

PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES INCLUSIVOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*INCLUSIVE TEACHER TRAINING PROCESSES: TEACHERS'
PEDAGOGICAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION*

*PROCESOS INCLUSIVOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA*

Cleusa Inês Ziesmann

E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br

Isabel Follmann Thomas

E-mail: isabelthomas3033@gmail.com

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

RESUMO

Sabemos que um dos grandes desafios das instituições de ensino é proporcionar o acesso e a permanência dos alunos, em todos os níveis de ensino, respeitando as suas especificidades e necessidades durante o seu processo de aprendizagem. Assim, o objetivo de perceber como os professores compreendem a inclusão a partir de suas práticas pedagógicas em sala de aula e como essas concepções sobre como essas práticas podem afetar os sujeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento na sala de aula. A realização da coleta de dados aconteceu por meio de observações do trabalho docente em duas escolas municipais, que possuem o AEE, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas, envolvendo professores da sala de aula do ensino regular e educadoras do AEE que auxiliam no processo de inclusão das crianças nessas escolas. A análise desse material foi embasada pelos pressupostos de Bardin (2011) com a Análise de Conteúdo. A pesquisa contou com uma revisão bibliográfica completada pela pesquisa de campo qualitativa apoiadas em autores como Tardif; Lessard (2007), Scoz (1994), Gadotti (2003), Sasaki (1997), Werneck (1997) Stainback; Stainback (1999) e Vygotsky (1991, 2002) que dialogam sobre a formação docente e, ainda, que trazem os conceitos em relação a educação inclusiva. Acreditamos que nossas inferências nos espaços investigados podem contribuir para fomentar as discussões e reflexões sobre o processo inclusivo, contribuindo para que as práticas pedagógicas venham ao encontro das necessidades dos educandos e aos direitos para uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Formação Docente. Aprendizagem.

ABSTRACT

We know that one of the great challenges of educational institutions is to provide access and permanence to students, at all levels of education, respecting their specificities and needs during their learning process. Thus, the objective is to understand how teachers understand inclusion from their pedagogical practices in the classroom and how these conceptions about how these practices can affect subjects in the learning process and development in the classroom. The data collection took place through observations of teaching work in two municipal schools, which have the AEE, as well as semi-structured interviews, involving regular classroom teachers and AEE educators who assist in the process of inclusion of children in these schools. The analysis of this material was based on the assumptions of Bardin (2011), with the Content Analysis. The research included a bibliographical review completed by qualitative field research supported by authors such as Tardif; Lessard (2007), Scoz (1994), Gadotti (2003), Sasaki (1997), Werneck (1997) Stainback; Stainback (1999) and Vygotsky (1991, 2002) who talk about teacher education and also bring the concepts regarding inclusive education.. We believe that our inferences in the spaces investigated can contribute to foster discussions and reflections on the inclusive process, contributing

to pedagogical practices that meet the needs of the students and the rights for a quality education at all levels of education.

KEYWORDS: *Inclusive Education. Teacher Training. Learning.*

RESUMEN

Sabemos que uno de los grandes retos de las instituciones educativas es proporcionar acceso y permanencia a los estudiantes, en todos los niveles de la educación, respetando sus especificidades y necesidades durante su proceso de aprendizaje. Así pues, el objetivo es comprender cómo entienden los maestros la inclusión desde sus prácticas pedagógicas en el aula y cómo estas concepciones sobre la forma en que estas prácticas pueden afectar a los sujetos en el proceso de aprendizaje y desarrollo en el aula. La reunión de datos se llevó a cabo mediante observaciones de la labor docente en dos escuelas municipales, que cuentan con la AEE, así como mediante entrevistas semiestructuradas en las que participaron maestros de aula ordinarios y educadores de la AEE que ayudan en el proceso de inclusión de los niños en esas escuelas. El análisis de este material se basó en los supuestos de Bardin (2011), con el Análisis de Contenido. La investigación incluyó una revisión bibliográfica completada por una investigación de campo cualitativa apoyada por autores como Tardif; Lessard (2007), Scoz (1994), Gadotti (2003), Sasaki (1997), Werneck (1997) Stainback; Stainback (1999) y Vygotsky (1991, 2002) que hablan de la formación de profesores y también aportan los conceptos relativos a la educación inclusiva. Creemos que nuestras inferencias en los espacios investigados pueden contribuir a fomentar las discusiones y reflexiones sobre el proceso de inclusión, contribuyendo a las prácticas pedagógicas que satisfagan las necesidades de los estudiantes y los derechos para una educación de calidad en todos los niveles de la educación.

PALABRAS-CLAVE: *Educación Inclusiva. Formación del Profesorado. Aprendizaje*

INTRODUÇÃO

Aproximadamente no final da década de 60 iniciaram-se movimentos e debates sobre a integração dos sujeitos, quando se primava pela normalização e o direito à vivência de pessoas com deficiência aos padrões dos grupos majoritários. Esses movimentos procuraram inserir essas pessoas na educação, no trabalho, locais de lazer e, principalmente, em suas próprias famílias (SASSAKI, 1997).

Já nas décadas de 70 e 80 foram promovidos vários movimentos para a integração na sociedade dos sujeitos que eram percebidos como deficientes. Nesse período que se iniciaram discussões mais afincas sobre a questão da escolarização dessas pessoas. Werneck (1997) e Sasaki (1997), quando fazem referência ao conceito de integração em um contexto educacional, consideram as mais variadas tentativas de inserção nas escolas, porém com a necessidade de os sujeitos se adaptarem às realidades da escola regular.

O contexto da Educação Especial abordado na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 1) explicita que “a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão”. Assim, a partir desse referencial para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma reorganização em suas estruturas para que todos os estudantes tenham garantido o seu acesso e permanência, bem como, as suas especificidades atendidas.

Atualmente é sabido, entre os profissionais da educação, que para se favorecer a inclusão em todos os espaços educacionais é necessário que haja uma mudança efetiva na organização do programa e currículo para que este esteja voltado às necessidades e

especificidades de cada educando, e que haja uma maior valorização do saber docente proporcionando a eles formação específica, suportes físicos e tecnológicos na instituição de ensino para realmente poder expandir oportunidades de aprendizagem a todos, posto que a própria Lei nº 9.394/96 estabelece, em seu artigo 58¹, que a educação escolar deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e quando necessário, haverá a oferta de serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996).

De acordo com Werneck (1997), aconteceram no Brasil vários eventos que abordavam assuntos relacionados à educação inclusiva, que discutiam temas sobre a integração confundindo-se, muitas vezes, com a inclusão, por ainda não ter claro que existe uma diferença específica no processo de cada uma. Para a autora, “na sociedade inclusiva, a escola se conscientiza de que ela só é escola quando for capaz de ter todos dentro dela” (WERNECK, 1997, p. 16).

Conforme Machado (2008, p. 45), “não basta inserir um aluno que apresente peculiaridades em relação aos demais na sala de aula, ignorando suas necessidades, não basta prestar atendimento especializado” para atendermos a demanda da política de inclusão. Nesse sentido, percebemos que as nossas escolas e os professores que atuam nelas precisam criar uma nova rota para a produção de saberes, reorganizar-se nas ações pedagógicas e, assim, modificar suas concepções sobre a aprendizagem e avaliações realizadas com e para esses discentes.

É necessário que gestores, equipe diretiva e professores possam perceber, conhecer e respeitar a construção histórica, cultural e social que a escola está passando. Seria imprescindível que a escola pudesse construir um currículo que propiciasse uma aprendizagem qualitativa privilegiando a aquisição do conhecimento e, principalmente, o respeito à cultura dos sujeitos pertencentes da comunidade escolar, que visa a “resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, dos problemas desse processo” (SCOZ, 1994, p. 23).

METODOLOGIA

O nosso estudo é resultado de uma pesquisa de doutorado que trata do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na perspectiva da teoria histórico cultural, com o objetivo de perceber como os professores compreendem a inclusão a partir de suas práticas pedagógicas em sala de aula e como essas concepções sobre como essas práticas podem afetar os sujeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento na sala de aula.

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais no estado do Rio Grande do Sul, com o intuito de criar e analisar espaços coletivos de estudo e discussão sobre a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas do ensino regular em relação as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. O critério de escolha desses profissionais (professores, especialistas e monitores) foi devido estarem envolvidos com o

¹ Redação atualizada pela Lei n.º 12.796, de 2013.

processo de ensino e aprendizagem de crianças incluídas nas escolas em turmas que foram observadas.

A coleta de dados aconteceu com encontros semanais acordados com os professores, através de observações nos espaços do Atendimento Educacional Especializado, na sala de aula e durante atividades realizadas no entorno da escola e ainda, entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos em espaços reservados, conforme proposto por Minayo (2009), com “o objetivo de construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa” (p. 64).

O grupo de professores da sala do ensino regular das Escolas participantes da pesquisa foi composto por cinco docentes que desenvolvem suas atividades com alunos incluídos, aqui denominados de Professor 1, Professor 2, ..., e três educadoras que desenvolvem suas atividades em salas do Atendimento Educacional Especializado, denominadas Educadora 1, Educadora 2..., o que garante o sigilo e o seu anonimato, conforme prevê a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A pesquisa foi autorizada pela Comissão Científica da Universidade (SIPESQ), no dia 12 de abril de 2018, emitindo parecer favorável sobre o projeto de pesquisa, considerando atender os requisitos exigidos pela Comissão.

Considerando que a produção de conhecimentos e a constante formação sobre a educação inclusiva, bem como sobre o Atendimento Educacional Especializado nas escolas de ensino regular, é ainda algo necessário a se efetivar em todas as situações no espaço escolar, o presente estudo utilizou a pesquisa de campo qualitativa, oportunizando rebuscar um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real (HOUAISS, 2009).

De acordo com Chizzotti (2006, p. 98), em relação à escolha do procedimento de análise de dados

A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador.

Para Mozzato; Grzybovski (2011, p. 735) a análise dos dados “trata-se da organização por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante para conhecimento e perspectiva para a coleta de dados; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referência dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

Assim, a composição dos dados coletados inspirou-se em Bardin (2011) que permitiu apresentar duas categorias emergentes aqui discriminadas como: “*as práticas educativas dos professores em sala de aula*” e “*os desafios da formação no atendimento educacional especializado e a sua relação com as práticas em sala de aula*”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas educativas dos professores em sala de aula

Diante do exposto até este momento cabe refletir sobre o que é ser professor? Qual o seu papel na escola? Qual a sua responsabilidade em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, ou ainda, o que o mesmo deve realizar para auxiliar a concretizar o processo de inclusão de todas as crianças nas escolas? Para Gadotti (2003, p. 3), ser professor, atualmente, é muito mais que exercer uma profissão, dar aulas, aplicar e corrigir provas, “é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade [...] os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas [...]. Por isso eles são imprescindíveis.

A atual figura do professor revela um profissional que, para exercer a sua profissão, intermedia a construção dos conhecimentos, assumindo responsabilidades e novos papéis diante de uma sociedade muito diversa. Para Santos, Antunes e Bernardi (2008, p. 47), esse profissional é como alguém que “resgata, indubitavelmente, o concreto dos espaços por ele vivenciados; ser educador revela o ser humano em todas as suas construções e ações, configurando seus saberes”. É nesse sentido que, sem perceber, os educadores vão se constituindo ao longo de sua trajetória e, assim, projetando as suas práticas pedagógicas a partir de tudo o que já vivenciaram no decorrer de sua existência.

Cada sujeito desenvolve a sua subjetividade e (re) constitui-se de forma autônoma durante a docência. Para Tardif; Lessard (2007), toda e qualquer experiência vivenciada no decorrer da vida vai constituindo o indivíduo, e se torna a base para as ações pedagógicas que vai desenvolver em sala de aula. Sabe-se que para a sua prática ter sucesso, muitas vezes precisa se desvelar de conhecimentos enraizados para proporcionar ao aluno novos caminhos para a construção de seus conhecimentos. Conforme afirma a Monitora 1, que está em processo de formação

[...] os desafios são diários e na sala de aula o trabalho, muitas vezes, é bem complicado, [...] as reações por parte dos alunos são, muitas vezes, surpreendentes. Fico em dúvida muitas vezes sobre o que fazer ou como fazer para auxiliar esse aluno a aprender o conteúdo. Porém, ao mesmo tempo, tenho ciência de que é um processo mais demorado ou diferenciado para que ele. Ou ainda, que ele precisa percorrer um caminho diferenciado dos outros, para chegar ao mesmo ponto. (Entrevista - Monitora 1).

A atual realidade da escola faz repensar constantemente as práticas que se necessita desenvolver em sala de aula e o rompimento do paradigma de que a aprendizagem só pode acontecer em um único espaço. Vive-se um período onde a informação por meio das novas tecnologias possibilita a todos uma melhor aprendizagem, pois a escola continua sendo o espaço que exerce maior influência no processo educativo de todos os sujeitos que dela fazem parte.

Assim, cada vez mais é necessário que as instituições de ensino se comprometam a fornecer atividades de formações que proporcionem espaços de troca de conhecimentos e saberes que permitam aos profissionais da educação uma melhor desenvoltura no processo de

ensino e aprendizagem. A prática pedagógica requer urgentemente novos instrumentos para o ensino em sala de aula, para que se reflita e se tome consciência sobre as necessidades específicas dos alunos em relação ao que precisa ser ensinado, como deve ser ensinado e porque deve ser ensinado, exigindo, assim, maior comprometimento de todos pela excelência e qualidade na educação.

Acredita-se, a partir das experiências como docente na área da educação especial/inclusiva e formação de profissionais da educação, que os educadores precisam estar cientes de que em sua profissão possuem a necessidade de diariamente, se colocar na função de aprendentes e aprendizes, buscando uma formação continuada. Ao refletir sobre o processo inclusivo instaurado nas escolas atuais, muitos docentes acreditam que a sua responsabilidade em se constituir diariamente não seja necessária ou, então, que se trate de uma atividade secundária. Conforme o relato da Educadora Especial 1, o maior desafio das escolas diz respeito aos profissionais e não aos pares/colegas de sala de aula.

Mas a gente sabe que a constituição do ser docente se constitui na prática e essa prática leva tempo, as experiências que são constitutivas, o entusiasmo pela docência, a desenvoltura em sala de aula. [...] Uma das coisas que me desafia constantemente é a postura de alguns docentes. Me desafia porque estamos em 2018 e se a gente for fazer alguns comparativos com alguns paradigmas educacionais, existem pessoas que têm pensamentos lá da Idade Média ou lá da fase da integração ou da segregação (que é muito pior). Na verdade, porque eu já escutei de uma professora, em um momento em que estava fazendo uma formação, na frente de outros professores que tinham filhos com deficiência, falar que ali não era o lugar daquela pessoa. Para mim, isso é acabar com a humanidade. Quem é você para dizer: tu não pode ter pertencimento, não pode frequentar/estar nesse lugar. (Entrevista - Educadora Especial 1).

Esse excerto leva a refletir sobre a necessidade de o educador se colocar no lugar do outro, de pensar como esse sujeito pensa ou age, pois está inserido em um espaço onde acredita veementemente que ainda há distinções entre os sujeitos, que não possam ser respeitados quanto ao seu ritmo, especificidade ou, ainda, de acordo com a sua necessidade para que ocorra a aprendizagem com sentido. Vygotsky e Luria (1996) criteriosamente afirmam em suas pesquisas empíricas, que cada ser humano aprende de acordo com a estimulação que recebe do outro no meio em que vive ou do meio onde está inserido ou interage.

Cabe ao professor intermediar e potencializar as situações de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando a todos os sujeitos situações de aprendizagem significativas com práticas pedagógicas eficientes. É preciso compreender que a ênfase nessa subjetividade de cada um, com esse novo paradigma da educação nesse século, é valorizar o ser humano em sua totalidade, proporcionando-lhe a possibilidade de refletir sobre os seus valores, suas crenças, ideias e, principalmente, a superar os obstáculos, compreendendo os outros nas suas diferenças.

Nessa perspectiva, com esse novo paradigma da educação que exige mudanças efetivas no campo da epistemologia, passa-se a compreender um novo modo sobre o ensino e aprendizagem. Alves (2001) acredita ser necessário que o professor busque uma nova

perspectiva de formação. Para ela, tanto o mais novo profissional quanto aquele que já tem certa experiência, precisam estar em constante aprimoramento. Assim,

Durante seu preparo, o futuro professor se capacita para, em sua prática docente, compreender o universo cultural do aluno, a fim de que, juntos, a partir do que conhecem, venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta, procurando respondê-los, e nesse esforço, produzam novos saberes. (ALVES, 2001, p. 40).

Assim, acredita-se que o profissional da Educação possui a necessidade de compreender a aplicabilidade desses conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo de sua constituição docente. O professor e toda a equipe pedagógica da escola precisam ter ciência de que o planejamento e a escolha das estratégias de ensino são a chave para uma efetiva (re) construção do conhecimento. Conforme afirma a Educadora Especial 2, *“é necessário que se pense no momento de dar aula, de transmitir o conhecimento, em como esse aluno irá usar isso no seu dia a dia, na vida dele aquilo que se está pretendendo ensinar”* (Entrevista - educadora especial 2).

A função desse professor, que oras é chamado de educador, é proporcionar meios para que os alunos possam aprender em qualquer situação na escola e compreender efetivamente o significado desse conteúdo ou de como aplicar tudo o que aprendeu durante a sua formação. Compreende-se, portanto, que a tarefa de educar ou ensinar na escola não se limita em passar informações ou mostrar um caminho que se deva percorrer. É muito mais do que isso, é auxiliar na tomada de consciência dos outros, da sociedade e de si mesmo. Para um professor reflexivo isso é uma tarefa muito fácil pois com suas ações e escolhas acertadas sobre métodos e estratégias de ensino, consegue intermediar as situações de aprendizagem em toda a comunidade escolar, construindo novos conhecimentos.

Os desafios da formação no Atendimento Educacional Especializado e a sua relação com as práticas em sala de aula

Ao defender a inclusão de todos os alunos na escola entende-se que deva prevalecer a igualdade de direito ao acesso no ensino, da permanência desses sujeitos no espaço escolar e do direito a todas as oportunidades oferecidas sem nenhuma distinção. Para isso, acredita-se que seja necessária uma mudança do padrão estereotipado que as instituições atualmente impõem à educação, privilegiando a normalidade.

Pensar hoje em uma escola inclusiva é pensar em um espaço que esteja “[...] aberto à diversidade, onde os alunos são respeitados nas suas diferenças e aprendem juntos, em classes regulares, possibilitando a interação e o desenvolvimento mútuo” (SANT’ANA, 2005 p. 96). Consequentemente, não cabe mais o discurso de que a escola é ou pode ser organizada para alguns e, tampouco, não estar preparada para recebê-los nesse espaço social. De forma alguma se pode homogeneizar os sujeitos, pois, todos são diferentes uns dos outros, possuindo estranhamentos, dificuldades e necessidades específicas.

Observou-se durante as visitas às duas escolas que alguns educadores participantes da pesquisa não possuem clareza que a sua prática pedagógica em sala de aula potencializa a aprendizagem em espaço de construção de conhecimento, mesmo podendo por vezes, apresentar alguns desafios/dificuldades para conseguir envolver a todos durante a aprendizagem. Apresenta-se, a seguir, trechos das entrevistas realizadas com as professoras em que as mesmas apresentam indícios que revelam desafios e dificuldades encontradas nesse processo de inclusão, que vão desde a sua própria formação até a dificuldade de atender/receber crianças com deficiências na sua sala de aula, demonstrando que as suas aflições, muitas vezes, impedem a inclusão acontecer de fato nas escolas.

O maior desafio é conseguir entender eles. A gente, às vezes, está pensando que eles querem uma coisa e, na verdade, querem outra coisa. Às vezes eles estão falando uma coisa e a gente não consegue entendê-los. Isso é um desafio grande. (Entrevista - Professora 1).

São crianças do turno integral que passam o dia inteiro na escola e a única referência sou eu. Por isso são crianças que querem atenção, pois em casa quase não têm atenção de suas famílias e quando chegam na escola ainda precisam me dividir com essa aluna. Eles sentem falta desse colo, dessa atenção, desse olhar igual porque são pequenos e querem isso mesmo entendendo que a aluna possui uma dificuldade de se locomover ou fazer suas atividades por causa da cegueira. Eu me senti uma fracassada quando estava percebendo que com ela os avanços são restritos, quase nulos e isso é frustrante ver que às vezes ela não tem interesse, não faz as atividades... não se relaciona com você. (Entrevista - Professora 2).

O principal desafio desde o início continua sendo fazer com que este aluno queira fazer as atividades. Ele muitas vezes se nega, não quer fazer o seu trabalho, daí eu peço para ele então pelo menos comece pela pintura e as vezes nem pintura ele quer fazer. Daí tem episódios que a monitora acaba retirando ele da sala de aula porque ele começa a se agitar, começa a fazer outras coisas e ou, ele quer fazer apenas jogos. A principal dificuldade é fazer com que ele queira fazer as suas atividades. (Entrevista - Professora 3).

Desafios: conhecer os alunos, pois todos são diferentes. Não é a mesma coisa dar aula para alunos sem deficiência, pois você precisa conhecer eles para conseguir atingir a aprendizagem, é muito difícil pois tem além deles, mais 23 alunos que necessitam de atenção, de monitoramento, de auxílio, de tudo. E daí, como se faz? (Entrevista – Professora 4).

As questões apresentadas evidenciam que a maioria das professoras possuem dificuldades em relação ao ensinar, a fazer com que o aluno realize as tarefas nas salas de aula. Esses desafios/dificuldades as afligem e levam a questionar: por que é tão grande essa dificuldade de fazer com que os alunos participem das aulas? Por que elas possuem tantas dificuldades em fazer com que os alunos com alguma deficiência ou necessidade consigam efetivamente participar das atividades propostas ou dos objetivos elencados? É fato que todas as relações estabelecidas entre os pares ajudam a pensar e a agir em determinados contextos.

Assim, o professor é desafiado a intermediar as atividades para que o coletivo possa causar influências nas implicações individuais.

Resta, ainda, perguntar: Onde está o grande problema? Será que é a formação que os formadores estão dando a esses profissionais que estão em processo de formação? Será que são os docentes que não estão envolvidos nas práticas para o sucesso escolar de cada aluno, quer tenha ou não alguma deficiência?

Acredita-se que o maior desafio na escola atualmente é o professor ter conhecimento sobre o uso das estratégias de ensino mais adequados e que ofereçam condições para aprendizagem de acordo com as necessidades ou habilidades de cada criança, já que a rede municipal possui atividades de formação contínua para os profissionais da Educação, conforme depoimento da Educadora Especial 1:

[...] nós temos as formações durante o ano na área da educação especial. Toda a sexta-feira tem reunião pedagógica nos turnos da manhã e tarde em todas as escolas. Então não podemos dizer que é falta de tempo, mas sim, falta de interesse e isso são questões que me incomodam em ver os professores tratando os alunos de forma equivocada ou dizendo que eles (os alunos) não têm pertencimento àquele lugar. (Entrevista – Educadora Especial 1).

Por outro lado, sabe-se que as escolas possuem inúmeros problemas de ordem burocrática que precisam ser gerenciados. Em relação às monitoras de sala, percebeu-se que há uma alta rotatividade no decorrer do ano e que, muitas vezes, elas ficam pouco tempo na mesma escola ou na mesma turma, o que com certeza gera prejuízos à relação estabelecida e na aprendizagem desse aluno. Ao questioná-las sobre as dificuldades e desafios que elas encontram durante o atendimento em sala de aula, relataram que há necessidade de um planejamento pedagógico mais efetivo e direto com elas, para que consigam desenvolver as atividades com os alunos.

Muitos desafios. Todo dia tem um desafio. Simples fato de dar a atividade para os alunos já é um desafio. Até agora, durante o período que estou fazendo ainda as disciplinas de complementação pedagógica, houve alguns momentos, mas não que pudessem me auxiliar em relação aos alunos que estão aqui em sala de aula. Por vezes, os alunos não querem fazer, daí gritam ou entram em crise na sala, no caso do autista, e é necessário que se faça algo. Às vezes saio muito triste e desmotivada, pensando se é isso mesmo que eu quero para mim. Não há receita para trabalhar com eles e por isso que eu acredito que nós precisaríamos mais atenção, nos mostrar como nós poderíamos melhor auxiliar esses alunos. Faço o que posso, mas às vezes não dá. Sinto-me frustrada. (Entrevista – Monitora 2).

Os desafios são diários. Tem dias que ela está agitada e nervosa e tem dias que está muito bem e daí parece que a gente não sabe como auxiliar ela ou como lidar com ela. Às vezes eu fico perdida sem saber o que fazer. Mas eu tento da melhor forma fazer com que ela não se machuque, pois, às vezes, ela também bate. Nas atividades em sala de aula o trabalho é bem complicado, trabalhar com ela requer muito cuidado. Dias atrás trabalhamos com tinta, lantejoulas... ela queria pôr na boca, passou tinta na mesa, no colega. As reações dela são surpreendentes. Como posso

ajudar se eu não tenho conhecimento? Se eu estou aprendendo? (Entrevista – Monitora 1).

Tanto nos excertos como também durante as observações das atividades escolares, bem como as reações dos participantes registradas em nosso diário de bordo, verifica-se um certo despreparo dessas profissionais que estão em sala de aula, mas que procuram, ao mesmo tempo, fazer o melhor para que o aluno possa ser auxiliado em sala de aula e ao mesmo tempo, que ao ensinar, esses conteúdos devam produzir sentido para serem aprendidos. Na perspectiva de Vygotsky (2002), a inclusão é um processo que não pode ter práticas isoladas, mas que precisa que todos estejam dispostos a irem na mesma direção ou em busca de um mesmo objetivo, tendo clareza do papel da comunidade escolar nesse processo.

É compreensível que, muitas vezes, os professores, os educadores especiais e monitores se sintam sozinhos para desenvolver uma atividade com os alunos. Para Ravasio (2013, p. 66),

Quando o professor se depara com a inclusão de um aluno com necessidades especiais em sua classe, muitas angústias surgem, bem como dificuldades a serem sanadas [...]. No cotidiano escolar e nas queixas que circulam no contexto docente, os professores encontram-se, muitas vezes, em situação de desamparo, não visualizando possibilidades de construir um trabalho para incluir um aluno.

Deve-se, ao mesmo tempo, pontuar a necessidade de compreender que a inclusão no ensino regular requer um movimento de todo um coletivo, um espaço para realizar e tempo para que todos possam se comprometer com responsabilidade e desenvolver possibilidades. Sobre isso, Beyer (2010, p. 83) destaca que “o projeto de educação inclusiva foi rapidamente (precipitadamente?) gerado pelos gestores do governo federal”. O mesmo autor ainda infere que “não houve tempo para as ideias amadurecerem nas bases, nos estados, nos municípios, nas escolas, para assim se pensar em um projeto com força de lei”.

Acredita-se que as premissas do autor supracitado caracterizam, sim, com urgência a necessidade de uma mudança de paradigmas. É necessário, portanto, repensar as atuais práticas bem como as metodologias utilizadas em sala de aula, tanto das salas do ensino regular como do Atendimento Educacional Especializado, realizando um contrato de trabalho entre os pares que beneficie os alunos que necessitam de um olhar diferenciado. Com isso, para a educadora especial 3, “é necessário parar, às vezes, com o atendimento e dar esse suporte aos profissionais (professores e monitoras) que, muitas vezes, trazem mais benefícios para o aluno do que deixar o conteúdo sendo dado/passado sem nenhum significado para a criança”. (Entrevista – Educadora Especial 3).

Para tanto, é necessário que o atendimento oferecido no AEE esteja em conformidade e que se percam certos rótulos, como afirma a Educadora Especial 1:

Que sejam perdidas as marcas que o AEE está carregando nas escolas especiais. É um pouco dessa questão médico terapeuta e acham que esse atendimento é uma atividade clínica, que você precisa atender um atrás do outro, numa fileirinha, numa carreirinha de horário ou com receituários, mas não é isso! Sobre o laudo médico que a criança precisa, não vai mudar nada para você. É um papel para o censo

escolar. Mas dentro do teu fazer pedagógico não vai fazer diferença nenhuma. O que realmente fará a diferença é o teu fazer pedagógico para que ele consiga se apropriar dos conhecimentos. (Entrevista – Educadora Especial 1).

Nessa linha de pensamento, retoma-se as ideias defendidas por Vygotsky (1978) sobre a aprendizagem em um espaço coletivo que levará ao pleno desenvolvimento individual. Ao refletir sobre os espaços observados é preciso entender, respeitar, valorizar as diferenças para que se possa promover um contexto/espaço inclusivo sem pensar em fórmulas prontas para o sucesso. A escola e os seus profissionais precisam estar cientes de que necessitam percorrer um mesmo caminho, acolhendo alunos que são seres únicos e diferentes.

Nesse sentido, o profissional que trabalha no AEE desenvolve um papel fundamental nessa relação dos alunos com os professores e monitores. É imprescindível compreender que cada sujeito possui características singulares, o que faz com que as relações dentro de um espaço (aqui a escola) possam ser enriquecedoras e contribuir para o crescimento de cada uma das partes. Moraes (2003, p. 49) corrobora com essa ideia ao afirmar que “a educação é um processo que só acontece por meio das relações de cuidado na convivência das diversidades. Educar é viver junto às potencialidades, respeitando as diferenças na aceitação do outro”. E, para interagir com qualidade, toda a comunidade escolar precisa reconhecer a diversidade que existe nesse espaço.

Vayer e Roncin (1989) reitera que a presença do outro (dos professores, educadores e monitores), quando estimulante e mediadora do conhecimento, fará com que a criança se sinta confiante para estabelecer as relações de aprendizagem, pois

A criança se equipa e reequipa das mais diversas ferramentas, e a criança maior se distingue da menor como um adulto e uma criança, não só pelo maior desenvolvimento das funções, e sim, pelo nível e caráter do equipamento cultural, por seus instrumentos, e pelo modo como domina a atividade de suas próprias funções psicológicas. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 30).

Para concluir, corrobora-se com a ideia de que quando se aceita as diferenças dos outros, começa-se a preparar-se “para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutras páises. Mas, também, para a permanente interação, contextualização e colaboração”. (ALARCÃO, 2011, p. 25). É preciso, portanto, preservar e compreender o outro – o aluno – que tem o direito a passar por processos de (re) significação que o diferem dos outros sujeitos. Tem, também, o direito de receber atividades que foram preparadas para ele a partir de um alinhamento pedagógico dos seus professores. E, finalmente, o direito de estar em uma escola que ofereça a ele/ela as condições necessárias para aprender os conhecimentos científicos e, conseqüentemente, se desenvolver mais plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs-se em refletir sobre a compreensão dos professores que possuem alunos incluídos a partir de suas práticas pedagógicas em sala de aula e suas concepções sobre como essas práticas podem afetar os sujeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento

na sala de aula. Ficou evidente que toda a instituição de ensino, necessariamente, precisa oferecer aos seus alunos um ensino que prime pela qualidade, que respeite as diferenças no tempo de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, uma escola que tenha um olhar para as potencialidades do sujeito. Respeitar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança, é antes de tudo, uma condição para possibilitar que o aluno tenha o acesso à educação, mas, principalmente, tenha o direito de permanecer na escola, levando em conta as suas especificidades.

Corroborando com Stainback; Stainback (1999, p. 21), “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, em que as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. A Educação Inclusiva, porém, somente irá acontecer em um meio escolar que aceite e respeite as necessidades de cada um e, acima de tudo, potencializando as habilidades que as mesmas apresentem em seu processo de aprendizagem.

Além disso, se compreendermos que todas práticas educativas são ações pensadas, vivenciadas e, principalmente, refletidas pelos professores como agentes transformadores, podemos apontar para as possibilidades e necessidade de reorganização de programas de formação que ofereçam uma formação continuada para que os professores/educadores possam instrumentalizar-se e atuar junto às turmas de estudantes, público alvo da educação especial, atendendo à singularidade de cada um e auxiliando a superar as dificuldades que possam vir a surgir.

Ademais, Saviani (2007, p. 108) ressalta a necessidade da relação entre a prática educativa e a teoria, pois “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática”. Dessa forma, acreditamos que os professores que participaram de nossa pesquisa possuem o discernimento sobre o quão importante é proporcionar práticas que estimulem um olhar para a diversidade existente na sala de aula e o quanto são necessárias essas situações de aprendizagem criativas para estimular a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf>.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.
- COLPO, J. et al. **Diálogos sobre educação inclusiva: (im)possibilidades**. Uberaba, MG: Cenequista Dr. José Ferreira, 2013.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.
- HOUAISS, **Dicionário da língua portuguesa**. Disponível para assinantes UOL em: <www.houaiss.uol.com.br/busca>.
- MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, 2003, v. 9, n 2, p. 191-211.
- MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, 2011, v. 15, n. 4, p. 731-747.
- RAVASIO, M. H. Saber e conhecimento: efeitos possíveis na educação inclusiva. In. SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo. Maringá, maio/ago. 2005, v. 10, n 2, p. 227-234.
- SANTOS, B.S; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. **O docente e a sua subjetividade nos processos motivacionais**. **Educação**. Porto Alegre, jan/abr. 2008, v. 31, n 1, p. 46-53.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCOZ, B. J. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, jan./abr. 2007, v. 37, n. 130.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- VAYER, P.; RONCIN, C. **Integração da criança deficiente na classe especial**. São Paulo: Manole, 1989.
- VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Mente na sociedade**: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Cambridge, MA: *Harvard University Press*, 1978.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.