

Desafios da didática diante das políticas de inclusão

Didactics challenges through inclusion policies

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira **

RESUMO:

O objetivo desse artigo é discutir os desafios da didática no processo de inclusão escolar. Trata-se de um recorte de duas pesquisas qualitativas realizadas em municípios do Estado do Pará. Entre os procedimentos metodológicos realizados estão: entrevistas semiestruturadas com gestores da escola e da Educação Especial, coordenadores/assessores pedagógicos e professores da sala comum e de salas de recursos multifuncionais (primeira pesquisa) e técnica de grupo focal com professores de salas de recursos multifuncionais e técnicos (segunda pesquisa), levantamento bibliográfico e documental sobre o tema de estudo. A análise dos dados foi efetivada por meio de categorizações analíticas e temáticas com base na Análise de Conteúdo. Nas duas pesquisas foram realizados procedimentos éticos. Entre os desafios da didática para a inclusão escolar destaca-se lidar com a heterogeneidade superando a lógica da homogeneidade.

Palavras-chave: Desafios. Didática. Políticas de Inclusão.

ABSTRACT:

This paper aims to discuss issues on inclusive education raised by teachers and professionals from public schools in eight municipalities of the State of Pará, and through these questions, showing the challenges of teaching in inclusive process. We discuss that the traditional didactic focused on "standard student" does not get to work with the individual differences. This paper includes data from two qualitative researches and the methodological procedures used were: semi-structured interviews, focus group, and bibliographic and documentary survey. Data analysis were made using thematic categorizations based on content analysis. The ethical procedures were respect in both researches. Among the challenges of teaching for inclusive education we highlight the need to overcoming the logic of homogeneity.

Keywords: Challenges. Didactics. Inclusion Policies.

*Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2002). Professor titular da Universidade do Estado do Pará, Brasil. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

Introdução

A política de inclusão da Educação Especial ao incluir o aluno com deficiência, transtorno de desenvolvimento mental e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, em classes comuns, tendo acesso a atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, visa garantir a este alunado o direito à educação e a democratizar o espaço escolar.

Essa política ao ser implantada nas escolas pelos sistemas públicos de ensino se defronta com uma série de problemáticas em face à complexidade de situações que a educação inclusiva apresenta, que perpassa pelas novas demandas em termos de categorias de deficiências, a formação do professor, o processo de enturmação do alunado, o currículo, a avaliação e a prática pedagógica, entre outros. Problemáticas que vem se constituindo em desafios a serem superados no processo de inclusão escolar, porque a inclusão pressupõe mudanças estruturais e atitudinais no sistema de ensino, nas escolas e nos seus projetos pedagógicos.

Neste texto o objetivo é discutir questões sobre a educação inclusiva levantadas por docentes de escolas públicas de oito municípios do Estado do Pará, e, mediante essas questões, apresentar os desafios da didática no processo de inclusão escolar. Os desafios da didática aparecem, porque a didática tradicional voltada ao “aluno padrão”, centrada no conteúdo escolar, universalista e monocultural não dá conta para trabalhar com as diferenças, sendo a própria didática colocada em questão.

Candau (2009, p. 25-26) questiona: “como promover no cotidiano de nossas escolas e outros contextos educativos, práticas que articulem igualdade e diferença? Práticas que não se esgotam no intraescolar e estejam relacionadas a movimentos mais amplos orientados à construção de sociedades diferentes, justas e democráticas? ” E aponta essas questões como desafios para o processo de inclusão social e educacional.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tenta silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

As questões sobre a educação inclusiva apresentadas neste texto têm por base duas pesquisas realizadas em municípios do Estado do Pará. A primeira concluída em 2012, financiada pelo PROESP-CAPES, vinculada à Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, sob a coordenação da Universidade do Estado do Pará, envolvendo pesquisadores da UEPA, UFPA e UFOPA, em 08 municípios do Pará: Belém, Ananindeua, Marituba, Marabá, Santarém, Barcarena, Tucuruí e Altamira. A segunda, concluída em 2014, financiada pelo CNPq, vinculada ao Observatório Nacional de Educação Especial, sob a coordenação nacional da

UFSCAR, com pesquisadores da UEPA e da UFPA, em dois municípios: Belém e Marabá.

Na primeira pesquisa foram analisadas 20 escolas, sendo 01 estadual e 19 municipais. A pesquisa envolveu 83 sujeitos, sendo 45 professores das salas de recursos multifuncionais, 27 professores das salas comuns, 01 professor itinerante, 03 alunos surdos, 01 diretor de escola, 02 coordenadores pedagógicos, 03 diretores do Departamento de Educação Especial e 01 Assessor do Departamento de Educação Especial. Envolveu, também, 40 pesquisadores e 16 auxiliares de pesquisa.

Na segunda, em Belém, a técnica do Grupo focal foi aplicada a dois grupos de professores que atuam em salas de recursos multifuncionais pertencentes ao Polo de Icoaraci¹, que congrega 05 escolas da rede municipal de Belém. Os professores deste Polo foram os que se dispuseram a iniciar as atividades de pesquisa. Em 2012 foram realizados 03 encontros de pesquisa. O primeiro com todos os professores das Salas de Recursos Multifuncionais da Rede de Ensino de Belém em que foi apresentado o projeto. No segundo e terceiro encontros, de 05 horas cada, o Grupo Focal foi aplicado com dois grupos de professores. No Grupo I participaram 05 professores e 03 técnicos. No Grupo II 10 professores e 04 técnicos. No total frequentaram os dois últimos encontros: 15 professores, 07 técnicos, 02 pesquisadores e 04 auxiliares da pesquisa.

Em Marabá, foram realizados 8 encontros de grupos focais, constituídos por trinta e quatro (34) professoras que atuavam em dezesseis (16) salas de recursos multifuncionais, de dezesseis (16) escolas públicas – educação infantil e ensino fundamental – e uma coordenadora do Departamento de Educação Especial do sistema municipal de ensino. Os sujeitos das duas pesquisas serão referidos por nomes fictícios.

As duas pesquisas constituem em pesquisa de campo qualitativa. Entre os procedimentos metodológicos realizados estão: entrevistas semiestruturadas com gestores da escola e da Educação Especial, coordenadores/assessores pedagógicos e professores da sala comum e de salas de recursos multifuncionais (primeira pesquisa) e técnica de grupo focal com professores de salas de recursos multifuncionais e técnicos (segunda pesquisa), levantamento bibliográfico e documental sobre o tema de estudo.

Nas entrevistas do grupo focal utilizou-se um roteiro constituído por perguntas disparadoras, organizadas em 03 eixos temáticos: formação dos professores; avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais e organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais.

Na primeira pesquisa as entrevistas foram realizadas de forma individual e na segunda por meio da técnica do grupo focal, caracterizando-se também como pesquisa colaborativa. Para Andrade e Amorim (2010, p, 75) o grupo focal é: “uma

¹ O Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes da Secretaria Municipal de Educação de Belém responsável pelo atendimento educacional especializado conta com 03 Polos: Belém, Icoaraci e Mosqueiro.

técnica de pesquisa que coleta dados privilegiando as interações grupais através do debate de um tópico sugerido pelo pesquisador”. A pesquisa colaborativa é compreendida como:

[...] prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança de cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores (IBIAPINA, 2008, p. 23).

A pesquisa colaborativa implica em envolvimento entre pesquisadores e professores em torno de um projeto comum, que tanto beneficie a escola como possibilite a formação docente. A sistematização e a análise dos dados de ambas pesquisas foram efetivadas por meio de categorizações analíticas e temáticas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2002).

Nas duas pesquisas foram realizados procedimentos éticos com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes e o projeto Observatório Nacional de Educação Especial foi aprovado no Comitê de Ética do Pará. Neste texto apresentamos inicialmente a política de inclusão da Educação Especial, em seguida debatemos questões sobre a educação inclusiva que as pesquisas realizadas apontam e por fim, os desafios da didática para a inclusão escolar.

A política de Inclusão da Educação Especial

A educação inclusiva vem sendo implementada como Política Nacional de Educação Especial, desde os anos 90, com o objetivo de democratizar a educação, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania, um direito de todos. A Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 estabelece:

Ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que decorrentes da Constituição e das leis, propiciem o seu bem-estar pessoal, social e econômico (Art, 2º).

Esta Lei prevê, também, que ações civis públicas destinadas à proteção de pessoas com necessidades especiais sejam propostas por diferentes entidades, entre as quais o Ministério Público que pode intervir “obrigatoriamente nas ações públicas, coletivas ou individuais, em que se discutam interesses relacionados à deficiência das pessoas” (BRASIL, 1989. Art 5º). A educação, então, consiste em um *direito público subjetivo*:

Aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja,

ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo (PARECER CEB 11/2000. In. SOARES, 2002, p. 60).

Assim, o não acesso aos direitos básicos estabelecidos pelas leis por parte das pessoas que apresentam necessidades especiais são passíveis de intervenções. Qualquer cidadão, associação comunitária, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público pode acionar o Poder Público para exigir o direito à educação. (BRASIL, 1996, Art. 5º).

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece que toda criança tem direito à educação. As escolas por meio de uma pedagogia de orientação inclusiva devem acolher a todas as crianças, nas classes comuns, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, respeitando as suas características e necessidades individuais. Esta Declaração estabelece como princípio da escola inclusiva:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Art. 7º).

A Resolução CNE/CEB Nº 2/ 2001 destaca que existem princípios pedagógicos a serem seguidos, no processo de inclusão escolar, entre os quais, o de *educar para a diversidade*, que consiste no respeito às diferenças individuais e culturais dos indivíduos. As diferenças “são construções históricas e sociais[...] produzidas de acordo com a produção ideológica e a recepção de signos culturais” (EBERT apud McLAREN, 1997, p. 131).

Oliveira (2005) explica que a “diferença” das pessoas com necessidades educacionais especiais, na educação brasileira, tem se caracterizado por uma situação de segregação e de discriminação. Por isso, na educação inclusiva há necessidade de afirmar-se a “igualdade de direitos” pautada numa análise social centralizada na questão de classe social e das diferenças como problemáticas socioculturais. Isto significa que a diferença “seja por “limitações” (física, mental, visual, auditiva e múltipla), por problema de condutas ou por altas habilidades de pessoas que apresentam necessidades especiais” (p.57) precisa ser compreendida como “política de significação”, ou seja, que a “diferença de capacidades” dessas pessoas consiste em uma “problemática cultural que precisa ser pensada em conjunto com as demais diferenças étnicas, de classe e de gênero, no contexto social e educacional. (p.57)”.

Para Silva (1995) as diferenças existem em um sistema de representações, compreendido como um processo de significação social de conhecimento, por meio das relações sociais de poder e do estabelecimento de diferenças.

É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados “diferentes”, é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos “nós” e eles “eles”, é em oposição à categoria “negro” que a de “branco” é construída e é em contraste com a de “mulher” que a categoria “homem” adquire sentido. As “diferenças” não existem fora de um sistema de representações (p. 200).

Neste sentido, os discursos e as representações construídas sobre a “diferença” têm por fundamento o “princípio de identidade”, ou seja, a diferença é construída, em forma negativa, de forma polarizada e homogeneizada, em função do referencial identitário estabelecido. Na política de inclusão, em contraposição ao discurso homogêneo da “identidade-diferença”, defende-se o discurso da heterogeneidade e da diversidade.

Dussel (1980) compreendendo o “Outro” como alteridade, contrapõe-se ao conceito de diferença pautado no princípio e identidade, cujo referencial é o dado pelo sistema, e estabelece o conceito de “diversidade dis-tinta”, baseada na relação “distinção-convergência” de alteridade, bem como o conceito de identidade passa a ser concebido como histórico, processual e cultural, ou seja, “supõe um sujeito ativo, capaz de constituir-se a si mesmo, nas suas relações intersubjetivas, sociais e históricas” (OLIVEIRA, 2005, p. 119)

O ser humano distinto por sua constituição real como coisa eventual ou livre converge, se reúne, se aproxima de outros homens [...] O outro se revela realmente como outro, em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora da norma), como o pobre, o oprimido (DUSSEL, 1980, p. 49).

Neste sentido, a identidade do outro vinculada a um sistema estático e dado é superada pela compreensão do outro como distinto, cuja existência é como outro e alteridade e a identidade como processo histórico e cultural. O olhar para as diferenças individuais como alteridade e para os direitos sociais das pessoas com necessidades especiais constitui o suporte da educação inclusiva. O direito humano à educação, segundo Araújo (2013) pode ser explicitado por meio de três dimensões: direito humano à educação; direitos humanos na educação e educação em direitos humanos.

Direito humano à educação – não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade. **Direitos humanos na educação** – o exercício do direito à educação não pode estar dissociado do respeito a outros direitos humanos. Não se pode permitir, por exemplo, que a escola, seus conteúdos e materiais didáticos reforcem preconceitos. Tampouco se deve aceitar que o espaço escolar coloque em risco a saúde e a segurança de estudantes, ou ainda, que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de professores e estudantes, bem como sua participação na gestão da escola. **Educação em direitos humanos** – os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos,

todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los em sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos, nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz (ARAÚJO, 2013, p. 110) (Grifo da autora).

Desta forma, são nos direitos humanos e no reconhecimento ético-político da pessoa com necessidades educacionais especiais como cidadã, que se tem construído legislações, programas e ações direcionadas à inclusão escolar, em termos de políticas educacionais. A educação inclusiva em termos pedagógicos pressupõe que os educandos se desenvolvem melhor em um ambiente escolar diverso e complexo, compartilhando múltiplas experiências e relações de vida, do que segregados em classes ou escolas especiais. A escolarização deste alunado, então, perpassa pela sala comum e a Sala de Recursos Multifuncionais por meio do Atendimento Educacional Especializado.

O atendimento educacional especializado é compreendido como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I- complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (ART. 1º § 1º - BRASIL, 2011).

O documento da Política Nacional de Educação Inclusiva (2008) em relação ao Atendimento Educacional Especializado estabelece: (1) a oferta obrigatória nos sistemas de ensino que deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado e articulado com a proposta do ensino comum; (2) a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas; 3) complementa e/ou suplementa a formação dos alunos; diferencia-se das atividades da sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização; (4) disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e socialização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.

O Atendimento Educacional Especializado ofertado, preferencialmente na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades de educação, com garantias de metodologias e atendimento diferenciados, bem como, serviços e recursos condizentes com as necessidades de cada educando. Assim, as atividades em salas comuns e no Atendimento Escolar Especializado apresentam algumas questões para debate e, em termos didáticos, alguns desafios para os que trabalham nas escolas com a política de educação inclusiva.

O que as pesquisas apontam: questões sobre educação inclusiva para debate

- a) O corpo docente da escola precisa ter o conhecimento dos diferentes tipos de deficiências, assim como, das altas habilidades e superdotação, que implica em uma formação geral (salas comuns) e especializada (salas de recursos multifuncionais).

Para Correia (1999) as competências necessárias para formação dos professores do ensino regular são:

- Compreender como as incapacidades ou desvantagens afetam a aprendizagem;
- Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagem prescritivas;
- Individualizar a educação;
- Compreender a situação emocional da criança;
- Utilizar os serviços de apoio;
- Promover uma comunicação efetiva entre os pais;
- Perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem (p.163).

A formação do professor de educação especial precisa desenvolver as seguintes competências:

[...] identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, § 2º).

As formações iniciais nos cursos de graduação introduzem alguns conteúdos da Educação Especial, mas não garantem o desenvolvimento das competências esperadas ao professor especialista nem trabalham com determinadas atribuições no Atendimento Educacional Especializado, como a flexibilização da prática pedagógica, as adaptações curriculares, o uso de práticas e didáticas alternativas para atender às especificidades do alunado, entre outras.

Com a eliminação das habilitações, a maioria dos currículos dos cursos de Pedagogia passou a ter uma formação generalista, com a oferta de poucas disciplinas da educação especial, entre as quais a Libras, atendendo à legislação vigente. Este curso generalista está atendendo a necessidade de formação da Educação Especial?

Se o Curso de Pedagogia não está formando o professor para atuar na sala de recursos multifuncionais, quem está formando o professor especializado para o atendimento educacional especializado?

- b) Apesar das redes de ensino ofertarem formações continuadas, nem todos os docentes têm acesso, porque a prioridade é para os docentes das salas de recursos multifuncionais, sendo ainda problematizada a qualidade dos cursos ofertados.

Silva (2010) considera que:

[...] cada sistema de ensino é responsável por garantir aos seus profissionais a oportunidade de estes se aperfeiçoarem profissionalmente em seu horário de trabalho, pois esta atividade é parte de suas atribuições profissionais. Neste contexto, a formação continuada assume, concomitantemente, duas dimensões preponderantes na atuação destes profissionais: a de direito e a de dever. (apud PIMENTEL, 2012, p. 151.)

As críticas aos cursos ofertados na formação continuada nas redes de ensino se concentram em dois aspectos: 1) necessidade de atender a demanda da educação inclusiva pelos professores em termos de categorias de deficiência; 2) trabalhar nas formações a teoria associada à prática.

- c) Multifunções pedagógicas. Cabe aos docentes das salas de recursos multifuncionais: favorecer a aprendizagem dos educandos; produzir materiais didáticos; assessorar/formar professores da sala comum e orientar a família dos educandos.

Os docentes das salas de recursos multifuncionais não se sentem aptos a trabalharem o processo de inclusão escolar pelas múltiplas funções exigidas do docente e sentem-se com sobrecarga de funções. “Acho que a sala pode ser multifuncional agora o professor é meio complicado ser multifuncional” (PROF. RITA – G1). E essa demanda de funções está relacionada com as dificuldades encontradas nas formações iniciais e continuadas. Mendes e Malheiro (2012, p. 363) consideram que:

Os professores de educação especial assumem uma demanda excessiva nas salas de recursos multifuncionais, dado que o AEE recomendado abre um leque para o atendimento a alunos com diferentes tipos de deficiências, de diferentes níveis de escolaridade, não deixando tempo hábil para atuar com o professor da sala comum. Na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do eu ao tipo de classe!

- d) As relações entre os professores da sala comum e os das salas de recursos multifuncionais não são colaborativas, há diálogos pontuais em determinadas situações, mas não são contínuos.

O diálogo é desenvolvido entre os professores em determinadas situações, como na avaliação dos alunos, e por terem relações de amizade, não fazendo parte da política de inclusão. Considera Batista (2008) que o diálogo deve ser estabelecido entre os docentes das Salas de Recursos Multifuncionais e da Sala Comum para “descobrir saídas conjuntas de atuação em cada caso. A troca de experiências entre diversos profissionais é construtiva e necessária para o

aprofundamento e melhor desempenho, seja do aluno, do professor ou do especialista” (p. 128).

- e) Os laudos médicos em relação à deficiência dos educandos têm sido visto por parte dos docentes como fator de empoderamento ou de auxílio pedagógico, mas que põe em questão a avaliação pedagógica e a superação ao modelo clínico na educação especial.

O laudo médico no processo de avaliação é justificado como importante ao processo de enturmação do alunado da educação especial, porque possibilita uma intervenção mais específica. Entretanto, o laudo ao ser o norteador deixa implícita a manutenção da visão clínico-terapêutica, definida por Skliar (1997) como “toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica.” (p.11).

Neste sentido, o olhar da avaliação continua sendo para a condição da deficiência do aluno da educação especial, não sendo considerado na sua integralidade, ou seja, os aspectos psicossociais e culturais que fazem parte da sua constituição como pessoa humana. Carvalho (2008) destaca que no modelo social, diferentemente do clínico-terapêutico, “pretende-se resgatar a integralidade da pessoa e inscrevê-la num determinado contexto socioeconômico, político e cultural” (p.35).

No processo de avaliação uma das professoras destacou que se deve partir das “necessidades reais” do aluno, isto significa, que os educadores precisam conhecer o discente e suas demandas em termos educacionais, porque apresentar uma mesma deficiência não implica em ter as mesmas necessidades educativas, precisando certa atenção às individualidades e o reconhecimento do discente como um sujeito biopsicossocial.

- f) As professoras utilizam nas salas de recursos multifuncionais diversos materiais pedagógicos, mas foram poucos os docentes que informaram de forma detalhada sobre a metodologia utilizada. Alguns informaram ser uma metodologia diferenciada, mas não explicaram como realizam as atividades de forma diferenciada. A maioria dos professores não soube informar a média de aprendizagem dos educandos bem como afirmou que nem todos os alunos serão escolarizados.

A questão didática aparece nas pesquisas como pontos de fragilidade, quando a maioria dos docentes não expõe sobre as estratégias metodológicas que trabalha. Além disso, o reconhecimento de que o aluno com necessidades educacionais especiais tem dificuldade de aprendizagem, sendo esta explicada pelos limites da deficiência do educando e não pelas dimensões pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, acrescido do fato dos professores não saberem o número de alunos que não tiveram aproveitamento escolar, evidencia que a questão didática vem sendo secundarizada no processo de inclusão escolar.

As pesquisas apontam que os educandos com necessidades educacionais especiais não conseguem aprender e essa não aprendizagem não está sendo

problematizada. Um dos fatores dessa não problematização é que a escolarização não é considerada função da sala de recursos multifuncionais e sim o estímulo a habilidades e competências.

Não é função da Sala de Recursos Multifuncionais o processo de escolarização do aluno com deficiência matriculado nas escolas municipais. O papel da SRM é estimular as habilidades e competências que esse aluno possui, para que essas sirvam de suporte para o trabalho pedagógico realizado em sala de aula regular (PROF. GILSON – G2).

Quando se debate o assunto, o problema é direcionado para a deficiência do aluno, sendo aceita a não aprendizagem dos conteúdos escolares. Para Machado (2008, p. 72-73):

Na perspectiva inclusiva e de uma escola de qualidade, os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, nem prever quando esses alunos vão aprender. A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e, ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. Ele deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais.

O processo de avaliação da aprendizagem adotado, processual e contínuo, direcionado para as habilidades pessoais do educando nem sempre considera os elementos didáticos, que viabilizariam a aprendizagem dos educandos. Exemplo disto é quando as fichas de avaliação concentram informações sobre desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, de comunicação, de autonomia dos educandos e não expressam nenhum referencial em termos de aprendizagem dos conteúdos escolares. Se a escolarização é o papel da escola, porque cabe apenas ao professor da sala comum viabilizar essa função? Como possibilitar por meio de um trabalho colaborativo a escolaridade do educando?

Os desafios da didática para a inclusão escolar

No processo de inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais encontramos em termos didáticos alguns desafios.

- a) Elaborar uma didática que consiga lidar com a heterogeneidade escolar, decorrentes da inclusão de alunos de diferentes necessidades educacionais na escola do ensino regular (BEYER, 2006a), superando a lógica didática da homogeneidade.

Sobre essa questão, Beyer (2006b) afirma que:

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos

indesejados estigmas, Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2006b, p.76).

Candau (2002) destaca que o desafio é reconstruir a didática superando a ideia homogeneizadora de um método único capaz de ensinar tudo a todos, por meio de uma didática em que o processo ensino-aprendizagem seja multidimensional: humano, técnico e político-social.

A escola pode ser concebida como um *locus* em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores, culturas se entrelaçam. Reconhecer esta pluralidade, favorecer um diálogo crítico entre seus atores, romper com o caráter monocultural da escola, que inviabiliza identidades, saberes, tradições, crenças, tendo-se ao mesmo tempo presente a função da escola, tanto no plano cognitivo, quanto ético e sociopolítico, é uma tarefa complexa, mas alguns passos já estão sendo dados nesta direção (CANDAU, 2009, p. 43).

Candau (2009, p. 10) cita Emília Ferreiro, que aponta ser desafio da didática transformar as diferenças culturais em *vantagem pedagógica*.

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como mal necessário ou celebrada como bem em si mesmo, sem assumir o seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (apud LERNER, 2007, p.7).

Que práticas de ensino ajudam os professores a ensinar os alunos de uma mesma turma, atingindo a todos, apesar de suas diferenças? Mantoan (2008, p. 61) levanta esta questão e aponta alguns caminhos para o ensino de alunos da mesma turma.

- b) Há necessidade de se recriar o modelo educativo, superando o tradicional, que perpassa pelo “*que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos*” (p.60), com o objetivo de mudar o mundo tornando-o mais humano.

Há, desta forma, que direcionar a educação de uma formação técnica para uma formação humanista e ética, superando as práticas competitivas e promovendo ações de cooperação e de solidariedade.

- c) O trabalho pedagógico deve estimular a capacidade de aprendizagem dos educandos, ajudando-os a vencer os obstáculos. “Parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhes são próprios” (p.62).

Significa compreender as possibilidades de aprendizagem, retirando o foco das dificuldades, considerando o erro como parte do processo de aprendizagem e

não como punição, bem como valorizando os saberes e as leituras de mundo e de vida dos educandos.

- d) Passar de um ensino transmissivo de conteúdos escolares para “uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional”, por meio do desenvolvimento “de atividades abertas, diversificadas, isto é, que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos” (p.62).

Utilizar diversas técnicas pedagógicas que possibilite um ensino dialógico, participativo, democrático e contextualizado com a realidade social dos educandos.

- e) Reestruturar o projeto pedagógico da escola na perspectiva inclusiva, reconhecendo e valorizando as diferenças nas escolas (p. 63)

A inclusão tem que se tornar no projeto pedagógico da escola o eixo principal, para que a questão da diferença seja debatida nas disciplinas e posta em prática por meio de sua valorização didática.

- f) Substituir o conhecimento disciplinar pela lógica do conhecimento em rede. Este sistema leva em conta a multiplicidade humana, a religação dos saberes e as relações cotidianas, cuja compreensão requer um paradigma da complexidade (MACHADO, 2008, p. 74).

As relações entre os saberes ao ser considerado pelos educadores na escola, viabiliza superar a lógica disciplinar e o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, que possibilitam aos educandos fazerem conexões entre os saberes escolares e compreenderem a complexidade do processo de conhecimento humano.

- g) Trabalhar a didática de forma democrática e participativa, possibilitando que o educando com necessidades educacionais especiais participe das atividades escolares, superando as práticas segregativas existentes.

Parte-se do pressuposto de que a inclusão escolar “requer trabalho coletivo, responsabilidades compartilhadas, envolvendo equipe técnica e professores, e também exercício de ações cooperativas” (CAVALCANTI, 2008, p. 243). O ensino democrático na visão de Machado (2008, p. 70) “é aquele que considera as diferenças de opiniões, de interesses, de necessidades, de ideias e de escolhas”.

- h) Promover situações de aprendizagem que possibilitem diferentes formas de interpretação e de entendimento, garantindo a liberdade e a diversidade de opiniões.

Garantir a liberdade e a diversidade de opiniões significa a construção de uma didática democrática, que reconhece os sujeitos de escolhas e de decisões éticas. Candau (2012) destaca como desafios da didática: (a) romper a ideia de que a diferença é um problema, cujo argumento, conduz a uma homogeneização para facilitar o trabalho pedagógico; (b) busca em se trabalhar de modo mais efetivo os

temas da didática: planejamento, seleção de conteúdos, técnicas de ensino, avaliação, etc., em articulação com as questões das diferenças culturais e (c) trabalhar o relativismo cultural com os valores das escolas e promover processos de articulação entre diferença e desigualdade.

Para Mantoan (2008, p. 65-66) “ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente”. Os desafios da didática para a inclusão escolar pressupõem reconstruir tanto a didática com o olhar para a heterogeneidade e diversidade dos sujeitos quanto o modelo educativo com novos referenciais teórico-metodológicos inclusivos.

Considerações finais

A implantação da política de inclusão da educação especial em escolas de diferentes redes de ensino público do Pará tem evidenciado várias questões polêmicas, entre as quais, definir-se uma concepção de didática para turmas inclusivas, que se configura também, em desafio para os diferentes atores escolares. A inclusão do aluno público da educação especial na escola e sua interação com a sala comum e a sala de recursos multifuncionais vem sendo problematizada pelos professores, tanto pelas múltiplas funções pedagógicas exercidas quanto pelo processo ensino-aprendizagem ainda não resolvido e que perpassa, também, pela formação docente.

Os resultados das pesquisas apontam para uma fragilidade da didática em função de dois fatores: a maioria dos docentes pesquisados têm dificuldades em expor as estratégias metodológicas que trabalha e há um reconhecimento por parte dos professores que os alunos não aprendem, sendo explicada esta não aprendizagem pelas limitações dos educandos. Como diz Candau a didática precisa, então, ser colocada em questão e ser reconstruída sob novos paradigmas, para dar conta da diversidade e das diferenças presentes no ambiente escolar.

No processo de inclusão escolar aponta-se para alguns desafios da didática: consiga lidar com a heterogeneidade escolar; transformar as diferenças culturais em *vantagem pedagógica*; recriar o modelo educativo; estimular a capacidade de aprendizagem dos educandos; desenvolver uma pedagogia ativa e dialógica, com atividades abertas e diversificadas; reestruturar o projeto pedagógico da escola na perspectiva inclusiva; trabalhar a didática de forma democrática e participativa, garantindo a liberdade e a diversidade de opiniões.

Referências

ANDRADE, M.; AMORIM, V. Grupo focal: a pesquisa como foco na interação dos sujeitos. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A; de. *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

ARAÚJO, F. L.G. M. P. de; MAUÉS, G. M. O direito humano à educação. In. ARAÚJO, F. (Org.) *Direito humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça*. Belém: SDDH, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa-Portugal, Edições 70, 2002.

BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. MANTOAN, M. T. E. (Org). *O desafio das diferenças nas escolas*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2008.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2e. Porto Alegre: mediação, 2006a.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In. BAPTISTA, Claudio Roberto. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006b.

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

BRASIL. *Decreto n.7.611*, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 2* de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

BRASIL. *Lei Nº 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Brasília: Senado Federal, 1989.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CANDAU, V. M. (Org.) . *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. Educação e inclusão social: desafios para as práticas pedagógicas. In. CANDAU, V. M. (Org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANDAU, V. M. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. In. CANDAU, V. M. (Org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. 14e. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTI, A. M. L. A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: desafios da prática pedagógica. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.) *Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios*. João Pessoa: Ideia, 2008.

CORREIA, L. M. *Alunos com Necessidades Educativas especiais na classe regular*. Porto Editora: Portugal, 1999.

DUSSEL, E. *Filosofia da libertação na América Latina*. 2e. São Paulo: Loyola, 1980.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liberlivro, 2008.

MACHADO, P. C. *A política de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MACHADO, R. (Org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez. 1997.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, p.156-168, mai/jun/jul/ago, 2003.

OLIVEIRA, I. A. de. Saberes, Imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, 2e. RJ: Vozes, 2005.

PIMENTEL, S. C. Formação de Professores para a Inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis - RJ: Vozes.1995.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES L. *Educação de jovens e adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

Recebido em: 25/10/2015

Aceito em: 30/11/2015