

PRÁTICAS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

TEACHING PRACTICES IN FRONT OF THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Fabiana da Silva Amorim¹

Solange Lucas Ribeiro²

Resumo: O presente artigo pretende conhecer e analisar as práticas docentes dos professores que atuam nas classes comuns, com alunos com deficiência intelectual, e as possíveis implicações no processo de inclusão. Para tanto, buscou responder a seguinte questão de pesquisa: Quais práticas docentes permeiam o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Fundamental II? Nesse sentido, enveredamos pela perspectiva de diversos autores, mas comungamos com a postura de Franco (2012) ao afirmar que a prática docente pode ser sinônimo da pedagógica, mas também pode ser diferente a depender do professor que a desenvolve no contexto da sala de aula. Optamos pela abordagem qualitativa de cunho fenomenológico, utilizando como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, a observação e a análise de documentos. O estudo demonstrou que as práticas docentes, para alunos com deficiência intelectual, se pautam na concepção Objetivista, ao proporcionarem o treino e a repetição, opondo-se à concepção interacionista de Vygotsky, cuja escola em questão é permeada, substancialmente, por práticas de socialização. Então, cabe a essa escola, um olhar mais atento para que tais práticas sejam inclusivas, acreditando na capacidade que cada aluno com deficiência intelectual tem de aprender e participar ativamente do processo de ensino/aprendizagem.

Palavras chave: Práticas docentes; Deficiência intelectual; Inclusão.

Abstract: This article intends to know and analyze the teaching practices of teachers who work in common classes, with students with intellectual disabilities, and the possible implications in the inclusion process. To this end, it sought to answer the following research question: What teaching practices permeate the process of including students with intellectual disabilities in the common classes of Elementary School II? In this sense, we take the perspective of several authors, but we share the attitude of Franco (2012) when affirming that teaching practice can be synonymous with pedagogical, but it can also be different depending on the teacher who develops it in the context of the classroom. We opted for the phenomenological qualitative approach, using semi-structured interviews, observation and analysis of documents as a data collection technique. The study demonstrated that teaching practices for students with intellectual disabilities are based on the Objectivist conception, by providing training and repetition, opposing the interactionist conception of Vygotsky, whose school in question is permeated,

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora vinculada à Secretaria da Educação da Bahia. E-mail: fabian-amorim@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidad del Mar (Chile). Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (DEDU/UEFS). E-mail: solucasr@hotmail.com

substantially, by socialization practices. So, it is up to this school, a closer look for such practices to be inclusive, believing in the ability that each student with intellectual disabilities has to learn and actively participate in the teaching / learning process.

Key words: Teaching practices; Intellectual disability; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vivencia um crescente processo contrário à segregação das minorias que, durante muito tempo, ficaram à margem dos processos sociais, bem como educacionais. As diferenças culturais, sociais, éticas, religiosas e de gênero estiveram sempre mascaradas sob um discurso democrático, forjado por uma elite dominante que sempre se perpetuou no poder. Entretanto, estas diferenças são desveladas a cada dia e as atitudes de exclusão são duramente criticadas por uma grande parcela da população preocupada com os direitos humanos.

Essas atitudes são advindas e/ou estimuladas por uma perspectiva de Educação Inclusiva, que vem marcando a educação contemporânea, tanto no âmbito nacional como internacional, sofrendo mudanças que oportunizam a criação de Leis que enfatizam a inclusão de todos os sujeitos, na sala de aula regular, exigindo uma adequação das escolas para esse fim.

Sob a ótica da inclusão, a escola para a diversidade, é “rica” por propiciar trocas e interações entre os sujeitos que se constroem na diversidade e não na individualidade, enquanto aspecto preponderante. A heterogeneidade, nessa perspectiva, “serve como oportunidade para os próprios educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de solidariedade orgânica” (CARVALHO, 2016, p.29-30).

Em se tratando da educação de sujeitos com deficiência intelectual, sabe-se que eles têm se inserido timidamente no contexto da sala de aula regular, pois longo foi o processo de exclusão vividos por esses sujeitos, em virtude da forma como eram vistos culturalmente. Contudo, ainda vivenciam, na atualidade, práticas de integração e não de inclusão, devido uma série de barreiras que existem e que tentam minar a educação inclusiva.

Nessa perspectiva, a intencionalidade desse artigo é conhecer e analisar as práticas docentes dos professores que atuam nas classes comuns com alunos com deficiência intelectual e as possíveis implicações no processo de inclusão. Assim, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Quais práticas docentes permeiam o processo

de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Fundamental II?

Esse artigo buscou problematizar as práticas dos professores, diante da inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular. Nessa perspectiva, exigiu o caminho metodológico da pesquisa qualitativa, de cunho fenomenológico, cujos sujeitos foram ouvidos e observados como protagonistas do processo. Nesse sentido, utilizamos, como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, aplicada aos professores que atuam nas turmas do 7º e 8º anos, devido à presença de alunos com deficiência intelectual. Além disso, fizemos observações sistemáticas da prática docente e a análise de documentos (Projeto Político Pedagógico da Escola e os planos dos professores).

Para subsidiar teoricamente este artigo, tomamos como referência de base as ideias de Franco (2012) e Mantoan (2006, 2015), bem como, outros autores que também discutem a temática.

Os resultados evidenciam que a escola em questão é permeada, substancialmente, por práticas de socialização, visto que os alunos com deficiência intelectual se encontram na sala de aula regular, porém só participam de algumas atividades quando conseguem realizá-las.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS INTERFACES COM A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REFLEXÕES TEÓRICAS

A escola numa perspectiva inclusiva impõe uma reviravolta ao velho modelo escolar, redefinindo, de acordo com Mantoan, (2003, p.16) “[...] para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Nesse contexto, considerando a inclusão do aluno com deficiência intelectual, vista pelos professores como a mais complexa, é preciso reconhecer que os sujeitos com deficiência intelectual foram submetidos a várias práticas de exposição e exclusão e, hoje, apesar de não serem mais submetidos a testes de QI (Quociente de Inteligência), ainda são padronizados, rotulados e subestimados pela deficiência que possuem, pelos colegas, pelas pessoas ao seu entorno e até pelos professores.

Esses sujeitos, de acordo com Diniz (2012, p.10), foram rotulados por vários adjetivos pejorativos, “aleijado”, ‘manco’, retardado’, ‘pessoa portadora de necessidades especiais’ e ‘pessoa especial’, entre tantas expressões ainda vigentes [...]”. Contudo, a partir de estudos, abandonou-se a ideia de que um corpo com deficiência seria um corpo anormal e doente. Para a autora, “deficiência é um conceito complexo que reconhece o

corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2012, p.10).

Assim, os retardados, os débeis, os anormais, os deficientes como outrora eram identificados, vão sendo timidamente inseridos no sistema regular de ensino, a partir de 1970, mediante a efetivação de leis, decretos, diretrizes e declarações que priorizam a inclusão social, em virtude da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008). Contudo, mais do que o acesso, o aluno com deficiência precisa estar incluído, de fato, na sala de aula regular, ultrapassando a simples inserção física, e tendo a equidade de oportunidades para a aprendizagem e a participação.

Nesse âmbito, as práticas desenvolvidas pelos professores são de fundamental importância na escola inclusiva, pois é através delas que os alunos com deficiência poderão ser compreendidos enquanto sujeitos capazes de se desenvolverem e construir conhecimentos socialmente, mesmo apresentando dificuldades durante o seu processo de escolarização. Contudo, é preciso reconhecer que os professores não podem ser responsabilizados sozinhos pelo processo de inclusão, posto que uma série de barreiras (físicas, atitudinais, nas comunicações e informações e financeiras) corroboram e/ou dificultam a inclusão.

Mantoan (2003, p.34) sustenta a discussão acima, ao afirmar que “é nas práticas pedagógicas que predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento”. As práticas pedagógicas irão refletir em sala de aula, a maneira como esse professor encara o processo de inclusão e como ele enxerga os sujeitos com deficiência.

É importante ressaltar que, quando se discute acerca de práticas docentes, surge um grande questionamento: Práticas docentes ou pedagógicas? Alguns grupos de professores entendem como sendo sinônimas e outros as diferenciam. Para Franco (2012), as práticas pedagógicas são intencionais e se organizam para alcançar determinadas expectativas educacionais requeridas por determinada comunidade social.

Em seu livro pedagogia e prática pedagógica, Franco (2012) nos lança um questionamento: Toda prática docente é pedagógica? A esse respeito a autora salienta que, “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação [...]” (FRANCO, 2012, p.160). Na perspectiva da autora, a prática pedagógica não é simplesmente o professor chegar em sala e ensinar sua matéria aos alunos sem que antes, durante e depois, houvesse uma reflexão sobre o que vai ensinar, para quem, como e de que forma vai proporcionar a aprendizagem a todos.

No contexto apresentado, Franco (2012) assegura que o professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada quando sua postura profissional está imbuída de responsabilidade social, quando se insere coletivamente no projeto pedagógico da escola, quando acredita que seu trabalho tem significado na vida de seus alunos e quando não se restringe apenas à técnica de sala de aula, mas tem determinação para incluir as diferenças no contexto da sala de aula regular.

Pode parecer confuso a discussão entre prática pedagógica e docente, evidenciada acima, todavia, Franco foi feliz ao nos esclarecer que tanto a prática pedagógica pode ser docente quanto a docente pode ser pedagógica. O problema é que, é factível que existem professores cujas práticas docentes não são pedagógicas e esse é o grande problema, principalmente quando estamos refletindo a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular.

Enfim, no contexto apresentado por Franco (2012) e que, de fato, descreve o nosso entendimento sobre o assunto, se os objetivos dos professores foram intencionados pedagogicamente, se o ensino foi estruturado pensando na emancipação dos sujeitos, se existe sempre um processo de ação-reflexão-ação, essa prática do professor torna-se pedagógica, atuante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nessa perspectiva, afirmamos, com base nos autores, que a prática docente pode ser sinônimo da pedagógica, mas também pode ser diferente a depender do professor que a desenvolve no contexto da sala de aula.

AS PRÁTICAS DOCENTES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS PESQUISADOS: FATORES QUE LIMITAM OU POTENCIALIZAM

Falar em práticas pedagógicas é adentrar no universo do professor, é invadir um espaço, muitas vezes não permitido, visto que, a maioria dos professores não aceita ter sua prática docente/pedagógica questionada. Não obstante, quando pensamos numa educação voltada para a inclusão dos sujeitos com deficiência, de todos aqueles que fogem ao padrão historicamente construído do aluno “ideal”, precisamos pensar numa revisão das práticas docentes, para que a escola possa garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem desses sujeitos. Haja vista, a inclusão requer novas posturas para a heterogeneidade na escola, o que é muito complexo, já que “aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprender desse aprendizado, que nos refreia nos processos de

ressignificação de nosso papel de professor, seja qual for o nível de ensino em que atuamos” (MANTOAN, 2015, p.16).

Os professores foram ensinados a responder de forma instintiva e rápida aos estímulos do ambiente, sendo que, grande parte deles ensina buscando respostas rápidas e sempre corretas e, isso não dá certo com o aluno com deficiência intelectual, pois necessita de tempo para consolidar os conhecimentos, mais que os outros. Precisa de mais estímulos, mais afeto, melhor relacionamento interpessoal para poder se desenvolver.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas são as formas que o professor utiliza para que o processo de conhecimento seja melhor construído pelo discente. Prática docente e pedagógica se entrelaçam à medida que a pedagogia as fundamenta. Sob essa perspectiva, perguntamos aos dez professores da pesquisa: “Como você desenvolve sua prática pedagógica em sala de aula para incluir alunos com deficiência intelectual?”

De maneira geral, as respostas demonstraram insegurança e incerteza dos professores perante a inclusão. Apenas ³P8, mostrou que existe um planejamento prévio que embasa sua prática. E isso foi constatado durante as observações, visto que, as atividades eram sempre adaptadas e explicadas por esse professor, que priorizava a essência do conteúdo para que o aluno com D.I (Deficiência Intelectual) pudesse aprender, estudando os mesmos assuntos, mas com a atividade adaptada.

P2 reiterou que não gosta de atividades impressas, por isso faz com eles na sala, no momento em que os outros alunos estão realizando suas tarefas sozinhos. Entretanto, nos cadernos dos estudantes com D.I, quase não tinham atividades feitas pelo professor, também nas observações, foi possível constatar que tais alunos ficavam com o tempo bastante ocioso, nessa disciplina.

P4 disse que pede para algum aluno ajudar o aluno com D.I e que às vezes as atividades fugiam do assunto para que ele pudesse responder. Contudo, analisando as atividades realizadas pelo aluno com deficiência intelectual, durante as observações, constatamos que esse professor, definitivamente, não planejava para esse aluno. As atividades eram sempre pinturas desconexas (bob esponja, tartaruga ninja, animais e personagens infantis), incompatíveis com as necessidades do discente, fazendo com que esse sujeito pintasse com impaciência e desdém.

Quanto a P6, embora tenha afirmado fazer trabalhos em grupos, durante todo o período observado, isso não pôde ser constatado, pois a preocupação do professor estava

³ A letra P e os números de 1 a 10 foram utilizados para representar os professores da escola, respeitando o sigilo e anonimato da pesquisa.

voltada para os demais alunos, não se dirigindo a esses estudantes, nem tão pouco trazendo atividades diferenciadas. Inclusive as avaliações, apesar de adaptadas, estavam muito complexas para os alunos com deficiência, já que eles, apesar de estarem no 9º ano, não sabem ler e tem dificuldades para assimilar conhecimentos mais complexos. Essa prática é muito corriqueira nas escolas, onde os alunos com deficiência avançam de série, sem ao menos terem as competências básicas desenvolvidas. Afirmando que, a preocupação em nossas escolas, não é a aprendizagem desses sujeitos, mas, sobretudo, sua socialização. Além disso, são aprovados para mascarar uma realidade de exclusão sofrida por esses alunos na sala de aula, já que muitos professores não planejam para eles, como constatado na pesquisa.

P3 e P5, apesar de afirmarem que é muito difícil incluir, demonstraram, na prática, uma maior preocupação com os alunos com D.I. Sempre destinavam um tempo para a mediação nas atividades e, também, orientavam os auxiliares (estudantes do Ensino Médio que ficam responsáveis pelo acompanhamento individual dos alunos com deficiência que necessitam de maior suporte pedagógico). Além disso, P3 desenvolveu um material impresso, adaptado para cada aluno especificamente com D.I para o ano letivo, com os conteúdos elementares de sua disciplina, mas num nível de Ensino Fundamental I, diferentemente da série, pois segundo esse professor, esses alunos sempre são aprovados e demonstram um nível de aprendizagem bem inferior à série em que estão. A aprovação sem aprendizagem é uma forma dos sujeitos se eximirem de suas obrigações, pois, como reprovar se a esse aluno não foram dadas as devidas condições de desenvolvimento?

É mister salientar que, P5, P8 e P10, sempre que traziam atividades adaptadas, tinham relação com o conteúdo trabalhado, buscando os conceitos elementares, num nível em que o aluno com D.I pudesse acompanhar e aprender o assunto que estava sendo trabalhado.

Diante do questionamento feito aos professores, das observações, da análise dos cadernos e das atividades impressas, realizadas pelos alunos com deficiência intelectual, foi possível constatar que as atividades destinadas a esses sujeitos foram ínfimas, no que diz respeito a quantidade de atividades realizadas pelos demais. Outrossim, muitas não tinham relação com os conteúdos e foram feitas sem planejamento, impressas de última hora e entregue ao auxiliar para que ele assumisse a função de professor, mesmo sem ter formação específica para realizar tal tarefa. Além disso, ficou bastante evidente que os

auxiliares, assumem, o tempo todo, a função de professor responsável por esse aluno com D.I.

Nesse âmbito, a prática da maioria desses professores para com os estudantes com D.I, não é uma prática pedagógica, mas, docente. Nas palavras de Franco (2012), para ser pedagógica seria necessário que houvesse uma reflexão antes, durante e depois sobre como ensinar para todos, mesmo havendo adaptações necessárias para que todos os alunos pudessem compreender e aprender à sua maneira e a seu tempo.

Na visão de Franco (2012, p.155), quando a prática é pedagógica uma confluência de fatores e questionamentos afloram, “como trabalhar com crianças que caminham em ritmo diferenciado? Como produzir processos de inclusão na sala de aula? Como lidar com crianças desinteressadas? Como incluir os pais no processo? [...]”. Pensando na relevância da prática pedagógica indagamos aos professores, “O que é preciso para que o professor possa desenvolver uma prática inclusiva?”

No que tange as práticas docentes, há fatores que potencializam e/ou dificultam. Quanto aos que dificultam, respondendo ao questionamento, a maioria dos professores citou, no momento da entrevista, a falta de preparo decorrente das lacunas da formação. Contudo, apesar da inclusão necessitar de pessoas com formação para que possam trabalhar com alunos com deficiência, nenhuma formação tratará especificamente de cada deficiência, o que faz com que esse sujeito necessite ir em busca de processos formativos. Além disso, se o professor tem formação, mas não se dispõe a conhecer esse aluno, a ler seus relatórios, ir até ele, ouvi-los, bem como mudar a sua prática a fim de promover uma educação inclusiva, de nada serve essa formação.

A formação do professor é, sem dúvida, um aspecto relevante na prática pedagógica inclusiva, posto que, pode embasá-la e subsidiá-la para que o professor tenha conhecimentos específicos que a fundamentem. Entretanto, ela está relacionada a toda uma vida de experiência social e pessoal, visto que não acontece apenas relacionada a processos formais, a um diploma ou certificado como afirmou Dominicé (2012).

AS (DES) ARTICULAÇÕES ENTRE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E OS PROFESSORES DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

O aluno com deficiência intelectual passa por uma rede integrada de profissionais, cada um com uma especificidade, que objetiva ajudá-lo a desenvolver-se e amenizar os problemas decorrentes da deficiência e, também, da não inserção social. Nesse contexto, é preciso considerar que os atendimentos são determinados individualmente, mediante as

cinco dimensões estabelecidas pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) considerando as limitações/potencialidades apresentadas por esse sujeito, dentre elas, capacidade de raciocínio e solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência, independência, participação e interação social, relacionamento familiar, aspectos psicológicos e emocionais, entre outros (AAMR, 2006, p.21 *apud* PLETSCHE, 2014, p.113-115).

Além dessa rede integrada, os alunos com D.I também podem contar, na escola regular que frequentam, com o apoio do auxiliar/cuidador, caso necessário, dos professores da classe regular e do professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Este último, mediante curso específico ofertado pelo governo federal, a título de pós-graduação, oferece o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, fruto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o professor de AEE é responsável por auxiliar os alunos com deficiência nas salas regulares. Ele deve realizar uma avaliação pedagógica com esse aluno, levantando as potencialidades deles que servirão de base para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido. Precisa fazer uma assessoria e planejamento com os professores da sala de aula regular, juntamente com a orientação pedagógica da escola e, também, orientar os pais, e auxiliares e cuidadores.

Cientes da relevância dessa articulação entre professores da classe regular e professor de AEE, questionamos aos docentes pesquisados, “Você planeja e desenvolve suas atividades de forma articulada com o professor da sala de recursos multifuncionais?”

A análise das entrevistas deixou transparecer que metade dos professores, mesmo diante da presença de alunos com deficiência intelectual em sua sala e demonstrando dificuldades em incluí-los, devido a uma série de fatores, dentre eles, a falta de formação específica, já mencionada anteriormente, não demonstraram interesse em procurar a professora de AEE, para que pudessem esclarecer dúvidas e falar sobre esses alunos, já que ela os acompanha individualmente. Além disso, ficou evidente que, na maioria das vezes, a professora de AEE foi até os professores apenas para entregar atividades prontas e não para planejarem juntos, evidenciando a falta de articulação entre esses profissionais. Isso é preocupante porque compromete os atendimentos específico e pedagógico a esses alunos com deficiência intelectual.

O planejamento entre professor de AEE e das salas regulares é de suma relevância para o aluno com D.I, uma vez que, na perspectiva da inclusão escolar, “a sala de recursos constitui-se como um atendimento educacional especializado importante, pois visa oferecer apoio educacional complementar necessário para que o aluno tenha um desempenho que o possibilite permanecer na classe comum com sucesso” (MORRETTI e CORRÊA, 2009, p.487).

Sanches (1996, p.142) corrobora com a discussão, ao afirmar que o professor da sala de recursos desenvolve “uma assessoria junto aos professores dos alunos atendidos, buscando atender a demanda (ou parte dela) de apoio especializado para o trabalho a ser desenvolvido, em sala de aula, com as crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais”.

Essa relação de distanciamento entre professores da sala regular e professor de AEE, evidenciada nas entrevistas e também durante as observações, fere os princípios da inclusão, posto que “um aspecto a ser destacado é que o atendimento educacional especializado precisa estar inserido em um projeto político e pedagógico amplo, que envolva todo o sistema de ensino e, dessa forma, respalde o trabalho desenvolvido” (SANCHES, 1996, p.136). Além, é claro, de dificultar a inclusão do aluno com D.I, já que o professor da sala regular não conhece suas potencialidades e limitações, bem como a melhor maneira de chegar até ele.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES NO COTIDIANO DAS CLASSES INCLUSIVAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A ideia de uma escola inclusiva, aberta a todos é algo desafiante, pois requer comprometimento, disposição, convicção, formação, estudo e um esforço conjunto e contínuo de todos que vivenciam o ambiente escolar, para que atitudes e práticas de exclusão não minem o projeto de inclusão escolar. Encontrar soluções que respondam à questão do acesso, da permanência e da aprendizagem dos alunos não tem sido fácil. Conquanto, esse é o desafio da educação inclusiva, além, é claro, do reconhecimento e da valorização das diferenças, sem discriminar ou segregar os alunos. “Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo [...]” (MANTOAN, 2006, p.18), pelo contrário, iguala-se apenas as oportunidades de ensino/aprendizagem, posto que, as desigualdades naturais existem e não devem ser eliminadas, mas oportunizadas.

É fato que os alunos com deficiência intelectual têm sido inseridos nas escolas comuns. Portanto, precisam partilhar da igualdade nos processos educacionais, mesmo sendo diferentes, cujos professores devem ensinar a todos, considerando as singularidades existentes no contexto da sala de aula. Diferentemente dos outros sujeitos presentes na escola, o professor é o agente principal mediador do conhecimento, cujo ato de ensinar se materializa através de suas práticas que devem ser permeadas por diversas estratégias, para que consiga alcançar a todos e atingir o objetivo maior que é a inclusão. Nesse aspecto, as estratégias são caminhos que o docente toma para que o aluno chegue até o conhecimento.

Diante do exposto acerca das estratégias pedagógicas que norteiam as práticas dos professores, indagamos aos sujeitos da pesquisa sobre: “Como você planeja e desenvolve as atividades em suas aulas, para atender às diferenças dos alunos com D.I?”

As declarações dos professores deixaram transparecer que quase todos preocupam-se apenas com as atividades diferenciadas impressas, com imagens, para os alunos com deficiência intelectual e aulas expositivas para todos. Apenas P3 afirmou utilizar jogos, o que é muito pouco no universo de 9 professores pesquisados.

A declaração de P7 é bastante preocupante. O professor afirmou utilizar atividades “bem abaixo, para criança mesmo”, com um aluno adolescente que está no 8º ano. Tal afirmação demonstra que, aos alunos com deficiência intelectual não são proporcionados momentos de aprendizagens significativas como aos demais. Estão no 8º ano e não desenvolveram a competência da leitura e, mesmo assim, são aprovados, pois para eles o que importa é a “socialização”, algo que está em evidência. É interessante observar que, apesar de apenas P7 ter feito essa declaração, P3 também comunga dessa afirmação, ao falar que nem sempre consegue realizar atividades atreladas ao conteúdo, pois eles estão num nível de Fundamental I. Além disso, no período de observação e nas análises dos documentos, ficou explícito que todos partilham desse discurso e que promovem atividades num nível bem abaixo, contrariando o pensamento de Vygotsky a respeito da importância de se utilizar também atividades mais complexas e abstratas, para os alunos com deficiência intelectual.

Ademais, fazendo uma relação entre as respostas dos professores e as observações em sala, quanto às atividades realizadas pelos alunos e as estratégias utilizadas pelos professores, é possível afirmar que esses docentes ainda estão presos ao modelo tradicional, cujas atividades realizadas eram sempre escritas, com exceção de P8 que

trouxe atividades mais artísticas e P10, mais esportiva, porque já faz parte da configuração dessas disciplinas.

As atitudes dos professores, com ênfase em uma perspectiva tradicional, além de não incorporarem as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e a TA (Tecnologia Assistiva) em suas práticas, reforçam a nossa afirmação de que a Concepção Objetivista ainda é muito presente nas práticas desses docentes, o que é preocupante, visto que, essa concepção sofreu grandes críticas na Educação Especial, ao enfatizar o comportamento condicionado da pessoa com deficiência, limitando as possibilidades desse sujeito de desenvolver a competência e a capacidade de aprender a pensar.

Diferentemente do exposto, os docentes poderiam utilizar uma diversidade de recursos que auxiliassem na aprendizagem e na inclusão do D.I e, muitas delas, já presentes na escola, na sala de AEE, como, globos giratórios, jogos de quebra cabeça e de encaixe numérico, alfabético, de cores, partes do corpo, frutas, alimentos, notebook, dentre outros. Além de trabalhos em grupo, uso de vídeos e filmes curtos, e até mesmo, jogos construídos em sala pelo aluno com D.I, através de colagens, montagens e materiais recicláveis, bem como as TIC.

Pimentel (2012, p.144) partilha dessa ideia, acerca da importância das estratégias utilizadas pelos professores inclusivos na educação, ao postular que o professor necessita realizar diferentes atividades e “aplicar diversos instrumentos de avaliação em diferentes momentos do período letivo, que possam revelar como e o quê o aluno está aprendendo. Tendo em vista que seu objetivo maior é manter os alunos incluídos no processo de aprendizagem e não eliminá-los”.

Quanto à segunda questão “Quando você dá aulas expositivas, que cuidados você toma para torná-las acessíveis aos alunos com deficiência intelectual e para envolvê-los nas discussões?”

No tangente à inclusão do aluno, na hora da explicação, as respostas confirmam a observação realizada na sala de aula, onde, na maioria das vezes, presenciamos os professores explicando para os demais alunos, enquanto os com D.I ficavam pintando, dormindo, respondendo atividades ou olhando para o professor sem que esse lhe dessa devida atenção, sendo que só dois professores (P8 e P10) se reportavam aos alunos com D.I na hora da explicação, constituindo-se uma exceção.

As falas dos professores foram bastante sinceras e também preocupantes. P2 e P3 afirmaram que não tomam cuidado em incluí-los durante a explicação. Essa afirmação deixa evidente que os alunos com D.I estão invisíveis na sala, excluídos, mesmo diante

da proposta de educação inclusiva. O pior é que essa realidade foi presenciada em todas as disciplinas, durante as explanações de conteúdos, no período de observação. P4 chegou a asseverar que eles não aprendem de forma alguma, porque o conteúdo é complexo. O descrédito desse professor, além de demonstrar uma visão determinista, que não crê nas potencialidades desse aluno, ainda contribui para que ele, sequer, tente mediar. No entanto, isso pode acontecer, também, porque esses alunos estão avançando de série, mesmo sem adquirirem as competências básicas de cada etapa, fato evidenciado durante as observações, onde quatro alunos com D.I estão no 8º ano, sem ao menos serem alfabetizados.

Tal situação demonstra que a política educacional do município, para esses alunos, está voltada, basicamente, para a questão da socialização. Nesse contexto, nunca são reprovados e, dessa forma, o professor não precisa preocupar-se com a aprendizagem desses sujeitos. Através do discurso e da prática de não reprovação, alguns docentes se eximem de suas funções/responsabilidades.

P7 sustentou que os alunos com D.I não prestam atenção. Todavia, não reconhece que não prestam atenção, porque a aula não é apropriada para eles e, por isso, não conseguem acompanhá-la, por uma série de fatores, inclusive pela exclusão durante as aulas expositivas.

Diante do exposto, na percepção de grande parte dos professores, incluir é trazer atividades diferenciadas e entregar a auxiliar para realizá-la com os alunos com D.I, enquanto eles explicam o conteúdo para os demais. Desse modo, os professores costumam delegar a responsabilidade aos auxiliares. Alguns, inclusive, orientavam os auxiliares para que buscassem algo para que esses alunos pudessem fazer.

Pelo tom das respostas no momento da entrevista, percebemos dificuldades dos professores no desenvolvimento de práticas inclusivas. As atitudes dos professores evidenciam que os profissionais da escola precisam passar por um processo de formação continuada, a respeito das práticas de inclusão, para que possam conhecer as especificidades desses alunos e criar estratégias pedagógicas que atendam a esse público, e não fiquem restritos às concepções tradicionalistas que pouco ajudam os alunos com deficiência intelectual.

Segundo Vygotsky (2003), acima de tudo, é substancial que a escola acredite na capacidade que o sistema nervoso central e o aparato psíquico do sujeito com deficiência intelectual têm de se modificar para compensar o problema.

Considerando o contexto apresentado, a realização da Educação Inclusiva necessita da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, cuja heterogeneidade seja respeitada e o aluno com deficiência participe dos processos educacionais ativamente. Nessa perspectiva, os professores precisam conhecer como ocorrem os processos de inclusão e não se aventurar sem embasamento teórico e sem fundamento metodológico.

Cabe, também, a esses professores se fazerem sujeitos autônomos e buscarem conhecimentos e formações, que os auxiliem na escolha de melhores estratégias pedagógicas, que compartilhem da proposta de educação inclusiva e não aquelas que ainda estão vinculadas ao paradigma da integração escolar. Ademais, os professores precisam ler os relatórios, planejar com os colegas e com os professores de AEE, para que os sujeitos com deficiência intelectual sintam-se parte desse projeto de inclusão escolar e tenham a oportunidade de construir conhecimentos.

Após a análise dos dados, pudemos concluir que as estratégias utilizadas pelos professores, em suas práticas, não têm propiciado a educação inclusiva, pois a meta da inclusão é não deixar ninguém de fora do sistema escolar. Contudo, não se consegue obter êxitos, sem enfrentar os desafios que a educação inclusiva propõe, principalmente porque recaem sobre o fator humano. Não basta os professores reconhecerem suas falhas, como fizeram alguns docentes pesquisados, o reconhecimento é louvável, mas infundado e ineficaz se não vier acompanhado de mudanças atitudinais.

Diante do exposto, é substancial que passemos a acreditar no potencial do aluno com deficiência intelectual, buscando aprender mais sobre como agir, como planejar, diante de sua deficiência, para que lhes proporcionem atividades ricas de aprendizagem, sem a preocupação com resultados rápidos, mas dando-lhes, equidade de oportunidades para aprender. Mesmo porque, quando se trata de sujeitos com deficiência, o que está em jogo não é a rapidez nas respostas esperadas, mas ser sensível à condição deles e acreditar que aprendem com a devida intervenção pedagógica e não achar que estão na escola apenas para se socializar porque não conseguem aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sair de uma concepção de sociedade e escola excludentes para viver uma outra, fundada na diversidade humana e na inclusão de alunos com deficiência na escola regular, significa vivenciar uma profunda transformação em toda a dinâmica educacional, bem

como na construção dos valores éticos e morais não mais centrados num modelo de sociedade capitalista e hegemônica vigente.

Nessa perspectiva, as práticas docentes desenvolvidas pelo professor são de fundamental importância na escola inclusiva, sem recair sobre eles, evidentemente, toda a problemática que se manifesta a respeito da inclusão. Ademais, para que a inclusão escolar possa fluir, é imprescindível que todos os professores, coordenação pedagógica, alunos, corpo diretivo e equipe de apoio vislumbrem essa nova perspectiva educacional, sem preconceitos, visando a formação dos sujeitos indistintamente.

No tocante à realidade investigada, a partir do processo de observação, constatamos que a gestão escolar não faz objeção à presença desses alunos e que a escola vem tentando implementar mudanças que possam torná-la inclusiva, propondo, no Projeto Político pedagógico e nos encontros de AC (Atividade complementar), ações e discussões que fomentem a inclusão.

Quanto às análises dos documentos, dentre elas, atividades e avaliações escritas elaboradas para os alunos com D.I, percebemos que elas, em sua maioria, não atendem a perspectiva de inclusão. Demonstrem falta de conhecimento, por parte de alguns professores, das necessidades dos estudantes com D.I. Além disso, a quantidade de atividades era muito inferior, em relação as atividades realizadas pelos demais alunos, constatando-se que os alunos com D.I ficavam a maior parte do tempo ociosos. Acrescentamos, ainda, que muitos professores começaram a elaborar atividades, com maior frequência, durante o período em que estiveram sob nossos olhares, visto que, nas análises dos cadernos e dos portfólios as atividades eram bem reduzidas em relação aos demais alunos.

Quanto às entrevistas, percebemos sinceridade nos professores ao declararem que suas práticas deixavam a desejar e que precisavam melhorar. Relataram que não costumam procurar o professor de AEE da escola, nem ler os relatórios dos alunos com D.I. Alguns docentes chegaram a assumir que tem falhado muito com os alunos com D.I, principalmente nos momentos de aulas expositivas, onde, na maioria das vezes, essas aulas eram voltadas para os demais alunos.

A análise dos dados nos revelou, também, que o aluno com deficiência intelectual, sob o contexto apresentado, está apenas integrado na sala de aula regular. Ele se encontra na sala, participa das atividades quando consegue realizá-las. Quando não, permanece na sala mesmo assim, realizando tarefa adaptada ou outra qualquer, com a auxiliar ou como ouvinte. A integração escolar é um processo parcial, uma vez que, nem todos os alunos

com deficiência cabem na sala de aula regular, mas apenas aqueles que conseguem se adaptar a ela.

O estudo revelou ainda que, apesar da integração permear a vida escolar dos alunos com deficiência intelectual é possível observar algumas práticas inclusivas, mesmo que pontuais, demonstrando que, quando o professor se sensibiliza e se prepara, consegue desenvolvê-las, envolvendo esses alunos, sem padronizá-los ou rotulá-los.

As estratégias são o caminho que o docente toma para que o aluno chegue até o conhecimento. Então, quanto mais diversificadas, mais possibilitarão o desenvolvimento de habilidades e competências. Assim, práticas que incluam jogos de diversas formas favorecem o desenvolvimento da atenção, da concentração e da memória e facilitam a aprendizagem do aluno com D.I.

Diante do exposto, é preciso construir uma escola inclusiva que atenda adequadamente os estudantes com deficiência, considerando suas potencialidades e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem e como diria Bourdieu (2007), transforme reprodução em emancipação.

Após elencar tais considerações, sem o intuito de culpabilizar os atores da escola, mas de sugerir mudanças que possam transformar a educação dos sujeitos que ainda não se encontram incluídos numa escola, consideramos que a escola precisa proporcionar momentos de reflexões para que as ações ali construídas se fundamentem numa prática pedagógica sólida e inclusiva, que valorize e propicie momentos ricos de ensino/aprendizagem, independentemente de suas singularidades.

Acrescentamos que as reflexões, aqui traçadas, são necessárias para se pensar em novas práticas para uma educação comprometida com a edificação de sujeitos autônomos que se respeitam, independentemente de suas características físicas, psicológicas ou sociais. Para tanto, pensamos ser necessária uma mudança de atitude, com vistas a construção de uma cultura de trabalho colaborativo, em que as trocas de saberes e experiências possibilitem transcender o discurso e construir uma educação que seja, de fato, inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva*. Brasília. DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. 11.ed. (revista atualizada) – Porto Alegre: Mediação, 2016.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. MACEDO, Roberto Sidnei et al. (Orgs.). In: *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* 1ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. IN: MANTOAN, Maria Tereza Eglér & PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

_____, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MORETTI, I.G.; CORRÊA, N.M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: v *CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.*, Londrina, 2009. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina., 2009. p.485-492 (1 CDROM)

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *O professor e a educação inclusiva*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139 – 145.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2.ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SANCHES, I. R. *Necessidades educativas especiais: apoios complementares educativos no cotidiano do professor*. Porto Ed., 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.