

# DESAFIOS DA INCLUSÃO: DIÁLOGO COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Simone Maria Alves de Lima<sup>1</sup>

Profa. Dra. Carmem Lúcia Artioli Rolim (Orientadora)<sup>2</sup>

Comunicação Oral

GT – Diálogos Sobre a Educação Básica

## RESUMO

O presente trabalho trata de um resultado parcial de uma pesquisa em andamento que tem por objetivo conhecer a atividade educativa dos professores da educação básica em espaços inclusivos. Inicialmente, direcionamos a pesquisa para conhecer a realidade dos professores no desempenho de suas funções em turmas que acomodam alunos com deficiência. Tendo esse como um dos grandes desafios postos aos profissionais da “educação básica” no início desse século, motivo pelo qual buscamos apreender essa realidade a partir dos depoimentos dos próprios envolvidos. Como metodologia, optou-se pela investigação participante, por essa permitir o uso de materiais diversos. A investigação se deu em quatro escolas públicas da rede municipal de Palmas, Tocantins, tendo como sujeitos os professores de matemática e como critério, que esses tivessem alunos com deficiência, matriculados e frequentes em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O interesse pelo tema surgiu a partir da inserção dos alunos com deficiências na sala de aula comum e do convívio profissional dessa pesquisadora com professores, pais e alunos com necessidades educacionais especiais, em uma escola pública na referida cidade, contexto onde surgem os questionamentos relacionados à atividade educativa na prática inclusiva, quais conhecimentos servem de base aos professores para ensinar matemática a alunos com necessidades educacionais especiais, quais instrumentos são utilizados durante as práticas docentes, as ações e operações utilizadas no desenvolvimento da prática pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem, as bases formativas que fundamentam a atividade e quais apoios existem e auxiliam o professor no âmbito da escola. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, esse primeiro momento possibilita apresentar resultados parciais os quais revelam os sentidos e os significados que os professores atribuem à atividade, assinala os apoios pedagógicos existentes em algumas instituições, bem como o grau de envolvimento e capacidade para desempenhar a função. Além disso, apresenta as dificuldades enfrentadas pelos docentes no âmbito da escola e sinaliza necessidade de novas investigações, dadas as especificidades que o contexto exige.

**Palavras-chave:** Política de Inclusão. Professor em espaços inclusivos. Bases formativas.

## INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Licenciada em Pedagogia, Especialista em Orientação e Supervisão Educacional, Gestão Escolar e AEE. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico – CNPq. E-mail: [simone.uft@mail.uft.edu.br](mailto:simone.uft@mail.uft.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – Brasil. Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do curso de Pedagogia de Palmas e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFT - PPGE. E-mail: [carmem.rolim@uft.edu.br](mailto:carmem.rolim@uft.edu.br)

O presente trabalho trata de um resultado parcial de uma pesquisa em andamento que tem por objetivo conhecer a atividade educativa dos professores da educação básica em espaços inclusivos. Inicialmente, direcionamos a pesquisa para conhecer a realidade dos professores no desempenho da função em turmas que acomodam alunos com deficiências, sendo esse um dos grandes desafios postos aos profissionais da “educação básica”, motivo pelo qual buscamos apreender essa realidade, a partir da ação e da autocrítica do próprio docente procurando, a partir dessa, estabelecer um diálogo entre o desempenho do trabalho e as bases formativas que o fundamentam, bem como entre os profissionais e os espaços e apoios pedagógicos que os auxiliam. Como metodologia, optou-se pela investigação participante por essa permitir o uso de materiais diversos. A investigação se deu em quatro escolas públicas da rede municipal de Palmas, Tocantins, tendo como sujeitos, os professores de matemática e, como critério, que esses tivessem alunos com deficiências, matriculados e frequentes em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O interesse pelo tema surgiu a partir da inserção dos alunos com deficiências na sala de aula comum e do convívio profissional, ou mesmo pelo contato direto dessa pesquisadora com professores, pais e alunos com necessidades educacionais especiais<sup>3</sup>, em uma escola pública, na referida cidade, contexto onde surgem os questionamentos a respeito da atividade educativa na prática inclusiva, os conhecimentos que servem de base aos professores para ensinar matemática a alunos com necessidades educacionais especiais, os instrumentos utilizados durante as práticas docentes, as ações e as operações que são utilizadas no desenvolvimento da prática pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem, as bases formativas que fundamentam a atividade e quais apoios existem para o auxílio do professor no âmbito da escola. Objetivando obter resposta, propusemos uma pesquisa empírica de caráter qualitativo e, como proposta metodológica, a observação participante, dividindo-a em três momentos distintos; pesquisa bibliográfica, observação e entrevista. Acreditamos que os procedimentos de coleta de dados nos diferentes momentos interligam-se e possibilitam conhecer a atividade educacional docente como ação inclusiva, a partir da relação teoria – prática no processo de ensino

---

<sup>3</sup> Para esse estudo, optou-se pelas orientações de Sá (2013), que indica o uso da expressão necessidades educacionais especiais, pois o termo obteve franca adesão por parte do sistema escolar e despontou como um verdadeiro achado no sentido de alargar os horizontes da educação especial. Isso porque, além de ser considerado um eufemismo capaz de esvaziar a suposta negatividade do termo portadores de deficiências, legitima e amplia o contingente de educandos a serem contemplados pelos serviços de apoio especializado..

aprendizagem de matemática, buscando identificar significados construídos no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, esse primeiro momento possibilita apresentar resultados parciais, os quais revelam os sentidos e os significados que os professores atribuem à ação, bem como a seleção e o uso adequado ou não de instrumentos, assinala os apoios pedagógicos existentes em algumas instituições, bem como o grau de envolvimento e capacidade para o desempenho da função.

Com base nas análises preliminares, podemos pontuar dificuldades na definição de conceitos e no desempenho da ação. Segundo os próprios entrevistados, tais dificuldades ocorrem pela falta de formação ou por formação realizada com carga horária restrita, embora todas as instituições investigadas pertençam ao mesmo sistema de ensino, essas possuem dinâmica administrativa e visões diferentes quanto ao trabalho com a inclusão, bem como com a estrutura física e pedagógica voltada para esse atendimento. Para a compreensão de nossa proposta, realizamos a discussão em quatro momentos; a política da inclusão pensando o aluno com deficiência no sistema regular de ensino, a ação docente e as bases que norteiam o trabalho na sala de aula e no âmbito da escola, os espaços e apoios pedagógicos voltados a acompanhar e a orientar os docentes para o desempenho da atividade educativa e a prática específica no ensino de matemática.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho trata de uma pesquisa em andamento e se destina a conhecer a atividade educacional docente como ação inclusiva, a partir da relação teoria-prática no processo de ensino aprendizagem de matemática. Nesse sentido, conhecer a atividade educativa prediz conhecer acerca de seus conceitos, seu emprego e uso no contexto educacional e a formação que fundamenta o trabalho. Neste caso específico, o trabalho docente de ensino de matemática para alunos com deficiências<sup>4</sup> que se encontram inseridos em salas de aulas no sistema regular de ensino.

Considerando que o referido estudo destina-se a investigar a atividade educacional docente como ação inclusiva, para o desenvolvimento desse estudo, seguem-se as orientações de Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), os quais abordam que a investigação qualitativa tem em

---

<sup>4</sup> Neste trabalho atribuiremos o mesmo significado para os termos; aluno com deficiência e aluno com necessidades educacionais especiais.

sua essência cinco características que definem o interesse da pesquisa. A fonte direta de dados como ambiente natural e o investigador como instrumento principal na coleta desses dados constituem a primeira característica, os dados recolhidos como carácter descritivo, a segunda, os investigadores que utilizam metodologias qualitativas, mais interessados no processo que nos resultados, a terceira, a análise dos dados de forma indutiva, a quarta e o investigador mais interessado no significado que os participantes atribuem às suas experiências do que pela própria experiência, a quinta. Assim, como estratégia metodológica optou-se pela observação participante, por essa permitir o uso de materiais diversos como; notas de campos, entrevistas, exploração de documentos e estatísticas oficiais, imagens, entre outros materiais que possibilitam a recolha e a análise no decorrer da investigação. Para atingir os objetivos propostos, dividiu-se a investigação em três etapas distintas, pesquisa bibliográfica e documental, destinada à coleta e análise de documentos oficiais sobre inclusão e ensino superior, observação e entrevistas, as quais serão realizadas em diferentes momentos no decorrer da investigação. Segundo Triviños (1990), ao não estabelecer separações estanques entre a coleta e a interpretação das informações, o autor indica encaminhamentos entre as informações levantadas e a análise, podendo dar origem a novas questões, o que possibilita uma nova busca de dados, de modo que a análise realizada concomitante a investigação sugere resultados parciais e novas buscas.

Nesse trabalho, apresentamos, portanto resultados parciais coletados durante a primeira etapa da investigação. Essa etapa teve por objetivo aferir dos próprios docentes sobre os conhecimentos que esses possuem acerca da temática inclusão, atendimento educacional especializado e as práticas que esses realizam na sala de aula, bem como a participação em formações que atendam ou estejam voltadas para essa temática. Para a coleta de dados usou-se principalmente as entrevistas semiestruturadas, por essas possibilitarem a combinação de perguntas abertas e fechadas. A escolha por essa forma de entrevista deve-se ainda ao fato de que essa possa permitir um direcionamento para o tema, proporcionando o alcance dos objetivos propostos. Concordamos com Bogdan e Biklen (1994) quando expõem que as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Nesse sentido, na primeira etapa a pesquisa envolveu procedimentos que objetivaram a identificação, a explicitação e a análise da ação docente frente ao processo de ensino aprendizagem, envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais. Para análise dos dados, seguiram-se as orientações da teoria da atividade de Leontiev (2012), que orienta significados e sentidos sobre a ação pedagógica, produzida pelos docentes em seus espaços sociais, com Vigotski (2012), buscou-se evidenciar as relações entre ensino e desenvolvimento intelectual e as bases do ensino para

o desenvolvimento voltado para o aluno com deficiência, entendo que esse desenvolvimento deve ser fundamentado na formação e no pensamento teórico do professor.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Inclusão versus acesso ao ensino regular: diálogos necessários**

O termo inclusão encontra-se presente na LDBEN nº 4.024/61, desde 1961, fato que revela uma preocupação do país com esse grupo minoritário, pelo menos no que diz respeito à legislação. Pode-se dizer que o Brasil assume a discussão sobre a temática a frente de muitos países, no entanto ao legislar sobre o tema, o legislador usa o termo “preferencialmente”, em detrimento de “obrigatoriamente”, fato que abre espaço para o retardamento de ações voltadas para a equidade. Apenas na década de noventa, o Brasil reafirma esse compromisso e coloca a educação especial como obrigatoriedade da educação. Assume essa postura a partir das discussões mundiais que tiveram início com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e com a Declaração de Salamanca (1994), momento em que no país a educação assume o compromisso com uma educação de qualidade voltada a todos os cidadãos, incluindo assim as minorias; raça, gênero e pessoas com deficiências. A escola brasileira e seus profissionais veem-se diante de um novo desafio. Desafio esse que exige dos gestores, professores, pais e alunos um redimensionamento de ações e uma retomada de atitudes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva lançada em 2008 surge como um marco norteador dessa interfase orienta as ações da educação especial frente à proposta pedagógica do ensino regular e implanta as salas de recursos multifuncionais. Observa-se que, após essa política, há um aumento significativo de matrículas de alunos com deficiências nas escolas de ensino regular. No entanto, a maioria dos professores da educação básica não tinha recebido formação para direcionar o trabalho atendendo às especificidades de cada deficiência. A escola recebe alunos com os mais diferentes tipos de deficiências e, entre as mais comuns, encontram-se as deficiências auditivas, visuais, físicas e os transtornos globais do desenvolvimento. Vale ressaltar que as deficiências são inerentes a cada ser assim, possuem níveis variados de comprometimentos, fato que requer uma atenção especial, tanto para o processo de ensino e aprendizagem, como para a seleção e a utilização de instrumentos a serem utilizados no processo, devendo esses atender às especificidades e contribuir para o desenvolvimento do educando. Por outro lado, para que esse processo se efetive de fato, demanda que os envolvidos, principalmente os

professores, tenham os conhecimentos necessários acerca da deficiência, bem como da forma que o educando aprende, evidenciando suas potencialidades, o que exige a formação adequada do professor. No entanto, cabe ressaltar que no Brasil a forma de implantação da educação especial oportuniza aos alunos com necessidades educacionais especiais, o acesso à escola comum e as escolas especiais e os serviços clínicos, uma vez que esses foram mantidos ativos para que formem parcerias e unam forças em prol do desenvolvimento desses educandos. Dessa forma, a política de inclusão assegura a matrícula e garante o acesso à escola comum. Porém, faz-se necessário propiciar um ensino que promova o desenvolvimento, respeitando as diferenças e que atenda às especificidades de aprender de cada educando envolvido no processo. Saviani (2003) ressalta que, embora existam muitos discursos em torno de um pretenso compromisso político com a inclusão, a capacidade técnica para torná-la realidade é insuficiente. Fato que requer discussões e atenção no que se refere à atuação dos diferentes espaços escolares, sociais e pedagógicos, no que concerne à estrutura física, à adequação de espaços e ao investimento maciço na formação e no estabelecimento de parcerias. Diante do exposto, entendemos, portanto, que a educação e seus profissionais encontram-se diante de um novo desafio; desafio que envolve a didática e um currículo que dê conta de desenvolver um processo de ensino e promova o desenvolvimento de todos os envolvidos.

### **Atividade docente e o desenvolvimento do educando: aspectos introdutórios**

Esse primeiro trabalho voltou-se ao conhecimento da atividade educativa que os professores realizam no interior da sala de aula comum. Buscou apreender as ações e as operações que os professores realizam com o objetivo de evidenciar o trabalho que envolva e contemple um ensino para todos os educandos, tanto os que necessitam de atendimento especial, quanto os que não necessitam. Trata-se de um resultado prévio, ou seja, um diagnóstico realizado com seis professores de matemática em quatro escolas públicas no município de Palmas, Tocantins, onde se procurou entender, a partir dos depoimentos dos professores a respeito do desenvolvimento de suas práticas, os conhecimentos que fundamentam suas ações e os instrumentos utilizados como recursos didáticos metodológicos. Entendemos este momento como fundamental, pois ele nos propicia entender a realidade inclusiva, a partir da visão do próprio envolvido. Embora tenham sido realizadas pequenas sessões de observações, o ponto forte dessa investigação inicial é o depoimento do professor,

pois a partir de suas falas é que se busca compreender a realidade do trabalho nessa nova conjuntura.

Embora todas as escolas pesquisadas pertençam ao mesmo sistema educacional, há posturas e atividades diferentes diante do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e do trabalho voltado para esses alunos. As instituições onde os professores apresentaram maiores conhecimentos acerca dos conceitos e do uso de instrumentos, bem como na definição da ação desenvolvida, contam com o apoio de especialistas do atendimento educacional especializado (AEE) e, com o apoio de uma professora auxiliar que os acompanha durante as aulas, é possível afirmar que nessas instituições observou-se um maior envolvimento da supervisão escolar, bem como da própria família. Das quatro escolas investigadas, duas apresentaram professores que demonstram ter um nível bom de conhecimentos a cerca da temática, devido a formações internas, normalmente promovidas pelo profissional do AEE. Nas outras duas escolas, apesar de contarem com o profissional do AEE, os professores demonstraram baixo conhecimento acerca do tema, dos conceitos e da ação a ser desenvolvida com os educandos em situação de inclusão. Os próprios docentes atribuem essa dificuldade à falta de formação. Assim, o trabalho docente e as práticas educacionais evidenciadas na investigação podem ser discutidos a partir da teoria da atividade que, segundo Libâneo (2013), o conceito de atividade aplica-se, tanto a discentes quanto a docentes. Nesses termos “por atividade, designa-se os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar a atividade, isto é, o motivo”. LEONTIEV (2012, p.68). Assim sendo, o professor deve estar ciente da atividade principal que norteia o trabalho com alunos especiais, seu objeto, para que suas ações e operações convirjam no sentido de atingir o alvo, proporcionando o desenvolvimento pelas potencialidades que, segundo Lúria (2012), fator defendido por Vigotski que, diferentemente de muitos pesquisadores que estudaram as crianças deficientes, concentrou sua atenção nas habilidades que estas crianças possuem. Habilidades que podem formar a base para o desenvolvimento de capacidades integrais. Seja, “é preciso interessar-se mais por suas forças, (potencialidades) que por suas deficiências”. LÚRIA (2012,p.34). Partindo desse princípio, as entrevistas com os professores evidenciam necessidades formativas que os fundamente quanto ao tema em questão, aprofundando conhecimentos acerca dos conceitos, métodos e metodologias, para que esses profissionais possam contribuir na definição da ação e com isso favorecer a atividade inclusiva.

## **Atividade educativa inclusiva: espaço que exige um pensar e um agir diferente.**

O pensar e agir na atividade educativa envolve ações e atitudes transformadoras, que vão desde o ato de repensar o currículo e o simples ato de planejar a aula, definir conteúdos e selecionar instrumentos, até o alcance do desenvolvimento cognitivo e social do educando. Para Sacristán (2000, p.197), “A atividade de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares. Desde as explicitações de finalidades até a prática é preciso planejar as atribuições e as atividades com certa ordem, para que haja continuidade entre intenções e ações”. Para se implantar de fato um modelo de educação inclusiva é preciso, portanto, conhecer ou ampliar o nível de conhecimento dos seus membros. É necessário também adequar os instrumentos legais (currículo) à nova demanda bem com fundamentar as ações didáticas que contemplem a referida prática. Para JORDÁN (1994 apud CANDAU 2002, p.208 ) uma forma frequente de negar a diferença é a afirmação, “Para mi, todos son iguales”. E, dessa forma, generalizar os conteúdos e as formas de ensinar. O novo contexto educacional, o qual coloca alunos com deficiências partilhando os mesmos espaços com os alunos “ditos normais” nos convida a refletir sobre essa política de reparação social que, durante séculos, privou crianças e jovens do convívio social, limitando suas capacidades ou imputando-lhes situações de incapazes. O atual contexto marca o fim da segregação, no entanto, porém, nos convida ou nos empurra a buscar propostas afirmativas de inclusão escolar o que, a meu ver, implica na reorganização do currículo e readequação de métodos e metodologias. Neste novo contexto, a didática e a escola encontram-se diante de um novo desafio que é o de dar conta de um ensino voltado a desenvolver as potencialidades dos educandos. Nas instituições investigadas, os professores evidenciam a necessidade de apoio pedagógico, embora haja em todas elas, pedagogos desempenhando a função de supervisor e orientador educacional e retirando as turbulências cotidianas que muitas vezes os impedem de acompanhar e orientar os professores, normalmente os pedagogos realizam o seu trabalho, acompanhando e orientando os docentes das referidas escolas. No entanto, no que se refere ao trabalho com os alunos inseridos em caráter de inclusão, os supervisores costumam direcionar o atendimento ao professor do AEE, segundo dados da pesquisa, isso ocorre devido ao fato de que esses pedagogos não se sentem devidamente preparados para desempenharem essa função. Na verdade, de acordo com a política de inclusão, cabe ao professor do AEE orientar o trabalho pedagógico. Porém, nos deparamos com duas situações que têm dificultado a execução desse trabalho. A primeira diz respeito ao tempo e horário de planejamento, pois de acordo com os espaços pesquisados, os professores do AEE com

lotação de 40 horas semanais destinam 26 horas aula para atendimento a alunos. As outras 14 horas são destinadas aos planejamentos, confecção de materiais, atendimento aos pais, realização de avaliações e atendimento aos professores regentes. Considerando o total de 22 disciplinas em duas das quatro escolas investigadas, por tratar-se de escolas de tempo integral, é quase que impossível que esse profissional disponha de tempo para atender os professores em planejamentos individuais. A solução seria, segundo os próprios docentes, recorrer a planejamentos coletivos e, embora essa ideia se firme em uma das escolas investigadas como uma luta/meta a ser alcançada os docentes têm se deparado com posicionamentos contrários por parte dos dirigentes e das famílias, normalmente pais de alunos sem deficiências. As famílias acreditam que os filhos seriam prejudicados. A segunda é a baixa formação, pois se todos os profissionais envolvidos tivessem conhecimentos necessários para o desempenho do atendimento a alunos especiais, diminuiria a constante necessidade do planejamento com o professor do AEE, o que possibilitaria a esse atuar em outras atividades, ou seja, conceder-lhe-ia mais tempo para confeccionar e adequar recursos didáticos para serem utilizados pelos demais professores durante as aulas. De acordo com Franco (2012, p. 30-32).

A equipe pedagógica responsabiliza-se, na escola, por refletir sobre a educação que convém às crianças, sobre as formas de viabilizar essa formação, tratando e cuidando dos meios para concretizar tal finalidade [...] o pedagogo precisará dos conhecimentos da ciência pedagógica, de aproximação com os conhecimentos disciplinares, buscando especialmente aprofundar-se nos mecanismos que permitem processos de transposição didática, a fim de poder trabalhar com o coletivo de professores e auxiliá-los na construção/avaliação/reconstrução de suas práticas.

Nestes termos a formação para todos os envolvidos surge como o caminho mais viável no processo de inclusão. Nesse sentido é possível pontuar como imprescindível a atuação dos cursos de formação inicial para que eles se voltem para a discussão e a implementação de conteúdos e estágios voltados para essa temática, proporcionando aos alunos um novo fazer pedagógico. Cabe a essa discussão permear o currículo de todos os cursos de licenciaturas, assim como cabe aos sistemas de ensino pensar em formações continuadas significativas que atendam as necessidades do contexto educacional composto pela diversidade. Em outras palavras, exige uma formação de e para as competências, tanto para atuar em situações gerais, quanto em situações singulares, exigindo da escola e de toda comunidade escolar a programação de ações formativas voltadas para a constituição de novos conhecimentos e valores. Pois como afirma Gatti (2009, p.91)

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infra-estrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais [...].

Diante do exposto, a inclusão exige dos profissionais da educação mudanças de atitudes frente às ações e operações desempenhadas na atividade educativa. É preciso que os professores se empenhem em propostas inovadoras e reflexivas a partir de uma prática que conduza a mudanças de valores e conduza a novos saberes, o que incide em refletir sobre a formação e as contribuições do currículo e dos cursos de formação, estabelecendo desta forma um diálogo entre a escola e os cursos de formação.

### **A inclusão e a relação com os demais espaços pedagógicos**

Em todas as instituições investigadas registraram-se casos de discriminação. Até mesmo na escola onde os professores sujeitos dessa investigação demonstram conhecimentos em graus consideráveis e utilizam instrumentos que favorecem a aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais, registraram-se três casos em que a gestora com o apoio da orientação educacional convidou a família a transferir os alunos para outra instituição. Dentre os principais motivos declarados encontra-se o fato dos alunos apresentarem distorções idade série, fato, que segundo elas afeta os índices da escola. Em outra escola o professor declarou que ao encaminhar determinado aluno para o reforço escolar, a supervisora comunicou-lhe que se tratava de um aluno especial e que esse não precisaria ir para reforço, apenas para a sala de recursos. O terceiro caso diz respeito a uma professora que sem saber como agir com três alunos com diferentes deficiências, na mesma sala, e sem contar com apoio de um professor auxiliar, leva desenhos para esses alunos colorirem enquanto ela ministra o conteúdo para os demais. Vale ressaltar que se tratava de uma turma do 8º ano. Os casos citados nos remetem a uma reflexão sobre as escolas inclusivas e os trabalhos que essas realizam, apontam que nos mesmos espaços em que ocorrem atitudes e ações comprometidas, registram-se também situações que merecem um olhar mais atento, o que demonstra necessidade de aprofundamentos de estudos e pesquisas. Uma vez que somente o contato direto e minucioso possibilita detectar os reais problemas, assim como somente um estudo mais aprofundado permite emitir parecer e buscar soluções para a devida situação. Afinal, incluir não significa apenas colocar o aluno na sala de aula

comum, mais que isso, significa a tomada de atitudes positivas por parte de todos que compõem o ambiente escolar e têm compromisso com a educação.

### **O professor de matemática e o trabalho com alunos em salas inclusivas**

Os professores relataram que durante a formação inicial não tiveram a oportunidade de estudar sobre o tema inclusão. Lembraram que nem mesmo as disciplinas da área da psicologia ou da sociologia abordavam sobre o tema e que só se depararam com essa realidade na própria atividade educativa. Revelaram que em muitos casos agiram sozinhos, buscando organizar atividades e ações que envolviam os alunos, muito embora não tivessem e ainda não tenham segurança de que suas ações sejam realmente corretas e que seja o que realmente os alunos necessitam para se desenvolverem. Em um dos depoimentos, uma professora relata que lecionava ciências e matemática na mesma sala onde constava a presença de um aluno com deficiência auditiva. Segundo a professora, ela e o aluno conseguiram estabelecer códigos que permitiram a comunicação entre o grupo, propiciando a participação desse aluno em apresentações de trabalhos de pesquisa. Enfatiza que tinha facilidade em ajudar este aluno a desenvolver atividades na área de ciências e que o mesmo não acontecia na disciplina de matemática. Os demais professores de matemática compartilham do mesmo problema, encontrando dificuldades para ensinar matemática para alunos em situações inclusivas. Situações muitas vezes dificultadas pelo próprio conteúdo, como a atribuição de valores a variáveis, por exemplo, e ou pela pouca base dos educandos nos anos iniciais. Essas dificuldades colocam os professores em uma situação difícil. Segundo os depoimentos, essas situações lhes ocasionam uma sensação de impotência. No entanto, é preciso observar que a aprendizagem vai além dos conteúdos, referindo-se especialmente a alunos com limitações, faz necessário um olhar mais amplo nos processos de ensino aprendizagem, é preciso sair do limite do conteúdo e passar aos contextos. Nesse sentido Rolim (2010, p.43) colabora ao expor que “Pensar o contexto histórico-cultural no processo ensino-aprendizagem da Matemática é considerar que o “fazer” envolve mais que regras e técnicas; é reconhecer que enquanto ciência, a Matemática é, ela própria, uma construção da humanidade”.

Diferentemente de ver o processo de ensino como algo neutro, o olhar minucioso e questionador permite acompanhar não apenas as linhas com que a Matemática em sala de aula é delineada, mas também refletir as entrelinhas em que o processo de ensino é construído. (ROLIM, 2010, p.43)

Diante do exposto é possível descrever que a educação é um processo que envolve diferentes interfaces, entre as quais pessoas, currículo, didática, ações e intervenções e que a atividade educativa para alunos com ou sem necessidades educacionais especiais requer conhecimentos que superem aqueles até então exigidos para a atuação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O início do Século XXI, evidencia a entrada de alunos com deficiências na escola de ensino regular, possibilitando a estes a oportunidade de uma educação e um convívio social diante de uma política de defesa dos direitos humanos e educacionais. Situação que coloca as instituições de ensino e os profissionais da educação diante de um novo e grande desafio, ao tempo que exige desses profissionais e de outras instâncias, investimentos tanto nas estruturas físicas das escolas, como na formação de todos os envolvidos e na reorganização do currículo, dos métodos e das metodologias. A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos.

Diante da nova conjuntura educacional os sistemas educacionais precisam se modificar, não apenas nas atitudes e expectativas, mas na organização, para que possam constituir realmente uma escola para todos. A adequação do currículo é um ponto de partida, pois esse pode orientar a prática educativa. No entanto, esse não deve ser imposto, deve sim ser pensado para a realidade e as necessidades de cada escola, cabendo a esses formar nos novos cidadãos, valores democráticos, éticos, de respeito ao próximo e das diferenças entre outros, ou seja, é preciso educar de e para as competências.

Sendo a escola o lugar onde se efetivam processos de aprendizagens cognitivas é também o lugar onde o aluno aprende a conviver a partir de um processo de comunicação e interação social, cabe então à escola, dotar o aluno de experiências e vivências significativas que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento, a partir de uma construção coletiva e colaborativa que envolva todos os segmentos da comunidade escolar. Nesse sentido, a atividade educativa não diz respeito apenas aos professores, mas a todos os envolvidos no processo; gestores, pedagogos, técnicos, pais e os próprios alunos.

As necessidades que surgem a partir da política de inclusão, principalmente no âmbito da escola, exigem uma compreensão da dimensão que essa política requer, principalmente na articulação entre setores da própria escola, entre essa e demais órgãos, entre as instituições e a família, num processo de articulação e interlocução dinâmico onde todos se voltam na busca

de respostas para solucionar e ou minimizar os possíveis problemas enfrentados por estas instituições. A formação revelou-se, no decorrer da investigação, como um dos pontos mais valiosos e necessários para a melhoria do processo ensino aprendizagem e para o desempenho da atividade docente em espaços inclusivos. Entendendo que formação gera formação é possível afirmar que o investimento formativo direcionado aos professores reverte-se na formação do aluno.

Assim, na atual conjuntura a ação educativa implica numa formação que envolva conceitos e processos de desenvolvimento voltados para a criança, pois estes conhecimentos são necessários para o desempenho da boa prática pedagógica e para a efetivação de um ensino que se converta em aprendizagem e promova o desenvolvimento, principalmente diante de situações de diversidades presentes na contemporaneidade. Tais conhecimentos são necessários para efetivar uma formação cognitiva, social, moral e afetiva no contexto da práxis docente.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2010\_\_\_\_\_.Resolução CNE/CEB 2/2006.

\_\_\_\_\_, **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores – rbf**. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009. Disponível em:

<<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/65>>.

Acesso em: 16 abr. 2013.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo. Cortez, 2012.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Universidade Católica de

Goiás. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

LÚRIA, Alexander Romanovich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

ROLIM, Carmem.Lúcia.Artioli. Possibilidades investigativas da educação: **Fórmulas de Silêncio: metodologias no processo de ensino da Matemática**. Organizadores Jocyléia Santana dos Santos e Ernesta Zomboni – Goiania: Ed. da PUC Goiás, 2010.

SÁ, Elizabete Dias de. **Necessidades Educacionais Especiais**. MG. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com>. Acesso em: 22 de jan. 2013.

SACRISTÁN José. Gimeno. **Plano do Currículo, Plano do Ensino: papel dos professores/as**. In: \_\_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

CANDAU, Vera Maria( Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LÚRIA. Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12º edição. São Paulo: Editora Ícone, 2012.

UNESCO, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiências (ACORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: ACORDE, 1994.

\_\_\_\_\_, **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.