

**GT 15 – Educação Especial****ELEMENTOS CARACTERIZADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR**Ednea Rodrigues de Albuquerque (UFPE<sup>1</sup>)**INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa surgiu do desejo em continuar refletindo sobre o tema: inclusão de alunos com deficiência, já estudado durante o Curso de Mestrado e, agora, adentrando no espaço escolar, tendo como foco central as práticas pedagógicas. A experiência profissional, também, instigou a pesquisadora a analisar as vivências entre os atores escolares e a prática pedagógica de inclusão dos alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino.

No cenário mundial, desde o século passado, a educação, na perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência, tem apresentado um discurso voltado para os interesses desse segmento. No entanto, os resultados de pesquisas ressaltam a existência de um hiato entre discursos e práticas referentes à inclusão desses alunos no âmbito escolar e nos demais ambientes sociais. A literatura especializada nessa área de conhecimento registra diversas experiências de pessoas com deficiência, que foram *classificadas* com expressões pejorativas, tais como: *coitadinho*, *incapaz*, *doidinho*, *anormal*, *aluno problema* e, mais recentemente, *aluno incluso*. Essas expressões revelam o quanto uma pessoa é rotulada e subestimada, em decorrência de apresentar diferenças relativas ao padrão de normalidade. Tais classificações interferem na convivência familiar e escolar dos considerados diferentes.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui Mestrado em Educação pela mesma universidade. É professora e exerce função técnica na Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes – PE. E-mail: ednearo7@hotmail.com

Nessa ambiência, as práticas da Educação Especial têm sido modificadas e, com o passar do tempo, apresentaram as seguintes marcas: exclusão total, segregação, integração e inclusão. Esse cenário é posto com a seguinte síntese: a exclusão total marginalizou as pessoas com deficiência, por muito tempo, de todas as formas de participação na sociedade, inclusive do processo de escolarização. A segregação agregou, parcialmente, as pessoas com deficiência em determinados contextos, numa tentativa de minimizar as formas de exclusão. Na integração, os sujeitos com deficiência mantêm-se mais próximos do princípio da normalização, no entanto, o sucesso ou fracasso é resultado das suas próprias condições individuais e não das barreiras que são postas aos sujeitos no âmbito social. A inclusão é o norteador da atual política pública que busca garantir o direito do sujeito com deficiência e o respeito as suas características individuais.

Na atualidade, a Educação Especial está amparada na legislação do Brasil, por exemplo: Constituição do Brasil de 1988; Lei, Nº 9394 de 1996, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação de 2007. De acordo com a legislação em vigor, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, apresentando-se como princípio orientador a inclusão educacional.

Convém reafirmar que, segundo a legislação, os direitos da pessoa com deficiência devem ser respeitados e concretizados na sociedade em geral e, em particular, na escola. Porém, inúmeras pesquisas sobre as práticas pedagógicas inclusivas de alunos com deficiência revelam que professores e gestores escolares assumem atitudes sedimentadas, ainda, em resistências e descaso. Tais atitudes são decorrentes da ausência de formação profissional específica e da adoção de um currículo desvinculado das necessidades dos alunos, que estão matriculados nas escolas regulares. (MAGALHÃES, 2003; PIRES, 2008; GIVIGI, 2009).

Ao tratar da gênese das ideias sobre inclusão escolar, no contexto brasileiro, Mendes (2006) faz alusão à trajetória histórica da Educação Especial, desde os primórdios do século XVI, sedimentada pelo modelo clínico/pedagógico e, também, cita as reações das populações, que tentaram superar as consequências de duas grandes guerras (1914-1918 e 1939-1945), ocorridas no século XX. As tentativas de superação contribuíram para o desenvolvimento do processo de reabilitação e para a expansão das classes especiais, por conseguinte, enfraqueceram o modelo da segregação vigente naquela época. E, assim como Omote (2008), destaca a transição do paradigma da integração para os princípios da inclusão escolar, a partir dos anos de 1980 e, de forma mais acentuada, nos anos 1990.

Os discursos e políticas públicas oriundas do poder público federal, segundo Mendes (2006), têm impactos nos estados e municípios que são os maiores responsáveis pela formação de professores, gestão e atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Os municípios têm maiores dificuldades estruturais e carências de recursos humanos para viabilizar as determinações da legislação.

Neste artigo, têm-se um recorte de uma pesquisa decorrente do curso de doutorado em Educação, em fase conclusiva, com enfoque nas práticas pedagógicas que envolvem alunos com deficiência, matriculados em uma escola pública da rede de ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA – ELEMENTOS FUNDANTES DO ESTUDO**

A prática pedagógica é uma categoria múltipla que não pode ser compreendida de maneira isolada. Compreender a prática pedagógica no momento atual no contexto brasileiro implica referir-se à totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional. Os aspectos da formação socioeconômica brasileira, as relações de produção, as classes sociais, cultura como prática social e ideologia são fundamentais para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica.

A propósito, Souza (2009) concebe a prática pedagógica como uma prática social, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente. Ela envolve as atividades didáticas em sala de aula, abrange os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. A prática pedagógica ultrapassa os espaços da sala de aula e escola, consiste na formação humanizadora do sujeito. O autor faz uma análise da prática pedagógica do ponto de vista de sua multiplicidade. Ao tecer considerações sobre a formação do professor, por exemplo, destaca que ela se faz em uma práxis pedagógica, resulta da interação entre várias instâncias para a formação dos profissionais. Afirma o autor:

A prática pedagógica que objetiva a formação de professor é importante, mas não é a única nem decisiva para essa formação. Ela legaliza e legitima o exercício profissional, repito, mas não é a única nem decisiva no processo de transformar alguém em um professor. (SOUZA, 2009, p. 23-23)

Souza denomina a prática cotidiana do professor em sala de aula como prática docente; segundo o autor, ela é uma dimensão da prática pedagógica, que envolve as práticas

gestora, discente, gnosiológica e/epistemológica. Em síntese, prática pedagógica para Souza é bem mais abrangente.

A prática pedagógica, inerente à prática educativa, é reflexiva: reflete e refrata as relações de produção, as relações de classes. Ou seja, é marcada e imprime as marcas de todos os âmbitos de atuação humana, dentro e fora da agência oficial educativa, que é a escola. Por isso Souza diz que a prática pedagógica envolve práticas múltiplas de formação do ser humano. Com base no autor, se poderia dizer que prática pedagógica é constituinte do **que fazer**, exclusivamente humano, presente em todas as dimensões do sujeito.

Freire (1991), autor em quem Souza se inspirava, faz referência ao sentido macro da prática como a implicação da opção do indivíduo como sujeito - enquanto um ato político, as ações que são vivenciadas - o agir no mundo. Para Freire, neste exercício, muitas vezes se é tragado pela dicotomia dessas duas relações essenciais para a educação e para a vida: o pensar e o agir. Freire afirma:

A questão de coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 1991, p. 25).

No entanto, Freire não fez uma subclassificação da prática pedagógica. Para o autor, o conceito expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Podem ser atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou podem ser atividades “bancárias”, com ênfase no depósito de conteúdo como característica central. Contudo, manifestou inúmeras críticas à educação que denomina “bancária”, assim como elaborou uma proposta de educação crítica e libertadora, voltada para a transformação social (FREIRE, 1987).

Para Freire, a prática pedagógica é práxis, porque é prática social, orientada por saberes, conhecimentos e ação. Assim, faz-se necessário considerar outra tese precípua desse autor (1996) e que outros autores também defendem, ao tratar sobre os saberes necessários à prática educativa. Ou seja, saberes mais importantes para o exercício da prática docente: “*não há docência sem discência*”, “*ensinar não é transferir conhecimento*”, “*ensinar é uma especificidade humana*”. Esses saberes colaboram para a construção de uma prática que transcende a ideia de saberes prontos e o *que fazer* assume uma “dimensão de curiosidade epistemológica”.

Outros autores, embora reconheçam a prática pedagógica como uma totalidade vinculada a um contexto macro, multinfluenciada e trazendo implicações para a realidade, concebem-na como uma prática social que tem como espaço privilegiado a escola e a sala de aula. Para Veiga (1989, p. 17), é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”.

Conforme discorre a autora, a prática pedagógica é um exercício interrelacionado entre teoria e prática. A prática está permeada por um aspecto teórico, idealizado e um aspecto material, objetivo. O aspecto teórico refere-se às ideias que são construídas através dos conhecimentos epistemológicos organizados no plano real, isto é, na correlação entre vida e trabalho. Os aspectos objetivos dizem respeito ao conjunto dos recursos utilizados na ação do docente. Eles são os elementos que viabilizam as práticas humanas concretas, sempre fundadas em teorias. A prática pedagógica é, essencialmente, humana, direcionada e intencionada.

Na perspectiva de Veiga, pode-se considerar a prática pedagógica como uma via de mão dupla, com um delineamento horizontal. Pressupõe que caminha na mesma direção. No entanto, nos alerta Veiga (1989, p. 18) “[...] quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica [...]”.

A referida autora posiciona-se a respeito da prática pedagógica acrítica e da reflexiva ou crítica. A primeira, segundo Veiga, perpetua a dicotomia entre sujeito e objeto, teoria e prática. Tem como premissa as normas preestabelecidas e uma ação mediada pela subordinação, uma vez que o docente apenas reproduz o que está imposto, ou seja, “não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar uma outra ação” (VEIGA, p. 18). É neste tipo de prática em que a consciência é ingênua, o exercício das atividades é mecânico e burocrático. O docente não se reconhece como agente de mudanças. A prática pedagógica acrítica é restrita e, muitas vezes, ignora a visão mais ampla da sua condição docente e sua relação com os fins sociais.

Na perspectiva reflexiva, a característica principal é a unidade entre teoria e prática. No seu corpus epistemológico existe uma coerência e coesão no desenvolvimento de uma prática social que serve de justificativa e orientação da sua ação. Não apenas discursa sobre a realidade, mas busca entendê-la de forma científica. Possibilita ouvir críticas e opinar sobre o contexto escolar e seu papel de educador. A consciência não é ingênua, ao contrário, é crítica diante das condições, relações e do lócus em que vive e atua.

Em suma, como aponta a mencionada autora, a prática pedagógica reflexiva é

O vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre saber e o fazer, entre concepção e execução - ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; acentuada presença da consciência: ação recíproca entre professor, aluno e a realidade; uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada); um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação (VEIGA, 1989, p. 22-23).

Caetano (1997) afirma que a prática compreende um campo de ambivalências e conflitos, no qual cada profissional se confronta consigo mesmo, com os alunos, com os colegas, com a comunidade escolar, com as normas institucionais (escolas e sistemas). Sua definição, como se percebe, indica uma vinculação do conceito à educação formal, à prática docente de que fala Souza (2009).

O conceito de prática pedagógica inclusiva apresenta-se na literatura de forma genérica. Refere-se a aspectos e tendências mais comuns como: o currículo, a sala de aula, a aprendizagem, o desenvolvimento das aulas, a avaliação dos alunos, as práticas dos docentes, a gestão escolar, o cotidiano, o recreio, os materiais dos alunos e o Atendimento Educacional Especializado.

De modo geral, tem-se constatado que os trabalhos que estão voltados para a prática pedagógica inclusiva, sobre o fazer pedagógico, discutem a escolarização dos alunos com deficiência desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Constata-se, também, que no âmbito da Educação Especial, a prática pedagógica inclusiva torna-se mais propagada a partir da Declaração de Salamanca (1994), ao referendar sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Nesse sentido, os estudos sobre prática pedagógica, voltados para alunos com deficiência, têm ocupado na literatura um destaque no que tange às ações e relações coletivas entre os sujeitos no cotidiano escolar. São estudos que visam discutir a dinâmica do processo de escolarização na perspectiva da inclusão. Assim, os trabalhos sobre prática pedagógica inclusiva revelam processos multifacetados, entre os diversos atores que constituem o cenário escolar: alunos, equipe técnica, gestores, professores e familiares. A prática pedagógica inclusiva representa uma mudança radical dos professores e gestores escolares, em relação ao aluno com deficiência, notadamente, nas formas de atendimento e no respeito aos seus direitos e seus deveres.

Com base na articulação entre a pesquisa desenvolvida e a construção deste trabalho, afirma-se que a prática pedagógica inclusiva não pode ser vista, apenas, sob um viés

da prática docente. Convém ressaltar a responsabilidade da comunidade escolar e da família, no que tange à educação integral do ser humano, nos espaços internos e externos da escola.

Portanto, quando se fala de prática pedagógica inclusiva, significa envolver todos os atores sociais, a fim de delinear, no projeto político e educacional, ações que viabilizem o enfrentamento da exclusão de pessoas com deficiência. O delineamento destas estratégias visa garantir a formação desse grupo de pessoas, pautado em princípios mais humanos e de qualidade para os sujeitos que passam a pertencer a esses espaços formais de educação.

Dessa forma, pode-se considerar que o que caracteriza uma prática pedagógica inclusiva é a compreensão de quem são os indivíduos, como convivem nesses espaços, o que sabem, o que precisam saber, como aprendem, como são atendidos nas suas especificidades e de que forma os atores sociais assumirão seus compromissos pedagógicos e administrativos diante da demanda dos discentes que convivem na escola.

Delinear uma prática pedagógica inclusiva exige diversas mudanças e superações das barreiras existentes no cotidiano escolar, tais como: modelos arquitetônicos; recursos instrumentais; formas de comunicação; ações programáticas, atitudes e estratégias de ensino; e avaliação escolar.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. De acordo com Oliveira (2012, p.58), a pesquisa de natureza qualitativa: “[...] se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo”. Ou seja, a abordagem qualitativa caracteriza-se pelo esforço de explicar em profundidade o problema investigado. Concebe-se, ainda, nessa abordagem, que o conhecimento é construído com base no vivido e no experimentado no dia a dia. É uma epistemologia que investiga o mundo vivido. Desse modo, o objeto das ciências sociais já se encontra, de certa forma, estruturado e interpretado, pois a realidade social possui sentido e intenção para a espécie humana.

Esta pesquisa, em fase de conclusão, conforme já citado, teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de inclusão escolar de alunos com deficiência. Desenvolveu-se um estudo de caso que, segundo Chizzotti (2013), possibilita, simultaneamente, ao pesquisador uma visão micro e mais ampliada do objeto de estudo.

O estudo de caso possibilita um aprofundamento de dados obtidos de uma situação em particular, pois objetiva compreendê-la e descrevê-la minuciosamente. É algo singular,

bem delimitado e contextualizado em um determinado tempo e lugar, uma busca contínua de informações específicas sobre o caso. Conforme Alves-Mazzotti (2006, p.650):

[...] o estudo de caso constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminantes e utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado.

A autora acima citada afirma que os critérios adotados para selecionar o caso precisam contemplar uma situação complexa e relevante, que explicita a compreensão do fenômeno investigado.

Para desenvolver a presente pesquisa, escolheu-se uma escola de Ensino Fundamental, com base nos seguintes critérios: receber há, pelo menos, cinco anos consecutivos, alunos com deficiência para promover a inclusão; dispor de salas multifuncionais ou de apoio; apresentar ações voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, em seu projeto político pedagógico.

Participaram da pesquisa 32 sujeitos, assim distribuídos: duas gestoras, quatro supervisoras, um representante do Conselho Escolar, uma bibliotecária, quatro pais, uma professora do AEE, cinco professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nove professores dos anos finais de Ensino Fundamental, duas professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e quatro pessoas de apoio.

No processo de investigação, fez-se uso dos seguintes instrumentos: observação participante e entrevista semiestruturada. No entanto, o presente texto contém os resultados dos procedimentos investigativos, usados no período de observação.

As observações ocuparam um papel relevante na trajetória da pesquisa, pois a utilização, apenas, dos discursos dos atores sociais seria insuficiente para buscar o entendimento do próprio caso. A observação é um instrumento que possibilita o estabelecimento de relações e a apreensão dos significados compartilhados pelo grupo pesquisado. Esse instrumento de investigação, que tem como característica a flexibilidade, segue um percurso menos normativo, portanto, possibilita ao pesquisador desenvolver as seguintes atividades: registrar, narrar e situar os momentos relevantes no campo empírico. Nesta pesquisa, a observação assumiu um papel preponderante, tendo sido realizada em 57h (cinquenta e sete horas) assim distribuídas: 22h (vinte e duas horas) para observações livres e 35h (trinta e cinco horas) para as observações dirigidas.

Na primeira fase da observação dirigida, utilizou-se um protocolo, que continha determinados itens destinados à identificação da infraestrutura dos espaços comuns da escola e da sala de aula. Na segunda fase, os dados foram coletados através de um protocolo que privilegiou a natureza do trabalho docente em sala de aula do ensino regular e na sala multifuncional, com os alunos com deficiência. Nesta ficha, estão contidos os seguintes tópicos: relações entre as pessoas, intervenções pedagógicas, currículo, conteúdo, experiências interativas, avaliação da aprendizagem, explicitação das intenções pedagógicas, interação entre professores de AEE e professores da sala regular.

As observações livres foram realizadas mais próximas dos atores sociais. A pesquisadora pôde circular pela quadra de esporte, no pátio onde era distribuída a merenda, na sala dos professores, na secretaria, na sala da supervisão e na sala multifuncional. A circulação em tais espaços possibilitou a apreensão de diversos aspectos do cotidiano escolar, tais como as atitudes comportamentais e o relacionamento entre as pessoas. Procurou-se observar as atividades e as atitudes dos alunos, a maneira como se relacionavam com os colegas, com os auxiliares administrativos e com os técnicos. As idas e vindas dos alunos à sala do atendimento educacional especial despertaram a atenção da pesquisadora, que as registrou de forma detalhada.

Na análise do *corpus* resultante do processo investigativo, seguiu-se a orientação de Bardin (1997), o que possibilitou interpretar informações e, também, captar sentidos e significados do material recolhido.

Durante as atividades investigativas, teve-se a possibilidade de focalizar as práticas pedagógicas; interpretar a microcultura das classes de ensino regular, que recebem alunos com deficiência e identificar as interferências da interação entre professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem. Trazer à tona, de modo vivo e detalhado, como se efetiva o processo inclusivo poderá contribuir para a atualização do planejamento de políticas de atendimento educacional às pessoas com deficiência e, também, subsidiar políticas de formação inicial e continuada de professores.

## **RESULTADOS PRELIMINARES**

Os resultados das análises das investigações das práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Regular revelam inúmeros obstáculos, que se interpõem à prática pedagógica inclusiva: distanciamento entre ensino regular e AEE, ausência de adaptação curricular,

desconhecimento geral por parte dos professores de que convivem com alunos com deficiência em sala, relações interpessoais distantes.

Entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e o do Atendimento Educacional Especializado (AEE), constatou-se uma forte desarticulação. Por exemplo, na primeira observação, a pesquisadora solicitou informações a um docente sobre um aluno com deficiência. A resposta foi de surpresa e admiração, uma vez que esse professor não sabia da presença do referido aluno em sua sala. Considerando que o professor não dispunha sequer de informações relativas à existência desse aluno, é possível inferir sobre o seu desconhecimento, do AEE na escola e, talvez, até dessa área/campo da educação. Tal situação está em desacordo com os posicionamentos de Capellini e Mendes (2007, p.115), que afirmam:

Numa perspectiva de escola aberta para todos, torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional. Assim sendo, é necessário que professores sejam capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentemente de os alunos terem ou não necessidades educacionais especiais. Portanto, cabe a eles, quando necessário, fazer adequações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada aluno.

Convém, ainda, expor mais um obstáculo que se impõe ao processo de ensino e aprendizagem: na dinâmica da sala de aula, alguns alunos dominavam bem determinados conteúdos de ensino, no entanto, não colaboravam com os colegas, que estavam em fases diferenciadas de conhecimento.

Muito bem! Sua resposta está correta! Agora sente-se e continue a tarefa. Se quiser pode ir tomar água e ir ao banheiro. (Trecho do protocolo I)

O processo de comunicação e as decisões coletivas entre gestão escolar, professores e alunos indicam que o currículo adotado não contempla a diversidade existente na escola. O não reconhecimento das diferenças, a negligência na organização do ambiente da sala de aula, a ausência do diálogo entre os alunos, o distanciamento entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE demonstram lacunas, que dificultam a efetivação de um trabalho pedagógico coerente com o projeto de uma escola inclusiva. O exemplo a seguir revela tal situação

Nessa escola eu não conheço nada. Não conhece nada? Não tocam nesse tema. Ta entendendo? Quer dizer, eu tenho participado dos conselhos, das reuniões, não se trata desse assunto aqui (P9).

O que eu sei é que tem aquelas meninas que ficam com os meninos que têm problemas, só, só sei isso mesmo! Lá na sede a gente tem uma sala de recursos multifuncionais, você sabe de alguma coisa? Não, não! (P12)

O Ensino Regular e o Atendimento Educacional Especializado denunciam a invisibilidade do seu caráter institucional e pedagógico, pois não atendem às diversas necessidades dos alunos e não conseguem desenvolver ações curriculares suplementares com os professores do Ensino Fundamental.

Observa-se que os alunos com mais dificuldade de aprendizagem no ensino regular recebem as mesmas orientações que os alunos comuns. Uns chegam até a dormir na sala de aula e ficam assim até a hora da merenda. (Trecho do protocolo I)

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o desconhecimento dos serviços oferecidos pelo setor de AEE é mais acentuado. Vide depoimentos que se seguem.

Nada! Nada! Não posso dizer que eu conheço. E aqui na escola o que é que você conhece sobre o atendimento? Do atendimento, o quê? O que eu conheço é que tem uma professora que tem uma sala que faz trabalhos com alunos de outro turno, por que meu turno não é, se faz trabalho com alunos da minha sala deveria ser passado, não sei se deveria ser passado, não sei como é esse processo, não sei (P17)

Eu percebo que tem professores que até têm uma certa curiosidade, mas só, não vai muito além disso, não, especialmente no Fundamental II (P5)

Apesar dos obstáculos encontrados, alguns depoimentos enfocam diversos aspectos positivos dos trabalhos desenvolvidos pelo setor de AEE da escola pesquisada:

Ela conversa, identifica, dá sugestões. Professora, trabalha assim. Quando ela tem alguma sugestão ela mostra, traz encarte e revista, vamos fazer é... Aquele... Jogo da memória. Ela me ensinou a fazer alguns materiais. (P32)

Quando ela chega, ela vai lá na sala, procura ver como ele tá, diz com ele tá, se está faltando. Aí ela pede pra falar com a mãe. Aí é esse contato do dia a dia mesmo. Chega, ela me procura, vai na sala, ou então eu procuro, tenho alguma coisa pra conversar com ela. A gente sempre na quarta-feira, que ela tá aqui de manhã, sempre conversamos. Ou até por telefone sempre tem esse contato (P32).

Aqui é bom, porque num é só incluir o aluno em sala de aula, mas dar suporte ao professor; pra isso, nesse caso eu tenho, tem uma professora de apoio e tem essa outra psicóloga que eu num estou lembrada o nome dela (P8)

Os depoimentos acima relevam que as relações entre os dois segmentos são frágeis, no entanto, os professores do ensino regular declaram que necessitam do suporte oferecido

pelo setor de AEE. Tais posicionamentos legitimam a presença do suporte em sala de aula, para promover a educação e a inclusão dos alunos com deficiência. No entanto, verificou-se a não a inserção desse aluno no contexto escolar.

Quanto à adaptação curricular, nos episódios verificados nas salas do Ensino Fundamental, há um descompasso entre as concepções postas, que se referem à adequação curricular e à realidade dos alunos com e sem deficiência, conforme o que está registrado no Protocolo 1, desta pesquisa.

Na Sala 1, os primeiros momentos da aula foram mais voltados para a identificação do professor, informações relativas ao desenvolvimento das aulas e qual deveria ser o papel dos alunos. Para o docente, foram estabelecidas as seguintes rotinas de trabalho: manter a disciplina do ambiente; utilizar o material didático, que era constituído de livro, caderno, lápis, borracha; aplicar/coordenar os exercícios escritos e provas; e não permitir o uso do celular. Após esse monólogo, o professor iniciou a cópia de um texto no quadro e seguiu sua programação do dia. (Trecho do protocolo I)

Nesse exemplo, os conteúdos a serem desenvolvidos pelo docente já estavam definidos, portanto, no primeiro dia de aula, a voz dos alunos foi silenciada. O reconhecimento dos saberes dos alunos referentes à disciplina ministrada ficou à margem de um currículo inclusivo. A valorização dos saberes dos alunos e, sobretudo, o conhecimento de suas necessidades, naquele momento, foram ofuscados pela falta de diálogo e de democracia na sala de aula.

Outra cena que revela uma ação tão imperativa quanto a anterior foi registrada na mesma sala com outra professora. Depois de corrigir os cadernos dos alunos, a professora dirigiu-se à turma para explicar a presença da pesquisadora e falou:

A professora faz parte da escola, mas de forma diferente. Ela vai observar e ajudar na aprovação ou reprovação de vocês. O comportamento ajuda a aprovar ou reprovar os alunos. E continua: botem isso aí que é assunto novo! (Trecho do Protocolo I)

Nos achados desta pesquisa, a perspectiva adotada no currículo da escola está em desacordo com a concepção defendida pela autora acima citada. Trata-se de um projeto de um possível vir a ser, no qual os alunos são mais consumidores de informações do que sujeitos de conhecimentos.

A análise da prática pedagógica revelou um distanciamento entre as determinações legais e a realidade, pois os alunos não foram atendidos nas suas necessidades individuais. Não existem atividades diversificadas e adaptadas, o aluno com deficiência e os seus colegas

são, sempre, pressionados com atitudes reguladoras, através das notas (tirar ou ganhar pontos). Não foi constatada nenhuma forma de acolhimento afetuoso entre os alunos.

Toca o sinal que a aula acabou. A outra professora entra na sala. Seu discurso inicial é sobre as regras: desligar celular, conversar baixinho e avisa logo que vai convidar para sair quem estiver bagunçando. E continuam as advertências para os alunos. Ela registra no quadro o conteúdo da primeira unidade que será abordado, inicialmente com cópias e exercícios. Depois alerta a turma: “Hoje, já começa a retirada dos pontos. Quem participa recebe ponto positivo e quem participa de forma negativa recebe ponto negativo.” (Trecho do protocolo 1)

Todos os dias as rotinas são as mesmas nas salas de aula. As diferenças existem, porque são alunos diferentes, mas as atitudes são as mesmas em relação a eles. Os alunos demonstram a necessidade de falar, de exprimir seus pensamentos, suas necessidades, mas o imperativo do silêncio e da disciplina é mais forte. Os professores demonstram medir forças com os alunos e tornam-se desgastados pelo cotidiano. Os alunos com deficiência estão fisicamente presentes. Quem demonstra dificuldade na aprendizagem fica sob os auspícios do apoio e quem revela mais autonomia vai sobrevivendo nos espaços da escola. (Trecho do protocolo I)

No contexto em que acontece a prática pedagógica, as relações interativas entre professor e aluno com deficiência são bastante incipientes. O exemplo de tal situação foi constatado desde as primeiras observações nas salas de aula.

O aluno dirigia-se sempre aos colegas que estavam ao seu lado para esclarecer suas dúvidas. O professor não conhecia o aluno e nem suas dificuldades e, sobretudo, não procurou conhecê-lo. (Trecho do protocolo I)

Nota-se que as relações interativas entre professor e aluno com deficiência, basicamente, são muito formais, mesmo não sendo o primeiro contato da professora com ele:

O aluno fica em pé ao lado dos outros alunos, aguardando a professora corrigir o caderno e passar o visto. Ela olha, passa o visto. Depois ele senta e fica manuseando as folhas do caderno. (Trecho do protocolo I)

No ambiente da sala, não há elogio por parte do professor aos alunos, porém muitos reforços em relação às regras de comportamento: *Vocês estão prestando atenção à aula? Que conversa é essa? Vou mandar sair;* direcionando sua fala para um grupinho de alunos que estavam conversando entre si e bem alto. As relações interativas entre os colegas da turma e o aluno com deficiência estão mais direcionadas para conversas e brincadeiras do que para a aprendizagem dos conteúdos. *Ele chega rápido do lanche e conversa com uma colega sobre a merenda. Depois senta-se e fica esperando o professor continuar o assunto.* (Trecho do protocolo I).

Na escola pesquisada, a preocupação com a inclusão de alunos com deficiência, ainda, não despertou o interesse da comunidade escolar. Os problemas detectados são decorrentes de vários fatores: falta de clareza dos princípios da inclusão; não existência de formação continuada; infraestrutura inadequada às necessidades dos alunos e má qualidade de ensino. Por conseguinte, cabe à escola buscar soluções, que viabilizem um melhor atendimento educativo das crianças, dos jovens e dos adultos em sua totalidade.

## **CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

Os primeiros achados da investigação revelam uma desarticulação entre o Ensino Regular e Atendimento Educacional Especializado. A falta de conhecimento sobre a implantação do serviço especializado e sua função na instituição escolar demonstra os primeiros índices de uma ação descontextualizada. Mesmo sob a égide de uma legislação avançada em prol da melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem para os alunos com deficiência, através da intervenção do AEE e os professores do Ensino Regular, percebe-se uma digressão entre o que está proclamado e a realidade.

Atitudes de intolerância entre professor e aluno na prática docente embargam a dinamicidade do relacionamento professor e aluno. O conjunto das interações entre professores e alunos demonstram uma relação apartada de afeto e amorosidade. Por outro lado, verificou-se que a organização do espaço escolar não permite ao aluno liberdade para transitar na sala de aula. E quando o espaço existe, as atividades não o aproveitam por completo. Há professores que se esforçam para demonstrar uma relação interativa e de respeito com todos os alunos. No entanto, alguns alunos confundem a forma gentil do professor se comunicar e mesmo diante da atitude da professora, os alunos demonstram uma inquietude para permanecer em sala de aula.

As práticas pedagógicas são eivadas por representações não éticas, autoritárias e indiferentes. Tem-se um grupo de professores assíduos, pontuais, em sua maioria, porém, em relação à organização prévia da sala e dos recursos didáticos, percebeu-se determinado posicionamento que não despertava o envolvimento, a concentração e a participação dos alunos. O espaço de aprendizagem era fortemente caracterizado para as correções das atividades, cópias e a vistoria nos cadernos dos alunos.

A lógica instalada no cotidiano escolar pesquisado conseguiu fundir sucessivos modelos hegemônicos de padrões comportamentais e práticas, que estão distanciados da realidade humana. A escola em foco está caminhando na contramão do ideário de uma prática

pedagógica inclusiva, por conseguinte, não consegue atingir os ditames da legislação de ensino, nem adotar as recomendações da literatura especializada.

Os resultados desta pesquisa sobre prática pedagógica inclusiva, ainda que provisórios, revelam que inclusão não pode ser feita, apenas, com boa vontade, pois são indispensáveis determinadas condições físicas e humanas. Apesar dos esforços da concretização do direito à educação, persistem barreiras atitudinais e desconhecimento da ampliação das formas de atendimento ao aluno com deficiência, portanto, o processo de inclusão persiste como um desafio a ser superado, pela comunidade escolar e pelo sistema público de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006 .

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4024/61 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 22 maio. 2012.

\_\_\_\_\_. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. In: **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2010.

CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos Professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

CAPELINI, V. M. F; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere ET Educare**. Vol. 2. Nº 4. jul./dez 2007. p.113-128.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIVIGI, R. C. N. Descortinando paisagens, rabiscando leituras: uma análise da inclusão de um grupo de crianças com necessidades especiais no estado de Sergipe. In: **ANAIS** Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 32, 2009, Caxambu. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 22 maio 2007.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

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

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmia, Marília: Fundepe Editora, 2008.

PIRES, G.N. L. As práticas dos docentes frente à diversidade dos educando . In: MARTINS L. A. R. et al. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: NETO, J. B; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1989.