

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DE ENSINO FUNDAMENTAL I

Denise Carvalho dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
deny_lety@hotmail.com

Daiane Chaves Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
dai-delima@hotmail.com

Martha Élide Silva Sodré

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
marthasod@hotmail.com

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Universidade Federal da Bahia.
mfatimauesb@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar experiências vivenciadas durante o desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino e aprendizagem significativa, Disciplina Estágio II - Ensino Fundamental, séries iniciais, que buscou valorizar as diversas formas de aprender e a diversidade presente em sala de aula (SANTOS, 2005), enfatizando a importância das redes de colaboração entre as práticas docentes e os sistemas de apoio (MACHADO, 2005, MANTOAN, 1997 e outros) para que isso ocorra. Um estudo que possibilitou repensar as metodologias e estratégias para a valorização da heterogeneidade presente em sala de aula, desconstruindo a existência um modo pronto para desenvolver atividades pedagógicas no contexto escolar.

Palavras- Chave: Inclusão na educação. Diversidade. Redes de apoio.

Introdução

O presente estudo tem por finalidade apresentar um relato de experiência desenvolvido na disciplina de Estágio no Ensino Fundamental, Séries Iniciais, O objetivo da proposta desenvolvida durante o estágio, na Escola Municipal Y no município de Itapetinga – BA¹ e, deste estudo sobre a diversidade e inclusão social, foi analisar e refletir sobre como promover uma educação inclusiva,

¹ Foi suprimido o nome da instituição e substituído por nome fictício a letra Y.

através de estratégias de ensino e aprendizagem significativas que possibilite a contemplação da diversidade presente em sala de aula e a importância da articulação entre a prática docente e os demais sistemas de colaboração para que isso ocorra.

A inclusão social e a diversidade tem sido motivo de discussão e reflexões de pesquisadores e educadores e tem contribuído para transformar a realidade social e histórica de segregação escolar de pessoas com deficiência e permite acesso de alunos ao direito de todos à educação. Este artigo trata de uma abordagem sobre a promoção da educação inclusiva desenvolvida durante ações da disciplina Estágio Supervisionado na Escola Municipal Y, que oferta séries iniciais do ensino fundamental, através dos processos de ensino e aprendizagem significativa e sua relação com a diversidade presente na sala de aula, bem como, sobre as formas de garantias legais para que essa educação se torne realidade e um direito social.

Nesse sentido, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 assegura a educação como um direito social, determinando que todos os brasileiros têm o direito à educação e é dever do Estado e da família garantir, em parceria com a sociedade, o pleno desenvolvimento do ser humano para o exercício da cidadania. Portanto, é necessário que a comunidade escolar e a local trabalhem em parceria, com ações compartilhadas e busquem se adequar às normas que garantam uma educação inclusiva, onde a diversidade humana seja respeitada, seus alunos atendidos e orientados conforme as suas peculiaridades de vida, seus ritmos de aprendizagem, desejos de aprender e os limites de cada um. Esse entendimento sobre educação inclusiva e diversidade na sala de aula tornou-se uma provocação e inquietação sobre as formas de abordagens pedagógicas que a escola utiliza para desenvolver e garantir a educação inclusiva nos seus espaços escolares e de interações sociais.

Desse modo, decidimos pelo tema “Educação inclusiva e diversidade na sala de aula” objeto de experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado II - Ensino Fundamental, nas séries Iniciais do Ensino Regular, realizado no VII semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Esse estágio é composto por observação, coparticipação e regência e foi realizado em uma Escola Municipal Y, no centro urbano, Itapetinga-BA, que oferta educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I de nove anos, nos turnos matutino e vespertino. Essa instituição de ensino é uma referência nessa modalidade de educação inclusiva por atender uma grande quantidade de alunos com necessidades educativas

especiais, possui estrutura física e espaços de aprendizagens adequadas e suficientes, exhibe laboratório específico para a educação inclusiva e atendimento à diversidade, com profissional preparado para atuar nesse espaço.

Diante dessa constatação, surgiram alguns questionamentos, pois entendemos que os desafios são diversos e múltiplos e precisam ser superados para que a educação inclusiva aconteça em sentido amplo, inclusive sobre as dificuldades em relação à formação dos profissionais que atuam nesses espaços, além da adequação dos espaços físicos escolares para atender a heterogeneidade presente em sala de aula, a elaboração do projeto pedagógico da escola que contemple essa questão, recursos didático-pedagógicos, as formas de interação e comunicação entre professor-aluno e alunos, a articulação entre o sistema de ensino e as redes de colaboração, dentre outros.

O Estágio Curricular, para Santos (2005, p. 2), tem como um dos seus objetivos centrais, “ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores”. Pois, junto as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio, também, apresenta-se como uma contribuição ao fazer profissional do futuro professor e uma possibilidade de aprendizagens teórico-práticas. Como também, uma oportunidade de valorização da prática pedagógica e condição necessária para que o aluno estagiário tenha contato com a sala de aula. Por ser uma oportunidade concreta da vivência e exercício da profissão, o estágio supervisionado desempenha uma importante ferramenta para a prática docente, pois articula a teoria com a prática, proporcionando ao estagiário vivências que o fazem refletir sobre a sua função socioeducativa e os saberes necessários ao exercício da docência. Sendo assim, foi possível perceber, desde o início primeira etapa, o da observação, que em uma sala de aula do 5º ano, turno vespertino, composta por 28 alunos, que se encontravam crianças com distintas necessidades educativas.

Diante disso, surgiu a seguinte questão: De que forma a escola e seus professores buscam promover uma educação inclusiva? Quais são as estratégias de ensino e aprendizagem que utilizam para atender a diversidade em sala de aula?

Os movimentos sociais, políticos e por educação inclusiva, além de estudiosos, associações e conferências propõem aprofundar as discussões, problematizando aspectos voltados para a

promoção de uma escola regular reestruturada com vistas para a inclusão. Mas, perguntamos, à luz de Santos (2005): Qual lugar/espaço tem ocupado, no percurso de formação inicial dos professores, a questão da prática pedagógica? De que modo os estagiários abordam esse tema durante o estágio? Essas questões são privilegiadas pela escola e seus professores, na efetivação do Estágio Curricular? Se, de que modo? Essas são questões que buscamos responder durante o estágio supervisionado realizado nas séries iniciais do ensino fundamental, com alunos da Escola Municipal Y e nos levaram a algumas aproximações e provocações sobre o tema e a reflexões, em especial, sobre a prática docente dentro dos espaços da sala de aula, de que modo buscam condições de ensino e aprendizagem e que estratégias utilizam para dar conta desse público tão diverso e, ao mesmo tempo, garantir a todos os alunos uma aprendizagem plena, significativa e, de fato, inclusiva.

A educação inclusiva nas escolas brasileiras: algumas considerações

A educação inclusiva vem despertando o interesse de pesquisadores e professores que buscam estudos e desafios nessa direção e a sua estruturação e organização nos currículos escolares, assim como de um modelo de escola, no Brasil, para atender à diversidade humana em sala de aula e começa a ser construído somente a partir do início do século XXI.

Os modelos de educação fragmentada, com padrões de segregação escolar, nos quais, os alunos com necessidades educativas especiais eram direcionados para modelos de escolas denominadas de “especiais”, separando-os dos demais que frequentavam as escolas “normais”, foram sendo questionados e abrindo espaços para abordagens exigidas pela contemporânea para lidar com a diversidade humana.

Conforme as considerações da Secretaria de Educação Especial e Ministério da Educação (2006, p. 9), esse é um compromisso que vem sendo assumido, em nível federal, estadual e municipal, para a garantia do acesso e qualidade no processo educacional e, para “continuar avançando na construção de escolas inclusivas é necessário que cada sistema de ensino dê sequência à investigação, referente à inclusão e à exclusão na educação” e, do mesmo modo, as escolas devem considerar os indicadores de acesso, permanência e progresso dos alunos nos seus espaços de aprendizagens e interações sociais. Além disso, as escolas e seus professores devem

aprofundar a compreensão acerca do processo de escolarização, tendo como referência o acolhimento, o planejamento colaborativo, o acesso ao currículo e o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Podemos observar que a declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, foi um dos marcos principais dessa reestruturação, ao recomendar em suas definições básicas para a construção da cidadania, buscando novas formas de pensar e sentir emergentes para um novo tipo de cidadão com hábitos e interesses e maneira de estabelecer relações sociais e, para tanto, recomenda um novo tipo de escola. Para tanto, as escolas

[...] se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares (SALAMANCA, 1994, p. 1).

A repercussão desse documento foi bastante significativa e relevante, inclusive porque preconiza que escolas centradas na criança são consideradas a base de construção humana e de uma sociedade cidadã, orientada para as pessoas, um espaço de sociabilidades e cidadania, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos, como afirma este documento (1994), sendo incorporado como fonte orientadora para as políticas educacionais de vários países, inclusive do Brasil que passa a se empenhar para atender crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Para isso são incentivados investimentos, construções de laboratórios específicos para esse atendimento, com aparatos tecnológicos modernos, capacitação profissional para proporcionar atendimentos diferenciados e recursos pedagógicos e materiais diversos. Desse modo, podemos observar que houve avanços significativos nesse sentido, considerando inclusive que, o reconhecimento dessas escolas não reside apenas no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças, mas como estabelece esta Declaração (1994, p.1),

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade - "uma medida serve para todos" - relativa à educação.

Como também, o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), com objetivo de orientar a organização do sistema educacional brasileiro, entre outras metas e propostas inclusivas, busca garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de educação para estudantes com deficiência, melhoria da prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, estabelecer a nova função e compromisso da Educação especial que deve se constituir em uma modalidade de ensino que atenda a todos os níveis de ensino e escolarização desde a Educação Infantil ao ensino superior (BRASIL, 2011). E, no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), valendo-se de questões colocadas pelo PNE anterior (BRASIL, 2011), trata da importância da educação para todos e “para que alcancemos os níveis desejados e necessários para o desenvolvimento do país, há ainda muito que fazer” (p. 14), preconiza a superação das desigualdades educacionais e, a partir desse entendimento, define educação especial como modalidade que tem como objetivo a inclusão de educandos com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. Nesse contexto, ressalta a importância dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, valorização dos profissionais da educação, universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Assim, diz que uma das funções da educação especial é realizar um atendimento educacional especializado (AEE) e disponibilizar serviços e recursos próprios do AEE, além de orientar os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Percebemos que essas são tomadas de decisão e medidas importantes para a consolidação e abrangência da diversidade e inclusão social, mediante a proposta de uma escola inclusiva, na qual a formação continuada do professor, a valorização da gestão democrática com participação da comunidade escolar e da local, onde o coletivo é valorizado, ao mesmo tempo em que se busca uma educação que atenda as exigências e necessidades particulares de cada aluno, valorizando as interações entre eles e participação colaborativa na sala de aula.

Mendes (2012) a segregação e a esterilização de pessoas eram vistas como meios de controle durante o Século XVI e no Século XVIII, foram abertas instituições especializadas para atendimento de deficientes visuais e auditivos e, ainda afirma que a educação inclusiva, além de ser um direito do cidadão, por isso, hoje, não dá mais para aceitar este tipo de educação homogeneizadora e a segregação social, reconhecendo que a proposta atual, preconiza educação de qualidade para todas as crianças, estabelecendo que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola ainda tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural, política e, assim, como afirma Mendes (2012), uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo, porque incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais, combatendo conflitos e tensões na sala de aula, além da convivência democrática e um estímulo ao desenvolvimento das habilidades morais necessária a relação com a diversidade humana.

Sabemos que nenhuma legislação educativa por si só, por mais objetivo e preciso que seja o seu texto e suas intenções, será capaz de buscar mudanças e/ou transformações necessárias aos processos de inclusão se não houver o comprometimento e envolvimento coletivo por meio da articulação entre os sujeitos da educação e o sistema de ensino, em todos os níveis (federais, estaduais e municipais) desde à reformulação do espaço escolar como um todo, espaço físico, pedagógico e de estrutura e organização da sala de aula, à organização do currículo escolar, formas e critérios de avaliação e formação e preparo do professor. Por isso, concordamos com Bruno (2006, p.14) quando diz que,

A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola.

Essas dimensões são relevantes e necessárias ao desenvolvimento do processo educacional e inclusivo, mas também, é preciso considerar as relações entre os sujeitos, as formas de comunicação e saber que, por exemplo, não é conveniente e nem adequado à educação inclusiva e cidadã, submeter o aluno a uma aula e interações autoritárias, que valoriza conteúdos curriculares fragmentados e hierarquizados, utilização de material didático-pedagógico de baixa qualidade e alheios a realidade vivida pelos alunos. Além disso, o espaço físico onde se pretende realizar ações interativas e colaborativas deve oferecer as mínimas condições de conforto, ventilação, iluminação, sonoridade e desenvolvimento de relações afetivas e de aprendizagens colaborativas e professor com formação adequada e conhecimentos sobre a inclusão social. Os professores que atuam nesses espaços devem demonstrar disponibilidade e desejo para atender a esse público, apropriar-se do espaço da sala de aula de maneira acolhedora para conhecer bem a realidade dos alunos, buscando possibilidades de ensino e aprendizagem significativos, dentro das especificidades de cada um.

Mas não basta apenas que esses profissionais demonstrem boa vontade ou disponibilidade faz-se necessário contar com suportes proporcionados através programas voltados para a sua capacitação e valorização já que lidar com a diversidade sociocultural humana também requer preparo.

Essa formação pode ser oportunizada por meio de cursos de qualificação, criação de espaços de discussões onde sejam valorizadas as práticas inerentes a observação, análise e reflexão crítica desses profissionais acerca das suas próprias práticas pedagógicas com a participação de toda a equipe da unidade escolar em que está lotado ou/e em parceria com outras instituições. Isso resultaria na partilha de experiências, das angústias e de tantas outras dificuldades vivenciadas diariamente por esses atores do processo educativo, colaborando para um melhor aperfeiçoamento das suas práticas, pois como aponta Torres (2002, p. 241),

Em todo processo educativo, a competência profissional dos professores, sua capacidade para planejar situações de aprendizagem, realizar processos de adaptação de currículo, elaborar pontos de trabalho em equipe, etc., adquire uma grande relevância, que nos parece decisiva para o êxito ou para o fracasso de tal processo.

O compartilhamento de suas realidades requer atenção à organização do cotidiano escolar que, por meio de ações conjuntas permita a busca de saídas para suas dificuldades e fragilidades de atuação pedagógica e, ao mesmo tempo, se torne uma contribuição para o desenvolvimento de suas práticas e promova o fortalecimento das relações com outras redes de apoio externas. As redes de apoio são importantes recursos didáticos e pedagógicos importantes ao desenvolvimento de ações colaborativas e participativas. Essas redes de apoio devem ser compostas pela equipe da escola, constituída da gestão escolar, famílias e/ou responsáveis pelos alunos, por profissionais da saúde como psicólogos e outros, por centros de apoio, organizações não governamentais ou quaisquer instituições que se mostrem dispostas a colaborar para a promoção do processo educativo. Sobre isso, a Declaração de Salamanca (1994, p. 9) diz:

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.

Nesse processo de formação de redes de apoio o papel e participação com envolvimento da família é muito importante para o desenvolvimento dos alunos, pois é a primeira de suas experiências, trocas simbólicas e de interações, afetos e, a partir desse conhecimento sobre o aluno pode oferecer aos professores informações específicas sobre esses alunos, sobre suas dificuldades, fragilidades, desejos, percepções. Por isso, é preciso buscar o fortalecimento dos vínculos colaborativos entre família e escola, como também, de toda comunidade escolar e a local e oferecer espaços de participação com envolvimento nos processos pedagógicos e interativos. Os profissionais da saúde (psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos) ficam responsáveis e comprometidos de esclarecer e ofertar aos professores e a família, como também, a todos

envolvidos no processo educativo, alternativas que visem atender as necessidades básicas dos alunos quanto as suas dificuldades e outras de colaboração para alunos com necessidades educativas especiais ficam a cargo de agentes de fomento a Educação especial. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertados através de salas multifuncionais ou salas de apoio, dos CAPES, das APAES, Centros Sociais e demais instituições filantrópicas sem fins lucrativos. Segundo o Decreto n. 6.571/2008, no seu Art. 1º,

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

E, em seguida, estabelece no seu Art. 2º que,

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem; Parágrafo Único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na Educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (CNE/CNE, 2009).

O planejamento do professor de educação especial deverá considerar tudo isso, buscando contribuições para adaptar esse aluno à sociedade, integrando os processos pedagógicos e a escola, visando a pedagogia da diversidade e, por isso, implica em retirar exclusivamente do professor a responsabilidade em propiciar uma educação inclusiva, como infelizmente muitos na sociedade ainda julgam, seja por falta de esclarecimento ou por mero descaso com a educação no País, como afirmam os autores e pesquisadores que discutem essa questão (MENDES, 2012, GRANDE e SERBINO, 1995, BRUNO, 2006, dentre outros).

Contudo, observamos que os descasos com a formação e atenção aos profissionais da educação são diversos, como por exemplo, estrutura física inadequada, organização espacial sem condições de trabalho coletivo, a sua desvalorização em termos salariais, jornada de trabalho exaustivas, insuficiência de programas de formação continuada, excesso de alunos em sala, falta de pessoal de apoio dentro e fora da sala de aula, ausência de muitas famílias que deixa a carga apenas da escola a educação de seus filhos, estímulo à participação na gestão democrática na escola. Além disso, a ausência do poder público nas tomadas de decisões da escola e os resultados revelam o descaso na ineficiência de muitos mecanismos públicos responsáveis pela administração do sistema de ensino que não o fazem ou muitas vezes o fazem de maneira divergente da realidade da escola e de seus sujeitos. Não podemos deixar de citar os prejuízos causados pelos esquemas de corrupção que desviam verbas destinadas à educação e trazem prejuízos ao desenvolvimento da educação, privando esses espaços educacionais de seus elementos básicos e necessários ao seu direito de ofertar uma educação de qualidade.

Uma proposta de atenção à diversidade e educação inclusiva

No início do estágio, para a elaboração da proposta pedagógica, foi realizada uma pesquisa exploratória na escola selecionada como campo de estágio, que atende aproximadamente, 350 (trezentos e cinquenta) alunos, e oferta a modalidade de ensino Educação Infantil e Fundamental I, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino.

A escolha por essa instituição foi motivada pela sua disponibilidade em receber estagiários, entre os meses de outubro e dezembro de 2016, mesmo que, apesar do ajuste do seu calendário para a conclusão de suas atividades escolares, assim como foi realizado por outras escolas da rede municipal, devido ao período de paralizações docentes. Esse fato, inclusive, impossibilitou opções de escolha em outras escolas para a realização do estágio, pois estavam buscando a recuperação dos dias letivos. Como também, é uma escola aberta a atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizada por alunos da graduação, licenciaturas ofertadas em diferentes áreas do conhecimento pelos cursos da UESB e de outras instituições de ensino superior, situadas em Itapetinga. Esse estágio é planejado para, durante a observação in loco e assistemática, o estagiário visitar o campo e auscultar os seus sujeitos para definir seu objeto de estudo e realização de práticas e estágios

supervisionados no ensino fundamental. Nesse primeiro momento, decidimos por uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, turno vespertino, composta por 27 (vinte e sete) alunos e alunas, com faixa etária entre onze e quinze anos de idade, sob a responsabilidade de uma professora graduada em Pedagogia. Para a realização desse primeiro momento, foi realizada uma reunião com a diretora e professores da escola, estagiários e a professora da disciplina na UESB, que orienta, acompanha e observa o estágio supervisionado, com objetivo de realizar as apresentações e definições dos espaços destinados para a atuação de cada grupo de estagiários.

Definida a sala de atuação, continuou-se com o processo investigativo em três momentos: observação *in loco* e sistemática, coparticipação e regência. Um percurso com duração de cinco semanas, durante o período de funcionamento da escola. Durante esse período foi realizada uma abordagem qualitativa para a análise e tratamento dos dados da pesquisa exploratória, que, segundo Ludke e André (1986), esse método é rico em dados descritivos, tem um plano aberto, é flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Sob a orientação da professora da disciplina estágio e respaldados nos princípios inerentes a essa flexibilidade, consideramos a observação (espaços físicos escolares, relação aluno/aluno, relação professor/ aluno, relação escola/ sistemas de apoio), a realização da análise documental (caderno e materiais didáticos dos alunos, planos de aula dos professores, pareceres sobre o histórico dos alunos) e a aplicação de dinâmicas e atividades voltadas para extrair dados considerados significativos para melhor compreender como ocorriam os processos de ensino e aprendizagem dentro do contexto da educação inclusiva.

Resultados e Discussão

Os resultados da observação *in loco*, em linhas gerais, revelaram que a escola tem se esforçado para buscar a qualidade da educação nos seus espaços, valorizando a educação inclusiva e a diversidade nas duas discussões e reflexões, inclusive com a implantação, ampliação da estrutura do laboratório para esse atendimento e organização desse espaço.

Porém, nos deparamos com uma escola onde a estrutura física dos espaços de recreação, ao que tudo indica, parece pequena para atender a quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental e na educação infantil, sem mencionar a predominância de rapas, barreiras, ausência

de uma quadra de esportes e insuficiência de estruturas cobertas para abrigar de maneira confortável os alunos em dias muito quentes ou chuvosos. O tempo de intervalo e recreios para a realização das interações entre alunos é curto e separa por dois momentos: o primeiro, para os alunos de ensino fundamental e o segundo, para as crianças da educação infantil.

Os banheiros dos alunos são escuros, com pouca ventilação, espaços bem pequenos e não apresentavam suprimentos de higiene, como papel higiênico ou sabonetes à disposição dos alunos. Além disso, também são utilizados como depósito para objetos e instrumentos de limpeza da escola, como rodos, vassouras e pano de chão que ficam pendurados em uma de suas paredes. A escola disponibiliza bebedouros no corredor, com duas opções, água fria e gelada, para os alunos e alguns copos de plástico que são compartilhados por todos os estudantes, sem cuidados de higiene, todos utilizam os mesmos copos.

Na sala de aula observada, apesar de exibir espaço suficiente para todos os alunos, não possui iluminação adequada e conta com apenas um ventilador. As janelas são muito pequenas, possuem aberturas ao longo de uma das paredes, mas não permite que sejam abertas, não permitindo ventilação adequada para suportar o calor do verão e/ou evitar que as águas das chuvas alaguem a sala de aula, escorrendo por essas janelas para dentro da sala e os alunos são deslocados de seus lugares para se agruparem do outro lado da sala.

Nesse sentido, Bruno (2006, p.18), esclarece que a sala de aula inclusiva precisa ser ampliada, adequada e com espaço suficiente para atender às exigências da educação inclusiva.

A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressão, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações nos brinquedos e jogos são instrumentos fundamentais para a prática educativa inclusiva [...] (2006, p. 18).

Por isso, é importante pensar a organização do espaço físico da escola e da sala de aula, levando em conta as dimensões cognitivas, motivacionais, contextuais potencializadas pelos

alunos, ao utilizarem o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo para aprender. Os laboratórios de aprendizagens devem atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Sobre essa questão, durante a observação podemos verificar de que forma a estrutura pedagógica é organizada pela escola e seus professores para dar conta de atender a alunos com diferentes necessidades educativas, que apresentavam situações-problemas diversas naquele momento, como por exemplo, defasagem idade série, alunos que não sabiam ler e/ou escrever, outros com grandes habilidades para desenhar, ou com grande potencial de assimilação e compreensão das atividades propostas, alunos multirrepetentes, alguns em processos de reclassificação, outros com algumas dificuldades de aprendizagem atribuídas a problemas intelectuais e/ou emocionais, vítimas de violência doméstica e/ou associada ao tráfico de drogas.

Observamos que para dar conta dessas múltiplas situações, a professora regente buscava a realização de alguns malabarismos com atividades diferenciadas para alguns alunos e destinava sua atenção a diferentes situações-problemas, era solicitada na maioria do tempo das aulas, em especial por alunos que tinham muita dificuldade em compreender a proposta dos exercícios, mesmo sendo conteúdos já trabalhados anteriormente. As dificuldades eram visíveis e o embaraço e fragilidades docente também, que, segundo a professora observada, havia momentos em que se sentia “angustiada, cansada, sem saber mais o que fazer”. Pois, além de trabalhar quarenta horas, porque também ministrava aulas no turno matutino, nessa mesma instituição e não tinha cursos de preparação profissional e buscava aprendizagens sobre como trabalhar com a inclusão e diversidade fora da escola. Contudo, como disse a docente, tinha que adaptar atividades para alguns alunos com déficits de aprendizagem ou transtornos cognitivos que os impediam de assimilar aprendizagens significativas.

Segundo os Parâmetros Curriculares para a educação inclusiva (1998, p. 33),

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios

que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

Essa adaptação, entretanto, não deve significar a diferenciação de tratamento entre os alunos, o que levaria a determinação de uma exclusão ainda maior e, segundo Mantoan (1997), o desconhecimento das reais possibilidades de desenvolvimento da educação inclusiva, ao lado dos preconceitos imprimem aos alunos uma educação de caráter restritivo e protecionista, é uma ação que consiste antes, em compreender que existem tempos e ritmos de aprendizagens diferentes. Esses diferentes tempos, ritmos e estilos constituem fatores potenciais enriquecedores do desenvolvimento humano, devendo ser, reconhecidos e aproveitados, ao invés de serem homogêneos. Para Mantoan (2006, p. 193), “as ações educativas inclusivas que propomos têm como eixo o convívio com as diferenças, a aprendizagem com a experiência relacional, participativa, que produz sentido para aluno e a aluna, pois contempla sua subjetividade”.

A partir desse entendimento, observamos que a professora utilizou diferentes e variadas técnicas de ensino, como por exemplo, visitas ao museu, praças, pontos turísticos locais, centro de reciclagem e a feira de ciências realizada por uma instituição de ensino superior da cidade. Segundo a professora, essa iniciativa foi utilizada para contemplar o projeto estruturante da escola que girava em torno de uma abordagem sobre a história do município de Itapetinga e, conseqüentemente, sobre a história dos alunos, direta ou indiretamente. Isso possibilitou trabalhar os conteúdos das disciplinas, a saber:

(a) História: história geral da cidade, seus primeiros habitantes, herança cultural dos índios que viviam aqui, as quais tribos pertenciam esses índios, os desbravadores dessas terras, emancipação política, origem do nome da cidade, etc.; (b) Geografia: localização, deslocamento, formações geográficas, rios, etc.; (c) Português: produções textuais, leituras de textos dos poetas da terra, conceitos de interjeições através de contextualização sobre as surpresas e emoções expressadas durante os passeios, exercício da escrita para a produção dos textos, exposições orais sobre as produções, manifestações artísticas de alunos que devido a alguma dificuldade ou ausência do domínio da leitura e /ou escrita optaram em se expressar através da pintura ou de produção musical; (d) Matemática: bingos matemáticos, cartazes de frações, cruzadinhas e domino

das frações, números de habitantes da cidade, quantidade de lixo produzida por cada habitante, preço do quilo de materiais recicláveis na cooperativa etc.; (e) Ciências: fauna e flora nativas, extinção dos animais nativos, poluição dos rios da cidade, formas de preservação do meio ambiente, destino do lixo produzido, processos de reciclagem, etc.

As visitas foram realizadas em parceria com as redes de apoio através da Secretaria Municipal de Educação, que prontamente disponibilizou um ônibus escolar para levar os alunos aos passeios e, também, contou com pessoas responsáveis por guiarem a equipe na visita ao museu; um professor de História que se dispôs a realizar uma explanação sobre a história de Itapetinga em uma praça da cidade construída por um brilhante artesão local; da cooperativa de reciclagem por receber a equipe da escola em suas dependências; de toda a equipe gestora da escola que mediaram essas iniciativas; e tantos outros segmentos que, de algum modo, se envolveram colaborando para que tudo fosse possível. Assim, partindo da realidade concreta desses alunos, e contando com redes de apoio as experiências, o conhecimento adquirido, compartilhado por todos os envolvidos serviu para reafirmar que Educação Inclusiva é uma construção coletiva que perpassa por muitas vertentes e a escola está buscando caminhos nesse sentido.

Considerações Finais

Consideramos que para abordar questões sobre a promoção da Educação Inclusiva e diversidade na escola, requer considerar uma organização capaz de ir vai além de apenas reconhecer as peculiaridades e respeitar as diferenças, físicas, psicossociais ou socioeconômicas dos alunos. São também necessárias nesse cenário, a aplicação de medidas eficientes em todos os níveis hierárquicos da administração pública encarregados de gerir os recursos financeiros destinados à educação para adequação e manutenção dos espaços, dos recursos materiais e humanos essenciais para atender as necessidades básicas desse público tão diverso presente em sala de aula.

Desta forma, podemos dizer que é imprescindível a articulação entre os sistemas de apoio responsáveis pela fomentação do ensino em todo o País, atrelados a diversificação e adequação das práticas docentes em todos os contextos escolares. Assim, é importante conhecer os elementos

estruturantes obrigatórios presentes na legislação para garantir acolhimento a todos os alunos (as) e permitir acesso a uma educação de qualidade e realmente inclusiva para o pleno exercício da cidadania.

Durante o período do estágio supervisionado, portanto, foi possível perceber certa dificuldade na prática da docência por parte dos professores observados, de acompanhar as atividades desenvolvidas para o processo de inclusão social e diversidade com alunos durante os estágios, demonstrando insegurança, fragilidades, falta de planejamento e organização das ações didáticas e pedagógicas relacionadas ao processo escolar.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2. Art. 5º, Inciso III, MEC. 2001. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB n. 04/2009 e PARECER CNE/CEB nº 13/2009
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Brasília: MEC/CNE, 2011. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9262-professor-francisco-aparecido-cordao-presidente-educacao-basica-conselho-nacional-educacao-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 13 de março de 2016.

BRUNO, Marilda Morais Garcia. **Educação infantil: saberes e pratica da inclusão**. Brasília: MEC, 2006

GRANDE, M. A. R. de Lima; SERBINO, R. V. (Org.). **A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Campus Marília, 1995.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, G. L. A mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. In **28º Reunião Anual da ANPED**. GT 8 – Formação de Professores. 19 a 25 de out./2005. Caxambu, MG: 2005. s/p. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 12.05.2016.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Ensinando a turma toda**. Porto Alegre: Artmed, 2006

MENDES, R. H. O pleanasmo da Educação Inclusiva. **Projeto Diversa**, 2012. Disponível em: http://diversa.org.br/uploads/arquivos/artigos/artigo_rodrigo_jan_2012.pdf Acesso em: 12.04.2016

SANTOS, H. M. dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In **28º Reunião Anual da ANPED**. GT 8 – Formação de Professores. 19 a 25 de out./2005. Caxambu, MG: 2005. s/p. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 12.05.2016.

TORRES González, José Antônio. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.