

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: PROBLEMATIZANDO AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Ednea Rodrigues de Albuquerque¹ – SME

Eixo Temático 2: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas

RESUMO

Este trabalho discute a prática pedagógica inclusiva desenvolvida por professores da rede pública municipal de ensino, em relação aos estudantes com deficiência em processo de inclusão escolar. O referencial teórico está focado na prática pedagógica inclusiva e na adaptação curricular. A pesquisa de cunho qualitativa configurou-se como um estudo de caso e abrangeu 32 sujeitos, no município do Jaboatão dos Guararapes-PE. Para coletar informações, utilizou-se a observação dirigida, cujos resultados foram examinados/compreendidos com base na análise do conteúdo. Verificou-se que a prática pedagógica inclusiva é um desafio a ser superado no interior da sala regular. Mesmo com a presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE), existe uma discrepância dos princípios inclusivos. Durante as observações, ficaram evidentes os seguintes aspectos: práticas autoritárias, descontextualizadas, inflexibilidade de conteúdos e rotina desmotivadora. As aulas são ministradas de acordo com o seguinte ritual: cópia no quadro, anotação, explicação do conteúdo. As atividades têm forte teor expositivo, sob o pretexto de ausência de material pedagógico e do livro didático. As condições materiais e estruturais são inadequadas, portanto, a precarização do ambiente escolar não contribui para processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, pode-se afirmar que, no contexto pesquisado, há uma acentuada distância entre a prática pedagógica e as necessárias adaptações curriculares, o que dificulta o processo de inclusão.

Palavras-chave: Adaptações curriculares. Inclusão. Prática Pedagógica Inclusiva

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos dezesseis anos, no nosso País, as políticas educacionais implementadas transformaram a modalidade Educação Especial no que, hoje, se denomina Educação Inclusiva. Essas políticas preconizam que todos os alunos da educação especial em idade escolar obrigatória frequentem escolas regulares. O Decreto N° 6.571/2008 propaga a inclusão total e tem sua

¹ Doutora em Educação. E-mail: ednea2704@gmail.com

centralidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por conseguinte, o AEE é ou, deveria ser, um suporte educacional para os estudantes da Educação Especial, que estão sendo escolarizados em sala de aula comum do ensino regular. De acordo com a legislação atual, o AEE é definido como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2) Trata-se, conforme os ditames da política educacional, de um atendimento suplementar à formação do aluno com deficiência na escola regular.

Tendo em vista esse novo contexto e suas possíveis interferências, a pesquisa que deu origem a este artigo, analisou a prática inclusiva no interior da Rede Pública Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE e, também, o potencial inclusivo do AEE no espaço da escola regular. A análise de contextos locais é necessária, uma vez que há grande variação na interpretação e na viabilização das políticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa abrangente, que procurou identificar como o Sistema de Ensino Municipal do Jaboatão dos Guararapes-PE recepcionou e implantou a política de Educação Especial inclusiva. No entanto, nos limites deste texto, estão focalizados os resultados de observações voltadas para a prática inclusiva no interior da Escola Luz do Sol, (nome fictício), na tentativa de explicitar as relações estabelecidas entre as adaptações curriculares no contexto escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na literatura, o conceito de prática pedagógica inclusiva apresenta-se de forma diversificada e abrangente. Refere-se a inúmeros aspectos e tendências tais como: currículo, sala de aula, aprendizagem, desenvolvimento de aulas, avaliação de alunos, práticas docentes, gestão escolar, cotidiano, recreio, materiais usados pelos alunos, Atendimento Educacional Especializado e Educação Infantil.

Em geral, os trabalhos voltados para a prática pedagógica inclusiva, ou seja, para o fazer pedagógico, discutem a escolarização dos alunos com deficiência, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No âmbito da Educação Especial, a prática pedagógica inclusiva manifesta-se, de forma mais

acentuada, a partir da Declaração de Salamanca (1994), ocasião em que são estabelecidos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Os estudos sobre prática pedagógica inclusiva, voltados para alunos com deficiência, estão centralizados nas ações e nas relações entre os sujeitos, no cotidiano escolar e discutem a dinâmica do processo de escolarização na perspectiva da inclusão. Assim, tais trabalhos revelam processos multifacetados, dos quais participam alunos, professores, gestores, equipe técnica e familiares.

As pessoas envolvidas no macro universo escolar assumem diferentes papéis no campo pedagógico e suas atividades apresentam aproximações e/ou distanciamentos, que estão baseadas em teorias e práticas diferenciadas. Nesse cenário concreto, ocorrem diferentes relações entre os sujeitos e seus pares.

A prática pedagógica inclusiva pressupõe a participação de todas as pessoas, envolvidas com a instituição escolar, tendo em vista, que o Projeto Político e Educacional é uma construção coletiva, que deve viabilizar o enfrentamento da exclusão de pessoas com deficiência. O delineamento das estratégias adotadas tem como finalidade oferecer a essas pessoas uma formação pautada em princípios mais humanos e de qualidade.

Dessa forma, a prática pedagógica inclusiva exige que gestores, funcionários administrativos e professores conheçam o público-alvo, de modo detalhado. Por conseguinte, é indispensável que cada um faça os seguintes questionamentos: quem são os indivíduos que convivem nesses espaços? O que sabem? O que precisam saber? Como aprendem? E como são atendidos em suas especificidades?

O delineamento de uma prática pedagógica inclusiva direciona a comunidade escolar para a superação das barreiras existentes no cotidiano escolar: estrutura física e recursos instrumentais inadequados; formas de comunicação, ações programáticas e metodologias, que não são adequadas às especificidades dos alunos.

Com essa perspectiva, o ideário de uma prática pedagógica inclusiva caminha na contramão da lógica atual, instaurada no cotidiano escolar, que funde modelos hegemônicos de padrões comportamentais e práticas, que são distanciadas da realidade humana. Tais lógicas não suprem as reais necessidades educacionais e formativas dos alunos.

Para compreender a prática pedagógica inclusiva, Ferreira (2003) afirma que é vital mergulhar no interior do cotidiano escolar para contemplar e interagir com todos e, assim, apreender os componentes subjetivos de suas relações e comportamentos. Na visão da autora, a prática pedagógica representa momentos de mediação entre alunos e professores, nos quais todos estão envolvidos pelos princípios de solidariedade, respeito, cooperação e inclusão. A prática pedagógica inclusiva é resultado de uma múltipla articulação do conhecimento dos sujeitos no contexto escolar e, também, da ruptura de modelos homogêneos e segregadores. A reorganização dos tempos pedagógicos, a abertura para a participação da família, o trabalho cooperativo são indícios de novas alternativas para o crescimento e efetivação do cotidiano inclusivo.

A prática pedagógica inclusiva não está centrada em um único elemento do todo pedagógico, pois está constituída pelas inter-relações e interconectividades, que compõem a instituição. Para Ferreira, (2003, p.12):

[...] É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldade e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da Instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um.

Outra consideração trazida pela pesquisadora, no que tange à prática pedagógica inclusiva, refere-se aos conhecimentos adquiridos, anteriormente, pelos alunos e ao papel do sistema de ensino. O primeiro consiste em respeitar o cabedal de conhecimentos do aluno e o seu desenvolvimento cognitivo, que emergem no decorrer das atividades de ensino e de aprendizagem. Cabe ao professor, identificar e compreender as estratégias adotadas pelo aluno, no enfrentamento dos desafios, que são impostos nos espaços formais.

Sob essa ótica, a prática pedagógica inclusiva é constituída de decisões e fazeres que, diante dos espaços micro e macrossocial do cotidiano escolar,

possibilitam o desenvolvimento da diversidade individual e coletiva e, assim, viabilizam o processo de aprendizagem do seu público alvo. Tal prática pedagógica é indissolúvel das relações interativas e afetivas, que estão presentes nas intervenções didáticas, nas atividades decorrentes do currículo e nos seus demais componentes, tais como: conteúdo, avaliação e comunicação. Dessa forma, surge o ensino colaborativo, que fortalece a inter-relação entre o atendimento educacional especializado e ensino comum. Na mediação entre os sujeitos, há atitudes de respeito, aceitação, tolerância e comprometimento. É, portanto, uma prática que se afirma no fazer diário e contínuo, cujos objetivos, metas e estratégias curriculares são desenvolvidos na intencionalidade de agregar novos significados ao projeto pedagógico, que precisa estar pautado em princípios que levem sujeito e sua especificidade humana à condição de pertencimento, apesar de suas diferenças. Afinal, a convivência humana é uma cadeia em movimento.

3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Na intenção de revisar o conhecimento sobre o objeto desta pesquisa - a prática pedagógica de inclusão de estudantes com deficiência - realizou-se um trabalho de revisão da literatura a fim de identificar a produção existente na área, tendo como descritores os termos *inclusão e prática pedagógica*. O estudo bibliográfico abrangeu as seguintes fontes: banco de teses da CAPES, periódicos e GT-15 - Educação Especial da ANPED.

Inicialmente, adotou-se o seguinte procedimento: examinar os títulos dos trabalhos e, mediante a leitura dos resumos, verificar se eram decorrentes de pesquisas empíricas. Tal procedimento foi adequado para as teses e dissertações, contudo, no caso dos artigos provenientes do GT-15 e de periódicos, procedeu-se a leitura completa dos artigos para identificar objetivos, método e achados de cada relato de pesquisa selecionado, pois as informações, muitas vezes, estavam incompletas. Então, se constatou que, nem sempre, o anunciado através dos títulos era condizente com o conteúdo de cada texto.

As fontes selecionadas revelaram, que a produção em Educação Especial é bastante farta e constituída de enfoques diversificados, tais como: inclusão de alunos no processo escolar; percepção de professores, alunos e familiares sobre inclusão; formação de professores para educação especial; formas alternativas de comunicação; políticas para inclusão; estudos do tipo estado da arte da produção em Educação Especial; pessoas com deficiência; ensino superior inclusivo; e mercado de trabalho.

Com enfoque na prática pedagógica de inclusão, foram identificados trabalhos que analisaram a escola, a sala de aula, o recreio, o processo de ensino e aprendizagem, interações, relações professor/aluno e a prática da educação física inclusiva. Mas, conforme já anunciado, para atender o interesse do presente texto, fez-se opção pela produção acadêmica voltada para a prática pedagógica de inclusão.

A revisão da literatura possibilitou uma aproximação mais segura com a discussão referente à prática pedagógica de inclusão escolar no país, tendo sido destacados diversos aspectos, tais como: crianças e adolescentes com deficiência estão na escola, porém inúmeros obstáculos dificultam o desenvolvimento de práticas efetivas de inclusão; vários teóricos analisam essas práticas a partir da Psicologia e da Sociologia. Tais interlocuções reforçam o caráter multidisciplinar da temática, conforme propõe Mendes (2006).

Os enfoques metodológicos das investigações são variados, no entanto, houve predominância do uso de Estudo de Caso. E, quase todas as pesquisas adotaram a abordagem a qualitativa. Em relação ao campo empírico, a sala de aula aparece como maior foco de análise. Os sujeitos participantes dos estudos são, predominantemente, alunos com deficiência e seus professores e, em menor quantidade, aparecem gestores escolares e famílias desses alunos.

Nos trabalhos sobre as práticas, os recortes são excessivos, pois são privilegiados aspectos micro do universo, por exemplo: relações pessoais, conteúdo trabalhado, e adaptações de algum componente curricular. Além disso, algumas pesquisas são genéricas em relação às práticas pedagógicas e, sobretudo, revelam uma compreensão limitada de suas articulações.

4 METODOLOGIA

Concluída a revisão de literatura, desenvolveu-se um estudo da prática de inclusão na escola pública, tendo como enfoque a problematização das adaptações curriculares para estudantes com deficiência.

Tendo como base o objeto de estudo, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa que, de acordo com Oliveira (2012, p.58): “[...] se preocupa com uma visão sistêmica do fenômeno ou objeto de estudo.” Ou seja, procura explicar em profundidade o problema investigado e considera que o conhecimento é construído com base no vivido e no experimentado no cotidiano.

Optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso, que tem, como preocupação central, a compreensão e análise aprofundada de uma instância singular. Nesse tipo de investigação, Ludke e André, (1986, p 21) afirmam que: “[...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade multidimensional e historicamente situada.”

A seleção do lócus da pesquisa teve como base os seguintes critérios: existência de uma sala multifuncional (AEE); a escola estar recebendo há, pelo menos, cinco anos consecutivos alunos com deficiência em processo de inclusão e dispor de projeto político pedagógico com princípios e determinações voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência.

Constatou-se que dentre as 105 (cento e cinco) escolas da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE, apenas, três preenchem os critérios estabelecidos. Diante de tal situação, as três unidades de ensino foram observadas, mas, apenas, uma foi selecionada para realização do estudo de caso, pois apresentava o serviço de AEE devidamente estruturado. A investigação pode ser considerada como um estudo de caso qualitativo, tendo como base os seguintes aspectos: as atividades ocorreram em ambiente natural (uma escola pública, que aderiu à política nacional de educação inclusiva e possuía o AEE); envolveu um pequeno número de sujeitos e, durante cada observação, surgiram novos aspectos relevantes da prática, que

foram sendo investigados; professores, alunos, apoios e famílias tornaram-se os principais agentes da coleta de dados através da observação direta e interação constante; os métodos de recolha de dados, essencialmente descritivos, foram variados, o que possibilitou uma análise da prática pedagógica inclusiva no interior da escola.

Trata-se de um estudo amplo para o qual foram utilizados vários instrumentos. No âmbito deste artigo, buscou-se caracterizar a prática inclusiva no interior da Escola Luz do Sol (nome fictício, conforme já citado), tendo sido explicitadas as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, no ensino regular dos anos iniciais e finais. A observação foi um instrumento, que possibilitou o estabelecimento de relações e a apreensão dos significados compartilhados pelo grupo pesquisado.

Bogdan e Biklen (2004) destacam a observação participante como um dos melhores instrumentos para recolha de dados em estudos de caso, o que torna possível ver e sentir o sujeito e suas relações em primeira-mão. As observações livres possibilitaram a obtenção de informações, no momento em que os fatos ocorriam e, sobretudo, indicaram o grau de coerência dos sujeitos entre o discurso e a prática.

Nesta pesquisa, a observação assumiu um papel preponderante, tendo sido realizada um total de 180 h/a (cento e oitenta horas). No registro das observações, privilegiou-se a natureza do trabalho docente, na sala de aula do ensino regular e na sala do AEE. Foram observadas as relações entre as pessoas, intervenções pedagógicas, currículo, conteúdo, experiências interativas, avaliação da aprendizagem, explicitação das intenções pedagógicas, interação entre professores de AEE e professores da sala regular. No âmbito deste artigo, são privilegiadas as adaptações curriculares feitas pelos docentes para garantir a inclusão de estudantes com deficiência.

Os registros das observações foram discutidos, seguindo a orientação de Bardin (2011) para análise do conteúdo. A adoção desse suporte analítico exige que se busque interpretar informações e, sobretudo, que se procure captar e refinar sentidos e significados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as observações nas salas de aula, procurou-se identificar como as adaptações curriculares se constituíam na prática. Segundo as diretrizes da SEESP/MEC (2006, p. 61), as adequações curriculares constituem-se em:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Conforme estabelecem as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, a realização de oportunidades pedagógicas significativas, em sala de aula, exige planejamento prévio da equipe técnica, recursos apropriados e, sobretudo, modificações no currículo para adequá-lo às necessidades dos alunos.

Ainda de acordo com o documento supracitado, as adequações curriculares objetivam estabelecer uma relação entre as necessidades dos alunos e a programação curricular, que consta no projeto de escola e no planejamento dos professores.

A partir do trabalho de observação desenvolvido na Escola Luz do Sol, pode-se afirmar que a Política Educacional do Jaboatão dos Guararapes, ainda, não incorporou o princípio norteador de adaptação curricular às práticas pedagógicas. Algumas atividades pedagógicas diferenciadas são apresentadas, timidamente, como se fossem adaptações curriculares.

Um dos registros do período de observação confirma a afirmação acima, conforme o que se segue: na sala 5, a professora identificada sob o código P8 aplicou um teste de Ciências Naturais para os alunos. No entanto, a aluna A1FEF fez uma atividade de recorte e colagem (jogo da memória), que enfocava um dos conteúdos de ciências naturais, abordado no teste geral dos outros alunos. Durante essa atividade, a aluna recebeu as orientações do apoio, mas demonstrou que não havia assimilado o conteúdo de ensino proposto. Por conseguinte, reafirma-se que tal atividade pedagógica é diferenciada, porém não pode ser considerada como uma adaptação curricular.

Em relação às adaptações curriculares, Carvalho (2008, 105) afirma:

[...] devem ser entendidas como mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino-aprendizagem

escolares, particularmente importante para alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

As adaptações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Verificou-se que, nas salas do Ensino Fundamental, há um descompasso entre as concepções postas, que se referem à adequação curricular e a realidade dos alunos com e sem deficiência, conforme o que está nos registros de observação desta pesquisa.

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

Nesse exemplo, os conteúdos desenvolvidos pelo docente já estavam definidos, portanto, no primeiro dia de aula, a voz dos alunos foi silenciada. O reconhecimento dos saberes dos alunos referentes à disciplina ministrada ficou à margem de um currículo inclusivo. A desvalorização dos saberes dos alunos das Salas 1, 2 e 3 e, sobretudo, o desconhecimento de suas necessidades, naquele momento, foram ofuscadas pela falta de diálogo e democracia na sala de aula.

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

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

Os conteúdos desenvolvidos pelos professores, em geral, traduzem o que Freire (1996, p. 47) afirma: “[...] Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.” Nas práticas pedagógicas, esse preceito freireano se torna quase imperceptível, mesmo que seja indispensável.

No contexto pesquisado, a prática pedagógica em relação às adaptações curriculares vai se tornando mais longínqua. Constatou-se que as aulas são ministradas de acordo com o seguinte ritual: cópia no quadro, anotação, explicação sobre o conteúdo. As atividades têm forte teor expositivo, sob o pretexto de ausência de material pedagógico e do livro didático. Sem dúvida, a precariedade dos instrumentos pedagógicos em sala de aula contribui para monotonia e dispersão do grupo, porém, a capacidade diálogo do professor e, sobretudo, a sua postura de respeito aos alunos poderão contribuir para a superação de tais dificuldades.

Segundo Omote (2008, p. 26):

[...] O ensino inclusivo propõe, acima de tudo, que as condições de ensino, desde a infraestrutura física até as estratégias e recursos didáticos, em sala de aula, sejam amplamente adaptadas para atender às necessidades especiais apresentadas por qualquer aluno, de maneira a garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais.

De acordo com tais proposições, cabe à escola promover a adaptação dos espaços físicos, a adoção de estratégias e a implementação de determinados serviços pedagógicos, tendo em vista a melhoria das condições de acessibilidade do aluno, conforme suas características.

Nas salas de aula do Ensino Fundamental, a maioria dos docentes justificou a necessidade de impor as regras para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Tais posicionamentos causavam dificuldades ao processo de ensino e de aprendizagem, tais como: impossibilidade de escolha dos materiais de pesquisa; atividades de classe sem articulação com as diversas áreas do conhecimento; leitura, interpretação e escrita de texto apresentadas, apenas, em forma de cópia. Em tal contexto, a expressão oral e a linguagem não verbal dos alunos ficavam ofuscadas pela fala contínua do professor e, por conseguinte, as atividades constituintes da rotina escolar provocam dispersão generalizada e tornavam o ambiente da sala de aula não muito agradável.

Ao iniciar a cópia no quadro, a docente falou: Na próxima aula vou separar alguns. E continua escrevendo. Quando concluiu o assunto, passa exercícios de classe e fala "Vou fazer a chamada. Hoje quero ver os rostos. Levantem a mão." (Registro de observação).

Essa atividade pedagógica à luz do pensamento de Carvalho (2008) pode ser considerada como meramente centralizada em torno dos conteúdos do ensino e das disciplinas curriculares. Por conseguinte, tem como foco central as

informações, que são emitidas pelos docentes em suas aulas, de acordo com as especificidades das disciplinas.

No relato a seguir, verifica-se o que foi problematizado na Sala 3. Durante a aula, a docente fez uma anotação sobre o conteúdo, fez a chamada dos alunos e circulou pela classe, passou o visto nos cadernos dos alunos. Em seguida, concluiu a anotação e explicou o conteúdo de forma bem expositiva, com pouca participação dos alunos. Ao encerrar a aula, não passou atividade de casa (Registro de observação).

Diante das observações relativas à adequação curricular, ficaram ressaltados os seguintes aspectos: complexidade de sua natureza; necessidade de respeito às experiências dos alunos; e aproveitamento dos saberes formalmente acumulados. A adequação curricular precisa ser desenvolvida de acordo com as especificidades dos alunos, por conseguinte, requer atenção e recursos pedagógicos diferenciados daqueles existentes no cotidiano da instituição investigada.

As adaptações curriculares são inexistentes e o currículo escolar está atrelado à égide dos conteúdos, que serão transmitidos aos alunos com e sem deficiência. Os conteúdos pedagógicos mais evidentes centralizam-se nos conteúdos instrumentais, que são compostos pela: “[...] aprendizagem do uso oficial das linguagens verbais escritas e orais e das matemáticas, assim como pelo desenvolvimento das linguagens artísticas em suas diferentes manifestações” (Souza, 2009, p. 86). São sonegados do contexto escolar os conteúdos educacionais - que abordam a compreensão, a interpretação e as explicações das contradições e, os conteúdos operativos - constituídos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos, do pessoal ao internacional (SOUZA, 2009).

A sala regular e as adaptações curriculares investigadas estavam distantes dos princípios da educação inclusiva e, assim, se tornaram obstáculos ao currículo, aos recursos tecnológicos e às estratégias pedagógicas, que se destinavam à aprendizagem dos alunos em processo de inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação, que enfocou as práticas pedagógicas inclusivas e as adaptações curriculares, revelam a existência de um hiato entre os discursos

legais e a rotina do cotidiano institucional. A atitude autoritária no interior da sala de aula está presente, em sua grande maioria, a partir dos comportamentos dos professores. Eles gritam, ameaçam, controlam, falam alto e negligenciam às necessidades e interesses dos estudantes com e sem deficiência.

No contexto da sala, as relações entre os atores sociais foram construídas mediante as seguintes atitudes: alunos cujas vozes foram escutadas, apenas, quando o professor fazia a chamada; outros não paravam de falar com os colegas; e alguns queriam conversar com os professores, mas eram impedidos pela excessiva quantidade dos exercícios expostos no quadro.

Verificou-se que, a organização do espaço escolar não permitia ao aluno liberdade para transitar na sala de aula. E, quando o espaço existia, as atividades não eram aproveitadas por completo. Alguns professores se esforçavam para demonstrar uma relação interativa e de respeito com todos os alunos. No entanto, muitos alunos confundiam a forma gentil de comunicação do professor e, ficavam inquietos e/ou irritados, porque deveriam permanecer em sala de aula.

No contexto pesquisado, não havia flexibilização nem adaptação do currículo geral para os alunos com deficiência. A sequência didática não se alterava conforme as suas necessidades. Não havia estimulação do pensamento reflexivo do aluno, nem utilização de formas de avaliação contínua, nas diferentes situações didáticas. A programação interdisciplinar e a valorização do conhecimento, do aprendizado do aluno também não foram identificadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2011.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611/2011**, de 17/11/ 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 22-maio-2012

- BRASIL. **Resolução CNE/CP**, Nº1 de 15/05/2006, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12- jun-2014.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Editora Porto, 2004.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994.
Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
Acesso em: 30-ago-2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação (ANPED), Poços de Caldas, 2003. **Anais eletrônicos...**
Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 22-maio-2012.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MENDES, E G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v 11. n. 33. set./dez. 2006a, p.378-405.
- OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Academia, UNESP/Marília. Fundepe Publicações, 2008.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, J; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009.