

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES

PEDAGOGICAL PRACTICES AND SCHOOL INCLUSION IN BASIC EDUCATION: CONSIDERATIONS

Carla Helena Fernandes

Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG

Resumo

Este estudo discute os resultados de duas pesquisas (CAMPOS, 2013; RIBEIRO; WERNECK, 2014), realizadas em um mesmo município do sul do estado de Minas Gerais, que tiveram como foco a prática pedagógica desenvolvida por professores da Educação Básica junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados das pesquisas evidenciaram barreiras à aprendizagem escolar dos alunos, como o elevado número de estudantes por sala e a ausência da LIBRAS, como também indicaram a necessidade de reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas, por exemplo, em relação ao atendimento individualizado e à avaliação da aprendizagem. As conclusões das duas pesquisas, que podem ser estendidas para outras realidades, sugerem que é preciso repensar o caráter pedagógico das ações e propostas que vêm sendo desenvolvidas no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais considerando-se, para tal, os diferentes aspectos envolvidos, entre os quais as condições de trabalho do professor e os investimentos em formação profissional continuada.

Palavras-chave: inclusão escolar; necessidades educacionais especiais; práticas pedagógicas.

Abstract

This study presents and discusses the results of two researches (CAMPOS, 2013; RIBEIRO; WERNECK, 2014), performed in the same city in the south of Minas Gerais, whose focus was the pedagogical practice developed by Basic Education teachers with students with special educational needs. The analysis showed aspects that represented barriers to the school learning of the students, such as the high number of students per class and / or the absence of LIBRAS in the school environment, and too indicated the need for reflection on the pedagogical practices carried out, for example, regarding individualized care and assessment of learning. The findings of the two surveys, which can be extended to other realities, suggest that we need to rethink the pedagogical nature of the actions and proposals that have been developed in the process of school inclusion of students with special educational needs, considering the different aspects involved, including working conditions given to the teacher and the investment in continuing professional training.

Keywords: school inclusion; special educational needs; pedagogical practices.

Introdução

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais¹ tem como princípio a garantia de educação escolar para todas as crianças e jovens brasileiros (BRASIL, 1990; 1996). Movimentos internacionais e nacionais das últimas décadas se dirigiram a sua concretização, indicando que educação escolar se faz necessária tendo em vista o acesso desses alunos ao ensino regular, sua permanência e aprendizado. A “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO, 1994), resultado da Conferência Mundial sobre Educação para as Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, afirma que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais “devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (p. 3). Isso solicita tornar o currículo e o ensino adequados a esses alunos, voltando-se ao atendimento de suas necessidades e potencialidades, sem deixar de considerar que as mudanças propostas devem estar dirigidas ao ambiente escolar e à totalidade dos alunos.

De forma geral, como o afirma Oliveira (2007), se reitera a necessidade da implantação de propostas político-pedagógicas realmente inclusivas e que vinculem diferentes níveis de discussão, bem como envolvam distintas instituições na efetivação das mudanças necessárias. De forma mais específica, faz-se necessária a reorganização das escolas e salas de aula e

a construção de práticas pedagógicas que, tendo em vista esta outra escola e aluno, estejam direcionadas a sua aprendizagem, conforme asseveram Caiado (2008) e Bruno (2008).

Quando se considera especificamente as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, estudos realizados (BRIANT; OLIVER, 2012; ANDRADE; DIAS, 2012; COSTA; DENARI, 2012; CAIADO, 2008; BRUNO, 2008; BEYER, 2006; BAPTISTA, 2006; MANTOAN, 2006) têm indicado que se trata (ainda) de uma construção. Tais estudos apontam para aspectos bastante positivos e que mostram avanços significativos na reorganização das práticas pedagógicas, bem como indicam pontos frágeis que solicitam reflexões e outros encaminhamentos. Caiado (2008), sobre a inclusão escolar, apresenta questionamentos que são considerados relevantes em função da reflexão que promovem.

É inegável que o acesso de pessoas com deficiência à escola tem se ampliado, inclusive, na rede regular de ensino. Porém, dentro da escola regular, como os alunos se apropriam do saber escolar? Qual saber escolar circula nas escolas? Como os professores ensinam numa classe onde há alunos com diferentes deficiências? Como a escola se organiza com mais essa diversidade? O que os professores nos falam sobre seu trabalho nesse espaço múltiplo? (CAIADO, 2008, p. 368)

Os professores, frente as suas turmas, organizam e desenvolvem ações didático-pedagógicas tendo em vista o desenvolvimento escolar e a aprendizagem dos alunos. Ensinar para alunos que apresentam formas e ritmos de aprendizagem diferenciados solicita desses professores rever o que sabem sobre o ensinar e construir

1 Neste texto se faz uso da expressão “alunos com necessidades educacionais especiais” como referência a “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, público-alvo da Educação Especial na Educação Básica, segundo o Documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p. 9).

outras possibilidades, muitas vezes, mais amplas e criativas. Essa construção exige a reflexão pelos professores sobre seu próprio trabalho e pode representar um processo formativo de ressignificação do que sabem os docentes sobre ensinar e aprender.

Este texto apresenta um estudo de caráter teórico-reflexivo que discute os resultados de duas pesquisas (CAMPOS, 2013; RIBEIRO; WERNECK, 2014) que tiveram como mote as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores junto a alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular. As pesquisas foram desenvolvidas nos anos de 2013 e 2014 em um mesmo município do sul do Estado de Minas Gerais, com professores que atuavam na Educação Básica. A opção, nas duas pesquisas, pela investigação das práticas desenvolvidas em classes comuns do ensino regular se justifica por se entender que na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais este espaço tem sido lócus de tensões que podem ser mobilizadoras das reconstruções necessárias, desde que, com a participação dos profissionais envolvidos, a reflexão esteja presente.

A opção pela apresentação e discussão de dados de pesquisas realizadas em um mesmo município visou promover reflexões acerca daquela realidade, levantando aspectos que devem ser observados e considerados pelos sistemas de ensino e escolas locais na proposição de ações e programas para a área. Considera-se, porém, que esses resultados e reflexões podem ser estendidos para outros espaços.

Reconstruções necessárias frente à inclusão escolar: a sala de aula, a prática pedagógica e os professores

Para Franco (2012), práticas pedagógicas são ações educativas docentes realizadas com o objetivo de ensino e

aprendizagem. São ações formativas, visto que produzem conhecimento, e envolvem processos didáticos planejados segundo uma intenção. Além disso, as práticas pedagógicas atendem à “determinada expectativa educacional solicitada/requerida por uma dada comunidade educacional social e se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição” (p. 173). Nesta perspectiva, se pode afirmar que as ações docentes envolvem processos relacionados não somente às escolhas individuais dos professores, mas também ao contexto socioeducacional no qual são produzidas, na escola e na sala de aula.

Segundo esta autora, a organização e a execução de ações didático-pedagógicas devem ser dirigidas, por um lado, pelo currículo escolar e, por outro, pelo reconhecimento das características dos alunos, suas potencialidades e necessidades. Nesse processo, é preciso atentar para o fato de que os alunos fazem parte de grupos de escolares e, portanto, na construção das práticas pedagógicas, o aluno deve ser considerado na interação com os pares, no coletivo. Na construção das práticas pedagógicas também participam outros aspectos, como a bagagem e trajetória formativa dos docentes e as condições em que essas práticas são desenvolvidas. de forma mais ampla, deve-se ainda localizar a discussão no contexto da própria finalidade da educação escolar, ampliando o foco, além do pedagógico, para o caráter social e político das práticas desenvolvidas (FRANCO, 2012).

Pérez Gomez (1998) localiza as ações dos docentes no bojo das discussões sobre a função da educação escolar. Para o autor, a escola e a sala de aula, tradicionalmente legitimadas como espaços de transmissão do saber, podem desempenhar seu papel seja de forma arbitrária, encarregando-se de um ensino centrado no processo de transmissão-

assimilação, ou, de outra forma, podem assumir-se como espaços de reflexões e reconstruções. Como bem afirma este autor, há vida na sala de aula, o que implica dizer que aquele é um espaço pulsante, de inúmeras dimensões e relações que precisam ser consideradas.

Nas escolas e salas de aula, os professores vêm construindo a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, buscando realizar um conjunto de práticas que contribuam e favoreçam a aprendizagem escolar dos alunos. Segundo Beyer (2006, p. 76), consiste em “atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada”. Porém, Caiado (2008) garante que somente uma proposta pedagógica que considere a diversidade e um currículo que prestigie um saber real podem, de fato, promover conhecimento. Trata-se, segundo a autora, de currículo “em que o saber é vivo e a construção sistematizada é humana, em que os saberes dos alunos seriam o ponto de partida para dimensões que ampliassem a curiosidade e o prazer de conhecer e intervir no mundo” (p. 370). Para Baptista (2006), na construção da educação inclusiva, a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação – recursos e instrumentos próprios dos docentes – devem retroalimentar sua prática, transformando-a. Significa pensar que esses recursos e instrumentos devem estar voltados e a serviço da construção de práticas que efetivamente atendam às características dos alunos com necessidades educacionais especiais. O que os autores afirmam, porém, não se refere ao estabelecimento de um mundo à parte dentro da escola; o atendimento desses alunos deve acontecer no interior das propostas pedagógicas dirigidas para todos.

Em algumas situações, porém, se observa ainda certa resistência dos professores, tendo em vista que, ensinar para alunos que

apresentam diferentes características de aprendizado, bem como, em alguns casos, interação social e comunicação diferenciada, tem exigido que os mesmos mobilizem diferentes saberes, desconstruindo algumas certezas e construindo outras. Neste contexto, um aspecto que precisa ser considerado diz respeito à formação continuada dos professores. Andrade e Dias (2012), tendo como objetivo compreender a concepção de educação inclusiva dos docentes, constataram na pesquisa que desenvolveram que a maioria dos entrevistados não teve formação na área e indicaram este aspecto como dificultador de suas ações. Costa e Denari (2012) buscaram identificar as concepções dos docentes acerca da inclusão escolar, visando investigar a compreensão desse processo pelos próprios professores. Os resultados dessa pesquisa também indicaram a necessidade de investimento na formação profissional, uma solicitação dos próprios docentes.

Podemos concluir que a formação profissional se revela como um importante elemento quando se investiga as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, conforme afirmaram os pesquisadores, a discussão sobre a formação deve estar relacionada à reflexões sobre as práticas escolares e pedagógicas voltadas à inclusão. Para Bruno (2008, p. 64) deve estar articulada à aspectos como as “interações e relações que o grupo estabelece entre si, de negociações, projetos, metas, planos, da formação de professores e, em particular, de como a comunidade escolar se aproxima e enfrenta os conflitos sociais”. Afirma-se, assim, que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais exige a reconstrução de uma ideia de escolarização, substituindo-a por outra/s que realmente considere/m a diversidade inerente aos grupos sociais e as especificidades e particularidades dos

alunos. Implica pensar os processos de ensino e aprendizagem focando em alunos reais, não idealizados, que apresentam diferenças no aprender. Consiste, para tanto, em rever antigos conceitos e considerar que a construção/reconstrução necessária envolve tanto refletir sobre aspectos pedagógicos e da formação dos professores como pensar coletivamente acerca de aspectos sociais e políticos mais amplos, porém, também implicados nessa construção.

Encaminhamento metodológico

Este estudo tem como referência duas pesquisas (CAMPOS, 2013; RIBEIRO; WERNECK, 2014), ambas desenvolvidas em um mesmo município localizado no sul do estado de Minas Gerais. O objetivo do estudo aqui apresentado é, resgatando os resultados das duas pesquisas, promover uma metarreflexão sobre os mesmos, focando as práticas pedagógicas desenvolvidas em classes comuns do ensino regular com alunos com necessidades educacionais especiais.

Em relação às duas pesquisas, na realizada por Campos (2013), foram entrevistados professores da Educação Básica (dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) que ensinaram, entre outros alunos com necessidades educacionais especiais, para uma aluna com surdez. A pesquisa apresentou e analisou dados referentes a um intervalo de nove anos, de 2004, quando se deu a entrada da aluna no ensino regular, a 2012, ano em que concluiu o último ano do Ensino Médio. Esta primeira pesquisa empregou o Estudo de Caso (YIN, 2005) como encaminhamento metodológico. Neste estudo, foram entrevistados 06 sujeitos, entre os quais a própria aluna, familiares e quatro profissionais da educação. Na construção da discussão apresentada neste texto, desta primeira pesquisa fez-se uso apenas dos dados das entrevistas com os profissionais.

O segundo estudo, realizado em 2014 no mesmo município do sul de Minas Gerais, teve caráter exploratório-descritivo (MINAYO; SANCHES, 1993) e envolveu professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuavam, naquele ano, com alunos com necessidades educacionais especiais, sendo este o critério de inclusão dos sujeitos na pesquisa. Seu desenvolvimento deu-se em duas fases: na Fase 1, se procedeu à caracterização e descrição quantitativa da inclusão escolar no município por meio da pesquisa de dados junto à Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais, prefeitura municipal e das próprias escolas onde trabalhavam os professores. Na Fase 2 da pesquisa, foram aplicados questionários aos professores, num total de 10 (esse número refere-se a todos os docentes que em 2014 atuavam com alunos com necessidades educacionais especiais no município). Esses professores ensinavam em escolas municipais rurais e urbanas, e também em uma escola estadual. Foi realizado tratamento estatístico dos dados levantados e, posteriormente, realizado estudo qualitativo dos resultados, também tendo em vista o levantamento da primeira fase da pesquisa. Para o tratamento estatístico foi usado o SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*.

O município onde foram desenvolvidos os dois estudos está localizado ao sul do estado de Minas Gerais, com uma população de 10.700 habitantes, sendo que a grande maioria trabalha e mora na zona rural. Apresenta uma extensão de 242 km com topografia montanhosa, com altitude de 965 metros. A estrutura básica econômica do município está vinculada ao setor primário, prevalecendo a monocultura, atualmente, voltada ao cultivo do morango, que emprega como mão de obra os agricultores e suas famílias.

Quanto à educação escolar², o quadro de escolas públicas é formado por uma escola do sistema estadual, localizada na área central urbana, e sete escolas municipais na região rural. Segundo dados do Censo Escolar/INEP³ (BRASIL, 2013) havia 332 crianças na Educação Infantil, 639 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 622 nos anos finais, 352 alunos do Ensino Médio e 85 na Educação de Jovens e Adultos. Em relação à Educação Especial, os dados do Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2013) indicavam 06 alunos na Educação Infantil, 21 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 05 nos anos finais, 06 alunos no Ensino Médio e 01 aluno na Educação de Jovens e Adultos, em nível do Ensino Médio. No estudo desenvolvido (RIBEIRO; WERNECK, 2014) foram identificados nos anos iniciais do Ensino Fundamental apenas 11 alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda em relação à Educação Especial na Educação Básica, em 2014 havia 05 salas de recursos multifuncionais para o AEE – Atendimento Educacional Especializado⁴, para onde eram encaminhados os alunos com necessidades educacionais especiais com comprovação por laudo médico e avaliação multiprofissional. Outro dado se refere à formação de professores: segundo informações colhidas diretamente na secretaria de Educação do município e com os próprios professores⁵ nos últimos anos, tendo em vista a necessidade dos profissionais, parte das ações de formação continuada têm sido desenvolvidas voltadas à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os professores participantes das duas pesquisas (CAMPOS, 2013; RIBEIRO; WERNECK, 2014), num total de 14 professores, têm entre 30 e 60 anos, sendo 12 mulheres e 02 homens. Desses sujeitos, o professor com menor tempo de atuação profissional trabalha há 6 anos na Educação e aquele com maior tempo, há 31 anos. São professores regentes de classes comuns do ensino regular em escolas públicas; têm formação inicial adequada ao exercício da função, com exceção de um desses professores. Em sua maioria, possuem pós-graduação *Lato Sensu*, porém, nenhum deles buscou por um curso de especialização na área da Educação Especial/inclusão escolar. Em relação ao nível de ensino e ano em que atuavam quando da realização das duas pesquisas, 11 professores estavam inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 02 nos anos finais e 01 no ensino médio.

Práticas pedagógicas em (re) construção

Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com necessidades educacionais especiais, são muitos os aspectos envolvidos e a tabela que segue apresenta as indicações dos professores em relação a essa temática no estudo realizado por Ribeiro e Werneck (2014). Esses dados foram levantados através de questão de múltipla escolha que compunha o questionário respondido pelos professores; os resultados foram quantificados indicando as práticas realizadas pelos professores.

2 Dados de 2014.

3 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: outubro de 2014.

4 Dado levantado pelas pesquisadoras.

5 Diário de Campo das pesquisadoras, 2014.

Tabela n. 1. Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores com alunos com necessidades educacionais especiais

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	FREQUÊNCIA
Atividades pedagógicas individuais	9
Atividades pedagógicas realizadas em duplas e/ou em grupo	9
Atividades orais associadas à escrita	9
Leitura do livro didático e exercícios	6
Atividades práticas como experiências e demonstrações	6
Realização de exercícios e atividades (copiados da lousa ou em folhas fotocopiadas)	7
Estudo do meio e/ou outra atividade extra à sala de aula	6
Atividades específicas usando materiais e recursos diferenciados	7

Fonte: Dados da pesquisa; tabela elaborada pelas pesquisadoras.

Os resultados indicaram maior frequência [nove indicações] para três itens, a saber: “atividades pedagógicas realizadas individualmente”, “atividades pedagógicas realizadas em duplas e/ou em grupo” e “atividades orais associadas à escrita”. As “atividades pedagógicas realizadas individualmente” sugerem a organização dessas atividades focando as necessidades individuais dos alunos; em “atividades em duplas e/ou pequenos grupos” estaria a presença dos colegas da classe na realização conjunta da atividade. Já as “atividades orais associadas à escrita” sugerem que a forma escrita de registro permanece como uma marca pedagógica, também no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda quanto aos dados apresentados na tabela n. 1, segue com 07 indicações a “realização de exercícios e atividades (copiados da lousa ou em folhas fotocopiadas)” e “atividades específicas usando materiais e recursos diferenciados”. Merece destaque que essas indicações parecem se referir a práticas bastante diferentes: a “realização de exercícios e atividades (copiados da lousa ou em folhas fotocopiadas)” sugerem

o emprego, com alunos com necessidades educacionais especiais, de recursos relacionados apenas à atividade da cópia; também é possível presumir que se refere à atividade fechada e diretiva que pode limitar a expressão de individualidades e a percepção de necessidades pedagógicas específicas, o que é importante para todos os alunos, em especial, para aqueles com necessidades educacionais especiais. Já “atividades específicas com materiais e recursos diversificados” contemplariam mais o atendimento das necessidades dos alunos. Segue ainda na tabela a indicação de que os professores [06 indicações] realizam “leitura do livro didático e exercícios”, “atividades práticas como experiências e demonstrações” e “estudo do meio e/ou outra atividade extra à sala de aula”. Nesse bloco (segundo a frequência das respostas) encontrou-se, ainda mais uma vez, o emprego de atividade e recurso que exige a habilidade específica da leitura, o que se entende como um obstáculo para a participação e aprendizagem de alguns desses alunos.

Assim, pode-se concluir que, em relação às práticas pedagógicas, o estudo realizado (RIBEIRO; WERNECK, 2014)

indica certo ecletismo, com a presença tanto de práticas e recursos tradicionais à escola, como a cópia da lousa e a leitura do livro didático, como a realização de práticas que integram e solicitam do aluno diferentes conhecimentos e habilidades e, por isso, podem promover sua maior participação nas situações de ensino-aprendizagem, em especial dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como se vem afirmando, embora a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais seja uma meta dos sistemas e escolas há algumas décadas, observa-se que em relação à construção de práticas pedagógicas que efetivamente contemplem a diversidade os professores estão ainda construindo esse caminho. Caiado (2008), tendo como referência pesquisa realizada em 2007, evidencia tanto as dificuldades dos professores como, por outro lado, novas possibilidades de ensinar que têm estabelecido na experiência de se fazer outra escola e sala de aula. Nesse processo, como também o indicaram os resultados levantados por Ribeiro e Werneck (2014), coexistem práticas mais e também menos adequadas em relação às necessidades dos alunos e à proposta de uma escola inclusiva. Para Caiado (2008, p. 371), se evidencia na fala dos professores a “distância que temos a percorrer na construção de um currículo que tome o conhecimento sobre a vida, que abra as dimensões da arte, da ciência, do movimento histórico e que considere os alunos sujeitos de direitos, sujeitos singulares”. Entende-se que reflexões individuais e coletivas sobre as práticas desenvolvidas podem ser o meio necessário às mudanças pretendidas.

A pesquisa desenvolvida por Campos (2013) apresenta dados que convergem com aqueles levantados por Ribeiro e Werneck (2014) acerca das práticas pedagógicas. Este estudo, como já se apresentou, tinha como objetivo investigar sobre o processo

de escolarização na Educação Básica de uma aluna com surdez. Entre outros dados, em relação à realização de atendimentos individualizados em sala de aula, tendo em vista as necessidades específicas dessa aluna, um dos professores entrevistadas afirmou que “passava na carteira, mas a aluna não entendia o que ela falava, e vice-versa” [PFI], o que sugere, nesse caso, apenas uma intenção de atender à aluna. Merece destaque também apresentar como dado complementar proveniente deste estudo, e que contribui nas reflexões feitas, que nenhum dos professores entrevistados neste estudo (CAMPOS, 2013) fazia uso da Libras – Língua Brasileira de Sinais, bem como se levantou que em todo o processo de escolarização dessa aluna a mesma não contou com o professor-intérpete, como solicita a legislação para a área⁶. Deve-se, nesse caso, considerar, porém, que o estudo envolveu dados de um período que se iniciou em 2004 indo até 2012, e que, portanto, diz de um processo histórico e de situações que atualmente estão sendo superadas.

Também sobre a ausência de atendimento individualizado, os professores participantes deste estudo (CAMPOS, 2013) afirmaram que o elevado número de alunos por turma e as condições de trabalho nesse contexto impediram, ou prejudicaram, que dessem uma atenção mais individualizada para a aluna.

Você é levado por uma avalanche

6 BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União de 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: outubro 2014. BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: outubro 2014

*de alunos, cada um tem uma dificuldade, um problema, um comportamento. Você tem que dar conta; você tem que administrar trinta e cinco, trinta e seis. Cada um com uma diferença, cada um com um problema, cada um com uma dificuldade, cada um com tipo de comportamento. Então você é levado pelo todo. Você é levado como se fosse uma avalanche de meninos que são levados pelo seu comportamento, que não se atém ao individual [PFII]*⁷.

Como era uma sala muito cheia, com vários alunos, uma bagunça, se você ficasse perdendo tempo com apenas um aluno os outros alunos viravam do avesso. Eu explicava normalmente como se fosse para um aluno comum. Eu nunca tive nenhuma preocupação especial com ela [PEM].

Entende-se que se, por um lado, há de se criar condições para que o trabalho do professor possa ser melhor desenvolvido, por exemplo, em relação ao número de alunos por turma⁸, conforme afirmaram os professores, por outro, também se faz necessário o emprego de práticas mais adequadas aos diferentes alunos e grupos de escolares. Em se tratando de um adequado atendimento individualizado para alunos com necessidades educacionais especiais, deve ser considerada a adequação e adaptação da atividade (BRASIL, 1999), bem como considerar que esse atendimento individualizado não pode nem deve caracterizar-se como uma exclusão no

7 Faz-se uso da legenda PFI- Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, PFII – Professor dos anos finais do Ensino Fundamental e PEM – Professor do Ensino Médio.

8 O documento Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013) dá orientações acerca do número de alunos em salas de aula em que estejam inseridos alunos com necessidades educacionais especiais.

interior da inclusão escolar. Diferentemente do que se propõe no AEE - Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009), na sala de aula, o atendimento não deve isolar o aluno em atividades e conteúdos diferenciados dos demais; a adaptação e o atendimento individual previstos devem ser adaptados a partir daquilo que é oferecido para todos os alunos da turma.

Segundo Briant e Oliver (2012), voltando-se os sistemas e salas de aula para a construção de educação que contemple a diversidade, no atendimento a grupos heterogêneos, deve-se pensar em estratégias que promovam ambiente realmente educativo para todos.

A utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas é sem dúvida uma vertente para equiparação de oportunidades, porém para que os professores possam utilizá-las é preciso que reconheçam em todos os seus alunos sujeitos capazes de aprender, favorecendo a construção de uma educação de qualidade para todos os envolvidos. (BRIANT; OLIVER, 2012, p. 149-150)

As afirmações das autoras levam a pensar também na necessidade de avaliações pedagógicas sistemáticas e periódicas que possam indicar aos professores o que sabem os alunos, bem como os aspectos que precisam ser mais observados na construção de propostas pedagógicas adequadas ao seu desenvolvimento escolar. No estudo realizado por Ribeiro e Werneck (2014), sobre a avaliação da aprendizagem, 60% dos professores participantes da pesquisa afirmaram que avaliam seus alunos com necessidades educacionais especiais empregando critérios diferentes dos demais alunos e 40% que avaliam fazendo uso dos mesmos critérios. Quanto às modalidades de avaliação, a Tabela n. 2 apresenta as práticas de avaliação empregadas pelos professores.

Tabela n. 2: Práticas de avaliação da aprendizagem.

AVALIAÇÃO	FREQUÊNCIA
Prova Oral	3
Prova Escrita	2
Prova oral e escrita	4
Trabalhos em duplas e/ou grupos	7
Participação nas atividades	9
Observação e registro em fichas	2
Avaliação Processual	1

Fonte: Dados da pesquisa; tabela elaborada pelas pesquisadoras.

Os professores avaliavam seus alunos através da “participação nas atividades” [9 indicações]; em segundo lugar é usado como forma de avaliação os “trabalhos realizados em duplas e/ou grupos” [com 07 indicações]; segue a realização de “prova oral e escrita” [04], mas os professores também afirmam que estas modalidades são empregadas separadamente, sendo 03 indicações para “prova oral” e 02 para “prova escrita”. Os dados apontam ainda para a “observação e registro em fichas” [02 indicações] e para a “avaliação processual” [com 01 indicação]. Observa-se que, do mesmo modo que em relação às práticas pedagógicas, há, nas respostas dos professores, a indicação tanto de modalidades bastante tradicionais, como a prova (escrita e oral), o que talvez responda para alguma imposição escolar e/ou por serem modalidades avaliativas bastante usuais entre os professores, como de outras práticas mais dinâmicas, contextualizadas e integradoras, como a “observação e registro em fichas” e a “avaliação processual”. Merece destaque a “participação nas atividades” [com o maior número de indicações], que sugere tanto uma concepção de avaliação mais integrativa e que contemplaria efetivamente as necessidades e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, como pode também referir-se ao acolhimento, pelos professores, de toda e qualquer produção e participação

do aluno, o que poderia sugerir ausência de critérios avaliativos.

Na pesquisa realizada por Campos (2013), que fez uso de entrevistas, as respostas dos professores possibilitaram outras discussões acerca das formas de avaliação, ampliando a reflexão sobre este aspecto das práticas pedagógicas. Os professores afirmaram:

As provas, como era uma aluna “complicada”, eu dava diferente. Ela ia bem; ia na média. Tinha parte da matéria que ela tinha mais dificuldade; outras partes ela sabia legal. Também ela dependia muito da ajuda das colegas, mas, ela fazia os exercícios. Eu não tinha certeza absoluta se ela copiava ou fazia realmente, mais a maioria dos exercícios que eu dava ela fazia. Na prova ela era mais ou menos; era mediana. A nota dela não era ruim; ela ficava na média. [PEM]

Eu dava a atividade e tal qual a colega fazia, ela fazia também. E eu aceitava porque eu não sabia trabalhar com ela. Entendeu? Só que era assim, letra maravilhosa, caprichosa, uma belezinha. Só que daí, nas provinhas, ela não conseguia [PFI].

Nos excertos anteriores, se pode observar que as formas de avaliar dos professores dizem mais de um descrédito em relação ao desenvolvimento e aprendizagem escolar da aluna e da ausência de intervenções adequadas do que de uma prática inclusiva. Considera-se, assim, que, também em relação à avaliação da aprendizagem, a ausência de adaptações e o emprego de práticas conduzidas igualmente para todos pode gerar mais desigualdade do que igualdade e inclusão.

Segundo Mantoan (2006), para alcançar sua finalidade em processos de inclusão escolar, a avaliação terá, necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos. De acordo com a autora, a concepção de avaliação e os planejamentos didáticos, na concepção inclusiva, revolucionam o que tradicionalmente se pratica nas escolas. No caso do aluno com necessidades educacionais especiais a prática pedagógica, nesse caso de avaliação, precisa ser mediada pelos professores.

Nos dois estudos, a resposta dos professores acerca de outros aspectos pode contribuir nas reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores entrevistados (CAMPOS, 2013), por exemplo, indicaram que pouco ou quase nada sabiam sobre o necessário e adequado atendimento educacional e pedagógico para alunos com necessidades educacionais especiais. Não havia informações acerca do desenvolvimento da aluna e sobre a surdez em geral, e os professores afirmaram que esse aspecto interferiu na organização e execução do trabalho pedagógico desenvolvido.

Por mais anos de prática que você tenha, se chega um aluno assim e você está acostumado com os “normais”, a gente fica... Porque não tivemos um

curso para trabalhar com aluno especial [PFI].

Eu nem sabia quem ela era e demorou um tempinho para eu saber que ela tinha deficiência. Eu pensava que ela tinha dificuldade de ouvir, mas aí, depois de um tempo, foi que eu descobri que ela tinha uma dificuldade mais séria. Ninguém falou nada para mim [PEM].

Esse desconhecimento acerca do aluno, suas necessidades específicas e também daquilo que ele tem como potencial (e acrescenta-se, em alguns casos, até mesmo preconceitos e informações incorretas) interferiu, segundo os professores, na organização e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Os dados levantados levam a considerar que a formação continuada dos professores é um aspecto que precisa ser levado em conta pelos sistemas de ensino quando se voltam à inclusão escolar, tal como afirmaram Beyer (2006) e Baptista (2006). O novo que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais tem trazido à escola e aos seus profissionais vem mobilizando sentidos provocados pela incerteza que esse novo instaura. Para Costa e Denari (2012), incluir é considerar singularidades e os diferentes contextos socioculturais envolvidos, no que se inclui a própria escola, e solicita dos profissionais envolvidos que o que sabem seja ressignificado.

Buscando outras explicações sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores com alunos com necessidades educacionais especiais, dados do estudo realizado por Ribeiro e Werneck (2014) indicam para a necessidade de parcerias e de colaboração entre os profissionais e entre esses e a escola e a própria família. Este aspecto pode ser observado nos dados da tabela que é apresentada na sequência.

Tabela n. 3. Parcerias no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

PARCERIAS	FREQUÊNCIA
Atuação conjunta dos professores da escola	01
Atuação conjunta dos profissionais da escola e profissionais da área da Saúde (Psicólogos)	02
Parceria com a família	02
AUSÊNCIA DE PARCERIAS	FREQUÊNCIA
Ausência do Professora de Apoio	01
Ausência de cooperação da comunidade escolar	02
Ausência do apoio da família	02

Fonte: Dados da pesquisa; tabela elaborada pelas pesquisadoras.

Os professores afirmaram sobre a atuação conjunta entre os próprios docentes da escola [01 indicação], atuação entre esses e profissionais da área da Saúde, entre os quais Psicólogos [02] e a parceria com a família [02], sendo essas parcerias fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. Ao contrário, a ausência de parceria interfere negativamente no sucesso da inclusão escolar e sobre isso, no estudo de Ribeiro e Werneck (2014), os professores apontaram para a ausência de: cooperação da comunidade escolar [02 indicações], apoio da família [02 indicações] e também do Professor de Apoio [01 indicação]. Sobre este profissional, o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013, p. 13) prevê que “os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, matriculados em escolas regulares comuns, poderão necessitar, também, no seu turno de escolaridade, do trabalho do Professor de Apoio”. A função deste profissional é “colaborar com o professor regente, favorecer ao aluno com necessidades educacionais especiais o acesso à comunicação, ao currículo, através das adequações de materiais didático-pedagógicos e da utilização de estratégias e recursos tecnológicos” (p. 13).

Briant e Oliver (2012) apontam a importância das parcerias e do trabalho multiprofissional na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. As autoras afirmam sobre a importância de uma rede de apoio na construção de “novas possibilidades de ação por parte dos diferentes agentes e para a efetivação e fortalecimento de uma nova dinâmica que valorize cada sujeito e sua diversidade” (p.140). A inclusão escolar prevê reconstruções que solicitam ações coletivas dos profissionais envolvidos sem as quais se torna muito mais difícil que este processo alcance êxito.

Considerações Finais

Nas pesquisas desenvolvidas por Campos (2013) e Ribeiro e Werneck (2014), cujos resultados são apresentados e discutidos neste texto, os professores afirmaram que buscam atender pedagogicamente, e em sala de aula do ensino regular, às necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse processo, o relato dos professores indica práticas que podem ser consideradas bastante adequadas em relação aos objetivos da inclusão escolar e outras que, por não apresentarem em sua constituição características e critérios que contemplem as necessidades específicas

dos alunos com necessidades educacionais especiais, ainda se mostram divergentes a essa proposta. Por exemplo, em relação às práticas de avaliação da aprendizagem, alguns professores afirmaram acolher aquilo que o aluno produz, sem intervenções, justificando esse procedimento em função das dificuldades desses estudantes e também de sua desinformação sobre formas de ensinar para esses alunos. Ao contrário, considera-se que práticas pedagógicas (de fato) inclusivas deveriam desafiar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e promover outras formas de ensinar, para o que se considera vital a mediação e intervenção pedagógica do professor, como o afirmou Caiado (2008).

Os professores participantes dos dois estudos também afirmaram sobre o número elevado de alunos por turma e a ausência de parcerias profissionais como alguns dos fatores que, entre outros, interferiram no desenvolvimento de ações didático-pedagógicas mais adequadas em relação à diversidade presente nas salas de aula, como em relação a atendimento específico e individualizado dos alunos, voltado a suas particularidades e necessidades.

A partir dos resultados das duas pesquisas, pode-se afirmar que, para a construção de educação inclusiva, por um lado, há de se realizar na escola e com os professores reflexões acerca das práticas desenvolvidas por eles junto aos alunos

com necessidades educacionais especiais, visando a mudanças necessárias e de caráter pedagógico; essas reflexões, nesse sentido, poderiam assumir um caráter formativo para os docentes. Por outro lado, mudanças são necessárias quanto às condições do trabalho docente, o que implica repensar políticas e programas para a área. Para os professores e demais profissionais envolvidos, o reconhecimento sobre as condições adversas postas ao seu trabalho deve visar à crítica e ao posicionamento perante tais condições. Nesse sentido, como também afirma Bruno (2008), reiteramos a amplitude dos aspectos envolvidos na construção das práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

Considera-se que, embora as políticas para a área e as legislações e os documentos oficiais que delas tiveram origem não sejam recentes, a inclusão escolar ainda está em construção quando se tem como meta um processo adequado de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em muitos locais esse processo ainda está se iniciando, como é o caso do município onde as pesquisas foram desenvolvidas. As considerações a que se chegou com este estudo indicam a necessidade de se discutir coletivamente acerca das políticas e propostas governamentais dirigidas à inclusão escolar, no que se incluem os programas de formação profissional continuada.

Referências

ANDRADE, Silvana Sousa; DIAS, Viviane Borges. Educação Inclusiva e formação de professores: desafios e possibilidades. In: CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CBEE, 2012. CDRom.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. (org.) **Inclu-**

são e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-94.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.) **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73- 82.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: SENADO FEDERAL, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC, 1999.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: agosto de 2014.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005\)decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005)decreto/d5626.htm). Acesso em: agosto de 2014.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/ CNE, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar.** Anexo I e II. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: outubro de 2014.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação. Especial**, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, jan.-mar., 2012

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @ ambienteeducação**, São Paulo, v.1 - n. 2, p. 56-67, ago./dez., 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Práticas pedagógicas: a diversidade na escola inclusiva. In: PERES, E.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; BONIN, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** sujeitos, currículos e cultura. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 03, p. 361-375.

CAMPOS, Aline Rezende. **A Escolarização do Aluno com Surdez no Ensino Regular:** Uma História em Construção. 2013. 102 f. Monografia (Curso de Pedagogia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli da Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2013.

COSTA, Vanderlei Balbino; DENARI, Fátima Elizabeth. A formação docente na Educação Especial dos limites às possibilidades. In: CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CBEE, 2012. CDRom.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169 – 188.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. (org) **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.183-210

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2013. Disponível em: http://seesinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=55 Acesso em: outubro de 2014.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, n. 9 (3), p. 239-262, jul/set, 1993.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles et. al. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p. 32-40

PÉREZ GOMEZ, Angel I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno;

PEREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 67-97.

RIBEIRO, Cátia Aparecida de Andrade; WERNECK, Suily de Cássia. **Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar e Formação Docente**. 2014. 110 f. Monografia (Curso de Pedagogia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli da Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Especiais**. Conferência Mundial sobre Educação para as Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: agosto de 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e método**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Sobre a autora

Carla Helena Fernandes

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Professora do Mestrado em Educação da Univás – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre – MG.

E-mail: carlahelenafernandes@yahoo.com.br

Recebido em 27.11.2015

Aceito em 28.12.2015

