

## PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

### INCLUSIVE TEACHING PRACTICE IN ELEMENTARY SCHOOLS: A LITERATURE REVIEW

### PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Yara Fonseca de Oliveira e SILVA  
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

Jackeline Miranda BARROS  
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

Kesia de Oliveira TEÓFILO  
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

**RESUMO:** A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) documento elaborado em 2008 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação materializa no país uma tendência mundial que orienta as diretrizes para essa área da Educação e guarda uma estreita relação com outros relevantes documentos, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Este artigo busca identificar e analisar as pesquisas científicas desenvolvidas em programas de mestrados acadêmicos e doutorado que têm como objeto de estudo as práticas pedagógicas, a fim de compreender como essas ocorrem no contexto da inclusão dos estudantes no serviço de educação especial. Os resultados evidenciam que, mesmo depois de uma década e meia da implementação da PNEEPEI, as práticas pedagógicas ainda são homogeneizantes e demonstram divergências entre os documentos que asseguram a inclusão e a realidade sugerida nas pesquisas. Assim, resta evidente a importância de uma formação docente específica para garantir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e um repensar do fazer pedagógico por parte dos professores, a fim de que possam reavaliar suas ações pedagógicas e a organização do ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação básica. Inclusão. Práticas pedagógicas.

**ABSTRACT:** The National Special Education Policy under the perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) materializes, in 2008 in Brazil, a world tendency in favor of inclusion in schools. This policy, which leads the guidelines for the field of Special Education, demonstrates close relation with other relevant documents, such as the World Education Declaration for All (1990) and the Salamanca Declaration (1994), which aim to guarantee inclusion in schools. The aim of this study is to identify and discuss scientific investigations, which have been developed in Master and Doctorate programs, whose research objectives concern inclusive pedagogic practices, in order to comprehend how these educational practices have occurred, in the context of inclusion for students “who are eligible to receive special education services”, after a decade of the implementation of the National Special Education Policy under the perspective of Inclusive Education. The results show that, even after a decade since the implementation of the National Education Policy under the perspective of Inclusive Education, pedagogic practices are still hegemonizing and demonstrate divergencies between documents that secure inclusion and the reality of the developed practices which were pointed in

DOSSIÊ “INTERFACES DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS”

REVELLI, Vol. 15. 2023.

ISSN 1984-6576.

E-202325

studies. There must be an emphasis on specific teacher training for the inclusion of people with special educational necessities and pedagogic reflection among teachers, so that they can rethink their pedagogic actions and teaching organization.

**KEYWORDS:** Elementary education. Inclusion. Pedagogic practices.

**RESUMEN:** La Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008) materializa en Brasil una tendencia mundial a favor de la inclusión escolar. Esta política establece directrices nacionales y locales para el área de Educación Especial y guarda estrecha relación con otros documentos relevantes, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca (1994), todos con el objetivo de garantizar la inclusión en el espacio escolar. Este artículo busca identificar y analizar investigaciones científicas desarrolladas en programas de maestría y doctorado que se centren en las prácticas pedagógicas, con el fin de comprender cómo se están llevando a cabo en el contexto de la inclusión de estudiantes "elegibles para el servicio de educación especial" después de una década y media de implementación de la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva. Los resultados muestran que, incluso después de una década y media de implementación de la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva, las prácticas pedagógicas siguen siendo homogeneizadoras y muestran discrepancias entre los documentos que garantizan la inclusión y la realidad de las prácticas sugeridas en las investigaciones. Por lo tanto, es evidente la importancia de una formación docente específica para la inclusión de personas con necesidades educativas especiales y una reevaluación de la práctica pedagógica por parte de los maestros, para que puedan reconsiderar sus acciones pedagógicas y la organización de la enseñanza.

**Palabras clave:** Educación básica. Inclusión. Prácticas pedagógicas.

## Introdução

Desde o fim da década de 1990 é possível observar uma crescente preocupação com a inclusão escolar de pessoas com deficiência nas agendas de debates da área educacional em diferentes países. Essa inquietação tem como origem o aprofundamento histórico da desigualdade das condições de acesso e permanência na escola de pessoas que apresentem algum tipo de *déficit* decorrente de condições cognitivas, motoras ou sensoriais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), elaborada em 2008 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), materializa no Brasil uma tendência mundial e orienta as diretrizes para a área da Educação Especial. O documento guarda uma estreita relação com outros também relevantes, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, adotada em assembleia das Organizações das Nações Unidas (ONU) realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. Ambos os documentos

(UNESCO, 1990; UNESCO, 1996) visaram assegurar a inclusão no espaço escolar das pessoas com deficiência ou com altas habilidades e superdotação. No entanto, apesar da implementação desses dispositivos, as práticas pedagógicas desenvolvidas no território brasileiro ainda se distanciam das presunções teóricas e legais que se espera de uma prática efetivamente inclusiva.

A concepção de prática pedagógica inclusiva adotada neste artigo está alicerçada na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano (VYGOTSKY *et al.* 2010), que destaca o papel fundamental exercido pela escola no desenvolvimento da pessoa com deficiência e organiza o ensino por meio da mediação pedagógica planejada e intencional de seus professores. O intuito é levar os docentes a encontrarem formas de desenvolver o pensamento e as potencialidades de seus estudantes mediante uma prática pedagógica inclusiva, organizada e que considere as diferentes formas de aprender dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Considerando o objetivo metodológico do trabalho aqui apresentado, fez-se um levantamento bibliográfico dos estudos realizados para identificar as práticas do professor da Educação Básica na função de regência de turma em relação aos Estudantes Eletivos ao Serviço de Educação Especial (ESEE), denominação cunhada por Rinaldo (2021). Designam-se neste artigo as pesquisas científicas realizadas no período compreendido entre 2019 e 2022. Trata-se de estudos realizados em programas de mestrado acadêmico e doutorado de instituições de ensino superior e que tiveram como objeto de análise a/as “prática/as pedagógica/as”.

A metodologia adotada no levantamento dos dados para este artigo consistiu em uma análise qualitativa da bibliografia consultada e na revisão de literatura que, segundo a concepção de Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado”. Em complementação à revisão de literatura, recorreu-se ao aporte teórico de Reis (2006, 2013), Vygotsky *et al.* (2010), Mantoan (2015) e Orrú (2021). A plataforma para o levantamento dos dados foi a CAPES.

O texto está organizado em quatro seções e na primeira delas, discorre-se sobre o que é inclusão e a necessidade de mudanças na forma de ensinar requeridas pela perspectiva inclusiva. Na segunda seção, faz-se o delineamento metodológico deste estudo e para tanto, foram organizados dois subtópicos: no primeiro apresentam-se os critérios de inclusão e de exclusão e no segundo demonstra-se a estratégia de busca e organização dos dados. Na terceira seção evidenciam-se as discussões e os resultados da análise proposta, enquanto na quarta seção, são tecidas algumas considerações sobre a temática em foco.

## 1. A inclusão escolar e o imperativo de mudanças nas práticas pedagógicas

No decorrer dos anos, principalmente depois da publicação da Carta dos Direitos Humanos da ONU (1948), houve uma escalada da perspectiva inclusiva em todas as esferas sociais. Com a assinatura de acordos internacionais, o sistema educacional brasileiro também aderiu à atual perspectiva educacional de inclusão de pessoas com deficiência. Apesar de a passagem da “integração” para a “inclusão” ter desencadeado a necessidade de mudanças efetivas no fazer pedagógico, a estruturação do modelo atual de educação ainda não atende às exigências específicas de aprendizagem dos sujeitos que experimentam diferentes condições de corporeidade e cognição.

A implementação da perspectiva inclusiva, conforme Mantoan (2015), não é um processo, e sim uma ruptura drástica de padrões. Por isso, conforme a autora, é essencial que ocorra uma dissolução de paradigmas excludentes, para que todos sejam atendidos em suas especificidades, valorizados e incluídos na sala de aula. Para Reis (2006, p. 41), “a inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os estudantes, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica”. Tanto Mantoan (2015) quanto Reis (2006) são enfáticas ao afirmarem que a inclusão se refere à valorização de todas as pessoas, sem distinção, independentemente de suas características individuais, sejam elas físicas, sensoriais ou motoras, sejam de ordem social ou psicológica.

O Art. 27 da Lei n.º 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelece:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 12).

No Art. 28, a mesma lei assegura a inclusão em todos os níveis de ensino e, nessa perspectiva, diz ser necessário garantir a matrícula do ESEE e sua permanência na escola, bem como sua participação nas aulas e, conseqüentemente, na aprendizagem. Para tanto, há de haver

uma política educacional que realize um serviço que elimine ou ao menos minimize as barreiras para uma inclusão efetiva.

A PNEEPEI utiliza uma denominação específica para as pessoas que têm direito aos serviços da educação especial: estudantes PAEE. Rinaldo (2021) afirma, contudo, que essa denominação deixa subentendido que o estudante com deficiência “não pertence ao ensino comum”. A autora defende que, mesmo que alguns estudantes tenham características específicas e sejam ESEE eles têm o direito de estar na escola, convivendo com seus pares, aprendendo como todas as outras crianças.

Um dos maiores desafios da educação especial na perspectiva inclusiva é empreender práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, tais como “O desenho universal para a aprendizagem, o currículo comum para todos e a diferenciação pedagógica, justamente por [ser] essa [a] marca que o estudante com deficiência carrega: que ele é da educação especial e não do ensino comum” (RINALDO, 2021, p. 20). Desse modo e na tentativa de anular esse estigma, utiliza-se neste artigo a denominação defendida pela autora: ESEE.

Para compreender a concepção de prática pedagógica inclusiva, utiliza-se como alicerce a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky *et al.* (2010), que destaca que a escola exerce papel fundamental no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Desse modo, é essencial que a escola organize o ensino por meio da mediação pedagógica planejada e intencional de seus professores, para que esses encontrem formas de desenvolver o pensamento e as potencialidades de seus estudantes.

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta (VYGOTSKY *et al.*, 2010, p. 113).

Nesse contexto, a escola desempenha o papel de propiciar ao estudante interações sociais planejadas e mediadas por professores, funcionários e colegas, o que favorece o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades.

Vale destacar que as barreiras encontradas no ambiente escolar por estudantes com diferentes condições cognitivas, motoras e/ou sensoriais não são as limitações que vivenciam, pois o que de fato compromete o processo é o comportamento e as atitudes daqueles que fazem a educação na prática. Assegura Reis (2013, p. 68):

A educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. Ser, estar e conviver

com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças. Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana.

Tanto na literatura como no ordenamento legal, é possível constatar que existe um consenso quanto à afirmação de que as pessoas com deficiência são iguais às demais no direito à educação e requerem respeito às suas diferenças e necessidades educacionais específicas. Entretanto, é fato que a legislação influencia e orienta as ações realizadas no espaço escolar, mas não determina os acontecimentos em cada instituição. Isto é, ainda que a legislação oriente a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes PAEE na escola comum, não há a garantia de sua permanência em razão da vigência de práticas ainda excludentes.

A legislação que trata do direito à matrícula dos ESEE não garante, por si só, a permanência deles na escola. Para ser efetivamente inclusiva, a instituição escolar deve, primeiro, pensar se suas práticas atendem às diversas formas de acesso ao conhecimento historicamente produzido e abarcado pelos currículos escolares.

São recorrentes os relatos de práticas homogeneizantes nas escolas que não consideram as diferenças, tal como aponta Orrú (2021, p. 40):

Pela diferença homogeneizam o processo de aprendizagem de todos os estudantes por meio de práticas pedagógicas dominantes, tradicionais, impositivas que tratam todos de forma geral. Em outras palavras, as políticas vigentes acabam por sempre reproduzir e perpetuar uma escola que produz diferenças, o que é bem ao contrário de se constituir nas diferenças os que se diferenciam em sua multiplicidade por meio da enunciação do(s) outro(s).

Para a escolarização das pessoas com deficiência, é necessário promover reflexões sobre as condições materiais, culturais e históricas em que ocorre o processo de aprendizagem de cada estudante. Nesse sentido, Freire (2009) considera que a aprendizagem ocorre a partir do contexto histórico e cultural em que o estudante está inserido, uma vez que cada sujeito possui suas particularidades, singularidades e vivências. As práticas educacionais escolares que se pretendem inclusivas, voltadas aos estudantes elencados na PNEEPEI, demandam, portanto, atenção e criatividade, além de muita sensibilidade para explorar a heterogeneidade presente nesse processo.

Diversas são as questões que permeiam as discussões sobre a escolarização dos ESEE, mas, dentre tantas, a da prática pedagógica assume centralidade para a garantia da permanência desses sujeitos nesse espaço de formação para a cidadania. O aumento exponencial do número

de matrículas fora das classes especiais não foi acompanhado de mudanças significativas na forma de ensinar esses sujeitos com características tão múltiplas. Orrú (2021) afirma que incluir efetivamente extrapola a ação de “manter” o excluído no espaço comum a todos. Em razão disso, a inclusão é complexa, mas sem ser utópica.

Oliveira, Ziesmann e Guilherme (2017, p. 309) pontuam:

a escola possui a responsabilidade e a função de garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, organizando-se a fim de proporcionar condições para que o processo de aprendizagem ocorra de acordo com as necessidades dos sujeitos que nela estão inseridos.

Feita a abordagem histórica da inclusão de estudantes que experimentam diferentes condições de corporeidade e cognição, e constatada a inadequação entre o que pregam os documentos que pretendem regular a área e a prática pedagógica efetiva nas escolas, passa-se então para a descrição da metodologia que orientou a elaboração deste artigo.

## **2. Delineamento metodológico**

O presente artigo caracteriza-se como revisão bibliográfica, ou revisão de literatura, que, conforme a concepção de Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado”. A base de dados, portanto, é a literatura sobre um determinado objeto, e, no caso deste artigo, escolheu-se “revisitar” as pesquisas científicas desenvolvidas em programas de mestrado acadêmico e doutorado que versassem sobre a “prática pedagógica”, e identificar como a temática tem sido abordada nesses estudos.

O intuito, portanto, não foi somente acumular informações, mas também acompanhar o fluxo científico de um determinado período – neste caso, de cinco anos (2019 a 2022), por sua atualidade para desvendar lacunas e realizar direcionamentos para esclarecer determinados temas.

### **2.1 Critérios de inclusão e de exclusão**

Para realizar a pesquisa, foram estabelecidos como critérios de inclusão os manuscritos desenvolvidos em mestrados e doutorados indexados no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tivessem como palavras-chave ou *keywords* “Educação inclusiva” or “Inclusão escolar”, “Prática pedagógica” e “Práticas inclusivas”. Para serem incluídas, as pesquisas deveriam estar vinculadas à grande

área do conhecimento Ciências Humanas, pertencentes às áreas do conhecimento “Educação”, “Educação Especial” e “Ensino Aprendizagem” e concentradas na área da “Educação Escolar”.

Os trabalhos analisados deveriam preencher os seguintes requisitos: tratarem da inclusão escolar e da prática pedagógica no Brasil; apresentarem pesquisas empíricas com professores regentes de turmas do Ensino Fundamental; estarem disponíveis na íntegra; terem sido publicados no idioma português e durante o recorte histórico de 2019 a 2022, por ser esse um período razoável da implementação da política pública para a Educação Especial e apresentarem aplicabilidade científica.

Já os critérios de exclusão das pesquisas foram estabelecidos da seguinte maneira: manuscritos que relatassem o processo de inclusão escolar em outros países ou em locais fora do âmbito escolar; que não fizessem menção à prática pedagógica; que tivessem como objeto a prática docente fora do âmbito do Ensino Fundamental; que versassem, exclusivamente, sobre a prática pedagógica de professores da educação especial; que discorressem acerca da autoeficácia docente; que não trouxessem contribuições de empiria; e que fossem anteriores a 2019 ou posteriores a 2022.

## **2.2 Estratégias de busca e organização dos dados**

A revisão de literatura foi orientada pela seguinte indagação: como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas do professor da Educação Básica na função de regência de turma em relação aos ESEE?

A plataforma escolhida para o levantamento dos dados, como visto anteriormente, foi a da Capes, em razão da facilidade e gratuidade de acesso. Assim, para a verificação na Capes, foram utilizados na base de dados os descritores “Educação inclusiva”, “Inclusão escolar”, “Prática pedagógica docente” e “Práticas inclusivas”. A utilização de aspas nas palavras-chave justifica-se por se tratar de descritores com termos compostos e por permitir que a busca fosse realizada de maneira exata à descrita na base de dados.

Além disso, conforme afirmam Feitosa e Silva (2021), a utilização das aspas permite uma análise mais exequível dos dados, visto que o sistema consegue refinar sua busca e alcança resultados mais conexos ao que se pretende investigar. Foram encontrados 10.753 resultados quando se optou exclusivamente pelos trabalhos desenvolvidos em “mestrado” e “doutorado”.

Para a busca na base de dados considerou-se, como visto anteriormente, o recorte temporal de cinco anos, limitando-se às pesquisas realizadas entre 2019 e 2022. Com a

utilização desse critério, a quantidade de trabalhos encontrados caiu para 1.835. A preferência por esse período fundamenta-se no interesse de investigar como a prática pedagógica está sendo descrita e analisada nas pesquisas depois de mais de dez anos da vigência da PNEEPEI (BRASIL,2008).

Para conduzir os estudos para a área das Ciências Humanas, no contexto da Educação Escolar, foram aplicados filtros específicos: “Grande Área do Conhecimento”, na qual foi selecionada a opção “Ciências Humanas”; “Área do Conhecimento”, com a seleção das opções “Educação”, “Educação Especial” e “Ensino-Aprendizagem”; e, por último, “Área de Concentração” e a opção “Educação Escolar”, para refinar a busca. Nessa etapa final da busca foram acessados 30 manuscritos.

A leitura dos resumos dos trabalhos mostrou que três deles estavam duplicados, restando o quantitativo de 27 manuscritos. Ao término da leitura dos resumos, foram excluídos 25 textos que não se enquadravam no tema deste artigo: sete tratavam da prática pedagógica, mas não se referiam especificamente ao contexto da inclusão; seis abordavam a temática inclusiva em relação à formação docente; cinco se referiam à prática pedagógica docente, mas não eram pesquisas empíricas; cinco cuidavam da prática pedagógica inclusiva, mas em outra modalidade de ensino; e dois referiam-se a estudos sobre crenças de autoeficácia docente. Assim, foram identificados apenas dois trabalhos – uma pesquisa de doutorado e outra de mestrado – com potencial para responder ao questionamento da revisão de literatura.

### 3. Resultados e discussão

Foram apreciados os dois trabalhos selecionados nesta tentativa de analisar como a educação inclusiva tem sido abordada cientificamente para contribuir para a efetivação dessa política de ensino. Feita a análise dos textos, considerou-se a qualidade dos dados obtidos com as leituras. Ressalte-se que, para a apresentação dos resultados, foram utilizados os termos que suas autoras elegeram em suas respectivas pesquisas para referirem-se aos estudantes eletivos ao serviço de educação especial. Os trabalhos analisados estão descritos no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas

Cód.	Título	Autora	Ano	Natureza	Instituição
1	Práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I com estudantes	BATISTA, Bruna Rafaela de	2022	Doutorado	Universidade Estadual de São Paulo

	público-alvo da educação especial				
2	Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos estudantes com deficiência intelectual em escolas dos anos iniciais de uma cidade do norte do Paraná	SANTOS, Katiane Pereira dos	2020	Mestrado	Universidade Estadual de Londrina

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A tese de doutorado de Batista (2022) é muito pertinente com o tema deste artigo, visto que seu objetivo é responder à seguinte questão: “Como está sendo desenvolvida a prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais das escolas municipais de uma cidade de pequeno porte do interior paulista em relação aos estudantes PAEE?” (p. 23). Como instrumento de coleta de dados, a autora utilizou a entrevista semiestruturada e a observação *in loco*. Os dados obtidos foram organizados em duas categorias de análise: “Inclusão Escolar de estudantes PAEE, Trabalho Docente e Formação de Professores” e “Práticas Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais com estudantes PAEE”.

Ao discorrer sobre a primeira categoria, Batista (2022) afirma que a formação dos docentes participantes de sua pesquisa para atuarem com os estudantes PAEE era insuficiente e deficitária. Em relação à inclusão escolar, a autora revela que a maior parte dos participantes se mostrou favorável e que as experiências vivenciadas por eles, no tocante a esses estudantes, foram positivas. No que tange ao trabalho docente, Batista (2022) assevera que, segundo os dados coletados, a adaptação dos conteúdos para os ESEE era feita, porém, utilizando conceitos diferentes daqueles que estavam sendo apresentados ao restante da turma.

Em relação à segunda categoria, que para este artigo é a mais relevante, Batista (2022) relata que as práticas docentes observadas eram tradicionais, e que os recursos didáticos mais utilizados no ambiente de sala de aula eram a lousa e os livros enquanto para os estudantes PAEE eram os cadernos e as atividades impressas ou fotocopiadas. Conforme a autora, o conteúdo ministrado estava de acordo com o nível de aprendizagem do estudante sendo que em alguns momentos havia a adaptação curricular e em outros, não, ocorrendo então a utilização de outros tipos de atividades.

Ao analisar a relação entre docentes e os estudantes PAEE envolvidos em seu estudo, Batista (2022) aponta que essa era limitada às explicações de conteúdo e correções de atividades. Nos casos em que os estudantes tinham acompanhamento de um profissional de

apoio à inclusão em sala de aula, a essas pessoas era designada a incumbência de ensinar e conduzir as atividades.

Restam evidenciados pela autora da pesquisa a incoerência e a contradição entre o observado em campo e o esperado de uma prática pedagógica inclusiva. Tal constatação remete a Orrú (2021), que afirma que, pela diferença, se homogeneiza o processo de aprendizagem de todos os estudantes por meio de práticas pedagógicas dominantes, tradicionais, impositivas que tratam a todos de uma forma geral.

Batista (2022) finaliza sua tese destacando a importância de serem realizadas formações docentes específicas para trabalhar a inclusão e sugere que os professores reavaliem tanto suas metodologias de ensino quanto suas atribuições no que tange aos estudantes PAEE. A pesquisa indica uma grande divergência entre o que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preceitua e a realidade percebida no contexto escolar.

Por sua vez, a pesquisa de Santos (2020) também atende aos objetivos deste artigo, visto que lança reflexões sobre as políticas educacionais inclusivas; descreve as percepções dos docentes que atuam com estudantes com deficiência intelectual em duas escolas públicas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma cidade no norte do Paraná; e apresenta as práticas pedagógicas desenvolvidas para atendê-los, especificamente. Assim, ainda que o estudo da pesquisadora aborde outras vertentes, essas se entrelaçam quando tratam da prática pedagógica docente.

Santos (2020) realizou um estudo descritivo, de caráter qualitativo, e utilizou entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação direta em sala de aula como instrumentos de coleta de dados. Os participantes da pesquisa foram grupos de professoras das duas escolas públicas paranaenses que atuavam em diferentes contextos: regência de classe comum, em Sala Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme nomenclatura utilizada pela autora; em classe especial; e em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Também foram entrevistados dois gestores municipais responsáveis pelo Núcleo de Educação Inclusiva.

Um ponto de sua pesquisa que chama a atenção refere-se à constatação da pesquisadora de que ainda persiste no estado do Paraná uma realidade que já deveria estar extinta há muito tempo. No estado, a segregação é institucionalizada, ou seja, ainda existem classes especiais e também “Salas Zona de Desenvolvimento Proximal”.

As Classes Especiais existem há mais de dez anos na rede municipal de ensino, sendo que no município existem cinco Classes Especiais, com um total de 46 estudantes em toda a rede. Nestas turmas, podem ser matriculados até dez estudantes não-

DOSSIÊ “INTERFACES DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS”

REVELLI, Vol. 15. 2023.

ISSN 1984-6576.

E-202325

alfabetizados que apresentem o diagnóstico de uma deficiência de caráter cognitivo (Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, etc.). O objetivo destas classes é alfabetizar todos os estudantes e ensinar conceitos matemáticos simples, para que possam estar preparados para estar em uma Classe Comum. Estes estudantes não recebem o atendimento dos professores das Salas de Recursos; recebem geralmente o atendimento de outros especialistas em outros Centros de Atendimento Especiais (SANTOS, 2020, p. 56).

A autora ressalta que é a Secretaria Municipal de Educação que encaminha os estudantes para a matrícula em classes especiais, após uma avaliação psicopedagógica realizada por profissionais especializados do município.

Quanto às Salas Zona de Desenvolvimento Proximal, Santos (2020) pontua que foram instituídas em 2017, inspiradas no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2020). Trata-se, conforme a autora, de um conceito

descrito como a distância entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado por desempenhos possíveis – com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes (Santos, 2020, p. 55-56).

No município pesquisado, Santos (2020, p. 56) identificou aproximadamente 30 turmas ZDPs com as seguintes características:

Cada uma destas turmas conta com cerca de 16 estudantes (selecionados pela gestão pedagógica da escola), que têm grande dificuldade de aprendizagem e, por isso, **não demonstram estar preparados para frequentar uma Classe Comum**, acompanhando o mesmo currículo que aquele voltado aos estudantes de sua mesma faixa etária. Aos estudantes em que há a constatação da existência de maior dificuldade de aprendizagem, faz-se necessário o encaminhamento à Sala de Recursos, cujo atendimento ocorre semanalmente em horário de contraturno pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais (Grifo nosso).

Conforme o exposto, é evidente a tentativa de homogeneização da sala de aula no contexto analisado. Os estudantes com deficiência intelectual matriculados nas duas escolas de um município do estado do Paraná estão sendo segregados, ou seja, apartados das classes de ensino comum, do convívio com os seus pares (que experimentam níveis de aprendizagem diferentes), em razão de sua capacidade cognitiva, e realocados em outros ambientes com pessoas que experimentam uma condição cognitiva semelhante. A autora ressalta:

Entretanto, como vimos, a classe especial representa sem sombra de dúvidas um espaço segregado e a sala ZDP se constituiu como um espaço de exclusão velado, no qual se tem alguns aspectos semelhantes aos do ensino oferecido na classe comum, configurando-se como uma sala para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas já alfabetizados (SANTOS, 2020, p. 153).

Essa prática observada por Santos (2020) se mostra absolutamente contraditória ao que preceituam os dispositivos legais e as políticas educacionais de inclusão: valorizar as diferenças; contemplar o estudante como ele é; considerar sua cultura e a convidar para adentrar à sala de aula; buscar novas maneiras para que o aluno atinja suas potencialidades; e valorizar a participação de todos e a singularidade de cada um.

Quanto às práticas docentes no contexto do ensino regular, Santos (2020) descreve-as como práticas pedagógicas tradicionais, com a ausência de atividades adaptadas e de explicação individualizada.

A professora inicia a aula com atividades coletivas, nas quais solicita a participação de todos os estudantes, porém, T (inicial do nome da estudante) não se envolve. Após as explicações e resolução das atividades preliminares no quadro, a professora solicita que os estudantes façam o restante dos exercícios sozinhos e aguarda que estes os resolvam, não se dirigindo até as carteiras para verificar se todos compreenderam ou não sua explicação. É nesse momento que T sente dificuldades por não ter entendido como realizar a atividade. Entretanto, não externaliza o que está enfrentando e permanece em silêncio. De modo geral constatamos que as estratégias de apresentação dos conteúdos que a professora utilizou nesse momento não foi suficiente para propiciar a T a compreensão da atividade, bem como para outros estudantes. Além disso, a professora não a atendeu individualmente ou mesmo lhe propiciou recursos para favorecer sua aprendizagem ou ofereceu um arranjo de sala que fosse mais propício à troca de informações e apoio entre os estudantes (SANTOS, 2020, p. 112).

No contexto descrito, a estudante T, pessoa com Deficiência Intelectual (DI) e aparentemente “incluída” em uma classe regular, não era contemplada com os benefícios da inclusão, visto que suas necessidades específicas de aprendizagem foram desconsideradas. Além disso, a metodologia utilizada não colaborava para a efetiva participação da estudante.

Santos (2020) conclui que o encaminhamento dos estudantes com DI para escolas e classes especiais está distante do modelo caracterizado como inclusivo e ressalta que as políticas de educação adotadas no Paraná favoreceram os princípios segregacionistas. Faz-se evidente que o estado supracitado não segue os preceitos da PNEPEI/2008. Quanto às práticas pedagógicas, a autora afirma que são baseadas em um perfil de homogeneização, no qual não são consideradas as especificidades do indivíduo no contexto escolar.

Ao analisar os resultados das duas pesquisas analisadas neste artigo, foi possível vislumbrar um grande entrave às “práticas pedagógicas inclusivas” no Ensino Fundamental, mesmo depois de mais de uma década de implementação da PNEPEI. Por esse motivo, corrobora-se aqui o que afirmam Mariani e Alencar (2005, p. 13):

Dentre tantas barreiras, destacamos o fato de a formação atual de professores conduzir

os docentes ao ensino do “estudante padrão”, do “estudante obediente” ou do “estudante passivo”, que faz com que estes não estejam devidamente preparados para atender estudantes criativos, agitados, com dificuldades de compreensão, ou que exijam do próprio docente a quebra dos moldes tradicionais de ensinar em sala de aula.

De acordo com Mantoan (2015), formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino. A viabilidade da inclusão como “ruptura drástica de paradigma”, conforme pontua a autora, tem causado angústia nos profissionais da educação, que ainda precisam entender que a inclusão é realizada na prática, no ato, pois não é algo gradativo, lento, e sim um evento que deve ser rápido e radical para que a transformação da escola seja efetivada.

Cabe ressaltar que a ausência de práticas pedagógicas inclusivas e a preservação de práticas homogeneizantes trazem implicações ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, impondo limites ao alcance do pleno potencial de aquisição das habilidades acadêmicas, motoras e cognitivas das pessoas com deficiência. Nas últimas décadas, muitos avanços foram alcançados, contudo, há ainda um extenso caminho para a efetiva inclusão escolar dos estudantes eletivos ao serviço de educação especial.

Resta evidente, portanto, que a adoção pelos/as professores/as de práticas pedagógicas que viabilizem de fato a inclusão efetiva dos estudantes eletivos ao serviço de educação especial assume estreita relação com a formação que receberam. Para ser qualitativamente referenciada e acolhedora das diferenças, essa formação necessita do apoio e/ou financiamento do Estado ou das instituições que empregam os/as profissionais do magistério.

### **Considerações finais**

Na construção deste estudo, foi possível identificar barreiras que dificultam o movimento de inclusão dentro dos portões da escola; contudo, boa parte delas certamente está alocada nas condições materiais de exercício do trabalho do/a professor/a, que é levado/a desconsiderar a diversidade e a não atender às demandas de aprendizagem e de estratégias de organização de ensino específicas dos diferentes sujeitos.

Outro fator que pode ser destacado como dificultador de práticas inclusivas está ligado à expectativa de uma turma homogênea, ordeira, enfileirada, por parte dos/das professores/as, o que destoia da realidade vivida. É sabido que são precárias as condições de trabalho no que se

refere à superlotação das salas de aula, à carência de recursos didáticos, à sobrecarga imposta aos/as docentes, ao pouco ou mesmo nenhum apoio da gestão escolar imediata e mediata, dentre outros aspectos que afetam sobremaneira o exercício da profissão.

Não há equívoco em afirmar que a garantia de acesso, permanência e aprendizado de pessoas eletivas ao serviço de educação especial no ambiente escolar mostra estreito vínculo com a formação dos/as professores/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizado e as práticas desenvolvidas por tais profissionais. Contudo, a demonstrada escassez de pesquisas científicas cujos objetos são as práticas pedagógicas que se pretendem ser inclusivas evidencia a fragilidade extrema dessa formação, em parte talvez pela baixa oferta de material para estudo disponibilizado aos docentes.

É também necessário que se considere uma mudança no olhar social e pedagógico sobre a inclusão, no sentido de serem estabelecidos serviços educacionais de qualidade, por meio dos quais todas as pessoas possam frequentar e permanecer na escola. Assim, o ambiente escolar e o processo de aprendizagem precisam fortalecer o lugar dessas pessoas na sociedade, como indivíduos e cidadãos.

Os dados obtidos no estudo apontam que há um “vácuo”, ou uma distância, entre o que está “proposto” na PNEEPEI e na literatura que orienta como devem ser as práticas efetivamente inclusivas e o que foi “observado” nas pesquisas aqui analisadas. Essa constatação sugere que novas pesquisas devem ser realizadas sobre a temática, para que se promovam outras reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Bruna Rafaela de. **Práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I com estudantes público-alvo da educação especial**. 2022. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Araraquara. Araraquara, SP, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. p. 12. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso em: 8 jan. 2023.

FEITOSA, Raphael Alves; SILVA, Isabelle Coelho da. Uma revisão sistemática de literatura acerca dos trabalhos sobre a interface entre ensino e história da matemática. **AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. Belém, v. 17, n. 38, p. 293-308, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/10611/> Acesso em: 15 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade no trabalho docente segundo professores de História: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 27-35, 2005.

OLIVEIRA, Janaína Brum de; ZIESMANN, Cleusa Inês; GUILHERME, Alexandre Anselmo. **Educação Inclusiva: (re)pensando a formação de professores**. 1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. PUCRS, Porto Alegre, 3 a 5 maio de 2017. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14453/2/Educacao\\_inclusiva\\_re\\_pensando\\_a\\_formacao\\_de\\_professores.pdf/](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14453/2/Educacao_inclusiva_re_pensando_a_formacao_de_professores.pdf/) Acesso em: 7 jan. 2023.

ORRÚ, Silvia Ester. **O rei-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de aprender e ensinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 06 out. 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível**. 2013. 279 f. Tese (Doutorado em Ciências, Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**. 2021. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Araraquara. Araraquara, SP, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> Acesso em: 15 jan. 2023.

SANTOS, Katiane Pereira dos. **Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos estudantes com deficiência intelectual em escolas dos anos iniciais de uma cidade do norte do Paraná.** 2020. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2020. Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> Acesso em: 15 jan. 2023.

UNESCO. (1990). **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em:

<http://www.unesco.org/education/pdf> . Acesso em: 26 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.** Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427por.pdf> . Acesso em: Acesso em: 26 mai. 2023.

VIGOTSKI, Lev *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena. São Paulo: Ícone, 2010.