

# CONTEXTOS INCLUSIVOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

*Inclusive contexts: a special attention to the teaching practice*

*Contextos De Inclusión: Una Mirada Sobre La Práctica Docente*

SIMONE MARIA ALVES DE LIMA  
Universidade Federal do Tocantins  
*simali.semed@gmail.com*

CARMEM LUCIA ARTIOLI ROLIM  
Universidade Federal do Tocantins  
*carmem.rolim@uft.edu.br*

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

**RESUMO** O presente estudo é resultado de uma pesquisa empírica que teve por objetivo conhecer a prática educacional dos professores de matemática no desempenho da atividade docente com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) do 6º. ao 9º. ano, em salas de aula de ensino regular. Ela foi realizada em três escolas públicas da rede municipal de Palmas, no Estado do Tocantins, no período de 2012 a 2014. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, norteadas pelo conceito de atividade e por proposições de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de base Vygotskyana. As análises revelam que a atividade inclusiva no ensino regular carece de apoio pedagógico e os professores necessitam de formação. Os resultados indicam, ainda, que a atividade docente se diferencia em instituições pertencentes ao mesmo sistema educacional. Essas divergências se revelam nas atividades dos professores, nas articulações entre setores pedagógicos e em apoios.

**PALAVRAS-CHAVE:** INCLUSÃO; PRÁTICA DOCENTE; ATIVIDADE.

**ABSTRACT** This study is the result of an empirical research that aimed to know the educational practice of the mathematics teachers while performing their teaching activities with students with special education needs (SEN) from the 6<sup>th</sup> to the 9<sup>th</sup> grade in regular education classrooms. The same research was carried out in three different public municipal schools in Palmas, in the state of Tocantins, from 2012 to 2014. This is a research with a

qualitative approach guided by the concept of activity and the teaching-learning proposals and development of Vygotsky's. The analysis revealed that the inclusive activity in the regular education needs a teaching support and that the teachers need training. The results show that the teaching activity differs in institutions that belong to the same educational system. Those differences are revealed in the activities of the teachers and in the educational sectors joints and supports.

**KEYWORDS:** INCLUSION; TEACHING PRACTICE; ACTIVITY.

**RESUMEN** El presente estudio es el resultado de una investigación empírica que tuvo por objetivo conocer la práctica educativa de los profesores de matemática en el desempeño de la actividad docente con alumnos con necesidades educacionales especiales (NEE) del 6° al 9° año en salones de clases de enseñanza regular. La misma fue realizada en tres escuelas públicas de la red municipal de Palmas, en el estado de Tocantins, en el período de 2012 a 2014. Se trata de una investigación con abordaje cualitativo que tuvo como aporte el concepto de actividad y las proposiciones de enseñanza, aprendizaje y desenvolvimiento propuesto por Vygotsky. Los análisis revelan que la actividad de inclusión en el ensino regular carece de apoyo pedagógico y los profesores necesitan de formación. Los resultados revelan que la actividad docente se diferencia en instituciones pertenecientes al mismo sistema educativo. Esas divergencias se revelan en las actividades de los profesores, en las articulaciones entre áreas pedagógicas y en apoyos.

**Palabras claves:** Inclusión; Práctica docente; Actividad.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os sistemas educacionais de ensino têm enfrentado diferentes desafios. Entre esses, a garantia do direito à educação, à gestão democrática e à implementação de ações colaborativas aos entes federados. Desafios que, no atual cenário educativo brasileiro, apresentam-se em um emaranhado de tensões, cujos caminhos perpassam as políticas públicas.

Destacamos, porém, o direito à educação e adentramos a discussão sobre igualdade social, ratificando a educação como direito a todos, colocando no centro da discussão o reconhecimento do direito à educação às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Entre várias questões complexas, delimitamos para o presente estudo reflexões acerca da educação na perspectiva da educação inclusiva, a fim de conhecer a prática educacional dos professores de matemática no desempenho da atividade docente com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>1</sup> do 6°. ao 9°. ano, em salas de aula de ensino regular.

---

<sup>1</sup> As pessoas com especificidades físicas, sensoriais ou cognitivas receberam, ao longo dos anos, diferentes denominações. O presente estudo considera os alunos com necessidades educacionais especiais o disposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas da rede municipal de Palmas, no Estado do Tocantins, no período de 2012 a 2014. Como critério para a seleção das instituições, definimos, à matrícula de alunos com NEE, a existência de sala de recursos multifuncionais e de profissional responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE).

Para conhecer essa realidade, consideramos a proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e nos atentamos à prática educacional docente em salas de aula que acomodam alunos com e sem NEE. Espaço esse em que buscamos refletir sobre a atividade educativa seguindo as proposições da teoria histórico-cultural. O desenvolvimento do estudo teve por base a abordagem qualitativa; como aporte metodológico, a observação participante; e como guia de análise, a microgenética.

## **RECONHECIMENTO DE DIREITOS: LUTAS E LEIS**

Em se tratando do reconhecimento do direito educacional às pessoas com deficiência, é possível dizer que o Brasil assume a vanguarda da discussão na América Latina, uma vez que a Lei nº. 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961), já aludia ao tema inclusão, porém, essa posição não indicou o avanço necessário. Entre os entraves ao desenvolvimento do acesso escolar, podemos citar o termo “preferencialmente” que contribuiu consideravelmente para o retardamento de definições e ações políticas que assegurassem a educação como direito.

A trajetória histórica que conduz as pessoas com deficiência ao reconhecimento do direito à educação percorre um longo caminho, perpassando reivindicações e ações da própria sociedade, pais, amigos, familiares, culminando com a fundação de associações como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O percurso marcado inicialmente pelos atendimentos clínicos, colocando a ação pedagógica em espaços hospitalares e mais tarde em escolas especiais, contribuiu para o acesso ao ensino, pois, embora seletivo e segregatório, trouxe a conscientização dos direitos educacionais. Situação que corroborou com o movimento pela democratização, no final da década de 1970, no qual as próprias pessoas com deficiência articularam-se em prol dos seus direitos.

Tal movimento tem como desfecho garantias asseguradas pela Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988) que, ao tratar do direito à educação, dispõe no art. 3º, inciso IV, sobre a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação; no artigo 205, estabelece a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; no artigo 206, determina como princípios da educação, inciso I, a igualdade de condições de acesso à escola e de permanência; no artigo 208, dispõe sobre a educação como dever do Estado. Porém, no próprio artigo 206, inciso III, ao dispor sobre educação especial no ensino regular, mantém o termo “preferencialmente”, fator contribuinte ao adiamento de ações necessárias para o acesso à educação.

Nesse caminhar, somente em 2001 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elabora as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A Resolução nº. 2, do CNE/CEB, de 2001 (BRASIL, 2001), caracteriza a educação especial como modalidade da educação básica; estabelece no artigo 2º. como obrigatória a matrícula de todos os alunos com NEE e passa às escolas a responsabilidade de prestar o atendimento.

Em 2008, ao ratificar a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil lança o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2010), com diretrizes que fundamentam a proposta de educação especial inclusiva, norteiam e orientam as ações e propostas pedagógicas para a educação especial no ensino regular. Para Baptista et al. (2008, p. 18), esse documento “configura a educação inclusiva como uma política cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos, a educação de qualidade e a organização de um sistema educacional inclusivo”, situação que exige, das instituições de ensino, adequações físicas e pedagógicas.

Nos anos subsequentes, outros documentos legais são elaborados e direcionam ou implementam diretrizes sobre essa modalidade de ensino em todos os níveis e etapas da educação. A título de exemplo, o Decreto nº. 6.949, de 2009 (BRASIL, 2009a), no artigo 24, atribui aos Estados-Partes a responsabilidade de reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação e de lhes assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A Resolução nº. 4 do CNE/CEB, também de 2009 (BRASIL, 2009b), institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, ao estabelecer a dupla matrícula do educando e ao dispor que o AEE deva ser realizado no contraturno em salas de recursos multifuncionais da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, centros de atendimento educacionais especializados públicos ou de caráter comunitário, confessionais ou filantrópico, sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação, reafirmando, então, a função do AEE como complementar ou suplementar.

Temos, então, importantes conquistas para a democratização do ensino, porém em um percurso que se constituiu de avanços e retrocessos e chega atualmente às escolas de ensino regular carregado de dilemas, implica novos questionamentos, como: No contexto da sala de aula comum, como se efetiva o processo ensino-aprendizagem com vista à inclusão? Que conhecimentos fundamentam a atividade educativa? Quais ações são desenvolvidas no âmbito da escola a fim de assegurar a aprendizagem no contexto das especificidades educacionais? Qual a formação do professor regente para a ação educativa inclusiva? Quais adequações o currículo teve nessa nova realidade?

Entendemos que a proposta de educação inclusiva conferiu avanços na conquista dos direitos à educação; porém, decorridas algumas décadas, vislumbramos despontar inúmeras interrogações que desafiam as políticas públicas, as escolas e os profissionais de ensino, realidade que nos impulsiona a conhecer acerca da prática docente em contextos inclusivos.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO**

A obrigatoriedade da educação especial na perspectiva da inclusão sugere redefinições na estrutura física e no fazer pedagógico da escola, além de ações envolvendo todo efetivo da instituição, ou seja, não diz respeito apenas aos professores regentes e ao atendimento educacional especializado, mas também à gestão e aos diferentes setores escolares.

Estamos diante de um fazer coletivo que, nas palavras de Freire (1979), deve envolver todos os sujeitos, bem como propiciar a conscientização do próprio processo histórico, de forma a evidenciar marcas impingidas no decorrer do percurso, muitas vezes excludentes. Pois, somente por meio da conscientização crítica e histórica da realidade nos tornamos capazes de “[...] ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1979, p. 16), viabilizando, assim, que a comunidade escolar trilhe caminhos de possibilidades, de forma a efetivar o movimento de pertencimento das pessoas com especificidades à sociedade.

Esse percurso evidencia a relevância da educação no processo inclusivo, pois é a comunidade escolar um importante agente de desenvolvimento social. Nessa perspectiva, a proposta de educação geral deve se coadunar com a educação especial, para obter uma educação voltada a entender e atender na diversidade. Assim, é possível afirmar que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem terão a possibilidade de aprender e se desenvolver, mas é preciso que lhes sejam assegurados recursos e propostas adequadas às suas necessidades.

Pensar a educação inclusiva envolve o entendimento de que todas as crianças presentes na escola têm direito à aprendizagem, o que pressupõe o reconhecimento e atendimento das diferentes especificidades (MARCHESI, 2004). Situação essa que exige rever aspectos do processo educativo e o conceito de escola inclusiva.

O conceito de escolas inclusivas supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que torne possível uma educação de qualidade para eles, sem nenhum tipo de exclusão (MARCHESI, 2004, p. 15).

Ou seja, é necessário definir o conceito de incluir, que, segundo Campbell (2009, p. 139 *apud* PILATTI et al., 2012, p. 188),

[...] significa aprender, reorganizar grupos e classes, promover a interação entre alunos de outro modo, em que compartilhamos um mesmo todo, ainda que eventualmente em posições diferentes em função da complementaridade proporcionada pela diversidade.

Nesse direcionamento, a inclusão requer atitudes e decisões, em conformidade com os direitos e necessidades de cada ser humano. Pressupõe mudanças e a efetivação de ações que promovam “situações de ensino e aprendizagem diferentes das usualmente organizadas para a maioria dos educandos, ou seja, das situações comuns de ensino regular” (CAMPBELL, 2009, p. 142).

Tal pensamento questiona a atividade docente e o processo de ensino-aprendizagem, considerando-se a ação mediadora e o processo de relações entre a ação humana e as situações culturais, institucionais e históricas (WERTSCH et al., 1995, *apud* DANIELS, 2003,

p. 105). Ou seja, impulsiona a busca dos fundamentos referentes ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem em aspectos psicológicos que pensem o homem em seu meio cultural e não na centralidade biologizante.

Para extrapolar os limites biológicos impostos ao processo educacional, seguimos as concepções Vygotskianas, que possibilitam pensar o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano como processos históricos e culturais que moldam o homem, assim como são por ele moldados (DANIELS, 2011).

Movimento esse que evidencia a relevância da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito como um ser histórico e cultural.

A escola cultural-histórica [...] enfatizava muito a necessidade de desenvolver teorias e metodologias vigorosas que capacitariam cientistas sociais a estudar os modos como os seres humanos tanto moldam quanto são moldados pelos artefatos que medeiam seu engajamento com o mundo. As próprias teorias são, é claro, produtos cultural-históricos (DANIELS, 2011, p. 13).

As concepções Vygotskianas avançam o movimento de formação dos indivíduos a partir das relações com o meio, oferecendo contribuições para a atividade docente; permitem, ainda, refletir acerca do processo ensino-aprendizagem de alunos com NEE em salas de aula de ensino regular.

## **ATIVIDADES DOCENTES E CONTEXTOS INCLUSIVOS**

Vygotsky e seus seguidores, principalmente Leontiev e Luria, avançaram a compreensão das relações entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, adentrando as pesquisas sobre o conhecimento humano historicamente construído e mediado culturalmente, ideia que se articula ao desenvolvimento das crianças com especificidades e pedagogicamente negligenciadas (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2012).

Suas pesquisas transpuseram a investigação biológica, passando a considerar a influência social. As proposições Vygotskianas viabilizaram percepções que reconhecem os sujeitos constituídos biologicamente, mas que se desenvolvem em um dado momento histórico e cultural. Nas palavras de Vygotsky (1997), o homem é de natureza social e, ele, só se faz homem no convívio e na relação com outros. Portanto, “o conhecimento é sempre intermediado” (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p. 2005). E embora ao nascer, a criança possua funções psicológicas elementares, é a partir das relações sociais vivenciadas e mediadas que se desenvolve.

Nesse sentido, a atividade educativa entrecruza-se com os processos de formação de conceitos, ensino-aprendizagem e desenvolvimento, direcionamento que evidencia a relevância da atividade docente.

Pensando como Leontiev (1978), identificamos a atividade docente como “processo que é eliciado e dirigido por um motivo – aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada [...], ressalta que por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos”

(LEONTIEV, 1978, p. 12). Entendemos “motivo” como uma necessidade ou vontade relacionada com a intenção de atingir a determinado objetivo (KRENCH; CRUTCHFIELD, 1959, p. 272).

Há uma relação entre atividade e ação, e que o motivo da atividade, sendo substituído, pode passar para o objeto (alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante, pois esta é a forma pela qual surgem todas as atividades e as novas relações com a realidade, sendo esse processo a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transposições de um estágio do desenvolvimento para outro (LEONTIEV, 2012, p. 69).

O termo chave da atividade consiste, portanto, no direcionamento ao objetivo. Nesse ponto, incide a centralidade do trabalho docente, ou seja, o professor precisa ter clareza da atividade principal presente no processo da aprendizagem e reconhecer, também, que a atividade do sujeito que aprende não é determinada pelo fator tempo durante um estágio de desenvolvimento, e sim por conduzir ou proporcionar mudanças internas.

Uma mudança na atividade principal proporciona a base para outras mudanças, caracterizando o desenvolvimento da psique da criança. Entre as mudanças, é possível citar as ocorridas no caráter psicológico das relações. Luria (2012, p. 17), citando Leontiev, discute a questão da atividade do sujeito, relacionando esse conceito com a ação, a operação e a função. Por operação, entendemos como sendo o modo de execução de um ato, de forma que uma mesma ação pode ser executada por diferentes operações.

Seguindo o pensamento do autor, consideramos que a ação é um processo realizado para atingir o objetivo; assim, para que a ação seja executada, é necessário que o objetivo apareça para o sujeito, em relação com o motivo da atividade da qual faz parte. Para identificar a atividade, faz-se necessária uma análise do próprio processo; é preciso definir/determinar o caráter psicológico deste, o que exige conhecer com certa profundidade o que representa, para o sujeito, seu motivo. Ou seja, para entender a ação, é necessário compreender o motivo que está impulsionando a atividade.

Dessa forma, as ações e operações que compõem o fazer docente buscam transformar, de maneira consciente, certa realidade, constituindo-se em atividade educativa. Nesse sentido, a atividade docente se torna capaz de contribuir positivamente para o processo da aprendizagem e para o desenvolvimento considerando sua relação. Isto é,

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2012, p. 115).

Entendimento que constata a relevância da aprendizagem para o desenvolvimento e, ainda, destaca o papel do grupo social no desenvolvimento pleno das potencialidades da criança. Nas palavras de Vygotsky (1997, p. 31), a sociedade pode buscar o desenvolvimento da criança com especificidade “[...] criando novos instrumentos culturais, cuja utilização irá integrar a criança a cultura”. O autor destaca ainda a responsabilidade da escola diante das especificidades e indica que “para que a criança com deficiência possa alcançar o mesmo que a criança dita como normal, é necessário utilizar meios absolutamente especiais” (VYGOTSKY, 1997, p. 34).

Dessa forma, todos são capazes de aprender, desde que disponham de condições, métodos e metodologias adequados. Porém, para alcançar esse patamar, é preciso romper as barreiras que padronizam o ensinar e o aprender e convencionam a atividade educativa sob as mesmas regras, tempo e níveis.

Na atual conjuntura educacional, faz-se necessário desatar os fios que compõem o emaranhado de nós na teia educacional, e entender que cada sujeito é único e possui seu ritmo, possibilidades que influenciam no tempo e no modo de aprender. Cole et al. (2010, p. 104) ressaltam que “cada assunto tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança e essa relação pode variar de acordo com o estágio em que a criança se encontra”.

Em uma sala de aula de ensino regular que acomoda crianças com e sem necessidades educacionais especiais, certamente há níveis, estágios e formas de apropriação de conhecimentos diferentes, necessitando, portanto, de um fazer pedagógico que respeite e atenda à diversidade. Realidade sobre a qual lançamos questionamentos e adentramos a investigação à prática docente inclusiva.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para investigar a prática docente na perspectiva inclusiva, optamos pela pesquisa qualitativa, tendo como aporte metodológico a observação participante; e como guia de análise, a microgenética. Como Góes (2000, p. 9), consideramos que “a microgenética pode ser o caminho exclusivo de uma investigação, ou pode se articular a outros procedimentos”, pois possui caráter profícuo e propicia o estudo de questões referentes à subjetividade, favorecendo o uso de recortes temporais que assegurem a análise.

A opção pela observação participante se justifica por esta possibilitar o uso de diferentes recursos, de modo a viabilizar conhecimentos sobre a realidade investigada, bem como por permitir que as relações, as identificações e os comportamentos, considerados relevantes para a pesquisa, sejam observados e analisados nos detalhes (THIOLLENT, 1996).

À análise dos dados seguem recomendações, de Triviños (1990) e Góes (2000), não estabelecendo separações estanques entre a coleta e a interpretação das informações; os autores indicam buscas, encaminhamentos e apreciação entre as informações levantadas, o que pode gerar novas questões, um caminhar que procura seguir pistas; observar as partes, sem perder a relação com o todo, um processo que,

apesar de privilegiar o singular, não abandona a ideia de totalidade, pois esse

modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado. A realidade é complexa e opaca, mas existem zonas privilegiadas [...], que permitem buscar interconexões e efetuar tentativas de compreensão da totalidade (GÓES, 2000, p. 18).

Nesse contexto, a seleção pela matemática se deve a inquietações pessoais e ao fato de esta ser considerada essencial para a formação cidadã, tanto para o desenvolvimento de atividades cotidianas como para o avanço do raciocínio dedutivo, que, ao nosso ver, apresenta-se como relevante para o desenvolvimento de todos os alunos, o que inclui a criança com NEE.

Pensar esse desenvolvimento, à maneira de Vygotsky (1997), é reconhecer, mas não limitar, o ensino-aprendizagem de matemática da pessoa com NEE aos aspectos biológicos. Trata-se de um processo cultural que, na historicidade da jornada, não diz apenas do percurso passado, pois envolve uma resposta social, capaz de projetar motivações, impulsionando o sujeito “em direção ao futuro” (LEONTIEV, 1978, p. 29).

Dessa forma, delineado o caminhar metodológico do estudo, localizamos os sujeitos e os seus espaços. Isto é, a nossa investigação parte de três escolas públicas da rede municipal de Palmas, Tocantins, uma delas localizada na região norte; outra na região sul; e outra na região central da cidade, sendo, pois, os sujeitos, os professores de matemática que lecionam do 6º. ao 9º. ano do ensino fundamental, nessas escolas, e tenham matriculado em suas turmas alunos com NEE. À definição geográfica, segue o posicionamento e as ações da própria Secretaria de Educação, que utiliza a divisão por polo (norte, sul e centro), para a realização de reuniões e capacitações, e por entendermos que a investigação em diferentes contextos possibilita uma análise ampliada da realidade.

Com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados, seguimos as orientações de Bogdan e Biklen (1994), ao defenderem que a pesquisa, no cotidiano dos sujeitos, requer zelo, ética e sigilo; cuidados indicados no termo de consentimento livre e esclarecido. Dessa forma, optamos por usar nomes fictícios; a decisão vem do entendimento de que, ao definirmos a área da investigação e nomeadas às instituições, o cruzamento dos dados possibilitaria a identificação dos sujeitos.

Nesse sentido, as instituições receberam os nomes fictícios: Escola Municipal Castro Alves para denominar a escola da região sul; Escola Municipal Olavo Bilac denomina a escola da região norte; e Escola Municipal Cecília Meireles para a escola da região central da cidade. Totalizando quatro sujeitos, dois da Escola Municipal Olavo Bilac, um da Escola Municipal Castro Alves e outro da Escola Municipal Cecília Meireles.

Definidos os sujeitos e os espaços, adentramos a pesquisa propriamente dita, que dividimos em dois momentos. Primeiro, a observação: etapa dedicada a observar o contexto, detendo atenção à prática, às relações sociais, à seleção, ao uso e à aplicação de instrumentos durante a efetivação de atividades cotidianas. As notas de campo compõem os registros dessa etapa. Segundo, a entrevista complementa e viabiliza a análise da atividade por meio do olhar micro, proposição que possibilita apreensões acerca do fazer pedagógico que busca a aprendizagem e conduz ao desenvolvimento.

## ESPAÇOS, SUJEITOS E CONTEXTOS

Nas escolas selecionadas, identificamos o total de seis sujeitos, todos com formação inicial entre 1992 e 2002, tendo, no mínimo, dez anos de atuação na docência, dos quais quatro são voltados para a docência com alunos com NEE; desses professores, dois não participaram da pesquisa. Um deles preferiu não integrar o processo do estudo; o outro, por motivo de doença, afastou-se da escola durante a investigação.

Localizando os espaços escolares, observamos que estes são constituídos por salas, pátios, bibliotecas, quadra de esportes, jardins, sala de recursos multifuncionais, entre outros. Ademais, possuem equipe pedagógica habilitada para o desempenho da função e um professor de AEE. Tanto a estrutura física quanto a de pessoal se assemelham.

Porém, no decorrer da investigação, observamos que somente a Escola Municipal Olavo Bilac contava com o serviço de apoio pedagógico, ou seja, uma professora auxiliar que ajudava os professores na ação didática com os alunos com NEE. Essa auxiliar não ficava em uma sala fixa, tampouco acompanhava um aluno em específico. Ela circulava pela escola, atendia aos professores que solicitavam a sua presença, colaborava organizando e adaptando tarefas e, quando necessário, ministrava aulas de reforço para alunos com NEE.

A escola procurava, em sua rotina pedagógica, articular os diferentes setores e realizar análises referentes ao processo de inclusão, pontos que, nas duas outras instituições, os docentes indicaram encontrar dificuldades, assinalando haver diferença no trabalho com educação especial na perspectiva de educação inclusiva em instituições pertencentes ao mesmo sistema de ensino, no que diz respeito à prática, aos apoios e à articulação entre os setores pedagógicos.

Observa-se que, na instituição onde o docente encontra maior apoio, sua fala e ações indicam a busca por encontrar recursos, explorar o potencial do educando, isto é, ensinar a todos independentemente da especificidade de cada aprendiz. Diversamente, nas duas outras instituições, os professores realizam a prática em situação de isolamento profissional, o que gera um desgaste emocional, passando uma visão de alienação do trabalho, uma vez que a presença de alunos com NEE é significada como uma carga a mais.

Da mesma forma, nas três escolas investigadas, ao deter o olhar sobre os objetivos do processo ensino-aprendizagem, os conteúdos matemáticos e os parâmetros avaliativos, as observações e as falas dos professores evidenciam comportamentos e relações singulares que expressam incertezas no desempenho de sua atividade de ensino, seja quanto à especificidade do conteúdo matemático, seja quanto ao recurso para o seu ensino.

Na percepção dos professores, essas incertezas dificultam o desempenho da atividade docente; porém, o olhar atento revela uma similaridade entre os docentes entrevistados e indica um processo de busca pelo desenvolvimento de seus alunos e pelo avanço do ensino-aprendizagem.

Nas três instituições, os docentes apontam dificuldades. Entre os principais enfrentamentos, destacam-se a falta de profissionais de apoio, de orientação por parte da equipe pedagógica (supervisores, orientadores e até profissional do AEE) e de reestruturação do tempo e dos espaços pedagógicos; e a quantidade elevada no número de alunos por turma.

As diferentes dificuldades vivenciadas pelos docentes inviabilizam um trabalho com atenção à especificidade e à potencialidade de cada educando, e, por vezes, geram conflitos entre a própria turma, visto que, ao dedicar atenção aos alunos com especificidades, o docente, sem o apoio adequado, conduz o processo mais lentamente, o que causa reclamações por parte dos estudantes “ditos normais”.

Quanto às bases formativas que fundamentam a atividade educativa, apenas um professor, o da Escola Municipal Olavo Bilac, declarou ter participado de um curso de libras; no entanto, enfatizou não ter aplicado o conhecimento adquirido, por não ter aluno com essa especificidade, e que a falta da prática compromete o aprendizado. O professor da Escola Cecília Meireles expôs ter procurado cursos específicos da área de matemática para esse atendimento, porém, não tem encontrado. E todos afirmam adquirir conhecimentos em palestras; asseguram que essas ajudam, mas são insuficientes para o desempenho da atividade educativa; e apontam a internet como opção para obter informações.

Nessa realidade, evidencia-se o uso de instrumentos, muito embora nem sempre estes propiciem os avanços planejados pelos docentes. Entre os instrumentos citados, destacam-se a linguagem, gestos, desenhos e objetos dos próprios educandos. Indicando um esforço do docente na e para a prática educativa. O fato é que, diante de um aluno com necessidades educacionais especiais, o docente age diferente, recorre ao uso de instrumento, porém nem sempre esse instrumento é o indicado ou o adequado para a atividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de educação especial na perspectiva da educação inclusiva coloca as instituições ante uma postura de redimensionamento, principalmente quanto à prática docente, às ações políticas e às definições curriculares e metodológicas.

Vygotsky (1997) observa que a educação especial necessita alinhar-se à educação em geral. Ao retomar o entendimento de que uma escola inclusiva precisa atravessar os desafios de colocar alunos com especificidades, dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades no mesmo espaço. Percebemos, pois, a urgência da elaboração de propostas que definam e alinhem os princípios da educação geral ao da educação especial.

Nesse sentido, as propostas precisam avançar, considerando-se, principalmente, dois sujeitos: o educando e o educador. O educando, reconhecendo e proporcionando os direitos; e o educador, proporcionando-lhe formação, reestruturação do currículo e do tempo e espaço pedagógico. Ou seja, as ações governamentais devem voltar-se aos discentes e aos docentes, pois o sucesso de um impreterivelmente depende do outro.

Diante da complexidade do tema inclusão, para e na prática educativa, é imprescindível conhecimentos acerca das especificidades, da proposta e das potencialidades, uma vez que é a especificidade que orienta a forma de ensinar para o desenvolvimento pleno do aprender.

Dessa forma, a ação pedagógica encontra-se situada entre a dificuldade e a potencialidade de cada educando, questão que nos faz repensar a definição e construção de instrumentos que propiciem o aprendizado. Defini-los, presume construí-los, principalmente considerando-se a especificidade e os meios necessários para o aprendizado.

Embora nosso olhar evidencie a área de matemática, destacamos que ensinar em situações de especificidades requer um ensino para a promoção da cidadania. Tratamos de um contexto, no qual o uso de ferramentas adequadas é extremamente relevante para o processo ensino-aprendizagem, pois somente com recursos e instrumentos diversificados, com um ensino voltado para possibilidades é que a aprendizagem em cenário inclusivo poderá se tornar realidade.

Nesse contexto, a atividade docente se estabelece como um compromisso sociocultural que envolve, além das especificidades orgânicas, a responsabilidade social. Trata-se de uma resposta da sociedade diante das necessidades dos alunos, movimento que requer redefinições no processo de formação docente, apoio pedagógico, organização e reestruturação dos espaços escolares, revisão do número de alunos por sala, quantidade de horas-aula. Nas palavras de Vygotsky (1997, p. 77), um processo só pode ser “resolvido adequadamente quando visto, não apenas como um problema biológico, mas como um problema social”.

Entendemos que tais proposições contribuem na e para a prática docente, favorecendo a seleção e o uso de instrumentos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos com ou sem necessidades especiais. Porém, são necessários processos metodológicos bem delineados; no caso específico da matemática, é preciso aproximar o conhecimento matemático do contexto social e de situações-problema da vida cotidiana (ROLIM, 2009).

Os resultados indicam, ainda, que o grande desafio da prática educativa como processo que visa à inclusão passa pela responsabilidade de a sociedade estabelecer e propiciar, por meio de políticas públicas, recursos que favoreçam o processo ensino-aprendizagem, considerando-se as especificidades do educando e investindo em potencialidades. Movimento que, diferentemente do processo de condenar e excluir o diverso, busca integrá-lo, e assim avança em possibilidades.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. et al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Colóquio**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 se setembro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

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

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009a. Seção 1, p. 3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 4 dez. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out., 2009b, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

COLE, M. et al. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pesquisa**. Trad. CUSTÓDIO, Sandra Garcia. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

KRENCH, D.; CRUTCHFIELD, R. S. **Elements of psychology**. New York: Alfred A. Knopf, 1959.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico-cultural. **Akrópolis Umarama**, v. 17, n. 4, p. 203-210, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=LEITE%2C+LEITE%2C+PRANDI%2C+2009%2C+p.+2005>>. Acesso em: 12 out. 2013.

LEONTIEV, A. **Atividade Consciência e Personalidade**. Tradução de MARTIN, M. S. C., 1978. Disponível em: <[http://www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/ma000004.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/ma000004.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2013.

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

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

MARCHESE, A. Desenvolvimento e educação de crianças surdas. In: COLL, C.; MARCHESE, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PILATTI, F. et al. **Olhares para a educação inclusiva**. Joaçaba, 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/2137/pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

ROLIM, C. L. A. O ensino da matemática como prática social: lições de silêncio. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 11, n. 1, p. 141-152, mai. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. **Obras escogidas V**. Madrid: Visor, 1997.

Submetido em: 2-3-2015

Aceito em: 11-3-2016