

Reflexões sobre a própria prática docente na inclusão escolar de uma estudante com deficiência intelectual¹

Juliana Henrique Silvério Bernardo²

Vera Lucia Messias Fialho Capellini³

Regiane da Silva Barbosa⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral descrever e refletir a própria prática docente para contribuir com a inclusão escolar de uma criança com deficiência intelectual. A inclusão escolar assegura o acesso e permanência qualitativa à educação para todos, incluindo aquelas com deficiência, logo é necessário pensar na prática docente que favorece a aprendizagem. Os dados foram obtidos por meio de diário de campo e gravação de vídeos da própria prática docente, possibilitando discutir aspectos que contribuem com a educação inclusiva, como legislação vigente, atendimento educacional especializado, adaptação curricular e ensino colaborativo. Ao rever a própria prática, a professora pesquisadora reflete sobre como ensinar todos os estudantes da turma e atender as especificidades de aprendizagem de uma estudante com deficiência intelectual incluída em uma sala de aula comum, o que exigiu questionamento de suas escolhas, conduta, comportamento e reavaliação da própria atuação de maneira a tornar a aula inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Deficiência Intelectual; Prática docente.

¹ English version by Vera Lucia Messias Fialho Capellini. E-mail: vera.capellini@unesp.br.

² Mestre. UNESP, Bauru, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8628-5864>. E-mail: juliana.bernardo@educa.bauru.sp.gov.br.

³ Pós-Doutorado. UNESP, Bauru, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>. E-mail: vera.capellini@unesp.br.

⁴ Doutora em Educação Especial. UFBA, Salvador, Bahia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0305-902X>. E-mail: regiane.barbosa@ufba.br.

Reflections about own teaching practice in the school inclusion of a student with intellectual disabilities

ABSTRACT

The general aim of this article is to describe and reflect on teaching practice in order to contribute to the school inclusion of a child with intellectual disabilities. School inclusion ensures quality access and permanency to education for all, including those with disabilities, so it is necessary to think about teaching practice that encourages learning. The information was obtained by means of a field diary and video recordings of the teachers' own practice, making it possible to discuss aspects that contribute to inclusive education, such as current legislation, specialized educational services, curriculum adaptation and collaborative teaching. In reviewing her own practice, the teacher-researcher reflected on ways to teach all the students in the class and attend to the specific learning needs of a student with intellectual disabilities included in a regular classroom, which required questioning her choices, conduct, behavior and re-evaluating her own action in order to turn the class into an inclusive one.

KEYWORDS: School Inclusion; Intellectual disability; Teaching practice.

Reflexiones sobre la propia práctica docente en la inclusión escolar de una estudiante con discapacidad intelectual

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo general de describir y reflexionar sobre la propia práctica docente para contribuir a la inclusión escolar de niños con discapacidad intelectual. La inclusión escolar asegura el acceso cualitativo y la permanencia en la educación para todos, incluidos aquellos con discapacidad, por lo que es necesario pensar en prácticas docentes que promuevan el aprendizaje. Los datos se obtuvieron a través de diarios de campo y videogramaciones de prácticas docentes, lo que permitió discutir aspectos que contribuyen a la educación inclusiva, como la legislación vigente, los servicios educativos especializados, la adecuación curricular y la enseñanza colaborativa. Al revisar su propia práctica, la docente investigadora reflexiona sobre cómo enseñar a todos los estudiantes de la clase y atender las especificidades de aprendizaje de una estudiante con

discapacidad intelectual incluida en un salón de clases común, lo que requirió cuestionar sus elecciones, conducta, comportamiento y re-evaluación del propio desempeño para que la clase fuera inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Inclusión Escolar; Discapacidad Intelectual; Práctica docente.

* * *

Introdução

O presente artigo constituiu-se como um recorte de pesquisa da dissertação de Mestrado, realizada no Programa de Pós-graduação em docência para a Educação Básica, no qual, a partir de reflexões sobre a prática docente de inclusão escolar de uma criança com deficiência intelectual no ensino regular, se produziu um vídeo documentário sobre o tema.

Ao discorrer sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil, Mantoan (2001) divide a história em três grandes períodos: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de cunho privado; de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1994 até os dias atuais, caracterizado pelos movimentos sociais em defesa da inclusão.

A inclusão é um movimento mundial de garantia de direitos, e a inclusão escolar, na perspectiva dos Direitos Humanos “deve ser encarada como um processo que perpassa todo o sistema educativo e que se dirige e responde à diversidade de todos os alunos” (Rodrigues, 2021, p. 15).

Para que a inclusão escolar se concretize é necessário que a história continue sendo construída e aprimorada, o que requer que barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais sejam transpostas.

Na perspectiva da inclusão escolar é preciso garantir a todos estudantes condições de acesso, participação e sucesso escolar, como prevê a legislação vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e Lei Brasileira de Inclusão de 2015), que objetiva

viabilizar a instrução de qualidade a diferentes estudantes, independentemente de suas origens sociais, étnicas ou religiosas e de suas dificuldades, quer nas escolas públicas, como nas particulares. A legislação brasileira assegura o justo e pleno exercício dos direitos a todos, inclusive dos estudantes, atualmente denominados Público-alvo da Educação Especial (PAEE): com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), os quais por muito tempo foram excluídos da sociedade e isolados em instituições especializadas.

Uma educação de qualidade para todos, implica, entre outros fatores, na atribuição de novas dimensões da escola, que consistem não somente na aceitação, como também na valorização das diferenças, resgatando os valores culturais e o respeito pelo aprender. A inclusão escolar assegura o acesso e a permanência qualitativa à educação de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, compreendendo que as dificuldades emergem prioritariamente de uma perspectiva universal de organização na sociedade.

Dentre os estudantes PAEE destaca-se a deficiência intelectual, que de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais n. 5 (DSM-5), consiste em um transtorno com início no período do desenvolvimento, que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático (Associação Americana de Psiquiatria, 2013).

A deficiência intelectual compromete as funções cognitivas da pessoa, o que faz com que ela apresente dificuldade em: linguagem, aquisição de informação, percepção, memória, raciocínio, pensamento etc, o que compromete a realização de tarefas como leitura, escrita, cálculos, conceptualização, sequência de movimentos, isto é, esta pessoa precisa de suporte para desenvolver habilidades comumente requisitadas na escolarização, pois sem o apoio de professores e Atendimento Educacional Especializado (AEE), ela pode não avançar no processo de aprendizagem.

Sendo assim, considera-se relevante investigar acerca da permanência de estudantes com deficiência na escola regular, ou seja, nas práticas docentes que contribuam com a inclusão escolar de estudantes com deficiência, neste caso, deficiência intelectual.

Compreende-se que ao evidenciar temas e entraves que interferem na inclusão escolar e em seus processos, retratando a inclusão escolar de uma aluna com deficiência intelectual, pelo olhar da professora regente da classe comum do ensino regular, foi possível contribuir para melhorar a formação da professora participante, bem como ser um referente para outros professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual.

Logo, o presente artigo tem como objetivo geral descrever e refletir a própria prática docente para contribuir com a inclusão escolar de uma criança com deficiência intelectual.

Método

Este artigo resulta de um estudo de caso, que conforme Yin (2005, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, assim realizou-se pesquisa considerando a própria prática docente da professora e pesquisadora que tinha em sua turma uma aluna com deficiência intelectual matriculada e frequentando a sala de recursos de uma escola pública municipal, procurando compreender os desafios da inclusão escolar. A pesquisa pauta-se na compreensão do processo em que ocorrem as relações de dinamismo da sala de aula comum com a inclusão escolar.

A pesquisa foi realizada em uma das escolas públicas de Ensino Fundamental de uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo. A referida escola não terá seu nome divulgado, mas foi fundada no ano de 2002, e está em funcionamento desde então. A infraestrutura do prédio, não se encontra em um bom estado de conservação, contendo, problemas no telhado, ausência de pisos no pátio e corredores da escola,

porém conforme descrito no Projeto Político Pedagógico da escola, já foi solicitado melhorias e foi feito pedido de reforma para acessibilidade do prédio e das salas de aula. A escola se localiza em um bairro composto por uma população em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivos relacionais e de pertencimento social, prioritariamente de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda.

A escola tem estudantes PAEE matriculados, e a maior incidência está nos alunos com deficiência intelectual. No momento de realização da pesquisa a professora pesquisadora era responsável por uma turma de 31 alunos do 4º ano do ensino fundamental, no período matutino. Dentre os alunos, três eram atendidos na sala de recursos: um aluno com baixa visão e duas alunas com deficiência intelectual; ambos os alunos possuíam laudo.

Nesta pesquisa o enfoque está na inclusão de uma aluna com deficiência intelectual e na prática docente da professora pesquisadora, ambas participantes deste estudo. Contudo, indiretamente, participaram os demais alunos da sala, totalizando 31 alunos matriculados. O critério para a escolha destes participantes foi primeiramente a escola, local onde a professora (pesquisadora/participante) atuava como docente.

A coleta de dados começou com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimentos aos Pais e/ou Responsáveis para os participantes e para os pais dos participantes. Após uma reunião para a apresentação da pesquisa e seus objetivos, obteve-se o aceite e a autorização de todos para a divulgação e o direito de imagem das gravações dos alunos e demais participantes. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de ética sob parecer nº 1.353.621.

O estudo teve como instrumentos de coleta de dados: observação, registros em diário de campo, entrevista semiestruturada e análise e reflexão das práticas docentes da professora pesquisadora, as quais foram registradas por meio de vídeos.

No transcurso das observações, realizou-se a coleta das imagens, pois o registro em vídeo torna-se necessário “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito comprehensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola” (Loizos, 2008, p. 149, apud Garcez, Duarte & Eisenberg, 2011). Com a filmagem pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos. O vídeo igualmente permite a ampliação, a transformação das qualidades, das características e particularidades do objeto observado.

A professora pesquisadora, e participante da pesquisa, assistiu a todos os vídeos gravados e selecionou alguns “episódios” considerados relevantes para a análise e reflexão de sua prática. A análise dos dados foi organizada considerando o referencial teórico de Marin (2012, p. 2), que pontua que o “estudo, a reflexão, a investigação sobre o ensino nas suas diversas áreas e âmbitos, caracterizado como plural e multifacetado, se assim é, não se pode deixar de reiterar que se tornem objeto de análise”.

Assim, os dados foram analisados e organizados.

A prática docente na perspectiva da educação inclusiva

Atualmente, o desafio das instituições educacionais é oferecer um ensino de qualidade para todos, no qual o desenvolvimento do estudante aconteça visando a formação de um cidadão participativo, crítico e consciente de seu papel na sociedade. Atuar na perspectiva inclusiva, considerando a diversidade de estudantes em sala de aula, tem sido apontado como um entrave para que professores desenvolvam práticas docentes eficazes com seus estudantes, com ou sem deficiência.

Ao discutir a prática docente na perspectiva da educação inclusiva, evidencia-se que:

[...] a prática do professor não deve postular apenas a transmissão, tendo de um lado o transmissor (professor) e, de outro, o receptor (aluno), mas sim, deve levar ao “aprender a aprender”, ou seja, deve proporcionar a formação de um sujeito participativo no trabalho, produtivo, não-reprodutivo, consciente de seus atos (Capellini; Mendes, 2007, p. 116).

Ou seja, é preciso investir na formação de um cidadão crítico, reconhecendo a diferença de cada um, mas garantindo a todos o direito de aprender, pois no paradigma da inclusão escolar a prática docente constitui-se em uma ação de intensa importância para a melhoria das atitudes e do desenvolvimento social e educativo de todos os alunos.

Para realizar prática docente que responda às necessidades educacionais de cada estudante, faz-se necessário adaptar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as singularidades de cada um e de todos. É preciso flexibilizar o ensino, adotando-se estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às especificidades de aprendizagem dos estudantes para aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos estudantes na escola (Brasil, 1999).

Ao tratar do assunto, Abenaim (2005) pontua que a escola que temos hoje exclui até mesmo quem ela supõe incluir, o que pode ser associado ao despreparo dos professores, que muitas vezes não conseguem identificar as especificidades de aprendizagem dos estudantes e/ou desenvolver adaptações que promovam o ensino. Assim, perpetua-se o discurso de que o professor não está capacitado para incluir. Argumento, muitas vezes usado para justificar a separação dos estudantes em sala de aula, em aqueles que são considerados capazes, perfeitos, ou seja, “normais” e os estudantes que apresentam “deficiência-anormais” e não aprendem.

Atualmente, há muitos estudantes PAEE concluindo a educação básica e chegando ao ensino superior e ao mercado de trabalho. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2024 há 3.474.886 alunos com deficiência matriculados em escolas do sistema educacional brasileiro (Educação Básica e Educação Profissional (INEP, 2024) o que evidencia os avanços obtidos com a inclusão escolar, uma vez que por muito tempo tais estudantes sequer tinham direito à matrícula na escola regular; e que tais estudantes tiveram no decorrer de sua vida escolar sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os estudantes PAEE matriculados, a maioria, 53,7%, possui deficiência intelectual (INEP, 2024).

Sendo assim, comprehende-se que é preciso investir na formação de professores, como pressupõe a perspectiva da educação inclusiva, pois uma escola inclusiva implica em um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação de professores. É preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem, para contemplar a diversidade na sala de aula e a perspectiva da inclusão escolar, como discutem Libâneo (2015) e Carneiro, (2012).

Em relação à prática docente na perspectiva da educação inclusiva Rodrigues (2021, p.22) argumenta:

[...] para que a aprendizagem possa ser para todos, não é possível olhar a homogeneidade como um valor positivo (que persegue a escola tradicional desde a constituição das turmas, ao ensino e à avaliação). A aprendizagem pressupõe assim que se ponha em prática (dado que ao nível do conhecimento isso é do senso comum) uma organização do trabalho pedagógico que estimule sempre os alunos de forma a que a proposta de aprendizagem possa ser respondida. Isto implica uma multiplicidade considerável de enquadramentos de aprendizagem, uma grande diversidade de estratégias, etc.

Entretanto, a prática pedagógica predominante na Educação Básica tende para um ensino homogêneo, uniforme, realizado da mesma maneira para todos os estudantes, desconsiderando os diferentes níveis e ritmos de aprendizado, daí a importância de se pensar na prática docente na diversidade, na didática, a qual pode ser definida como “sistematização de conhecimentos e práticas referentes aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino e da aprendizagem dos conteúdos, habilidades, valores, visando ao desenvolvimento das capacidades mentais e à formação da personalidade dos alunos” (Libâneo, 2012, p.41).

Ou seja, a prática docente consiste em ajudar o estudante, por meio dos conteúdos, a adquirir capacidades para novas operações mentais ou modificar as existentes. Nas palavras de Oliveira; Machado e Capellini (2014), a didática pode ser compreendida como a possibilidade de transformar o conteúdo em conhecimento para o estudante.

Na educação inclusiva, uma das possibilidades está na preparação do professor, que pode acontecer em serviço, mediante a modificação de suas práticas pedagógicas, a fim de alcançar indistintamente seus alunos. E, para isso é importante que o professor tenha consciência de sua prática, que seja capaz de avaliar diferentes situações de ensino, trabalhar com situações problema, utilizar repertório variado de soluções, tomar decisões e ser responsável por elas (Carneiro, 2012). Ser um professor reflexivo.

A proposta da educação inclusiva se caracteriza como uma possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças dos estudantes, há de se pensar em um novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico, condizente com a diversidade de alunos da sala de aula.

As adaptações dos elementos do currículo, de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade, e deveriam ser inseridas no projeto político pedagógico das

escolas (Capellini, 2004), isto é, as escolas devem compreender que para oferecer educação de qualidade para todos precisam realizar modificações, pois na educação inclusiva são as escolas que se adaptam aos alunos e não o contrário.

Para realizar adaptações no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve considerar as atividades escolares em uma perspectiva concreta, usar recursos do dia a dia, situações naturais, vivências práticas e realizar ajustes para acesso aos objetivos preconizados no planejamento de ensino. No que se refere ao processo avaliativo, o estudante PAEE deve ser avaliado em conformidade com o que conseguiu realizar e aprender nas efetivas condições (estratégias e práticas de ensino) disponibilizadas, sempre considerando os repertórios e conteúdos para os quais ele ainda não obteve medidas convincentes de aprendizagem, a qual deve guiar a prática docente (Fonseca, 2011).

Considerando esta breve discussão acerca da prática docente na perspectiva da educação inclusiva, inicia-se a descrição da prática docente da professora pesquisadora para inclusão escolar de uma aluna com deficiência intelectual.

Reflexão acerca da prática docente para inclusão escolar de uma estudante com deficiência intelectual

As informações sobre a estudante com deficiência intelectual, participante desta pesquisa, foram cedidas pela avó paterna. A referida estudante estava matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental. E, para preservar sua identidade, usaremos um nome fictício, Laura, a qual estava com 9 anos e 9 meses, quando realizamos a pesquisa. Os pais dela não moram juntos; ela é criada pelo pai e pela avó paterna. Ela tem relatório médico indicando CID F70.1 (Retardo Mental Leve – comprometimento significativo do comportamento) e CID F90.0 (Distúrbio da atividade e da atenção). Ou seja, Laura tem diagnóstico de

deficiência intelectual com comprometimento no comportamento e atenção, aspectos que precisam ser considerados no planejamento e prática docente.

Após assistir às gravações das aulas, a professora pesquisadora pontua que é possível perceber o quão “precário” é o trabalho que ela realiza em sala de aula. Destaca-se que, ao adentrar a escola e receber os estudantes, a professora pesquisadora os conduz em uma normativa de “filas” separadas por sexo masculino e feminino, procedimento que se realiza diariamente no modelo de escola em que a pesquisa foi realizada e na qual a professora pesquisadora atua.

Nos vídeos a professora cumprimenta a todos, sendo perceptível uma afinidade entre ela e os estudantes, mas também uma postura rígida no quesito disciplina, além de reproduzir mecanicamente situações que ela vivenciou enquanto aluna e que repete como docente com sua turma. Como por exemplo, ao solicitar todos os dias que abram o caderno para fazer o cabeçalho, “Para começar a atividade do dia, vamos pegar o nosso caderno de classe e colocar o cabeçalho que todos já sabem.” (Diário de campo da professora pesquisadora).

Faz-se relevante pontuar que mesmo com o avanço da tecnologia, o caderno continua sendo um suporte fundamental para o estudo, e o recurso mais utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Se usado adequadamente, as anotações e atividades ali registradas revelam o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo de um período letivo, porém este não precisa ser o único recurso de ensino e aprendizagem, pois há estudantes que podem ter dificuldade em registrar atividades no caderno, e por isso podem mostrar o que aprenderam por outros meios, verbalmente, usando pranchas de comunicação alternativa, materiais impressos, entre outros, e isto precisa ser considerado na inclusão escolar.

Entretanto, os professores ficam “presos” neste modelo “arcaico” de ensino aprendizagem, pois a escola e o sistema, ainda exigem dele um trabalho por meio do registro, haja visto que, as avaliações externas

sejam de esferas: federal, estadual ou municipal não utilizam de outros recursos para a aplicação das mesmas, e apenas estudantes com laudo possuem direito a um aplicador que na sua maioria, apenas faz a mediação, realizando a leitura do texto da avaliação. No entanto, a prova é a mesma para todos.

Desta forma, enquanto, o sistema de educação brasileiro se basear nestes modelos excludentes de avaliações quantitativas, o processo de mudança da prática docente continuará sendo um desafio.

Além disso, fica evidente o quanto a professora pesquisadora mesmo tendo conhecimentos sobre prática pedagógica inclusiva, reproduz práticas que desconsideram as características e diversidade dos estudantes, realizando o que Libâneo (2015) denomina de ensino homogêneo, todos fazem fila e copiam o cabeçalho no caderno, sem questionar o que se ensina com tal prática, como se todos aprendessem da mesma maneira e no mesmo ritmo.

A professora pesquisadora orienta Laura quanto ao uso do caderno e na escrita do cabeçalho, realizando algumas inferências durante o tempo de cópia, ao mesmo tempo em que observa a sala. É comum que no decorrer desta atividade a professora pesquisadora passe pelas carteiras dos estudantes para observar se estão iniciando o cabeçalho no lugar correto do caderno, pois alguns ainda precisam de apontamentos para utilizar o caderno corretamente. Em alguns casos, ela solicita capricho na caligrafia, faz ajustes no caderno de outros, mas percebe que mesmo Laura sentando na primeira carteira da terceira fileira, ela escreve letra a letra, o que demonstra insegurança na escrita. Ela apaga, olha na lousa diversas vezes e volta a fazer o registro; percebe-se que mesmo sendo uma atividade do seu cotidiano, ela apresenta dificuldade para concluir-la. Considerando as dificuldades de Laura e as prerrogativas da adaptação curricular, como propõe Fonseca (2011) e Capellini (2004), talvez fosse mais produtivo se a professora fornecesse o cabeçalho impresso, ou escrito no caderno para que Laura preenchesse as informações referentes a

temporalidade, um dos objetivos de se usar cabeçalho, como dia do mês e da semana, e as atividades do dia, assim Laura conseguiria preencher as lacunas, compreendendo a rotina e a passagem do tempo.

A pergunta que paira na cabeça da professora pesquisadora é: Qual o objetivo desta atividade para a estudante? (Diário de campo da professora pesquisadora). Perguntas como está precisam ser feitas pelo professor, para compreender não apenas o que se ensina, mas o motivo da atividade, e que ela contribui com o processo de ensino-aprendizagem do estudante e da turma, como defende Carneiro (2012).

Brito (2006), considera que a formação do professor deve fundamentar-se na concepção de um professor que repense constantemente sua prática docente. Desta forma, sugere-se que se estabeleça um processo dinâmico que possa romper a dicotomia teoria-prática articulando o processo educativo com a realidade social. Esta reflexão permite a professora pesquisadora avaliar suas ações para o planejamento e as intervenções necessárias.

Constata-se por meio do registro da professora pesquisadora que a interação de Laura com o outro dentro da sala de aula acontece de maneira reservada e apenas com alguns estudantes, pois ao adentrar a sala, Laura senta no seu respectivo lugar como os demais; ao lado dela, senta uma estudante que não estudava com ela no ano anterior, e que está alfabetizada e auxilia a professora sempre que necessário.

A maioria das atividades na sala são produzidas em grupo ou duplas; a constância são as duplas. Ao observar o rendimento de cada estudante nas produções das atividades, a professora pesquisadora faz rotatividade destas duplas, promovendo agrupamentos produtivos, com o intuito de um estudante auxiliar o outro.

Na sala de aula, Laura interage bastante com alguns colegas, especificamente os que sentam próximo a ela, e durante o intervalo, ela faz a sua alimentação e posteriormente vai brincar, sempre com os mesmos colegas (diário de campo da professora pesquisadora). Ao

analisar o diário de campo, a professora pesquisadora percebe que “peca” em não realizar a rotatividade de grupos com Laura, por conta de sua afinidade com alguns colegas, consequentemente acaba reforçando esta “exclusividade”, criando poucos momentos de trocas com outros colegas, seja em uma atividade de leitura ou em atividades lúdicas fora da sala de aula. Essa troca com outros colegas é importante para Laura e outras crianças com deficiência intelectual, uma vez que muitas apresentam dificuldade de comunicação e socialização.

A ideia de agrupamento e rotatividade de duplas no decorrer das atividades consiste em uma estratégia de ensino aprendizagem interessante, pois permite que os estudantes troquem ideias, ajudem uns aos outros, mas manter Laura sempre com os mesmos colegas, ainda que a escolha se justifique pela afinidade, pode evidenciar a diferença dela em relação ao outros, reforçando que ela precisa de apoio específico, aumentando a dificuldade no comportamento adaptativo, comum em pessoas com deficiência intelectual, mas que precisam ser trabalhadas, o que poderia ser feito nestas situações contribuindo ao mesmo tempo com o aprendizado de Laura, mas também com sua socialização, ampliação de repertorio de habilidades sociais e comunicativas.

Destaca-se que durante a semana, Laura sai três vezes da classe comum, por um período aproximado de uma hora e meia, para ir à sala de recursos multifuncionais com a professora especialista, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual foi criado para proporcionar condições de suporte para o estudante PAEE ter acesso ao currículo. De acordo com a Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009 a criação do AEE objetiva: “Art. 2º [...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009).

É importante que Laura tenha acompanhamento no AEE, pois ela precisa desenvolver habilidades que contribuirão com seu processo de ensino aprendizagem, como percepção, memorização, concentração entre outras; porém tirar ela da sala de aula para fazer este atendimento, a priva de acompanhar as atividades desenvolvidas com o a turma naquele momento, o que, além de contrariar as orientações legais, uma vez que a recomendação é de que o AEE aconteça no contraturno, consiste em uma negação do direito dela de aprender conteúdos previstos.

Além disso, pontua-se que não há efetividade do ensino colaborativo ou coensino na prática, isto é, a professora pesquisadora e a professora do AEE não conseguem trabalhar de maneira articulada, trocar informações acerca do processo de ensino aprendizagem de Laura e juntas elaborarem e executarem atividades e recursos que atendam as especificidades de aprendizagem dela, pois a organização do atendimento na escola e a necessidade de que ela faça o AEE no horário de aula, uma vez que a avó não a traz no contraturno, comprometem esta dinâmica.

Também é relevante destacar que há um número expressivo de estudantes na sala, e que em nenhum momento a professora pesquisadora conta com profissional de apoio ou professor itinerante. Ou seja, é um trabalho realizado de forma solitária, o que representa mais um desafio para a prática docente na educação inclusiva, a qual acontece sem ajuda, sem apoio, o que faz com que o professor não consiga realizar um trabalho efetivamente de qualidade. Situação comum em muitas escolas, como discutem Rodrigues (2021) e Capellini e Mendes (2007), e que contribuem para o desafio da efetivação da inclusão escolar. Para que a inclusão escolar se efetive, faz-se necessário a implantação de políticas públicas eficazes que viabilizem o processo de ensino aprendizagem na prática docente, para que a inclusão não permaneça apenas na teoria (Baptista, 2011), ou que seja realizada em condições precárias.

A escola em que a pesquisa foi realizada possui Sala de Recursos Multifuncional e professora de Educação Especial, porém o atendimento

aos estudantes PAEE, acontecem no horário de aula por conta da ausência dos estudantes no período do contraturno. Durante anos a escola atendeu conforme previsto na legislação, entretanto a demanda para resultados qualitativos fez a escola se reorganizar e passar a deixar que os alunos frequentem no mesmo turno a sala regular e a Sala de Recursos Multifuncional.

Ou seja, o ensino colaborativo é conhecido pelas professoras, mas não é concretizado. E, esta é uma realidade bastante comum nas escolas, que ainda precisam investir na parceria professor de sala de aula e professor de AEE de maneira produtiva (Fonseca, 2011; Capellini, 2004), visando o sucesso escolar dos estudantes, o que requer organização da estrutura e funcionamento da escola, mas também articulação com a família, que precisa compreender a importância da Educação Especial para a inclusão escolar.

Diante do exposto, comprehende-se que o professor de sala de aula regular e do AEE passam por um processo de ressignificação de sua formação e atuação na busca de atender as novas exigências profissionais apresentadas. Pactua-se com Jesus, Baptista e Caiado (2013), Baptista (2011), e Burkle (2010), quando afirmam que a Sala de Recursos Multifuncional é um agente de transformação da escola e da prática pedagógica tradicional em inclusiva, desde que seja estabelecido entre os professores um trabalho colaborativo.

A articulação entre classe comum e AEE é imprescindível para que se garanta um trabalho efetivo, capaz de beneficiar o processo escolar do aluno com deficiência. Dessa forma, é importante que não se perca a ideia do todo e a de que o estudante PAEE é da escola, logo a responsabilidade de avaliação e intervenção é de todos, e não apenas do professor do AEE (Rodrigues, 2021; Carneiro, 2012).

A concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos estudantes, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos

que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade, como explica Rodrigues (2021) entre outros. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às especificidades de aprendizagem dos estudantes, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem, pois como pontua Libâneo (2015) não há como desenvolver prática homogênea na diversidade. É necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teórico metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade.

Pondera-se que se tivermos uma escola aberta para diversidade, teremos uma escola aberta para inclusão.

A professora pesquisadora salienta que avaliar a prática é muito difícil, mas ao assistir os vídeos das práticas em sala de aula sentia estar olhando no espelho, sendo possível refletir bastante sobre os erros e acertos que fez durante as aulas, e este é o diferencial de pesquisas como estas que permitem ao professor realizar autorreflexão e ao mesmo tempo inspirar outros profissionais a articular a lógica dos saberes a ensinar, a lógica dos modos de aprender a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino como defende Libâneo (2015).

Para a organização deste texto selecionou-se uma atividade de matemática e uma atividade de Língua Portuguesa, ambas realizadas gravadas, analisadas e descritas pela professora pesquisadora.

Na aula de matemática, cujo tema era geometria, a professora planejou usar recursos que ajudassem Laura a compreender formas geométricas e onde utilizá-las, mas ao assistir os vídeos da aula percebe-se que houve falhas e erros, com destaque para o excesso de recursos utilizados na aula, que foi organizada utilizando recorte, colagem, recursos visuais e blocos geométricos sólidos. Ao rever a aula, a professora pesquisadora destaca que havia muito mais recursos do que adaptações da atividade do registro escrito, que foi realizado pela estudante.

Daí a importância de que a adaptação das atividades e prática docente sejam constantes. As atividades devem ser planejadas,

executadas e avaliadas, pois somente assim o professor consegue identificar se a adaptação funcionou ou não, e assim pensar em novas práticas e recursos que beneficiem o ensino aprendizagem dos estudantes (Fonseca, 2011).

Na aula de matemática, a professora pesquisadora, mais uma vez, percebe que ao realizar agrupamento dos estudantes nas aulas, formava os grupos sempre com os mesmos integrantes, logo Laura estava sempre na mesma equipe, o que é bom por ela ter vínculo com aqueles colegas, mas por outro lado não permite que ela interaja, se relacione com outros estudantes. A interação e desenvolvimento de habilidades sociais é uma questão que precisa ser trabalhada com estudantes com deficiência intelectual, logo estes momentos poderiam propiciar essa interação, indo além de contemplar o ensino do conteúdo previsto, mas contribuindo com o desenvolvimento de habilidades sociais e consequentemente com a permanência desta estudante na escola como prevê a legislação vigente, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 que determina: “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, s/p.).

Ainda na aula de matemática ao solicitar recorte do Tangram, a professora destaca que usou o mesmo comando para toda a turma e a estudante com deficiência intelectual começou fazendo recorte corretamente, mas no decorrer da atividade ela deixa de recortar seguindo as demarcações escritas no papel e então a professora pesquisadora começa a intervir, ficando ao lado dela, a orientando, segurando a mão dela em alguns momentos e a ajudando a concluir a atividade.

É interessante destacar o quanto o olhar atento para os estudantes PAEE no decorrer da aula é importante, pois ao perceber a dificuldade da estudante, a professora pesquisadora já adequou a prática, segurou sua mão, ofereceu modelo e deu suporte para ela finalizar a tarefa, e esse é um

exemplo de adequação da prática à necessidade do estudante, de modo a contribuir com sua aprendizagem. No caso de estudantes com deficiência intelectual, é comum que esta dispersão aconteça, pois dentre os comprometimentos está a atenção e percepção, logo sem alguém para observar, acompanhar e intervir, a atividade poderia não ter sido concluída, ou sido feita de maneira errada, reforçando a ideia de que estes alunos não conseguem, não aprendem.

A professora pesquisadora salienta que em alguns momentos ela antecipa as situações, mas só conseguiu perceber isso ao rever a própria prática, refletindo sobre os próprios atos e desenvolvimento da aula, o que é fundamental para atuação docente como destacam Oliveira, Machado e Capellini (2014) ao discorrem sobre a importância de o professor refletir sobre o que ensina e como ensina.

Para exemplificar a relevância de rever a própria prática destaca-se que como a estudante com deficiência intelectual era o foco da pesquisa, em muitos momentos a atenção era voltada para ela, o que fez com que sem perceber a docente excluisse os demais estudantes da turma. Esta observação é importante, pois o professor deve atentar-se a esse aspecto de desenvolver prática que contemple a especificidades de cada estudante, mas também de toda a turma e este é um dos desafios da prática docente na perspectiva inclusiva, destacado também por Marin (2012) e Mantoan (2001) ao discorrerem sobre o tema.

Na aula de Língua Portuguesa identificou-se que foi feito o oposto da aula de Matemática, uso de poucos recursos. Na aula analisada a professora pesquisadora faz a leitura da fábula “A cigarra e a formiga”, a qual, poderia ter sido trabalhada por meio de áudio ou de vídeo. Ao pedir para a turma colocar o dedo em cima da palavra para fazer a leitura, percebe-se que Laura está fazendo a leitura sem conexão, sem aderência a atividade, se distraindo e por isso foi preciso intervir, segurando a mão dela e fazendo a leitura de maneira mais pausada, colocando o dedo dela sobre as palavras. Ao fazer a leitura pela terceira vez, a professora

pesquisadora percebe que Laura faz a leitura seguindo o modelo feito anteriormente, o que permite a conscientização sobre o quanto a mediação foi significativa.

Ao rever o vídeo, entende-se também o quanto a própria ansiedade em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita pela estudante com DI, faz com que se antecipe o erro. Ao solicitar que Laura escreva a palavra cigarra usando alfabeto móvel, ela escreve SIGARA, e ao intervir a professora pesquisadora se antecipa e pergunta se a palavra está correta, se não poderia ser escrita com C, ou seja, entrega para ela a letra C, não dá tempo para que a criança pense na letra, na palavra.

A partir desta situação, comprehende-se que a prática é inclusiva, e demonstra que é possível oferecer condições de aprendizagem sem deixar de lado o conteúdo previsto no currículo, como defendem Marin (2012), Fonseca (2011) e Capellini (2004). O objetivo da aula era a produção de texto e a estudante com DI também estava produzindo texto ao escrever palavras, frases, textos curtos usando figuras, isto é, conseguiu atingir o objetivo da aula, ainda que com recursos diferentes, como alfabeto móvel e acompanhamento da atividade pela professora pesquisadora. Estes são exemplos de possibilidades de adaptação de atividade que podem fazer parte das práticas em sala de aula.

Embora a atividade tenha contribuído com o processo de aquisição de leitura e escrita da estudante com DI, ao refletir sobre a prática percebe-se que a antecipação perante os erros de escrita não contribui para que Laura desenvolva pensamento, raciocínio cognitivo, identificando os próprios equívocos na escrita, isto é, não condiz com a prática docente para formação de sujeitos participativos e críticos (Capellini; Mendes, 2007). Além disso, a professora pesquisadora percebe que enquanto estava fazendo a atividade com Laura, estava de costas para os outros estudantes que também estão fazendo a atividade, ou seja, ao incluir a estudante com deficiência intelectual acaba

excluindo os outros estudantes, pois está tão focada em ensinar a estudante PAEE que não se permite dar atenção aos demais.

São aspectos que provavelmente não seriam percebidos se não fossem revistos para realização da pesquisa, mas que são determinantes tanto para garantia da permanência da estudante com deficiência intelectual na escola, aprendendo os conteúdos previstos, quanto para a garantia do direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, conforme prevê a inclusão escolar, e para atuação de um professor reflexivo.

Considerações Finais

Ao discutir inclusão escolar é preciso compreendê-la na perspectiva dos Direitos Humanos, reconhecendo a diversidade dos estudantes, mas não condicionando seus direitos às diferenças. E, assim é importante que sejam implementadas políticas públicas que organizem e respaldem a educação como direito de todas as pessoas. Como menciona-se no decorrer deste texto temos uma legislação que estabelece diretrizes para que a escola seja inclusiva, ou seja, para que a escola se reorganize para atender as especificidades dos estudantes, sejam estes PAEE ou não, de maneira que estes não tenham apenas acesso a escola por meio da matrícula, mas que permaneçam na escola, avançando nos anos escolares, aprendendo, pois este é atual desafio no cenário educacional.

E, para enfrentar este desafio é urgente que as políticas públicas sejam implementadas nas escolas e conhecidas pelos professores, que precisam rever e organizar a prática docente considerando a diversidade de estudantes em sala de aula.

Compreende-se a formação de professores como um dos elementos chave para adequar as práticas escolares na perspectiva da inclusão escolar, porém também considera-se relevante que os professores: estejam abertos a rever a própria prática docente, considerando a educação como direito de todos, inclusive dos estudantes PAEE; refitam

sobre a implementação da inclusão no contexto da escola em que atuam; dominem os conteúdos previstos, mas estejam abertos a rever a própria prática para ensinar tais conteúdos, pois os estudantes não aprendem no mesmo tempo e do mesmo jeito; percebam erros e consigam adequar a própria prática; identifiquem diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes e tenham tempo para pensar em estratégias que contemplam as especificidades da turma e de cada um; identifiquem a eficácia ou não das adaptações planejadas e consigam reorganizar a prática docente respeitando o processo de aprendizagem; ofereçam estímulos para que os estudantes desenvolvam habilidades, tendo cuidado de não fazer por eles, não se antecipar, deixar que apesar das dificuldade, avancem, aprendam e experienciem o processo.

No decorrer deste texto evidencia-se o quanto a possibilidade de olhar a própria prática docente de maneira a atender as especificidades de aprendizagem de uma estudante com deficiência intelectual incluída em uma sala de aula comum, possibilita que o professor se conscientize da atuação docente, de maneira a questionar suas escolhas, conduta, comportamento e também como tornar a própria aula mais condizente com as especificidades de aprendizagem, não apenas da estudante com DI, mas da turma. Sendo assim, considera-se que a reflexão acerca da própria prática docente é eficaz no processo de inclusão escolar e sugere-se que mais estudos e pesquisas discorrendo sobre o tema sejam realizadas e publicadas, de maneira propagar a reflexão docente como uma possibilidade de viabilizar a educação como direito de todos.

Referências

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. (Org.). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.* 5 Porto Alegre: Artmed, 2013.

BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p. 59-76, jul./set, 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 26 set 2024.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. (Orgs.) *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1996.

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

BRASIL. *Resolução Nº 4*: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Brasileira de Inclusão de 2015*. Brasília: MEC, 2015.

BURKLE, T.S. A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAPELLINI, V. L. M. F. . Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004.300 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et educare*. V. 1-2, nº 4, jul./dez. p. 113-128, 2007. UNIOESTE/campus de Cascavel, PR.

CAPELLINI, V. L. M. F.; Machado, A. C. Ensino Colaborativo como uma proposta democrática para a Educação Especial e inclusiva. Visão Geral da Disciplina. São Paulo: *Acervo Digital da UNESP/Redefor II/NEaD/Unesp*, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155265>.
Acesso em: 26 set. 2024.

CARNEIRO, R.U.C. Formação de Professores: Da Educação Especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. (Orgs.) *Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FONSECA, K. A. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 125 f, 2011. Dissertação. Mestrado em Psicologia da Educação e Aprendizagem. UNESP.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISEBNERG, Z. Produção e análise de videogramações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.37, n°2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096003>. Acesso em: 26 set 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Escolar 2024*. Brasília, DF: Inep, 2024.
Disponível em: https://censobasico.inep.gov.br/censobasico_2024/#/. Acesso em: 29 jul 2025.

JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R.M. A. Atendimento Educacional Especializado: anunciando múltiplas lentes. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R.M. A (Orgs.). *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 11-2.

LIBÂNEO, J. C. (2012). Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, p. 33-60, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. Disponível em: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. *Didática – teoria e pesquisa*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, edições científicas, 2001.

MARIN, A. J. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e à docência. Anais XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas. Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 2012.
Disponível em:
http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo. Acesso em: 26 set 2024.

OLIVEIRA, A. A. S.; MACHADO, A. C.; CAPELLINI, V. L. F. Avaliar e planejar: reflexões sobre a ação docente na diversidade. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec]. Texto 3 da atividade 4 do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Programa Rede São Paulo de Formação Docente, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/oMYvGp>. Acesso em: 26 set 2024.

RODRIGUES, D. A. Dimensões éticas da educação inclusiva. In: NOZU, C.S.; SIEMS, M.E.R.; KASSAR, M. C. M. *Políticas e práticas em educação especial e inclusão*. Curitiba: Íthala, 2021.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3^a Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em outubro de 2024.

Aprovado em julho de 2025.