

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR

Silvania Maria da Silva Gil¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas voltadas, em especial, para a aprendizagem de estudantes com deficiência no âmbito da educação inclusiva. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da proposta de inclusão plena (ONU, 2006), a pesquisa desenvolvida se articula com o projeto de pesquisa maior desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa/CNPQ “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, e que integra, também, o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed/FCC, Cátedra UNESCO de “Profissionalização Docente”.

Trata-se de um estudo que propõe reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula para estudantes com deficiência matriculados nas salas comuns.

A compreensão de que a inclusão escolar partilha o desejo de uma educação para todos respeitando e valorizando as diferenças redundando na garantia de acesso e permanência na escola. Assim a democratização do ensino, permite que esses estudantes tenham consideradas suas necessidades individuais e possam se desenvolver de acordo com sua capacidade, em ambientes educacionais inclusivos (BRASIL, 2008).

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

De abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa se desenvolveu em quatro fases: 1ª fase, a *revisão bibliográfica*, com objetivo exploratório de investigar estudos e pesquisas no âmbito da educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental e das representações sociais; e 2ª fase, aplicação de questionário e da técnica de evocação para 16 professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental com 26 questões fechadas; 3ª observação de

¹ Mestra em Educação- Universidade Católica de Santos - silvaniasilva@unisantos.br.



sala de aula, dos professores e suas práticas; e 4ª entrevistas com 03 professores, que participaram das etapas anteriores, a fim de retomar determinadas questões e aprofundá-las.

Na *primeira* fase, foram selecionados doze trabalhos, entre os anos de 2008 a 2018, tendo como foco identificar as representações sociais dos professores sobre a presença de estudantes com deficiência em suas salas de aula e de como suas práticas atenderiam a essa demanda. A fala dos professores remonta a questões voltadas para os conceitos de normal/anormalidade, a necessidade de uma professora especialista para auxiliar no processo inclusivo, a imagem do estudante com deficiência, como alguém que tem “falta” ou “ausência” de alguma coisa ou de capacidade; entre outras.

Na *segunda* fase, após explicação, concordância e assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi utilizada a técnica de associação livre ou evocação, conforme Sá (1996), que consiste em coletar elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. E, para desenvolver esta técnica, entregamos uma folha em branco aos professores dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisadora explicou o que era a técnica e como eles deveriam ir preenchendo, à medida que as palavras/expressões fossem evocadas. Foram orientados que, após a escrita das palavras, precisariam enumerar de 1 a 4, por ordem de importância, sendo a primeira a mais importante. Após a escolha, foi solicitado fazer a justificativa de tal palavra. Os temas indutores foram: *Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Estudante com Deficiência*.

A *terceira* fase de observação das aulas é considerada por Altet (2017) uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Como Vianna (2003) revela: “Sem a acurada observação, não há ciência”. Salieta que o observador (pesquisador) não pode simplesmente olhar, precisa saber ver, identificar e descrever os tipos de interações e processos humanos. Vianna (2003) enfatiza, ainda, que a observação, em sala de aula, pode gerar elementos que esclareçam fatos ocorridos, mesmo que não sejam familiares aos professores, por sua atuação diária, e ao pesquisador por suas atividades específicas. Chama a atenção para a influência do comportamento dos estudantes e pela consideração de que o ensino ocorre em diferentes locais. Foi construído um roteiro de observação em sala de aula composto de 3 (três) partes, sendo: 1) “Ambiente relacional, interações não verbais, multimodais”, composta por 21 questões; 2) “Organização e gestão pedagógica do professor”, com 19 questões; e 3) “Gestão didático-epistêmica das aprendizagens e saberes”, composta por 24 questões, assumindo um total de 64 itens de observação, e, ainda, a descrição das aulas assistidas.

E por fim na *quarta e última* fase, as narrativas surgem como valorização do singular, do local, organizando-se a partir das experiências particulares dos sujeitos. Elas são valorizadas porque o modo de contá-las “muda de acordo com o tempo e com os narradores” (LIMA, GRALDI, GRALDI, 2015, p.22). Novas versões e sentidos vão aparecendo. Toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.22-23). Os autores reforçam que as narrativas fazem parte das experiências de vida, e que as experiências nunca morrem; pois, morrem os sujeitos da experiência. As experiências sempre se renovam e vão sendo recontadas por quem viveu, por quem viu, por quem ouviu. Ao ouvir as narrativas, quem ouve, cria seu próprio desfecho, partindo de sua experiência e de sua organização interior.

Todos esses instrumentos foram organizados de acordo com os referenciais teóricos que serão mencionados a seguir.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) e em outros autores que aprofundam questões em torno das TRS; nos dispositivos legais referentes à educação especial na perspectiva de educação inclusiva; e, também, em estudos e pesquisas que se referem à análise das práticas pedagógicas, destacando: Altet (1997, 2017); Abdalla (2006) e Franco (2012).

A reflexão das representações sociais sobre as práticas pedagógicas dos professores, frente à aprendizagem dos estudantes com deficiência, parte da questão da “necessidade”, no sentido de “querer” desvendá-las, para poder superá-las, conforme indica Abdalla (2006). As representações sociais são formadas a partir de uma referência, que utilizamos para classificar pessoas ou grupos. Elas orientam as condutas e as práticas. São essas representações, que pretendemos buscar no campo da sala de aula, por meio da observação da prática dos professores, pois, conforme Mazzotti (2008, p.21), “as representações constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”.

O que Moscovici (2012, 2015) procurou enfatizar é que as *representações sociais* são teorias sociais práticas, um sistema que tem uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determina o campo das comunicações possíveis (VALA, 2004).

Assim, uma representação é sempre uma representação de alguém e, ao mesmo tempo, representação de alguma coisa (MOSCOVICI, 2012). As representações sociais através dos meios de comunicação constituem a realidade de nossas vidas cotidianas. Elas têm como propósito tornar familiar algo não familiar.

Desde a Grécia antiga que a aprendizagem está centrada nos alunos e nas relações destes com o saber. Durante muitos anos a escola privilegiou o saber construído e estruturado pelos professores, tornando a concepção de aprendizagem “um processo de apropriação pessoal” (ALTET, 1997, p.12). Com as novas finalidades do ensino, saiu-se das “pedagogias que vão da transmissão-instrução das informações ao desenvolvimento do saber-fazer” (p.12).

Se, de um lado, há concepções e lógicas próprias das pedagogias, como afirma Altet (1997), que ajudam o aluno a desenvolver a sua capacidade de aprender e de refletir; por outro lado, como revela Abdalla (2006), há uma tomada de consciência deste processo de aprendizagem, não só para os alunos, mas, sobretudo, para o próprio professor. Pois, como enfatiza Abdalla (2006, p. 112), o professor, nestas situações pedagógicas, acaba reconstruindo “[...] saberes através da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação”, para que suas ações levem, efetivamente, às aprendizagens esperadas.

Entretanto, para se refletir sobre as *práticas pedagógicas*, é preciso, também, pensar no *contexto* em que elas se desenvolvem. Franco. (2012), por exemplo, destaca a importância de se entender o “caráter pedagógico das práticas”, ao conhecer questões da própria *cultura escolar* em que as mesmas se desenvolvem, e que “condicionam e instituem as práticas docentes” (p. 159).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e dos referenciais teórico-metodológicos já mencionados, e se configuram em duas dimensões de análise: *Gestão didático-epistêmica das aprendizagens*, que desenvolve a categoria de análise “Organização das práticas” e suas respectivas unidades de sentido; e *Representações sociais dos professores sobre suas práticas, nas turmas que têm alunos com deficiência*, que analisa a categoria “Espaço do diálogo” e suas unidades de sentido. Dentre os principais *resultados* encontrados, destacam-se, em relação à *organização das práticas*, que os professores: a) buscam exercer uma prática voltada à aprendizagem dos estudantes, de forma organizada intencionalmente; entretanto, consideram que há necessidade de se criarem ambientes



educacionais inclusivos, em que a pedagogia da inclusão prevaleça; b) enfrentam os valores e as tensões geradas pela demanda, apresentando certa resistência à imposição controladora do Estado em atendimento às diferenças. Quanto às representações sociais dos professores sobre o *domínio de suas práticas*, especialmente, em relação ao *espaço do diálogo*, os professores consideram que: a) têm autonomia para inovar suas práticas, desde que cumpram as habilidades determinadas pela rede de ensino; b) precisam ter paciência para ensinar estudantes com deficiência, identificando um diálogo tensionado, por não entender o que este Outro diz; e c) há necessidade de uma formação de professores para atuarem de forma mais efetiva e significativa em escolas inclusivas. Com efeito, espera-se com este trabalho contribuir com estudos e pesquisas na área da educação inclusiva, em especial, ao tratar de práticas pedagógicas de inclusão para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, indicam-se: pesquisas que enfatizem as representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva e encontram resultados baseados no senso comum; é preciso buscar caminhos para amenizar a angústia, a insegurança e a sobrecarga de trabalho dos professores, os docentes carecem de aporte teórico e ainda há a presença forte de representações sociais antigas que acreditam na necessidade do “corpo perfeito” e que estudantes com deficiência não conseguem aprender. Percebe-se que há entre os professores carência de estudo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e suas diretrizes, principalmente no que tange ao direito de cada um aprender de acordo com sua capacidade e de estarem em ambientes inclusivos nas escolas comuns. A educação inclusiva, dentro dos parâmetros legais, é um direito do estudante com deficiência e cabe a nós, comunidade escolar, buscar caminhos para sua concretização.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Representações Sociais, Inclusão Escolar.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.
ALTET, M. *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Coleção Horizontes Pedagógicos).
ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1196-1223, out/dez., 2017.

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- FRANCO, M. A. F. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, M. E. C. C. ; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação com educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, 2015
- MAZZOTTI, A. J. A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, p.18-43, jan/jun 2008.
- MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. CDPD- Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.
- SÁ, C. P. *Núcleo Central das representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VALA, J. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Org.). *Psicologia Social*. 6 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-501.
- VIANNA, A.M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editor, 2003