos iniciais e dos anos finais, no processo de transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano, no sentido de compartilharem suas experiências e informações sobre as reais necessidades, dificuldades e limitações desses alunos.

Este artigo busca, portanto, compreender de que forma ocorre o diálogo e a articulação pedagógica entre os professores do 5º (quinto) e 6º (sexto) ano do ensino fundamental e os professores das SRM no processo de transição de alunos público alvo da educação especial (PAEE), bem como discutir aspectos relacionados à



inclusão escolar e às salas de recursos multifuncionais (SRM) como espaços de inclusão.

Para levar a cabo essas discussões, inicialmente, trata-se da inclusão escolar e a transição de alunos PAEE do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental, seguido da escola e da sala de recursos multifuncionais (SRM) como espaços de inclusão. Em seguida, apresentam-se a metodologia, os resultados e discussões e as considerações finais.

2 INCLUSÃO ESCOLAR E A TRANSIÇÃO DE ALUNOS PAEE DO 5º (QUINTO) PARA O 6º (SEXTO) ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A luta por uma sociedade democrática pressupõe uma educação voltada a todos, sem distinções e com princípios de equidade e respeito às singularidades. No entanto, a construção de uma escola inclusiva constitui-se, ainda, em um dos principais desafios a serem enfrentados pelos sistemas educativos do mundo todo (MARCOS *et al.*, 2012). Nessa esteira, a educação inclusiva pressupõe o respeito à diversidade e a possibilidade de diferentes grupos serem incluídos e receberem atendimento e condições de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com suas necessidades.

As práticas pedagógicas inclusivas correspondem ao princípio de que a educação deve ser acessível a todos, independentemente de suas limitações e/ou possibilidades (BERGAMO, 2012, p. 12). A educação inclusiva não é, portanto, direito apenas dos alunos com deficiências ou transtornos, mas de todos. Em relação aos alunos público alvo da educação especial (PAEE), essa necessidade torna-se ainda mais evidente, já que exige não só o comprometimento dos sistemas de ensino, mas, também, de toda a sociedade. Um número considerável de alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento são matriculados no ensino regular anualmente, e tem representado um grande desafio para os educadores. No entanto, mesmo que o acesso e a permanência dos alunos PAEE



seja garantida por lei, “[...] esses aspectos somente têm validade se o aluno, de fato, sentir-se acolhido pela comunidade escolar e obter êxito em sua trajetória acadêmica” (BERGAMO, 2012, p. 39).

O caminho para alcançar os espaços da sociedade, onde hoje os alunos PAEE estão inseridos, foi trilhado por indivíduos que lutaram ao longo de décadas para que essas pessoas deixassem de ser invisíveis e pudessem mostrar que, apesar de suas condições e necessidades, podem se desenvolver e contribuir de maneira efetiva para a coletividade.

No que tange à transição dos educandos do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental, pode-se afirmar que esse processo traz muitos anseios para os alunos que se deparam com uma nova realidade, diferente da situação vivenciada por eles anteriormente. Destaca-se que o período de transição vivenciado pelo educando em qualquer nível de sua formação escolar é desafiador. Quando se trata da transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental de alunos PAEE, por envolver mudanças na organização das aulas e no funcionamento da escola, os desafios costumam comprometer ainda mais essa transição. As dificuldades que surgem para alunos, professores e familiares, somando-se às modificações no ambiente escolar e às transformações biológicas da puberdade, uma vez que as crianças estão no início da adolescência, são inúmeras.

A passagem do ensino fundamental - anos iniciais para o ensino fundamental – anos finais é caracterizada como uma transição ecológica e, por isso, implica a pessoa e os sistemas relacionais aos quais esteja envolvida, como a família, a escola, os grupos e seus pares, marcadas por influências de macrossistema social, políticos, culturais, etc. Dessa maneira, Cassoni (2017) afirma que toda transição ecológica traz desafios, podendo provocar oportunidades ou riscos. Assim, pode trazer consigo a possibilidade de impulsionar o



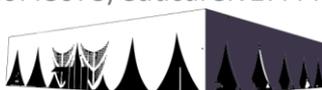
desenvolvimento ou gerar tensões, devido às novas demandas que são apresentadas.

O momento da transição de alunos do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental costuma vir acompanhado de desafios, medo e ansiedade, tanto para alunos quanto para professores. Para os alunos PAEE, as mudanças podem ser muito mais assustadoras e podem gerar impactos negativos em seu desenvolvimento e desempenho escolar. As mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na rotina educacional e, também, nos componentes curriculares, acabam por exigir dos professores envolvidos com os alunos PAEE a troca de informações a respeito das necessidades, limitações e dificuldades desses alunos.

Cassoni (2017) destaca, ainda, que no processo de transição escolar do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano, em vários sistemas educacionais brasileiros, essa transição ocorre e inclui a passagem de conteúdos integrados para outra compartimentalizada. Sendo este um desafio para os alunos e alunas, porque também significa amadurecimento em sua vida, pois a criança está passando para a fase da adolescência.

Esses desafios resultantes das mudanças e transformações que acontecem devido à transição, e que se complementam com as transformações da idade, aliadas às questões emocionais, interferem na criança e no trabalho do educador. É fato que novas vivências e experiências desencadeiam reações diversas nas pessoas e, em se tratando do processo de transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental, interferem na dinâmica do ambiente escolar.

Damas (2021) ressalta que a criança que passa pela transição de uma etapa do ensino fundamental para outra sofre com uma pressão emocional pela mudança e pelas novas vivências que serão experimentadas. Toda essa carga psicológica afeta o ambiente escolar, trazendo desafios para o educador na sua prática pedagógica, e pode comprometer o alcance dos objetivos dos sistemas de ensino. Cassoni (2017) destaca que a tarefa adaptativa da criança de se ajustar às novas



definições e papéis, bem como a novos comportamentos, está atrelada a sua adesão às normas escolares.

Heringer (2018) afirma que as mudanças na vida dos educandos ao longo do processo de transição entre as etapas de estudo são inúmeras, sendo importante que os docentes modifiquem sua forma de olhar para esses educandos, considerando seus conhecimentos e promovendo situações de ensino e aprendizagem que propiciem o desenvolvimento intelectual e a interação desses alunos com o novo meio no qual passam a estar inseridos. Heringer (2018, p. 9) indica, ainda, que

As mudanças no cotidiano e na rotina podem representar um desafio considerável para os alunos que vivenciam a mudança de ciclos. O aproveitamento acadêmico do educando deverá ser trabalhado para evitar falhas nessa aquisição de conhecimentos. Assim os professores do 6º ano precisam rever a sua maneira de olhar para esses alunos que estão chegando à escola.

No 6º (sexto) ano do ensino fundamental, a dinâmica da sala de aula é alterada, são vários professores que permanecem um tempo menor com os alunos, e as escolas nem sempre têm as salas de recursos multifuncionais (SRM) no mesmo ambiente, fato que também compromete as trocas e práticas integradas do professor da classe regular com os professores que oferecem o AEE. Nesse sentido,

O trabalho em parcerias, ou seja, o contato entre o professor da SRM e o da classe comum poderia atender a esta lacuna, pois o professor da Sala de Recursos Multifuncional pode atuar na formação continuada dos demais professores por possuir maior contato com a área e ter mais subsídios teóricos e práticos. Entretanto, o tempo para esta formação muitas vezes acaba resumindo-se àquele disponibilizado nas reuniões pedagógicas realizadas pela escola, muitas vezes com mero repasse de informações, geralmente descontextualizadas da realidade da escola (FONTES, 2009 *apud* BAUCH; LÖHR, 2014, p. 13).

Sendo assim, a parceria entre o professor da SRM e o professor do ensino regular é benéfica e necessária, na medida em que permite a troca de



conhecimentos e o trabalho em conjunto, promovendo uma educação mais inclusiva e superando as dificuldades existentes, com ênfase no desenvolvimento dos alunos PAEE em todas as etapas do ensino.

3 A ESCOLA E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) COMO ESPAÇOS DE INCLUSÃO

Atualmente, os profissionais da educação têm à sua disposição uma pluralidade de ferramentas e estruturas que podem ser utilizadas como auxílio na efetivação de uma educação mais inclusiva. De acordo com Marcos *et al.* (2012, p. 186), “La escuela inclusiva enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar”.

Além disso, a educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea, que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Nesse sentido, pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, dessa forma, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. A escola, na perspectiva inclusiva, deve ser vista como

[...] um espaço em que as diferenças individuais sejam consideradas, não no sentido de ser um precedente para reforçar desigualdades, mas com o propósito de superar aqueles que se oferecem como barreiras de acesso ao conhecimento por serem objeto de discriminação (FERNANDES, 2013, p. 176).

Em se tratando de alunos que apresentam deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, estar incluído na escola pressupõe ter acesso a todos os recursos, às ferramentas e à estrutura necessárias, e garantidas por lei, para desenvolver suas potencialidades e capacidades, de acordo com a especificidade de sua condição física, neurológica ou



comportamental. É necessário que haja empenho, diálogo e disposição de todos os envolvidos no processo de ensinar, mas, também, compreensão e empatia dos demais alunos que convivem com o aluno incluído. Para Marcos *et al.* (2012, p. 186),

En la escuela inclusiva no se clasifica y separa a los niños atendiendo a criterios clínicos o de cualquier otro tipo. Al contrario, todos se educan juntos y se enriquecen mutuamente; el foco del trabajo en las aulas es el propio alumno, no una programación estándar, rígida e inamovible, que se cumple independientemente del contexto y del alumnado.

Entendendo a escola como um espaço de construção da cidadania e de práticas de respeito aos direitos humanos, são incluídas no ambiente escolar as salas de recursos multifuncionais (SRM), “[...] nas quais o professor da Educação Especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2008, p. 47). Esses espaços permitem uma série de suportes pedagógicos relevantes ao aprimoramento da educação inclusiva, sob os diferentes aspectos em que ela se insere, garantindo atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com transtornos globais, deficiências altas habilidades/superdotação. Conforme Souza (2015, p. 20),

[...] o atendimento educacional especializado é uma garantia ofertada pela educação especial visando eliminar as barreiras do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

É preciso, no entanto, que o profissional docente que trabalha na SRM compreenda que, para que esse espaço se efetive como um instrumento de inclusão, a prática pedagógica realizada ali necessita considerar a evolução das potencialidades e habilidades dos sujeitos para quem o espaço se destina. Em outras palavras, a SRM só poderá ser considerada ferramenta com vistas à prática



da inclusão, se em paralelo houver uma prática pedagógica que atenda a diversidade dos educandos.

Pode-se afirmar, ainda, que a educação especial e inclusiva compreende a utilização das ferramentas de apoio disponíveis nas SRM, somadas ao preparo didático-pedagógico dos professores que atuam nelas. Existe, porém, uma notória distinção entre o que se trabalha nas SRM, especialmente quando se estabelecem paralelos entre a escolarização regular e a educação especial. A esse respeito, Batista e Mantoan (2006, p. 23) postulam que “[...] é importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar”. Ainda nesse sentido, Ceron (2012, p. 18) defende que o AEE

[...] não deve ser uma atividade que tenha como objetivo desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como língua portuguesa e matemática, tampouco ser confundido como reforço escolar ou ainda como aula particular, mas deve propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas indispensáveis à aprendizagem dos conteúdos disciplinares trabalhados na escola, bem como de habilidades práticas, sociais e conceituais [...].

Nessa perspectiva, os profissionais docentes possuem conhecimentos específicos de sua formação e das funções que desempenham no contexto escolar. O professor da SRM, além dos conhecimentos inerentes a sua área de formação, necessita possuir formação específica para trabalhar com alunos PAEE. Esse conhecimento é importante para que esses profissionais consigam identificar as características individuais dos seus alunos e as dificuldades que estes enfrentam e auxiliá-los na superação das mesmas.

4 METODOLOGIA

A fim de levar a cabo as discussões propostas, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, com a utilização de questionários e



organização de um grupo focal para a coleta de dados, e posterior análise a partir da abordagem teórico-metodológica da análise de conteúdo, de Bardin (2016). A pesquisa contou com uma revisão bibliográfica, no intuito de averiguar os elementos teóricos que embasam a temática abordada. Em seguida, procedeu-se a seleção dos sujeitos e organização do grupo focal, a aplicação dos questionários e realização dos encontros, seguidos da transcrição das gravações desses encontros. Por fim, realizou-se a sistematização e análise dos dados coletados.

A pesquisa de campo de que trata este artigo foi realizada em 2 (duas) escolas da Rede Municipal de Ensino (EA, EC) e 1 (uma) escola da Rede Estadual de Ensino (EB), perfazendo um total de 3 (três) escolas na amostra. Todas as escolas estão localizadas na zona urbana do município de Prudentópolis, interior do Estado do Paraná. Cabe salientar que entre as escolas selecionadas, 2 (duas) atendem turmas do ensino fundamental, anos iniciais, e 1 (uma) atende turmas de ensino fundamental, anos finais. Destaca-se, ainda, que a escola EA do ensino fundamental, anos iniciais, ocupa o mesmo espaço físico que a escola EB do ensino fundamental, anos finais. Já a escola EC de ensino fundamental – anos iniciais, está localizada em outro espaço.

Os sujeitos participantes do grupo focal, e que também responderam aos questionários, são professores das salas de recursos multifuncionais (SRM), coordenadores pedagógicos e professores das turmas de 5º (quinto) e 6º (sexto) ano do ensino fundamental, totalizando 18 profissionais. De modo a não expor suas identidades por questões éticas, os sujeitos foram identificados com a letra P e um número. Por tratar-se de coleta de dados que envolveu seres humanos, e que deve estar pautada em questões éticas para a coleta e tratamento desses dados, a pesquisa que originou este artigo foi submetida e aprovada na Plataforma Brasil.



5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conhecer os alunos e suas especificidades torna a ação docente mais efetiva e direta. Conforme dito anteriormente, o diálogo entre os professores do 5º (quinto) e do 6º (sexto) ano e das SRM é importante na medida em que essa troca permite dar seguimento ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE com mais domínio, já que o professor do 6º (sexto) ano passa a estar munido de informações sobre esses alunos, suas necessidades e dificuldades. Porém, foi apontado pelos professores participantes da pesquisa que esse diálogo não ocorre na EC, o que é caracterizado pelo P2 como uma lacuna que precisa ser preenchida: “Essa conversa em relação à transição não existe, é uma lacuna que necessita ser trabalhada” (P2/EC). Nesse sentido, defende-se que, sabendo que a comunicação é benéfica para os docentes, e mais ainda para os alunos PAEE que estão nesse processo de transição, esse diálogo entre os docentes poderia acontecer de forma reiterada e constante nas escolas.

Acredita-se ser preciso que haja certo comprometimento da escola em promover esse diálogo, oportunizando aos professores espaços e tempo para dialogar e articular ações que possam ajudar os profissionais docentes a compreender os alunos PAEE, suas necessidades e limitações. Da mesma forma, o diálogo e as articulações devem ocorrer no intuito de auxiliar os alunos PAEE em transição a ultrapassarem as barreiras existentes entre as etapas e vencer os desafios do novo contexto que experimentarão no 6º (sexto) ano do ensino fundamental.

Dessa forma, o diálogo entre os professores do 5º (quinto) e do 6º (sexto) ano do ensino fundamental é essencial no processo de transição de uma etapa a outra e, também, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dantas e Gomes



(2020, p. 3) destacam a importância do diálogo entre os professores para a qualificação do trabalho docente:

A complementariedade entre esses diferentes olhares é enriquecedora para a prática dos dois profissionais. Pois lhe permite uma ação mais qualificada na gestão do processo de ensino e aprendizagem, o que requer uma relação cooperativa e horizontal entre ambos.

Em relação aos alunos PAEE, essa comunicação pode ser considerada como indispensável, dadas as especificidades desse público. Nesse sentido, na EB, os relatos são de que há muita comunicação entre os professores, considerando que as turmas dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental ocupam o mesmo prédio. O que facilita esse diálogo é a troca constante de informação sobre os educandos em processo de transição, inclusive, “preparando eles para o 6º (sexto) ano” (P2/EB).

Os sujeitos da EC enfatizam que os professores que atuam nas turmas de 5º (quinto) e 6º (sexto) ano no mesmo prédio têm melhor conhecimento sobre os educandos, justamente pela troca de informações promovida pelo diálogo entre os professores. Na opinião dos docentes, o fato de compartilharem o mesmo espaço físico auxilia nessas trocas, e permite que os professores tomem conhecimento de necessidades, dificuldades, ou mesmo de problemas que alunos dessas etapas podem estar enfrentando.

Além dessa questão do compartilhamento do espaço físico, como um facilitador do diálogo e da articulação entre os professores, outro elemento que pode ser destacado é a necessidade da escola se preparar para orientar os alunos em transição, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar a ruptura entre as etapas, bem como os desafios de uma outra organização curricular e didática que ele encontrará ao realizar a transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano. Dantas *et al.* (2021, p. 2) pontua que,



Em muitos casos, as escolas não se preparam para institucionalmente reconhecer seus alunos em suas particularidades, por muitas razões, e não se organizam para que a mudança de anos e escolas se dê de maneira orgânica. Nesses casos, na transição do quinto para o sexto ano, os alunos precisam, sozinhos, construir uma competência que lhes permita adaptar-se ao novo espaço formal de aprendizagem, a suas normas explícitas e implícitas, tanto em relação às questões mais acadêmicas quanto institucionais.

Na EC, o P3 apresenta a importância da comunicação entre os professores dos anos iniciais e os professores das SRM. Para o professor da SRM, esse diálogo permite a ele formar um aparato para dar início à sua atuação com o aluno PAEE, elaborando estratégias de ensino, a fim de contemplar as especificidades do educando. No entanto, nem todas as escolas possuem a SRM, que poderia contribuir expressivamente para a ocorrência do diálogo e articulação das ações entre os professores que recebem em suas turmas alunos PAEE. Porém, Dantas e Gomes (2020) alertam para o fato de que raramente os professores do ensino regular, ao fazer o planejamento semanal, solicitam a contribuição dos professores do AEE para pensarem e proporem ações de forma conjunta, carecendo a parceria entre esses profissionais. Dantas *et al.* (2021) ressaltam que em diversos momentos, em diálogo com os professores, observa-se que eles não possuem um repertório para lidar com as inúmeras questões que envolvem o processo de transição dos alunos do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano.

Conforme Santos, Makishima e Silva (2015), a inclusão dos alunos da educação especial é desafiadora, porque muitos docentes das classes regulares alegam desconhecer o atendimento pedagógico especializado ofertado a esses alunos, apoiados no discurso de que não foram preparados para ensinar alunos com deficiência. Vale frisar que esse discurso está presente na fala de diversos educadores, inclusive, dos que participaram desta pesquisa. Entretanto, o direito à educação é um direito de todos, inclusive dos alunos PAEE.

Assim, cabe aos professores que atuam na rede regular de ensino dialogarem entre si e com o professor especialista que atua na SRM, para juntos, buscarem



elaborar estratégias e metodologias para desenvolver a aprendizagem dos alunos inclusos, especialmente ao longo do processo de transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental. A troca de conhecimentos entre os docentes que atuam com alunos PAEE contribui na elaboração de estratégias pedagógicas, permitindo aos professores das classes regulares compreenderem em que consiste o atendimento educacional especializado, qual a sua função e os seus objetivos. Dessa forma, acredita-se que a delimitação de papéis e o estabelecimento de parceria e de colaboração entre os educadores se reflete no bom andamento do trabalho com os educandos PAEE.

O trabalho colaborativo entre os professores das salas de aulas do ensino regular e das SRM contribui, também, para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, demonstrando como pode ser mais enriquecedor planejar no coletivo, desenvolver mudanças e buscar soluções para os problemas enfrentados por todos os sujeitos envolvidos. Corroborando com essa ideia, Santos, Makishima e Silva (2015) destacam que é preciso pensar que o trabalho coletivo entre os docentes tem grande potencial e enriquece o modo de refletir, agir e resolver os problemas que se apresentam, criando possibilidades de sucesso para as ações pedagógicas. No caso dos professores de 5º (quinto) e 6º (sexto) ano e dos professores das SRM, a interação, o diálogo e a troca de informações tem como objetivo comum permitir que o processo de transição dos alunos PAEE ocorra de maneira tranquila e exitosa para todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, Baptista (2011) salienta que é necessário que se identifique o potencial da valorização do trabalho compartilhado entre os profissionais que atuam na rede regular de ensino e dos professores de educação especial, para que haja troca de conhecimentos sobre os alunos e a elaboração de estratégias para o desenvolvimento dos educandos.

Além disso, é preciso conhecer os alunos para elaborar e aplicar intervenções que visem o desenvolvimento de suas habilidades. O P5, da EB, apontou como



necessidade: “[...] inicialmente identificar qual deficiência, transtorno ou dificuldade o aluno possui, para depois criar métodos de suprir essa necessidade dentro da minha disciplina, através de uma readaptação curricular” (P5/EB). A partir dessa fala, ressalta-se que os professores sabem o quão importante é ter conhecimento a respeito do aluno PAEE, das suas necessidades, limitações e dificuldades, para, posteriormente, propor um ensino personalizado, elaborando atividades adaptadas e com metodologias adequadas. Quando o professor desconhece as dificuldades e limitações do aluno, isso acaba dificultando a elaboração de um currículo adaptado e a proposição de intervenções para atender às demandas educacionais específicas do aluno. Crê-se que, ao conhecer as deficiências/necessidades dos educandos PAEE inclusos na sala de aula, o desenvolvimento de um atendimento educacional individualizado é facilitado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que cada sujeito é único em sua individualidade, em sua subjetividade, e que as diferenças entre os sujeitos devem ser respeitadas, com garantia igualitária de acesso e permanência nos múltiplos espaços da sociedade. Para que a inclusão aconteça de fato, se faz necessário que a escola comum ofereça aos alunos condições favoráveis, como, por exemplo, adaptação curricular, trabalho colaborativo entre os docentes, troca de informações, dentre outras estratégias e ações que podem ser desenvolvidas no processo de transição dos alunos PAEE de forma contínua.

Dessa forma, os encontros do grupo focal, realizados para a coleta de dados desta pesquisa, consistiram em uma troca intersubjetiva de conhecimentos em todos os momentos, porque foram elencadas situações reais vivenciadas diariamente pelos professores que atuam nas SRM, como, por exemplo, o processo de transição dos alunos e a busca por diálogo e articulação entre os professores



que atuam com alunos PAEE. São inúmeras as situações que permeiam o processo de transição do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano, e cabe aos docentes torná-lo menos complexo, mais prazeroso e inclusivo.

Os dados obtidos na pesquisa demonstraram que a falta de diálogo e de ações articuladas entre os docentes pode acabar influenciando, não só a atuação do professor em sala de aula em relação aos alunos PAEE, mas, também, pode impedir que o processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental ocorra de maneira mais tranquila e que gere menos prejuízos para os alunos PAEE.

Dessa forma, pode-se avaliar como relevante e necessária a implementação de espaços e de tempo para que os professores que atuam com alunos PAEE possam compartilhar informações e experiências, no intuito de construir redes colaborativas e de suporte às ações desses profissionais em contexto escolar. Restou evidente, a partir desta pesquisa, que dar voz ao professor, e colocá-lo em contato outros professores que atuam com alunos PAEE, possibilita um diálogo mais efetivo na busca pela superação dos desafios que o trabalho com esses alunos lhes impõe.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, n. spe1, p. 59-76, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BAUCH, K. B.; LÖHR, S. S. **Recursos para a promoção da inclusão na escola**. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edespecial_artigo_katia_belasque_bauch.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.



BERGAMO, R. B. **Educação especial**: pesquisa e prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental**. MEC/SEESP, p. 13-42, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

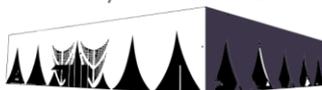
BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE**. MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CASSONI, C. **Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental**. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-27032018-092424/publico/tese_cynthiacassoni_versao_corrigida.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

CERON, K. R. **O papel da sala de recursos multifuncionais no auxílio a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino fundamental**. 2012. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4708/1/MD_EDUMTE_VII_2012_10.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

DAMAS, C. E. S. **O desafio da transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental**: o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2021. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/o-desafio-da-transicao-das-turmas-de-5o-ano-para-o-6o-ano-do-ensino-fundamental-o-caso-da-escola-estadual-domingos-pimenta-de-figueiredo/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

DANTAS, L. M. V. *et al.* Aflição no sexto ano do ensino fundamental sob o olhar dos alunos. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 51, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R5S6LwDyfyYrfgxDPPvGGvB/>. Acesso em: 07 jul. 2022.



DANTAS, L. M.; GOMES, A. L. L.; A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6288/pdf>. Acesso em 08 jul. 2022.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

GLAT, R. **Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade**. 2011. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

HERINGER, L. O. **Prática, cotidiano escolar e currículo: os desafios da transição entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade Doctum, Serra, 2018. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1329/1/PR%C3%81TICA%20COTIDIANO%20ESCOLAR%20E%20CURR%C3%84CULO%20OS%20DESAFIOS%20DA%20TRANSI%C3%87%C3%83O%20ENTRE%20OS%20ANOS%20INICIAIS%20E%20OS%20ANOS%20FINAIS%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é, por quê, como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCOS, A. R. *et al.* Currículo, competências, educação inclusiva: aproximação a tres conceptos clave en el sistema educativo. *In*: NUNES, C. P. (ORG.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

SANTOS, C. A.; MAKISHIMA, E. A. C.; SILVA, T. G. **O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas: o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná**. 2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf. Acesso em 07 jul. 2022.

SOUZA, N. C. **Sala de recursos multifuncional e seu funcionamento no atendimento educacional especializado em uma escola de Rio Branco – ACRE**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Processos de



Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Rio Branco, 2015.

Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15898/1/2015_NaideCaetanoDeSouza_tc.c.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

Recebido em: 22-08-2022

Aceito em: 21/10/2022

