

A INCLUSÃO SOCIAL E CULTURAL DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) NO ENSINO REGULAR

THE SOCIAL AND CULTURAL INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND GLOBAL DEVELOPMENT DELAY (GDD) IN REGULAR EDUCATION

LA INCLUSIÓN SOCIAL Y CULTURAL DE ESTUDIANTES CON DEFICIENCIAS Y TRASTORNOS GLOBALES DEL DESARROLLO (TGD) EN LA ESCUELA REGULAR

Maria Cristina Trois Dorneles Rau

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Grupo de Pesquisa: Práxis Educativa - Dimensões e Processos. RIPEFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes. PUCPR. Professora da Educação Superior – FB-SJO. PR. Curitiba, PR, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6871-964X>, e-mail: mcris_trois@hotmail.com

Pura Lúcia Oliver Martins

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/PUCPR. Grupo de Pesquisa: Práxis Educativa - Dimensões e Processos. RIPEFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes. PUCPR. Curitiba/PR - Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0300-8318>, e-mail: pura.oliver@pucpr.br

RESUMO

A aprendizagem de estudantes das classes de aceleração no ensino regular necessita de transformações pedagógicas na prática dos professores. Para tanto, é preciso pautar-se em concepções que favoreçam a inclusão social e cultural e a definição de prioridades para o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo do artigo é identificar a percepção dos agentes da escola e estudantes em relação à inclusão social e cultural, considerando a realidade dos estudantes. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, fundamentada em Triviños (1987), Mantoan (2003), Freire (1996), Arroyo e Silva (2012), Blanco (2003) entre outros e envolveu observações sobre a prática pedagógica dos professores em sala de aula, nas reuniões com pais, nos conselhos de classe e entrevistas semiestruturadas com os professores e estudantes. O campo de pesquisa foi uma classe de aceleração (6º e 7º anos do ensino fundamental) em uma escola da rede pública do estado do Paraná. O material para a pesquisa tomou como referência as disciplinas de Educação Física, Matemática, História, Português, Geografia, Ciências. Os resultados demonstraram que: as concepções adversas se sobrepuseram às favoráveis quanto à inclusão social e cultural dos estudantes, o que interferiu no processo de aprendizagem; a prática pedagógica e o acompanhamento dos educandos tendem a priorizar aspectos específicos do fazer pedagógico, em detrimento de sua dimensão de totalidade. Há evidências sobre a crença de que os estudantes não aprendem, pois não se dedicam aos estudos ou possuem deficiências e transtornos que os impedem de aprender. Há também desconhecimento, por parte dos professores, sobre o conceito de currículo flexível, adaptação curricular e avaliação, citados pela literatura. Constatou-se ainda uma ênfase na aprendizagem centralizada no ensino de conteúdos, o que dificulta a construção de um pensamento crítico, reflexivo e criativo dos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão; Socialização; Ensino e Aprendizagem; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The learning of students in the acceleration classes in regular education requires pedagogical changes in the teachers' practice. Therefore, it is necessary to be guided by concepts that favor social and cultural inclusion and the definition of priorities for the teaching and learning process. The article aims to identify the perception of school agents and students concerning social and cultural inclusion, considering the students' reality. The research had a qualitative approach, based on Triviños (1987), Freire (1996), Mantoan (2003), Arroyo & Silva (2012), Blanco (2003) among others, and involved observations in the pedagogical practice of teachers in the classroom, in meetings with parents, in the student evaluation board meetings and semi-structured interviews with teachers and students. The research field was an acceleration class (6th and 7th Years of Elementary School) in a public school in the state of Paraná. The material for the research used as reference Physical Education, Mathematics, History, Portuguese, Geography, and Science subjects. The results showed that: adverse conceptions overlapped with favorable ones regarding the social and cultural inclusion of students, which interfered in the learning process; the pedagogical practice and monitoring of students tend to prioritize specific aspects of the pedagogical practice to the detriment of its dimension of totality. There is evidence of the belief that students do not learn because they do not dedicate themselves to their studies or that they have disabilities and disorders that prevent them from learning. There is also a lack of teachers' knowledge about the concept of flexible curriculum, curriculum adaptation and assessment, cited in the literature. It was also noticed an emphasis on learning centered on content teaching, making it difficult for students to build critical, reflective and creative thinking in the teaching and learning process.

Keywords: Inclusion; Socialization; Teaching and Learning; Pedagogical Practice.

RESUMEN

El aprendizaje de los estudiantes en las clases de aceleración en la educación regular necesita cambios pedagógicos en la práctica de los docentes. Para ello, es necesario guiarse por conceptos que favorezcan la inclusión social y cultural y la definición de prioridades para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo del artículo fue identificar concepciones favorables y adversas, por parte de docentes y estudiantes, respecto a la inclusión social y cultural, considerando la realidad de los estudiantes. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, basado en Triviños (1987) Mantoan (2003), Freire (1996), Arroyo e Silva (2012), Blanco (2003), entre otros, e involucró observaciones sobre la práctica pedagógica de los docentes en el aula, en reuniones con padres, en consejos de clase y entrevistas semiestructuradas con docentes y alumnos. El campo de investigación fue una clase de aceleración (6° y 7° de educación primaria) en una escuela pública del Estado de Paraná. El material para la investigación tomó como referencia las asignaturas de Educación Física, Matemáticas, Historia, Portugués, Geografía, Ciencias. Los resultados mostraron que las concepciones adversas superaron a las favorables en cuanto a la inclusión social y cultural de los estudiantes, lo que interfirió en el proceso de aprendizaje; la práctica pedagógica y el seguimiento de los estudiantes tienden a priorizar aspectos específicos de la práctica pedagógica, en detrimento de su dimensión de totalidad. Existe evidencia sobre la creencia de que los estudiantes no aprenden, porque no se dedican a los estudios o tienen discapacidades y trastornos que les impiden aprender. Existe también un desconocimiento, de parte de los docentes, sobre el concepto de currículo flexible, adaptación curricular y evaluación, citados en la literatura. Se constata, también, un énfasis en el aprendizaje centrado en la enseñanza de contenidos, lo que dificulta que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, reflexivo y creativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras-clave: Inclusión; Socialización; Enseñanza e Aprendizaje; Práctica Pedagógica.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas, no âmbito nacional e internacional, vêm assegurando os direitos dos estudantes com deficiências e transtorno global do desenvolvimento (TGD) à educação e ao respeito à diversidade. Em decorrência, há uma preocupação com a função da escola comum no atendimento desses estudantes, no enfrentamento ao desafio de adaptar recursos físicos, humanos e metodológicos para o seu atendimento. Assim, nas escolas regulares que trabalham com inclusão, ocorrem iniciativas que revelam as concepções de inclusão dos professores e da escola e que se traduzem em formas de organizar as atividades, tendo em vista a aprendizagem e a inserção cultural e social desses estudantes.

Com objetivo de identificar percepções de professores e de estudantes em relação à inclusão social e cultural de crianças com TGD, considerando a sua realidade, apresentamos um estudo realizado em classe de aceleração, em uma escola pública de Curitiba, desenvolvido no ano de 2017. Para tanto, tomamos como objeto de estudo a prática pedagógica de professores que atuam nessas classes de aceleração, tendo em vista identificar as concepções a ela subjacentes. Isso porque pensamos que os professores — ao desenvolverem suas práticas tendo em vista a inclusão social e cultural dos educandos com deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento¹ (TGD) —, expressam suas concepções de inclusão ao criarem formas para dar conta dos problemas inerentes à prática desenvolvida na escola e geram saberes que podem sinalizar possibilidades para o enfrentamento desses desafios.

O eixo epistemológico do estudo pauta-se na concepção da teoria como expressão da prática (MARTINS, 2016); tem como pressuposto básico o entendimento de que os professores enfrentam os problemas postos pela prática que desenvolvem na escola, criando formas de atender os interesses e necessidades práticas dos estudantes com TGD. “Trata-se de uma produção de conhecimento- expressão da ação prática dos envolvidos — que indica possibilidades de avanços em relação aos problemas originados dessa prática” (MARTINS, 2016, p. 19).

¹ “Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas (BRASIL, 2010). Posto isso, é importante compreender que nem todos os estudantes diagnosticados com algum tipo de transtorno mental são estudantes da Educação Especial – área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Nessa categoria, estão incluídos os alunos com diagnóstico de autismo, Síndrome do Espectro Autista (Asperger), Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose) e Transtorno Invasivo de Desenvolvimento - sem outra especificação” (PARANÁ, 2019, p. 4).

Partimos do pressuposto de que as sistematizações teóricas das práticas pedagógicas dos professores são produzidas em determinados contextos sociais e históricos, que vão determinar o tipo de relações sociais estabelecidas no ensino e a inclusão dos educandos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento (TGD), por meio da relação pedagógica. Dessa forma, o ensino e a inclusão na escola encontram muitos desafios, ao integrar as diferentes expectativas das pessoas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, sejam elas professores, coordenadores ou estudantes e suas famílias. A propósito, Mantoan (2003, p. 11) esclarece que “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”.

Nessa perspectiva, observamos que os docentes se sentem despreparados para lidar com a diversidade social e cultural dos estudantes que fazem parte de contextos sociais e culturais diversos. Por esse ângulo, nem sempre as expectativas e interesses dos educandos e seus professores convergem e isso se reflete no processo de socialização e aprendizado. Concordamos com Cunha (2015, p. 153) ao dizer que “em sala de aula, há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado”.

Em se tratando de um processo inclusivo, há de se considerar que este se desenvolve por meio de um conjunto de ações de ensino e aprendizagem na escola, que vão além da prática pedagógica; os estudantes com deficiências e/ou TGD necessitam de uma transposição dos meios de ensino e seus recursos didáticos para o atendimento de suas necessidades e possibilidades educativas. Nesse sentido, Carvalho (2007) explica que é necessário considerar a diversidade dos estudantes e seu direito à equidade e, desse modo, equiparar as oportunidades de aprendizagem.

Isso posto, a organização de uma “Classe de Aceleração” na escola implica criar condições para uma educação de qualidade, aqui entendida como uma educação que promova a equidade; para tanto, pressupõe a atuação de profissionais preparados para assumir o processo de ensino e aprendizado, com conhecimento sobre a flexibilização curricular, adaptação curricular e avaliação. Contudo, isso nem sempre é considerado; muitas vezes, a organização de turmas de aceleração limita-se ao agrupamento de todos

os educandos com defasagem de aprendizagem, deficiências e TGD em uma sala, com professores indicados sem que fossem previamente consultados sobre seu interesse e/ou sua formação para atuar com essa realidade.

Para tratar dessa problemática, consideramos importante conciliar a discussão da escola como um espaço de aprendizado dos estudantes com deficiências e TGD, de acordo com as prioridades estabelecidas para o processo de ensino nas novas diretrizes definidas para a inclusão na escola.

Registra-se que a oferta de ensino no Brasil, regida pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), indica que a criança deve ingressar aos seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental e finalizar essa etapa aos 14. Já os adolescentes, de 15 a 17 anos, devem estar matriculados no ensino médio. O que se verifica, no entanto, é que nem sempre o que está definido pela legislação prevalece; entre outros direitos, o acesso à educação, saúde e segurança de qualidade. Muitos estudantes estão em defasagem ou distorção idade-série, caracterizada quando a diferença entre a sua idade e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96), Art. 59, “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Em consonância com a LDBEN nº 9394/96 sobre o atendimento à educação, a Lei da Inclusão Brasileira, 13.146/2015, Capítulo IV, *Do direito à educação*, declara, em seu Art. 28, IX: a “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (BRASIL, 2015). Neste sentido, a prática pedagógica, articulada às necessidades e interesses dos educandos, contribui significativamente para o atendimento aos aspectos citados, uma vez que favorece o desenvolvimento das linguagens, da criatividade e das potencialidades das crianças e jovens.

Na escola, campo da investigação trazido para reflexão neste artigo, a taxa de distorção idade-série tem seu pico no 6º ano do ensino fundamental. Os estudantes, sujeitos da pesquisa, foram indicados para a classe de aceleração por ter reprovações nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso implicou organizar uma turma para cursar o 6º e o 7º anos em um único ano letivo, tendo em vista a progressão para o 8º ano. O

que se verificou, então, foi uma grande dificuldade desses estudantes no aprendizado da leitura, escrita, interpretação de textos e operações matemáticas simples que, segundo Mantoan (2003, p. 26), decorre da forma tradicional de conduzir o trabalho com esses estudantes e que “uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar”.

Para encaminhar a reflexão sobre a inclusão social e cultural dos educandos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento (TGD), inicialmente caracterizamos a abordagem teórico-metodológica do estudo, o campo de investigação e os sujeitos da pesquisa. Em seguida caracterizamos a inclusão dos estudantes de uma classe de aceleração no ensino regular e a visão dos agentes da escola e dos estudantes no processo de ensino inclusivo na classe de aceleração; finalizamos tecendo as considerações finais.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa de pesquisa que, conforme Triviños (1987, p. 130), busca “as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos meios culturais”. Desse ponto de vista, o processo metodológico foi desenvolvido por meio do acompanhamento de diversos momentos que compõem o processo de ensino e aprendizagem na classe de aceleração.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores das disciplinas sobre suas expectativas em relação aos estudantes; observações dos diferentes tempos e espaços na escola; observação participante da prática pedagógica em sala de aula; observação de reuniões entre as famílias e a escola e entrevistas semiestruturadas com os estudantes sobre suas expectativas em relação ao processo ensino e aprendizagem. A análise dos dados, apoiada na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), possibilitou verificar a concepção de educação, escola e ensino dos professores, da coordenação pedagógica e da direção da escola, ao planejar os programas de ensino para essas classes. A propósito, Mantoan (2003, p. 40) esclarece que “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça

romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”.

Esse pensamento se evidencia no levantamento do estado do conhecimento acerca do estudo das turmas de aceleração, no período de 2015 a 2019, no qual verificamos que a maioria dos estudos destaca a valorização do ensino de conteúdos e poucos abordam diferentes meios e recursos de ensino em uma dimensão inclusiva.

O campo para o desenvolvimento deste estudo foi uma escola pública da rede estadual de ensino do Paraná, tomando como objeto de estudo uma turma de aceleração, com estudantes com deficiência e transtornos TGD. Foram sujeitos da pesquisa dez estudantes, o professor e demais agentes da escola.

A escola-campo está situada em uma região onde as configurações familiares são diversas. No entanto, a perspectiva da escola quanto ao comportamento e atitudes dos educandos denota que a direção, a equipe pedagógica e os professores esperam que os educandos tenham atitudes de respeito, estudo e colaboração, o que difere das dimensões sociais e cognitivas da realidade descrita. Para Carvalho (2007), a Educação Inclusiva é entendida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. Para Sasaki (1997, p. 41), inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Classe de aceleração no ensino regular: a visão dos agentes da escola e dos estudantes no processo de ensino inclusivo

Ao realizar esse estudo em classe de aceleração, tendo em vista identificar a visão dos estudantes e dos agentes da escola em relação à inclusão social e cultural de crianças com TGD — e considerando a realidade desses estudantes —, tomamos como objeto de estudo a prática pedagógica dos professores que atuam nessas classes e as concepções a ela subjacentes, na visão de todos os envolvidos no processo.

Os dados levantados durante o estudo mostram as concepções dos professores e gestores da escola no trato com o processo de ensino e aprendizagem e a visão dos estudantes sobre esse processo. Os professores manifestam expectativas tradicionais e

lineares quanto aos meios de ensino, as interações e o comportamento dos educandos na escola. No planejamento e desenvolvimento da sua prática pedagógica, não focalizam a inclusão dos educandos, no sentido de articular a prática, a organização de espaços físicos e simbólicos, os meios de ensino além do que propugnam as teorias acadêmicas. A esse respeito, Mantoan (2003, p. 12) lembra que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”. Para a autora, aprender implica ser capaz de expressar o que se sabe e se conhece e isso diz respeito à representação de mundo, das próprias origens, valores e sentimentos dos educandos. Por seu turno, a legislação reza que “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola” (BRASIL 2007, p. 1). Do seu lado, os estudantes com deficiência e TGD, destacam que se sentem excluídos do processo de ensino e aprendizagem por terem dificuldades de aprendizagem e se sentem pouco valorizados pela maioria dos professores.

Com efeito, na escola, sem considerar a diversidade social e cultural dos estudantes, a equipe pedagógica e os docentes defendem que o processo de ensino e aprendizagem siga os pressupostos tradicionais de educação. Dessa forma, legitimam encaminhamentos que acirram a exclusão dos estudantes que não correspondam aos modelos e concepções de sociedade e educação definidas em seu interior. A propósito, a SEED/SED/DEB (PARANÁ, 2015) registra que “historicamente a educação no Brasil sempre foi voltada a uma pequena parcela da população. Se anteriormente a exclusão acontecia no acesso, hoje, apesar dos avanços quanto à universalização desse acesso ao Ensino Fundamental, o processo de escolarização é extremamente excludente”.

Nessa perspectiva, entendemos que, ao mobilizar os professores sobre novos caminhos para lidar com as características de comportamento e aprendizagem dos educandos com deficiências e TGD, faz-se necessário ampliar as ações em uma perspectiva de integralidade dos sujeitos envolvidos. Pensamos que o olhar reflexivo e acolhedor dos docentes para com os educandos é essencial para que se sintam parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, em uma dimensão inclusiva.

Em entrevistas com os professores, foram levantadas queixas quanto à escola e ao processo de ensino e aprendizagem. As principais críticas dos docentes foram não terem

sido consultados para atuar na classe de aceleração; o desconhecimento da legislação e do Programa de Aceleração de Estudos do Estado do PR²; a dificuldade em exercer a autoridade como professores na sala de aula; a falta de limites dos estudantes; a dificuldade em avançar no ensino dos conteúdos da série; o pouco tempo para o trabalho com os conteúdos do 6º e 7º anos. Além disso, os professores se ressentem da falta de formação ou experiência profissional para atuar em classes de aceleração, principalmente com o perfil dos educandos. Acresce-se a isso o desconhecimento dos laudos dos estudantes; a falta de apoio da escola em relação às dificuldades de aprendizagem provenientes das deficiências e TGD dos educandos e, também, o pouco cuidado com a higiene corporal.

Como se pode observar, as queixas dos docentes dizem respeito ao sentido educativo dado ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos e têm sérias implicações para o alcance da aprendizagem e da formação humana e cidadã dos jovens.

Nas palavras de Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344),

Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Em decorrência das queixas dos professores, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná demonstrou estar ciente das dificuldades e no ano de 2015 elaborou um documento para dar vazão às dificuldades dos professores e equipe pedagógica para trabalhar com o processo de aceleração nas escolas públicas.

Assim sendo, o Programa de Aceleração de Estudos, Orientações Pedagógicas, elaborado pela Superintendência de Educação do Departamento de Educação Básica (PARANÁ, 2015), aponta:

² “As ações do Programa de Aceleração de Estudos consistem na reorganização da Proposta Pedagógica e do trabalho docente tendo em vista a organização de turmas específicas de alunos em situação de distorção idade/ano, respeitando os anos de matrícula desses estudantes, conforme Parecer CEE/PR n.º 19/2015, visando aperfeiçoar o processo de utilização de recursos e materiais pedagógicos existentes na escola, assim como diversificar os encaminhamentos metodológicos realizados pelos professores dessas turmas”.

Tanto os técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação, quanto alguns diretores e professores da Rede Estadual de Ensino, apontaram algumas limitações com relação à execução do Programa, a saber: a) previsão de estudos independentes por parte dos alunos; b) elaboração e produção de material didático pelos professores das turmas dos alunos envolvidos no programa durante os momentos de horatividade; c) os custos, com impressão e encadernação do material elaborado, ficam a cargo dos estabelecimentos de ensino; d) falta de preparação dos professores; e) as aulas preparatórias antes da aplicação das provas de reclassificação não estão incluídas na carga horária de trabalho do professor; entre outras questões.

As queixas dos professores quanto à falta de formação específica para atuar com os educandos estão expressas na especificidade do atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências e TGD e levam a um processo de implementação de classes de aceleração na escola. Para fazer frente a essas dificuldades, fica evidente a importância de os professores possuírem conhecimentos na área da educação especial.

Ao acompanharmos a primeira classe de aceleração implantada nesta escola da rede pública, verificamos que o apoio e a formação em serviço, debates e discussões entre os agentes envolvidos no processo não se realizou. A concepção de escola inclusiva que pensa “uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (BLANCO, 2003, p. 16), está longe de se concretizar.

Ademais, o processo inclusivo na escola inclui também estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Estes também apresentam deficiências e TGD. Isso exige conhecimento sobre a educação especial para atender as especificidades do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, o que condiz com um direito garantido pela Constituição Nacional de 1988. Assim sendo, cabe ao Estado propiciar condições para que os docentes avancem na formação e cabe aos professores estarem atualizados uma vez que a educação do século XXI traz, como uma perspectiva prática e teórica, essa realidade.

O estudo revela que os professores sentem necessidade de estarem mais preparados para lidar com a diversidade educacional na escola e a inclusão das pessoas com deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A presença de

educandos com essas características é uma realidade que desafia a escola e a sociedade a buscar alternativas de tornar os atendimentos a eles mais justos e igualitários. A propósito, Arroyo (2012) destaca que é necessário formar o profissional para uma nova ética, através de currículos que ampliem a capacidade e a qualidade da autonomia dos professores.

Registra-se também que as reuniões com os familiares dos educandos eram constantes, na tentativa de apoiar os educandos e construir um vínculo saudável com a educação. No entanto, os familiares demonstravam dificuldade para estabelecer um vínculo afetivo e relações de autoridade sobre seus filhos e utilizavam constantemente punições tais como retirar o celular, agressões físicas e verbais. Dessa forma, a relação família, educando e escola não avançava no sentido de educar os estudantes para a cidadania e formação humana.

A família e a escola são instituições importantes no processo evolutivo das pessoas. Suas relações poderão propiciar ou inibir o crescimento físico, intelectual, emocional e social dos estudantes. Historicamente, os modelos familiares se transformam e assimilam as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, o que necessita de reflexão dos professores sobre as várias realidades e seus desafios. Por conseguinte, “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p. 20).

A escola, embora se constitua em um espaço de desenvolvimento e aprendizagem por meio de atividades planejadas, encontra muitos desafios ao integrar as diferentes expectativas das pessoas que nela trabalham e estudam. Os professores têm dificuldades para ensinar e educar, ações indissociáveis. E essa prática dos professores é fundamental para o sucesso do processo educativo.

No entanto, verifica-se que os professores se apropriam do currículo e desenvolvem práticas pedagógicas tradicionais, desconsiderando as características de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes advindos de condições sociais, econômicas e culturais diversas. Dessa forma, observamos o confronto entre as relações sociais e culturais dos educandos e a prática pedagógica tradicional. Isso dificulta a inclusão dos educandos no contexto educativo da escola. Neste sentido, argumentamos

em Freire (1996), ao expressar que "faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação" (FREIRE, 1996, p. 36).

O estudo mostra que persiste a linearidade de pensamento dos profissionais da educação que atuam na escola, definida como uma abordagem de ensino tradicional de conteúdos pré-estabelecidos por leis e diretrizes, livros didáticos, objetivos e metodologias que não condizem com as necessidades educacionais especiais e, ainda, uma avaliação da aprendizagem criada para fortalecer a compreensão dos fracassos escolares e que, no caso da inclusão, agravam esse cenário.

Os educandos com deficiências e TGD submetidos a esses processos de ensino, dificilmente aprendem, considerando que os aspectos sociais, culturais e psíquicos constituem uma série de bloqueios, que intervêm negativamente na aprendizagem e socialização. Nesta perspectiva, retomamos as ideias de Freire (1996, p. 41) ao destacar que "uma das tarefas mais importante da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se".

Para melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos na classe de aceleração estudada, foram analisados os conteúdos estruturantes, as práticas pedagógicas, os recursos didáticos, a relação professor e estudante, os conselhos de classe, as reuniões com as famílias e o processo avaliativo.

Tabela 1: Observação das práticas pedagógicas dos professores e coordenação pedagógica.

Disciplinas	Conteúdos estruturantes	Práticas pedagógicas	Recursos pedagógicos	Relação professor e estudante	Conselhos de Classe	Reuniões com a família e a escola.	Avaliação
Educação Física	Sim. Reduzidos.	Alongamento. Jogos educativos; Jogos, motores; Jogos esportivos; Dança.	Sim. Quadra, bolas esportivas, mesa de tênis, aparelho de som, textos. Estudos dirigidos.	Ótima. Os estudantes demonstravam ser ouvidos pela docente. Diálogo aberto. Buscava resolver os conflitos com os estudantes. Levava os conflitos para a coordenação.	Descrevia as interações dos estudantes com os conteúdos: avanços e dificuldades. Apontava suas queixas sobre o comportamento dos estudantes.	Sim. Falava de forma calma, clara, sem agressões verbais sobre os estudantes. Apontava as suas decepções quanto ao comportamento dos estudantes e a falta de responsabilidade com as tarefas em sala e entrega de trabalhos.	Sim. Escrita. Prática.
Matemática	Sim. Reduzidos.	Explicações orais e escritas. Exercícios em livros didáticos.	Sim. Quadros. Livros didáticos. Estudos dirigidos.	Boa. Os estudantes demonstravam ser ouvidos pelo docente. Levava os conflitos para a coordenação.	Descrevia as interações dos estudantes com os conteúdos: avanços e dificuldades. Apontava suas queixas sobre o comportamento	Falava de forma calma, apontava suas decepções aos estudantes. Usava termos agressivos sobre alguns estudantes em relação ao comportamento. Apontava as suas	Sim. Provas escritas.

					dos estudantes.	decepções quanto ao comportamento dos estudantes e a falta de responsabilidade com as tarefas em sala e entrega de trabalhos.	
História	Sim.	Passava o conteúdo no quadro para os estudantes copiarem. Exercícios em livros didáticos. Poucas explicações orais.	Poucos. Livros didáticos.	Ruim. Utilizava tom de voz alto para falar com os estudantes. Queixas.	Descrevia as interações dos estudantes com os conteúdos: avanços e dificuldades. Apontava suas queixas sobre o comportamento dos estudantes.	Usava termos agressivos para falar dos estudantes. Apontava as suas decepções quanto ao comportamento dos estudantes e a falta de responsabilidade com as tarefas em sala e entrega de trabalhos.	Sim. Provas escritas.
Português	Sim. Reduzidos.	Estudos dirigidos. Escrita dos conteúdos no quadro. Poucas explicações orais.	Sim. Estudos dirigidos. Livros didáticos.	Razoável. Evitava o contato com os estudantes.	Descrevia as interações dos estudantes com os conteúdos: avanços e dificuldades. Apontava suas queixas sobre o comportamento dos estudantes.	Apontava as suas decepções quanto ao comportamento dos estudantes e a falta de responsabilidade com as tarefas em sala e entrega de trabalhos. Usava termos agressivos sobre os estudantes.	Sim. Provas escritas.
Geografia	Sim. Reduzidos	Estudos dirigidos. Escrita dos conteúdos no quadro. Poucas explicações orais.	Sim. Estudos dirigidos. Livros didáticos.	Razoável. Evitava o contato com os estudantes.	Descrevia as interações dos estudantes com os conteúdos: avanços e dificuldades. Apontava suas queixas sobre o comportamento dos estudantes.	Apontava as suas decepções quanto ao comportamento dos estudantes e a falta de responsabilidade com as tarefas em sala e entrega de trabalhos.	Sim. Provas escritas.
Ciências	Sim. Reduzidos.	Escrita dos conteúdos no quadro. Poucas explicações orais. Exercícios no livro didático.	Livros didáticos.	Razoável. Evitava o contato com os estudantes.	Descrevia as interações dos estudantes com os conteúdos: avanços e dificuldades. Apontava suas queixas sobre o comportamento dos estudantes.	Apontava as suas decepções quanto ao comportamento dos estudantes e a falta de responsabilidade com as tarefas em sala e entrega de trabalhos.	Sim. Provas escritas.
Coordenação Pedagógica	Sem acompanhamento	Reuniões com os pais. Atendimento aos estudantes.	Não.	Razoável. Ouvia alguns estudantes (deficientes intelectuais). Aplicava punições. Usava tom de voz alto para falar com os estudantes.	Ouvia atentamente os professores. Finalizava os conselhos sem definir medidas para melhorar o processo ensino e aprendizagem.	Apontava as suas decepções quanto ao comportamento dos estudantes e a falta de responsabilidade com as tarefas em sala e entrega de trabalhos. Falava de forma agressiva sobre os estudantes.	Sim. Relatórios em livros.

Fonte: as autoras.

A análise dos dados evidencia que as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas nas classes de aceleração pelos professores não reconhecem as transformações sociais e culturais que constituem os diversos contextos educativos. Em decorrência, a prática pedagógica como ação efetiva no processo educativo que tem em vista a melhoria do aprendizado dos educandos e que, por isso, precisa se constituir em uma análise crítica sobre os meios de ensino — permitindo, desse modo, novas ações que nortearão o processo ensino aprendizagem escolar —, não se efetiva.

Ao discutirmos a aprendizagem dos estudantes em condições sociais e econômicas desfavoráveis, pensamos no processo de ensino e aprendizagem dos educandos de forma que viabilize suas interações com os objetos do conhecimento. Dessa forma, a prática pedagógica docente é fundamental para superar as dificuldades dos educandos nas mais diversas áreas de desenvolvimento e aprendizagem. Em estudos realizados sobre a didática, Martins (1998, 2003) evidencia que os professores dos diferentes níveis de ensino, ao enfrentarem os problemas de sua prática pedagógica, decorrentes da contradição entre suas expectativas em relação aos estudantes e a realidade que encontram nas escolas onde atuam, tomam iniciativas, criam possibilidades de trabalho denominadas de “didática prática” que, segundo a autora, é captada e sistematizada teoricamente e poderá servir de pistas, de indicação de novas possibilidades de trabalho para os professores.

Para Martins (1998, 2003), as formas como as classes sociais se relacionam se materializam em técnicas, processos, tecnologias, inclusive nos processos pedagógicos que se realizam através de uma dada relação entre professor, aluno e conhecimento. Desse ponto de vista, a reconstrução do conhecimento da área não se faz por meio de reflexões exclusivamente teóricas, mas emerge das contradições presentes na prática de nossas escolas, expressando a atuação de seus agentes, ao vivenciarem essas contradições.

Com efeito, compreendemos que o ensino reúne elementos articuladores que envolvem o professor, o estudante e o conhecimento em um amplo contexto que é determinante e, também, determinado socialmente. Dessa forma, colocamos a discussão sobre as especificidades do processo de ensino para a classe de aceleração na escola pública como necessário e urgente. Entendemos também que a prática pedagógica dos professores precisa ter como centralidade o ensino a partir dos problemas e demandas sociais da escola.

A realidade social e cultural dos educandos com deficiências e TGD

A realidade inclusiva dos educandos com deficiências e TGD na escola de ensino regular demonstra contradições quanto ao processo de ensino e aprendizagem e a compreensão dos efeitos da sua história de vida, que define sua individualidade. Mantoan (2003, p. 26) explica que “os alunos do ensino fundamental estão organizados por séries,

o currículo é estruturado por disciplinas e o seu conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma “inteligência” que define os saberes e a sequência em que devem ser ensinados”. Assim, observamos que a realidade dos estudantes não é considerada pelos profissionais da educação ao elaborar suas propostas de ensino, o que diverge da concepção de inclusão, que considera as pessoas igualmente importantes nos diversos contextos de que fazem parte e a diversidade; desse modo, torna o meio escolar culturalmente enriquecedor para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Para melhor esclarecer essa afirmação destacamos que esses estudantes, além de suas dificuldades de aprendizagem, estão à margem da sociedade, pois fazem parte de um grupo social de crianças em situação de risco.

A tabela a seguir apresenta os dados e as características dos educandos:

Tabela 2: dados e características dos estudantes

Estudante	Sexo	Idade	Característica	Reprovação no 6º Ano
A	Menina	14	Deficiência Intelectual	2 vezes
B	Menina	13	Deficiência Intelectual	1 vez
C	Menina	14	Alcoolismo/drogas	2 vezes
D	Menina	15	Problemas emocionais/abandono familiar	2 vezes
E	Menino	14	Problemas emocionais/abandono mãe/drogas/álcool	2 vezes
F	Menino	13	Problemas emocionais/autoritarismo familiar/sexualidade	1 vez
G	Menino	14	Estudo sem significação pessoal	1 vez
H	Menina	14	TDAH	2 vezes
I	Menino	13	Deficiência Intelectual	1 vez
J	Menino	15	TDAH	2 vezes

Fonte: as autoras.

As entrevistas com os educandos demonstram que estes também têm muitas queixas quanto a tudo e a todo o que se refere à escola. Nas suas falas, destacaram que se sentiam excluídos do processo de ensino e aprendizagem por ter dificuldades de aprendizagem, sentiam-se pouco valorizados pela maioria dos professores.

Um estudante afirmou que apenas dois de seus professores os compreendiam e buscavam apoiar suas interações com o ensino. A maioria dos educandos confirmou essa

fala ao dizer que tinham boa relação com os professores de Educação Física e Matemática, péssima com a professora de História e razoável com os outros professores e a coordenação pedagógica. Disseram que geralmente não compreendiam as explicações da maioria dos conteúdos e não gostavam de fazer as atividades em sala. Por isso, saíam da sala constantemente. Isso evidencia que as emoções intervêm fortemente nas interações dos educandos com a aprendizagem.

Quanto às expectativas dos estudantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem, apontaram que desejavam aprender os conteúdos ensinados, ser aprovados para o 8º ano do ensino fundamental e melhorar a socialização com alguns colegas na escola. A esse respeito “reconhecer que em cada uma dessas vidas há uma história, que não pode ficar no anonimato, silenciada” (ARROYO, 2012, p. 42).

Durante muito tempo, os educandos com deficiências e TGD foram ignorados e excluídos no seu direito de participar significativamente da educação e da sociedade. Ao se defrontar com o desafio de compreender toda a existência humana de um ser e de um corpo que pede “me veja e me escute”, a educação especial nos apresenta um dos maiores e mais construtivos trabalhos, o de proporcionar a comunicação da criança com o mundo. As transformações sociais e culturais, no entanto, levam diferentes profissionais a reconhecer nos educandos suas potencialidades além de suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer para reflexão o desafio da inclusão de estudantes com deficiência e TGD em uma classe de aceleração em escola da rede pública de ensino, procuramos identificar a percepção dos agentes da escola e dos estudantes sobre o processo de ensino ali desenvolvido, com relação à inclusão social e cultural e considerando a realidade dos estudantes. Entendemos que atuar com os educandos em um contexto inclusivo na escola vem sendo um grande desafio, que se intensifica na medida em que se assume o compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Neste sentido, entendemos a qualidade do ensino não sob a orientação econômico-produtiva, segundo a qual se impõe o desenvolvimento de competências para o trabalho, mas em uma perspectiva histórica de luta pela ampliação da educação como direito. Contudo, “apesar das dificuldades e obstáculos colocados pela escola, não há dúvida que o movimento

prático dos trabalhadores do ensino tem avançado na direção à ampliação das relações sociais de tipo novo no interior da escola” (SANTOS, 1992, p. 134).

A partir do olhar dos estudantes e de todos os agentes da escola envolvidos na proposta de classe de aceleração e o trabalho desenvolvido nesse espaço, percebemos que concepções centradas na aprendizagem de conteúdos prevalecem entre os agentes da escola e se sobrepõem às voltadas para a inclusão social e cultural dos estudantes, considerando a sua realidade. Isso interfere no processo de aprendizagem, uma vez que a prática pedagógica e o acompanhamento dos educandos tendem a priorizar aspectos específicos do fazer pedagógico, em detrimento de sua dimensão de totalidade.

Ademais, ainda persiste a crença de que os estudantes não aprendem por falta de dedicação aos estudos ou, ainda, que possuem deficiências e transtornos que os impedem de aprender “o conteúdo”. Verifica-se um desconhecimento por parte dos agentes da escola sobre o conceito de currículo flexível, adaptação curricular e avaliação. Em decorrência, o processo de ensino e aprendizagem se faz com ênfase na aprendizagem centralizada no ensino de conteúdos, dificultando a construção de um pensamento crítico, reflexivo e criativo dos educandos e a valorização do educando no contexto da escola. Em outros termos, em uma perspectiva de inclusão dos estudantes com deficiências e TGD — que considera os efeitos da organização de espaços físicos e simbólicos que propiciem relações de solidariedade e a construção da identidade na escola —, “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia [sic] de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

Como prática social, a inclusão está presente nas relações de trabalho, na arquitetura, na educação e na cultura, considerando os educandos que fazem parte do processo inclusivo como sujeitos ativos e críticos; dessa forma, serão capazes de perceber as interações sociais no meio em que estão inseridos. Isso implica a busca por um processo de ensino e aprendizagem que compreenda a individualidade dos educandos e sua inserção coletiva. A prática pedagógica, nessa perspectiva, é um desafio para o trabalho de inclusão de estudantes com deficiência e TDG.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; SILVA, M. R. da (org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança – por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicacoes-educativas>. Acesso em 08 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: /MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)., Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4906/1/MARLEIDE_SANTOS_CUNHA.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista em Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica. Didática prática.** Para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1993.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O., CARTAXO, S. R. M. (org.). Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior. 1. ed. Curitiba: Champagnat, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Departamento de Educação Básica. **Programa de Aceleração de Estudos Orientações Pedagógicas.** Curitiba: SEED/SED/DEB, 2015. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/pae_documento_orientador.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação Departamento de Educação Básica. **Programa de Aceleração de Estudos. Orientações Pedagógicas.** Curitiba: SEEP/SESEB, 2015. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/pae_documento_orientador.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. **Transtornos Globais do Desenvolvimento. Departamento de Educação Especial.** Curitiba: SEED/DPTE, 2019. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/tgd_unid2.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

POLI, Solange Maria Alves. **Aceleração da aprendizagem:** de quem? Chapecó: Argos, 2003.

SANTOS, O. J. dos. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas, SP: Papirus, 1992.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem**, Brasília, v. 34, n. 83, 1997.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 01/12/2020

Parecer em: 12/04/2021

Aprovado em: 17/08/2021