

---

**A prática pedagógica no atendimento ao aluno da Educação Especial: desafios e estratégias**

*Pedagogical practice in attending Special Education students: challenges and strategies*

Camila Marafigo dos Santos  
**Secretaria de Estado e Educação do Paraná (SEED- PR)**

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado

**Instituto Federal do Paraná (IFPR)**

Curitiba – Paraná – Brasil

**Resumo**

Esta investigação deriva de uma pesquisa de mestrado e teve como objetivo analisar os desafios e as estratégias utilizadas pelo do professor da Educação Profissional e Tecnológica durante a sua prática pedagógica no atendimento ao aluno da Educação Especial. O estudo caracteriza-se como de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e o questionário *on-line*. A partir da convergência dos resultados, verificou-se que os professores apresentam dificuldades em elaborar as diferenciações curriculares por falta de conhecimento quanto ao trabalho com pessoas com deficiência, já que formação inicial se mostra deficitária e a formação continuada não alia a teoria à prática. Evidenciou-se a importância dos cursos de superiores contemplarem a Educação Inclusiva como componente curricular.

**Palavras-chave:** Deficiência; Diferenciações curriculares; Educação Profissional e Tecnológica.

**Abstract**

This investigation derives from a master's research and aimed to analyze the challenges and strategies used by the teacher of Professional and Technological Education during ones pedagogical practice in serving the student of Special Education. The study is characterized as a qualitative approach of the case study type, having as instruments of data collection, the bibliographic research and the online questionnaire. From the convergence of results, it was found that teachers have difficulties in elaborating curricular differences due to lack of knowledge about working with people with disabilities, since initial training is deficient and continuing education does not combine theory with practice. The importance of higher education courses to include Inclusive Education as a curricular component was highlighted.

**Keywords:** Disability; Curricular differentiations; Professional and Technological Education.

## **Introdução**

Em 2011, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de um bilhão de pessoas no mundo apresentava algum tipo de deficiência (ONU, 2020). Esses dados evidenciam a presença significativa de pessoas com deficiência nos mais variados contextos sociais. Contudo, deparamo-nos com uma lacuna entre o estabelecido na legislação vigente e a prática pedagógica com alunos que apresentam algum tipo de deficiência, no que se refere especificamente à acessibilidade curricular.

Assim, entendeu-se como importante iniciar este estudo com o mapeamento das pesquisas para o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes<sup>1</sup>) com vistas ao reconhecimento da natureza pedagógica da Educação Especial. Na consulta foi selecionado o período entre 2009 a 2019 e aplicadas como filtro as palavras *educação profissional e tecnológica* e *inclusão da pessoa com deficiência*. A busca resultou em apenas 27 pesquisas, sendo 23 dissertações e quatro teses publicadas no período compreendido, de 10 anos. Essa informação demonstra que há muito o que se pesquisar sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência na EPT, o que denota e ratifica a relevância do tema.

Por meio dessas pesquisas, verifica-se que no contexto educacional os professores apresentam dificuldades em elaborar as diferenciações curriculares necessárias a seus alunos com deficiência, especialmente por falta de conhecimento quanto ao trabalho com as pessoas com deficiência. A formação inicial (graduação) mostra-se deficitária e, posteriormente, a formação continuada não alia a teoria à prática.

A formação de professores, para Saviani (2009) sofre um dilema: a dissociação entre a forma e o conteúdo. Esse autor considera que tal dilema resultou da dissociação de aspectos a princípio indissociáveis do ato docente, e que logicamente a solução para isso implica a recuperação da referida indissociabilidade. Para tanto, será necessário considerar o ato docente como um fenômeno concreto, isto é, tal como ocorre efetivamente no interior das escolas (SAVIANI, 2009). Quanto à formação específica para o trabalho com alunos da Educação Especial, o mesmo autor alerta que:

considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação, que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do

contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

Dessa forma, é premente o desenvolvimento de estudos que venham a contribuir com a reflexão e discussão sobre as relações entre trabalho e deficiência, educação profissional e acesso ao currículo, visando à permanência desses alunos nas instituições de ensino e à adequada preparação deles para o pleno exercício de sua profissão.

O direito ao trabalho é uma premissa para a dignidade humana. Nesse contexto, compreender a inclusão de pessoas com deficiência no contexto da educação profissional e tecnológica é um desafio, pois muitas vezes essa questão esbarra no desconhecimento em como proporcionar a esses alunos uma adequada aprendizagem e uma efetiva formação profissional.

Diante do exposto, esta investigação – que deriva de uma pesquisa de mestrado – objetiva analisar os desafios e as estratégias utilizados pelos professores da Educação Profissional e Tecnológica durante sua prática pedagógica no atendimento aos alunos da Educação Especial.

### **Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica**

O homem é um ser social, que se torna humano por meio de suas relações com o meio onde vive. Diferentemente dos animais, que agem por instinto, o homem age de forma consciente e busca, por meio de suas relações, transformar seu meio e ser transformado por ele. Assim sendo, trabalho e educação, de acordo com Saviani (2007), são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.

A educação profissional brasileira nasceu inicialmente com o objetivo de inclusão social, ou seja, de atender os desfavorecidos, as crianças pobres, os filhos dos trabalhadores e formá-los para ter uma profissão. Essa iniciativa, que a princípio parecia nobre, de favorecer os desfavorecidos, veio a fortalecer uma dualidade explicada por Saviani (1989), em que o ensino profissional era destinado àqueles que deviam executar, ao passo que o ensino científico-intelectual era destinado àqueles que deviam conceber e controlar o processo.

O caminho para superar essa visão dualista e buscar uma formação igualitária e de qualidade para a classe trabalhadora se dá por meio da educação politécnica, definida por

Ciavatta (2014) como omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional.

No entanto, a educação nem sempre foi um direito assegurado para as pessoas com deficiência e ao longo da história passou por várias fases. Inicialmente, houve um período de negligência, no qual as pessoas com deficiência eram abandonadas e relegadas à própria sorte devido a suas condições, que fugiam das regras consideradas normais e aceitáveis pela sociedade. Posteriormente, houve a fase de institucionalização, na qual as pessoas que apresentavam algum padrão considerado atípico eram colocadas em residências/instituições, ficando segregados, à margem da sociedade. Outro período diz respeito à integração das pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais. Esse movimento é conceituado por Mazzotta (1993, p. 13) como “a busca da ampliação da participação das pessoas que se encontram em situações segregadas para situações ou ambientes normais, sejam educacionais ou sociais”. A partir de 1990, com a Declaração de Salamanca, que tinha como princípio a educação para todos, independentemente de suas diferenças, a pressão pela escolarização de pessoas com deficiência aumentou, e tais documentos passaram a ser referência no que diz respeito a ações de políticas públicas de inclusão (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) foi um importante marco na garantia de acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular e no estabelecimento de uma nova visão a respeito da Educação Especial. Nessa nova concepção, segundo Ropoli (2010), a Educação Especial não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, mas busca atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo e garantir a todos o direito à educação no ensino regular. Portanto, deve estar presente em todos os níveis e etapas de ensino, sem substituí-los, oferecendo a seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Assim, ao longo da história da inclusão escolar no Brasil, diferentes legislações foram se sucedendo e afirmando que é um direito da pessoa com deficiência estudar em sistemas educacionais inclusivos e que esses devem assegurar os meios necessários para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva.

### **Institutos Federais e os alunos com deficiência**

Os Institutos Federais (IFs) foram criados por meio da Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) com o objetivo de proporcionar a educação politécnica e omnilateral aos jovens que buscam uma formação profissional e tecnológica.

Criado em 2008, o Instituto Federal do Paraná (IFPR) i) está vinculado à Secretaria de Educação Profissional (SETEC) do Ministério da Educação (MEC); ii) tem como objetivo ofertar educação profissional e tecnológica voltada para a educação básica, superior e profissional; iii) atualmente conta com 25 *campi*, no qual estudam 26 mil estudantes aproximadamente; iv) oferece 43 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade a distância, 20 cursos superiores presenciais, 21 cursos de especialização e 3 cursos de mestrado (IFPR, 2020a).

O Campus Curitiba – campo de pesquisa desta investigação – oferta 39 cursos, sendo oito deles técnicos integrados ao Ensino Médio, 14 técnicos subsequentes, seis superiores (quatro tecnólogos, um bacharelado e uma licenciatura) e oito pós-graduações (sete *lato Sensu* e uma *stricto Sensu*). Conta atualmente com 5.646 alunos, dos quais 4.360 estudam na modalidade presencial e 1.286 a distância.

No processo seletivo de 2020, que ocorreu no ano de 2019 de forma presencial, o *Campus Curitiba* ofertou 989 vagas em oito cursos técnicos integrados, 14 cursos técnicos subsequentes e seis cursos de graduação, divididos em 20% do total de vagas para ampla concorrência e 80% de vagas para cotas de inclusão social (IFPR, 2020b). Uma garantia de acesso aos IFs pelas pessoas com deficiência é o ingresso por meio das políticas de cotas, das quais 5% são destinadas a pessoas com deficiência. Ao ingressar nos Institutos Federais, os alunos com deficiência contam com o acompanhamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Os NAPNEs foram criados no ano 2000 por meio do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) com o objetivo de desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, a permanência e a saída com êxito em seus cursos (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Na educação vista da perspectiva inclusiva, não deve haver separação entre alunos normais e especiais, mas o respeito pelas diferenças, possibilitando não somente o desenvolvimento dos alunos com deficiência, mas também dos demais alunos, que podem

aprender com a diversidade. Para que o aluno com deficiência consiga ter acesso ao currículo é necessário que sejam realizadas pelos professores diferenciações curriculares.

A diferenciação curricular propõe um trabalho com as diferenças, entendendo-as como algo rico e que deve ser usado a favor do ato de educar. Assim, as diferenças são importantes no sentido inverso daquele que usualmente a escola as toma. São importantes não para “separar” os alunos, mas para promover a inclusão e o convívio, não para justificar a segregação (VIANNA; SILVA, 2014).

Para Roldão (2003), a diferenciação curricular engloba um conjunto de ações curriculares em diferentes níveis (políticos curriculares, gestão e organização do currículo na escola, práticas docentes e organização da aprendizagem) orientados com base na diversidade dos públicos escolares para mais adequadamente promover o sucesso de suas aprendizagens. Nessa perspectiva, cabe à escola possibilitar o acesso ao currículo para todos os seus alunos, de modo especial aos alunos com deficiência, o que envolve muitos aspectos para que a educação inclusiva aconteça efetivamente no contexto de sala de aula.

### **Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O campo de pesquisa foi o *Campus* Curitiba do Instituto Federal do Paraná. O período de investigação foi de agosto de 2019 a agosto de 2021. Os participantes da pesquisa foram os professores que compõem o quadro de docentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Técnicos Subsequentes do *Campus*. Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário, além da revisão bibliográfica para o suporte teórico.

O questionário foi elaborado por meio do Google Formulários, aplicado *on-line*, composto de 17 questões (nove abertas e oito fechadas) e enviado por *e-mail* a 99 professores que atuam nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Técnicos Subsequentes.

O questionário foi organizado em quatro partes: i) identificação dos participantes; ii) formação para o trabalho com alunos com deficiência; iii) dificuldades e desafios enfrentados na elaboração das aulas e avaliações para os alunos com deficiência e iv) trabalho colaborativo por meio do trabalho desenvolvido pelo NAPNE. Além disso, o questionário continha um texto de apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado eletronicamente por todos os 31 professores que responderam à pesquisa.

### **Análise e discussão dos dados**

Para iniciar a análise dos dados, observou-se que 20 (vinte) professores participantes

são do sexo masculino e 11 (onze) do sexo feminino. Desses, um pouco mais da metade, (17) professores, tinha entre 40 a 49 anos. No que se refere ao tempo de docência, os dados destacam que: i) 3 (três) professores têm entre 3 a 6 anos de docência; ii) 6 (seis) estão na docência entre 15 a 20 anos; iii) 10 (dez) contam entre 10 a 15 anos de docência e iv) 12 (doze) atuam na docência há mais de 20 anos.

Quanto à escolaridade e formação, todos os professores participantes têm curso superior nas seguintes áreas: Arte, Matemática, Geografia, Ciências Contábeis, Engenharia Mecânica, História, Economia, Química, Biologia, Economia, Direito, Design, Engenharia Civil, Física, Educação Física, Ciências, Letras e Educação Artística. Destes, 17 (dezesete) professores participantes são mestres e 14 (quatorze) são doutores.

Questionados sobre a formação continuada, 17 (dezesete) professores participaram de cursos, palestras ou formações voltadas para o ensino de alunos com deficiência e 14 (quatorze) responderam que não participaram de nenhum evento sobre o ensino de pessoas com deficiência. Tais dados mostraram-se importantes quando 29 dos professores participantes afirmaram que trabalham ou já trabalharam com alunos com deficiência. Esses dados se complementam ao mostrar que tal formação provavelmente viria a contribuir com o trabalho pedagógico inclusivo, portanto é fundamental que se discuta essa temática nos cursos de formação para professores, tanto inicial quanto continuada.

Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças (MANTOAN, 2003).

A análise do conteúdo teve como base as respostas dos questionários e foi fundamentada em Bardin (2016), obedecendo às seguintes fases: coleta de dados, preparação dos dados, codificação, categorização e análise de conteúdo.

Para realizar a análise de conteúdo e direcionar o processo de escrita, discussão e análise das informações coletadas, foi realizada: i) leitura cuidadosa das respostas dos professores; ii) reflexão sobre cada resposta; iii) identificação e criação de grupos com pontos de convergência entre as respostas para consolidar um significado e iv) criação das categorias de análise, de acordo com as respostas dos professores participantes da pesquisa.

Após a seleção e leitura flutuante do material, a exploração foi realizada por meio da codificação, para posterior agrupamento das categorias. Dessa análise derivaram sete

*A prática pedagógica no atendimento ao aluno da Educação Especial: desafios e estratégia*

códigos que ampararam o desdobramento de 30 categorias, expostas no Quadro 1, que representam as percepções dos professores acerca do trabalho realizado com os alunos com deficiência, seus desafios e dificuldades.

**Quadro 1** – Análise de conteúdo desta pesquisa

<b>Códigos</b>	<b>Categorias</b>
<b>Dificuldades na elaboração das aulas</b>	Falta de conhecimento específico sobre a deficiência dos alunos. Falta de conhecimento específico sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.
	Comunicação com os alunos.
	Pouco tempo para planejar.
	Falta de talento e/ou vocação para ministrar aulas para os alunos com deficiência.
<b>Dificuldades na elaboração das avaliações</b>	Adaptar os materiais e as atividades avaliativas.
	Saber o nível de exigência que se deve adotar e quanto tempo destinar para que os alunos com deficiência realizem as avaliações.
	Pouco tempo de contato com o aluno e dificuldade em monitorar a evolução de sua aprendizagem.
	Dificuldade em integrar os conteúdos trabalhados, relacionando-os ao cotidiano do aluno com deficiência.
<b>Estratégias pedagógicas diferenciadas utilizadas na elaboração/no planejamento das aulas, atividades e avaliações</b>	Materiais com mais ilustrações.
	Avaliações e atividades ampliadas para os alunos com baixa visão.
	Avaliações mais curtas com a redução dos números de questões e enunciados mais objetivos.
	Avaliações orais.
	Atividades mais práticas.
	Correções flexíveis das atividades e avaliações.
	Realização de avaliação/atividades em outros locais e momentos.
	Atendimento individualizado ao aluno sempre que necessário.
	Buscar melhor e maior interação com o aluno.
Dar <i>feedback</i> ao aluno sobre sua avaliação.	
<b>Pontos positivos do trabalho do NAPNE</b>	Troca de experiências e de informação.
	Auxílio na inclusão escolar.
	Ser uma ponte com as famílias.
<b>Pontos negativos do trabalho do NAPNE</b>	Demora no repasse das informações relativas aos alunos.
	Falta de informação específica para as disciplinas técnicas.
	Falta de professor que ofereça atendimento educacional especializado.
	Resistência de alguns professores quanto à inclusão e necessidade da criação de uma cultura inclusiva no <i>campus</i> .
<b>Fatores limitantes institucionais</b>	Formação pedagógica insuficiente para trabalhar com alunos com deficiência.
	Excessivos números de alunos em sala de aula.
	Falta de um projeto pedagógico quanto à Educação Inclusiva.
<b>Ações de melhoria no trabalho pedagógico</b>	Mais conhecimentos e informações práticas sobre como trabalhar com alunos com deficiência.
	Reuniões periódicas para avaliar pontos positivos e negativos e traçar objetivos para a inclusão.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas do questionário.

No código **Dificuldades encontradas na elaboração das aulas**, a categoria mais citada

pelos professores diz respeito à “falta de conhecimento específico sobre a deficiência dos alunos e sobre o processo de aprendizagem destes”. Para os respondentes, conhecer as deficiências de seus alunos é premente para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, pois o professor que não conhece as particularidades da deficiência de seu aluno desconhece como se dá seu processo de aprendizagem.

A inclusão de alunos com deficiência em sala de aula, muitas vezes, gera um desequilíbrio, especialmente nos professores que estão diariamente com eles e têm o desafio de ensinar de forma igualitária. Segundo Mantoan (2003), isso ocorre porque o professor tem uma visão funcional do processo de aprendizagem, e tudo o que tende a romper com esse esquema é, a princípio, rejeitado por ele. Além disso, muitas dessas dificuldades surgem inicialmente de uma formação que se mostra bastante deficitária na área da Educação Inclusiva.

No código **Dificuldades encontradas na elaboração das avaliações**, a categoria mais citada pelos professores participantes foi “adaptar os materiais e as atividades avaliativas”. Isso demonstra que há um conhecimento – mesmo que parcial – da necessidade de as avaliações terem caráter diferenciado para os alunos com deficiência devido a suas especificidades. Quando os professores relatam que encontram dificuldades em adaptar as avaliações e os materiais para o aluno com deficiência, demonstram um conhecimento de que não se trata de criar uma avaliação à parte para cada aluno, mas compreender que se pode atingir os mesmos objetivos por diversos caminhos e que nem sempre as questões relativas às avaliações dos alunos estão estabelecidas de forma clara, cabendo ao professor o papel de investigador. É o que Perrenoud (1993) chama de “prática investigativa”. Para o autor, a investigação

obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenômenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa, (...) A investigação obriga a escutar e olhar com mais atenção. Em muitas situações não vemos bem nem sequer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver e ouvir; ou porque temos preconceitos ou imaginamos a realidade tal como nós a pensamos (...) A investigação ajuda a ver muito melhor aquilo que está escondido, o recalcado, o não dito. (...) A investigação obriga a ter em conta a diferença e a diversidade. (PERRENOUD, 1993, p. 122-123).

Em outras palavras, podemos dizer que na prática investigativa é possível observar de forma diferenciada e individual aquele aluno que aprende de uma maneira e em um tempo diferente, trabalhando com base em suas características e diferenças. Esse olhar investigativo

permite ao professor perceber as necessidades de seu aluno, o nível de exigência que pode ter em relação a ele e quanto tempo destinar para que ele faça as avaliações, bem como perceber o que o aluno conseguiu aprender e o que necessita ser melhor trabalhado, acompanhando de forma específica sua aprendizagem e evolução.

Mesmo diante das dificuldades relatadas em relação ao código **Planejamento de aulas e de avaliações**, quando perguntados se utilizavam estratégias que consideravam diferenciadas aos alunos com deficiência, 23 professores responderam que sim e 8 (oito) que nunca haviam utilizado.

Como estratégias diferenciadas, os professores citaram i) materiais com mais ilustrações; ii) avaliações e atividades ampliadas para os alunos com baixa visão; iii) avaliações mais curtas, com reduzido número de questões e enunciados mais objetivos; iv) avaliações orais; v) atividades mais práticas; vi) correções flexíveis das atividades e avaliações; vii) realização de avaliação/atividades em outros locais e momentos e viii) atendimento individualizado ao aluno sempre que necessário. Diante disso, é possível afirmar que, apesar das dificuldades e dos desafios frente ao trabalho com alunos com deficiência, os professores entendem a necessidade e a importância de buscar alternativas pedagógicas visando proporcionar a acessibilidade e remover possíveis barreiras no processo de aprendizagem. Esse ato se mostra muito importante, pois:

remover barreiras à aprendizagem é pensar em todos os alunos como seres em processo de crescimento e desenvolvimento, que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem de maneiras diversas, seja por suas diferenças individuais, seja por seus interesses e motivações. Qualquer aluno experimentará a experiência da aprendizagem escolar como desagradável, como uma verdadeira barreira, se estiver desmotivado, se não encontrar sentido e significado para o que lhe ensinam na escola (CARVALHO, 1999, p. 61).

Portanto, diferenciar as atividades e avaliações, segundo Carvalho (1999), é um fator que contribui para a remoção das barreiras de aprendizagem e se traduz pela capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas pedagógicas.

Aos demais professores que afirmaram não utilizar estratégias diferenciadas ao planejar avaliações para seus alunos com deficiência, questionamos quais fatores não permitiram que utilizassem tais estratégias, e a maioria alegou que, por não entenderem a realidade do aluno, era o caminho mais fácil a seguir (não propor estratégias diferenciadas).

Sabe-se que o trabalho com os alunos com deficiência inicia muito antes do primeiro

contato do professor com eles. Também não se pode imputar toda a responsabilidade da inclusão escolar ao professor. A inclusão escolar é feita por meio de muitos elementos, e o aluno com deficiência pertence a todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, para uma verdadeira inclusão, é necessária uma política institucional inclusiva, uma adequada rede de apoio – que esteja a par e passo do trabalho desenvolvido pelo professor junto ao aluno com deficiência, para assim detectar suas dificuldades e auxiliar e colaborar com seu trabalho em sala de aula.

Os professores precisam de um espaço de trocas e discussões, onde possam aliar a teoria à prática. Assim, a inclusão é um processo que não se realiza somente em sala de aula. Não se trata de inovar, como bem lembra Mantoan (2003); inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (MANTOAN, 2003).

Por outro lado, o não fazer por não saber como se faz ou por desconhecer não se justifica atualmente. Ficar por trás desse escudo e não se dispor para a aprendizagem parece uma escolha ruim, pois precisamos vencer os antigos paradigmas de que não podemos fazer porque não sabemos. Podemos aprender fazendo. Podemos aprender tentando, por meio dos estudos, das observações, dos diálogos entre ciências (ALMEIDA, 2008).

O *Campus* Curitiba do IFPR tem um núcleo de apoio aos alunos com deficiência que é responsável por efetivar as políticas de inclusão no *campus* nas mais variadas esferas, consolidando-se como um espaço de referência para o trabalho com o aluno com deficiência dentro da instituição. Por esse motivo, perguntamos aos professores os **pontos positivos e negativos do trabalho realizado pelo NAPNE**, dos quais derivaram o quarto e o quinto códigos. Esse questionamento não teve como objetivo avaliar o trabalho realizado pelo setor, mas entender como os professores veem o trabalho realizado e, com base nessas percepções, proporcionar uma reflexão que venha a colaborar com o trabalho desenvolvido pelo NAPNE e fortalecê-lo.

A categoria mais citada como ponto positivo pelos professores foi “troca de experiências e de informação”. Quando os professores citam o NAPNE como um espaço de troca de experiências e de informação a respeito do aluno com deficiência e da inclusão como

## *A prática pedagógica no atendimento ao aluno da Educação Especial: desafios e estratégia*

um todo, entendemos que ele representa um espaço que possibilita à instituição não apenas receber o aluno com deficiência, mas informar os envolvidos na aprendizagem desse aluno suas possibilidades e necessidades. Além disso, para os docentes o NAPNE se caracteriza como um espaço de referência no que diz respeito à inclusão.

A categoria mais citada pelos professores participantes como algo negativo em relação ao NAPNE foi “falta de informação específica para as disciplinas técnicas”. Segundo Mantoan (2003), um dos aspectos que dificultam o processo de inclusão nas escolas é a divisão do currículo em disciplinas, o que fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo, e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e para entender melhor a nós mesmos. Nos cursos de ensino profissionalizante e técnico, muitas vezes as disciplinas não se comunicam. Tal situação é destacada por Araújo e Frigotto (2015) que afirmam:

no atual debate acerca da educação profissional e, especificamente, acerca de uma didática da educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica que pode ser entendida, por exemplo, na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Essa visão dicotômica também se revela na separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que desenvolveriam o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 15)

Soluções para transpor essa dicotomia são bastante debatidas dentro da EPT e talvez estejamos longe de chegar a uma solução. No entanto, a construção de uma instância permanente de discussão sobre currículo integrado e o ensino das pessoas com deficiência dentro das instituições de ensino é fundamental. Assim, a busca pela articulação dos saberes pode ser um caminho a ser trilhado, tentando compreender de que forma as disciplinas se inter-relacionam de modo a reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e das soluções, como bem afirma Mantoan (2003).

No código **Fatores limitantes institucionais**, a categoria mais citada foi “formação pedagógica insuficiente para trabalhar com alunos com deficiência”. Dos 31 respondentes, 22 afirmaram que a formação pedagógica insuficiente é um fator que dificulta seu trabalho junto aos alunos com deficiência. Como observamos, a questão da formação para o trabalho com o aluno com deficiência mostra-se como um ponto fundamental e recorrente na fala dos professores. Eles enfatizaram que a formação que receberam em seus cursos para docência não são suficientes para esse desafio, que exige novos conhecimentos.

Assim, os cursos de formação de professores necessitam de profundas mudanças para que possam atender às necessidades e possibilidades de ensinar aos alunos com deficiência. Tais cursos devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade na qual eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz (GOFFREDO,1999). Essa preocupação deve se estender também à formação continuada. Segundo Goffredo (1999), deve-se priorizar a criação de programas de educação continuada, necessários ao aprimoramento profissional e ao desempenho de suas funções, considerando o novo paradigma educacional – a inclusão de todos na escola regular.

Mantoan (2003) afirma que é preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, assim como atentar ao modo como os professores aprendem para se profissionalizar e aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais. Só assim será possível a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, no último código criado, **Ações para a melhoria do trabalho pedagógico**, a categoria mais citada foi “mais conhecimentos e informações práticas sobre como trabalhar com alunos com deficiência”. A prática pedagógica diante de um aluno com ou sem deficiência é um grande desafio para os professores. Mas muito além de propor fórmulas práticas para ensinar o aluno, é importante o desenvolvimento do pensamento prático dos professores, que é de importância vital para o docente compreender os processos de ensino-aprendizagem e para desencadear uma mudança radical na escola (Nakayama, 2007).

A prática é mais um processo de investigação do que um contexto de explicação, no qual o professor submerge no mundo complexo da sala de aula para compreendê-la de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando suas crenças, experimentando alternativas, participando na reconstrução da realidade educacional. O pensamento prático pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação (GOMES, 1992 *apud* NAKAYAMA, 2007)

Muitas vezes, acredita-se que para ensinar alunos com deficiência é necessário utilizar métodos e técnicas mirabolantes. No entanto, o objetivo deve ser ensinar, levando em considerações as diferenças, de forma crítica e criativa. Ou seja, é ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um. É abandonar um ensino

transmissivo adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora” (MANTOAN, 2003). Dessa forma, certamente o professor não precisará de receitas práticas para ensinar e se transformará no protagonista do desenvolvimento do processo de aprendizagem de seu aluno.

Para dar um passo rumo à verdadeira inclusão é importante, segundo André (1999), vencer a tendência de ver tudo de forma linear e unidirecional e, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, ter flexibilidade, abrir-se às pedagogias ativas, que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores.

A formação continuada, uma rede de apoio e as constantes trocas entre professores, por meio da equipe de atendimento educacional especializado, são fundamentais para que não se desfavoreça ainda mais os alunos desfavorecidos.

### **Conclusão**

Como discutido ao longo desta investigação, a inclusão escolar é uma ação que deve contemplar toda a escola e todos os espaços que possibilitem a reflexão e a troca de informações, e a construção de ambientes e atitudes inclusivas é primordial para o sucesso da inclusão.

Para uma efetiva inclusão educacional é de fundamental importância a criação de uma rede de apoio envolvendo todos os segmentos da instituição, visando não apenas ao cumprimento do que está previsto em lei, mas principalmente na criação de uma mentalidade inclusiva, que possibilite a ressignificação dos papéis educacionais.

Assim, chamam atenção alguns aspectos levantados nesta pesquisa: i) a importância de mudanças nos cursos de formação inicial, buscando a elaboração de currículos que preparem os professores para trabalhar com as diferenças (isso se evidenciou quando os docentes relataram ter recebido formação pedagógica insuficiente para o trabalho com alunos com deficiência; ii) necessidade de as instituições de ensino proporcionarem formação continuada, que alie teoria à prática, e da criação de um espaço de discussão periódica, no qual se possa compartilhar e trocar experiências inclusivas (a importância desses dois pontos ficou evidente diante da última categoria analisada – o que faria a diferença em seu trabalho pedagógico com os alunos com deficiência?) e iii) fortalecimento e ampliação das políticas institucionais inclusivas (esse último aspecto ficou evidente quando os professores

participantes da pesquisa enfatizaram a importância do NAPNE e valorizaram seu papel junto à inclusão educacional dos alunos com deficiência e quando afirmaram a necessidade de um projeto pedagógico voltado para a educação inclusiva).

Conclui-se este estudo acreditando que a inclusão é possível quando se torna uma meta de todos os envolvidos no processo educacional.

### Referências

ALMEIDA, G. P. **A construção de ambientes educativos para a inclusão**. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Papirus: Campinas, 1999.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 21 ago. 2020.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro – Educação Especial: tendências atuais**. Brasília, DF: MEC/SEED, 1999.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho e Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

GOFFREDO, V. L. F. S. de. Escola como espaço inclusivo. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro – Educação Especial: tendências atuais**. Brasília, DF: MEC/SEED, 1999.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Sobre o IFPR**. Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/sobre-o-ifpr/> Acesso em: 28 set. 2022.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Análise do Perfil dos Ingressantes no Processo Seletivo 2020 no Campus Curitiba**. Curitiba, 2020b. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/2020/09/18/relatorio-apresenta-o-perfil-dos-estudantes-que-ingressaram-no-campus-curitiba-em-2020/> Acesso em: 28 set. 2022.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R.T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

NASCIMENTO, F. C. do; FARIA, R. A Questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. da. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção**. Brasília, DF: IFB, 2013.

NAKAYAMA, A. M. **Educação inclusiva**: princípios e representação. 2007. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ONU. **A ONU e as pessoas com deficiência**. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/58576-nacoes-unidas-criam-fundo-para-auxiliar-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 14 jan. 2020.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROLDÃO, M. C. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora. 2003.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 152-180, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

VIANNA, C. R.; SILVA, R. A. F. Uma sociedade que exclui, e uma escola... In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa – Educação Inclusiva**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014.

## Nota

---

<sup>i</sup> A pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES foi realizada em 3 de julho de 2021.

### **Sobre as autoras**

#### **Camila Marafigo dos Santos.**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Professora da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). E-mail: [camilamarafigo74@gmail.com](mailto:camilamarafigo74@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2350-3642>

#### **Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Professora titular da Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: [mercia.machado@ifpr.edu.br](mailto:mercia.machado@ifpr.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9401-1453>

Recebido em: 30/09/2022

Aceito para publicação em: 04/10/2022