

POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: ANÁLISE DE PESQUISAS CORRELATAS

PEDAGOGICAL POLICIES AND PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSION: ANALYSIS OF RELATED RESEARCH

Claudia Nakanichi^{1*}, Michael Santos Silva², Débora Inácia Ribeiro³, Juliana Marcondes Bussolotti⁴

¹ Mestranda no Programa Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté, SP, Taubaté, SP, Brasil, cnakanichi@gmail.com

² Arte Educador, Artista Visual e Mestrando no Programa Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté, SP, Taubaté, SP, Brasil, michaelsjc.silva5@gmail.com

³ Doutora em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM), Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano (Unitau), Taubaté, SP, Brasil, deborari@hotmail.com

⁴ Doutora em Geografia (UNESP – Rio Claro) e Pós-doutorado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (UNESP), Professora coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté, SP, Brasil, julianabussolotti@gmail.com

*Autor de correspondência

Resumo

O presente artigo aborda a interface entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão na sala de aula por meio da construção de um levantamento de pesquisas correlatas. O escopo deste estudo foi investigar as práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula regular do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica pautou-se nos autores expoentes da área: Mantoan e Prieto (2006), Mantoan (2003, 2013), Prieto (2007), Glat et al. (2006), Tardif (2007). A investigação adotou a abordagem qualitativa com objetivo descritivo a partir do procedimento da análise das pesquisas correlatas com consulta nas bases de dados: PePSIC, IBICT, Periódicos CAPES e SciELO. Os resultados apontam para a necessidade de uma formação que concilie teoria e prática e um redesenho da prática pedagógica, destaca, ainda, o distanciamento existente entre o ensino comum e a Sala de Recursos Multifuncionais, além da melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI (Deficiência Intelectual) e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores acerca da educação inclusiva. Pôde-se concluir, diante das pesquisas correlatas analisadas, que um repensar na prática pedagógica e uma superação de preconceitos com relação aos alunos com deficiência em sala de aula regular são essenciais em prol de um efetivo processo educativo inclusivo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Ensino Fundamental. Classe comum. Práticas Pedagógicas.

Abstract

This article addresses the interface between public policies and pedagogical practices in the perspective of inclusion in the classroom through the construction of a panorama of related research. The scope of this study was to investigate inclusive pedagogical practices in a regular elementary school classroom. The theoretical basis was based on the leading authors in the area: Mantoan and Prieto (2006), Mantoan (2003, 2013), Prieto (2007), Glat et al. (2006), Tardif (2007). The investigation adopted a qualitative approach with a descriptive objective based on the procedure of analyzing related research with consultation in the databases: PePSIC, IBICT, CAPES and SciELO journals. The results point to the need for training that reconciles theory and practice and a redesign in the pedagogical practice of teachers, highlights the gap between common teaching and the Multifunctional Resource Room, in addition to improving the quality of the inclusion process of students with DI (Intellectual Disability) and expansion of the theoretical and practical knowledge of teachers about inclusive education. It could be concluded, in the light of the correlated research analyzed, that rethinking pedagogical practice and overcoming prejudices about students with disabilities in the regular classroom are essential in favor of an effective inclusive educational process.

Keywords: Inclusive education. Special education. Elementary School. Common class. Pedagogical practices.

©UNIS-MG. All rights reserved.

1 INTRODUÇÃO

Muito se diz sobre a necessidade da educação e de como garantir este direito social. A Carta Magna de nosso país, em seu art. 205, já estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Corroborando a Constituição Federal de 1988, Kassar (2011, p. 69) expressa: “caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação”. É importante mencionar que, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (KASSAR, 2011). Seguindo os pressupostos dessa conferência, em maio de 1994, estabeleceu-se o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003, tendo como foco:

o imperativo de universalização com qualidade, aspiração maior da sociedade brasileira com a consequente erradicação do analfabetismo, incluía preocupação com a “integração” à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio à iniciativa de atendimento especializado (BRASIL, 1993, p. 48).

Entretanto, o quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir dos anos 1990, influenciou os rumos da Educação Especial no país: com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), o governo brasileiro passou a uma adequação das instituições legislativas frente ao mercado mundial globalizado no modelo capitalista – um discurso com críticas à ação direta do Estado em setores sociais – sustentando a construção de entidades privadas, ou seja, uma terceira via ou terceiro setor. Isso fez com que houvesse um contexto de regulação e restrição econômica, abrindo espaço para a atuação das Organizações Não Governamentais (ONGs) ou organizações da sociedade civil e de interesse público (KASSAR, 2011).

Apesar da retração na ação direta do Estado em setores sociais, diversos outros eventos foram registrados a partir da edição da Política Nacional de Educação Especial, em 1993 (BRASIL, 1993), tendo como referência o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); bem como após a conferência mundial sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha em 1994, que deu origem à Declaração de Salamanca.

Esses documentos nacionais e internacionais apontaram para posicionamentos, rumos e recomendações dirigidos à ação das organizações governamentais e não governamentais na área da educação, tão necessários à Educação Especial. Bueno (2011) afirma que é imperativo destacar que a Declaração de Salamanca tem sido a referência primeira para os mais atuais debates sobre Educação para Todos, com a denominação “Educação Inclusiva”, em razão de firmar posição consensual comprometida com o “ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1998, p.5).

A Declaração de Salamanca defendia que “as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras”, reiterando que “as escolas devem ser capazes de ter sucesso na educação de todos os alunos, inclusive os que sofrem deficiências graves” (BRASIL, 1997, p.17). Segundo Mazzotta e Souza (2000), as referidas recomendações não são absolutamente novas, considerando-se o que foi memorado, apontando-se apenas por alguns atos e eventos em que posições político-

ideológicas se fizeram presentes no histórico da Educação Especial. Bueno (2011, p. 119) pontua que:

[...]a Declaração de Salamanca, em 1994, [...] passou a ser considerada a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, pois considerou-se que a maior parte dessa população não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão.

Dois anos depois, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) propondo a adequação das escolas brasileiras para atender de maneira satisfatória a todos os estudantes. Quaisquer diferenças passaram a ser o centro dos discursos sobre inclusão escolar.

Dessa forma, o impacto dos documentos internacionais e as políticas sociais invadiram o país, no decorrer dos anos 2000, com o governo federal do Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passou-se a implantar no país uma política denominada de “Educação Inclusiva” a exemplo do que já acontecia nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido (KASSAR, 2011).

No ano de 2001, foi aprovado o decreto nº 3956 (BRASIL, 2001), que estabeleceu as normas firmadas pelo governo brasileiro em 1999 na Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999). Neste decreto, estabeleceu-se que devia ser oferecido tratamento igualitário às pessoas com deficiência em relação aos seus direitos e liberdades fundamentais (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

Com a Declaração de Salamanca em 1994, a LDB em 1996 e a Convenção da Guatemala em 1999, houve um estímulo e uma profunda mudança na legislação brasileira, em que o direito de acesso à escola regular passou a ser o centro e a prioridade das principais discussões sobre a inclusão. Dessa forma, a educação como direito de todos e direito esse já preconizado pela Constituição de 1988, e uma vez estabelecido segundo a LDB - Lei nº 9.394/96 - que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino -, os sistemas educacionais foram incitados para um repensar de valores e fundamentos para atender aos alunos com deficiência, modificando-se e adequando-se. A respeito disso, pontua Mantoan (2003, p. 8):

Mais do que demonstrar, tenho procurado reconstruir, tijolo por tijolo, como uma obra de restauração minuciosa e ciosa de sua importância, a organização do trabalho pedagógico, das grandes linhas aos seus menores detalhes — ou seja, dos princípios, dos valores e da estrutura macroeducacional às atividades e iniciativas que brotam do cotidiano escolar. Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência.

As escolas têm sido desafiadas a atender aos alunos com deficiência que frequentam as salas de ensino regular. Assim, os sistemas educacionais, na perspectiva de inclusão, têm procurado se adequar a esse importante avanço na sociedade. Esse avanço possui um percurso histórico legal até se chegar à Política Nacional de Educação Especial em 2008. Se hoje se tem alunos com deficiência frequentando as nossas salas de aula regular, se hoje se tem a escola aberta para todos, espera-se que se consiga ofertar a eles um ensino de qualidade.

O objetivo do presente artigo foi analisar as práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão em salas de aula regular do Ensino Fundamental I, com foco na formação educacional básica do aluno. Para isso, realizou-se um levantamento de pesquisas correlatas sobre o tema, levando-se em conta o percurso do contexto político desde a Carta Magna (BRASIL, 1988) à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

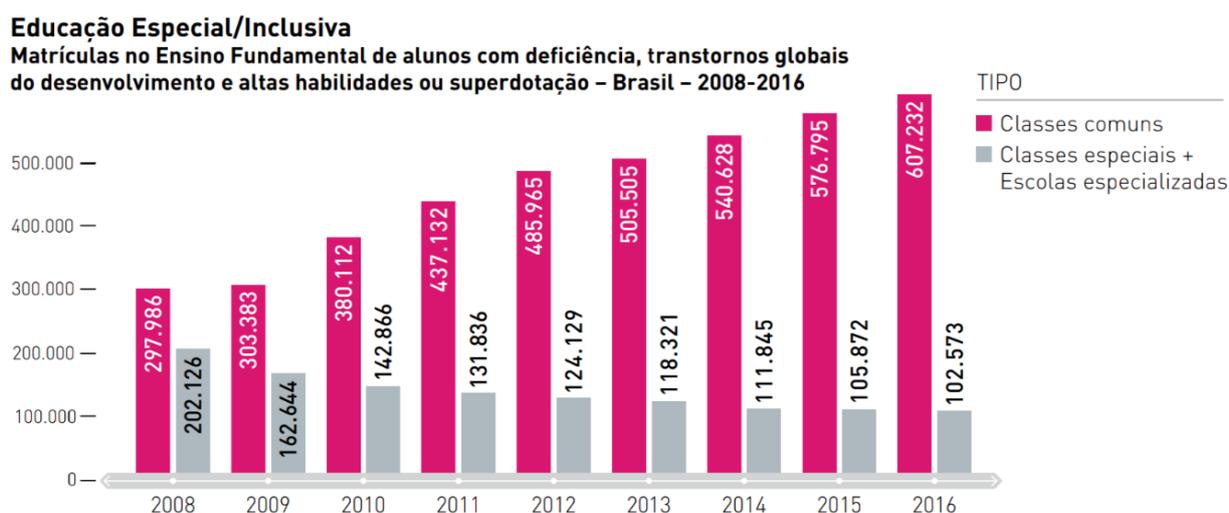
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica do presente artigo pautou-se não só nos autores situados nas pesquisas correlatas, como também nos autores expoentes da Educação Especial no país: Mantoan e Prieto (2006), Mantoan (2003, 2013), Prieto (2007), Glat et al. (2006), Tardif (2007), dentre outros autores.

Levando-se em conta o que a literatura da área apontou, há que se considerar que a realidade que hoje se vive nas escolas é a de que os docentes se submetem a um trabalho bastante extenuante para conseguir que todos os alunos aprendam. A esse respeito, pontua Mantoan (2013, p. 11):

Os professores no geral têm bastante dificuldade de entender os princípios inclusivos aplicados às suas turmas, diante da formação que tiveram como alunos e como profissionais da educação. Não é fácil, depois de toda uma experiência escolar, em que a exclusão é uma das situações mais comumente vividas, fazer essa passagem necessária que nos leva a conceber a escola de todos, para todos e com todos os alunos.

Ademais, essa realidade que os docentes enfrentam relaciona-se também com o aumento expressivo no número de matrículas no Ensino Fundamental. Segundo dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica 2018 (CRUZ; MONTEIRO, 2018), o número de matrículas na Educação Especial/Inclusiva nas classes comuns subiu de 297.986 no ano de 2008 para 607.232 no ano de 2016, conforme descrito na Figura 1 a seguir:



Fonte: CRUZ; MONTEIRO, 2018.

Figura 1 – Dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica (2018).

Conforme dados do Censo de 2018 (BRASIL, 2018), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos na educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Esse aumento expressivo de matrículas tem imposto às escolas uma revisão de concepções de ensino e aprendizagem para acolher esses alunos, garantindo-lhes o que a Constituição de 1988 já estabelecia, ou seja, todos têm direito à educação, dever este de incumbência do Estado e

da família, com a participação da sociedade em prol do desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988).

Sobre isso, salienta Mantoan (2006, p. 16-17):

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. [...] A extensão desse valor precisa ser considerada para não entendermos que todos os homens sejam iguais em tudo!

Tendo em vista que educação é um direito de todos e que as matrículas de crianças com deficiência têm aumentado nos últimos anos, considerou-se relevante pesquisar, sob diversos aspectos, as instituições escolares onde acontece a inclusão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo de natureza aplicada pautou-se na abordagem qualitativa descritiva, utilizando-se o procedimento de análise de pesquisas correlatas ao tema.

Para a coleta de dados, foi realizada consulta às bases de dados: PePSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Para a seleção dos trabalhos científicos, foram utilizados os seguintes descritores e suas combinações na língua portuguesa: *classe comum do Ensino Fundamental/práticas pedagógicas inclusivas/ciclos*, tendo como recorte temporal o período de janeiro de 2009 a dezembro de 2019.

Os trabalhos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios de inclusão e exclusão: foram considerados para a análise deste estudo apenas as produções científicas que abordavam o tema da inclusão, focando nas práticas pedagógicas utilizadas com os alunos em sala de aula, excluindo-se as que não atendiam a esses quesitos. Obteve-se o resultado de doze publicações, sendo selecionadas para a análise três dissertações e uma tese.

4 RESULTADOS

Os resultados obtidos do panorama de pesquisas correlatas ao tema foram explicitados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Pesquisas em bases de dados

PePSIC (Artigos)	SciELO (Artigos)	Periódicos CAPES (Artigos)	IBICT (Dissertações e teses)
0 resultado	0 resultado	6 resultados, não relacionados ao tema de pesquisa	6 resultados, usou-se 3 dissertações e 1 tese

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A partir das informações expostas no quadro acima, segue a análise individual das dissertações e tese situadas:

Em: “A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor”, Afonso (2014) realizou um estudo que teve como objetivo investigar o conhecimento das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre autismo, a partir de três eixos básicos: a condição do autismo; a inclusão escolar destes alunos e; as ações pedagógicas

utilizadas nas experiências de sala de aula com essas crianças. Os resultados apontaram para a necessidade de uma formação que concilie teoria e prática. Tal relação pode favorecer para que alguns mitos relacionados à pessoa com autismo sejam rompidos (ou parcialmente superados) como, por exemplo, a incapacidade intelectual, a falta de expressão dos sentimentos, ainda fortemente identificados no senso comum, proporcionando ao aluno uma maior possibilidade de avaliá-lo, atendendo às suas características e necessidades individuais e não à ideia preconcebida que se tem de autismo. Assim, as estratégias utilizadas têm igualmente a função de atender ao aluno e às suas possibilidades de aprendizagem.

Na pesquisa “Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais”, Moscardini (2011) teve como objetivo observar e analisar as atividades realizadas com alunos com deficiência intelectual nas salas do ensino comum e a sala de recursos multifuncionais (SRM) no Ensino Fundamental I. Os resultados destacaram o distanciamento entre o ensino comum e a Sala de Recursos Multifuncionais, o que impossibilita a estruturação de propostas de continuidade de trabalho que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo desse aluno, por isso, a oferta de atividades fragmentadas e extremamente simples que contribuem superficialmente para o desenvolvimento intelectual da criança, haja vista a inexistência de iniciativas que procurem promover a adaptação curricular necessária para que esse público possa realizar as tarefas propostas tendo as suas singularidades respeitadas. No que se refere ao ensino comum, as tarefas estruturadas para a criança com deficiência são notadamente diferentes daquelas realizadas pelo restante da sala, apresentando um patamar de complexidade que pouco se aproxima dos exercícios próprios em nível de ensino no qual esse indivíduo se encontra.

As relações observadas nas sessões de atendimento que ocorreram em grupo entre os discentes com deficiência intelectual e os seus colegas (de sala de aula), também foram ponto de interesse na análise feita pelo pesquisador, que destacou que esses sujeitos foram melhor acolhidos em SRM, sendo constantemente excluídos das interações mantidas nas classes comuns em que estavam matriculados. O relacionamento entre estes alunos e seus professores foi considerado saudável, à medida que esses profissionais assumiam uma posição positiva frente ao processo de inclusão escolar, sem deixarem de questionar as lacunas inerentes a esse movimento. Os professores auxiliavam as crianças na realização das atividades propostas, mesmo que, em alguns momentos, notadamente na sala comum, tenham se mostrado inseguros quanto ao trabalho que deveriam implementar, a fim de atender às particularidades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual.

Já no trabalho “Formação De Professores Em Serviço Por Meio De Pesquisa Colaborativa Visando à Inclusão De Alunos Com Deficiência Intelectual”, Toledo (2011) teve o objetivo de investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço realizado numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II no Município de Arapongas, Estado do Paraná, com intenção de favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). Os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores acerca da educação inclusiva. Também se comprovou que o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial foi efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

Ainda no IBICT, foi selecionada uma tese, cujo título é “Deficiência Intelectual E Ensino-aprendizagem: Aproximação Entre Ensino Comum E Salas De Recursos Multifuncionais”, na qual Moscardini (2016), em continuidade à sua pesquisa de mestrado, realizou um estudo que analisou como são estruturadas as práticas das professoras da sala regular (que possuem em sua classe

alunos com indicativo de deficiência intelectual) e das professoras especialistas, mais especificamente, daquelas docentes responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais. A intenção era compreender os motivos que sustentam o distanciamento entre essas profissionais, o que inviabiliza a implementação de uma prática de ensino colaborativa, e as consequências que essa situação impõe para a aprendizagem escolar das crianças com deficiência intelectual. Os resultados indicaram a existência de práticas de ensino nas quais o AEE (Atendimento Educacional Especializado) se orientou pelo trabalho com o conteúdo acadêmico, sendo assumido como principal responsável pelo ensino dessas crianças. A professora da sala regular não se ocupou de oferecer o auxílio necessário para que o aluno pudesse experimentar seu desenvolvimento escolar, enquanto a docente especialista norteava a sua prática pelas habilidades que deveriam ser estruturadas nos educandos para que fizessem frente às urgências do ensino regular, convertendo o AEE em um tipo de reforço escolar. Concluiu o autor que existe uma distância entre os preceitos contidos nos documentos oficiais e a maneira como o processo inclusivo é organizado no cotidiano escolar, haja vista que entre os professores especialistas e seus colegas do ensino regular não se observaram propostas de trabalho colaborativas, o que acabou por impor dificuldades para a manutenção de práticas de ensino complementares que pudessem contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

5 DISCUSSÃO

A inclusão de alunos com deficiência frequentando as salas de aula regular é uma realidade das escolas hoje, Afonso (2014), em seu estudo a respeito da inclusão de um aluno autista, aponta para um distanciamento entre teoria e prática no cotidiano escolar e ressalta a necessidade de repensar a ação pedagógica, isto porque “Muitas vezes, a ação pedagógica é direcionada para as “deficiências” e “limitações” dos estudantes, e não para o desenvolvimento dos sujeitos, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos” (VIEIRA; HERMANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017, p. 116).

A respeito do distanciamento entre teoria e prática, Tardif (2007) salienta que existe um abismo entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas” pelos professores no cotidiano da escola, ao afirmar que, “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (p. 332). Trata de saberes que são produzidos pelos pesquisadores na universidade e os saberes que são mobilizados e utilizados pelas práticas do ensino em todas as suas tarefas.

Há outros aspectos apontados como desfavoráveis ao processo inclusivo, como apontado na investigação feita por Moscardini (2011), indicando a oferta de atividades fragmentadas e falhas nas adaptações curriculares, embora sinalize o esforço dos docentes que, na medida do possível, ajudam esses alunos na realização das atividades. Sobre isso, Soares e Figueiredo (2007) compreendem que as situações de ensino requerem organizações específicas para que todos os alunos possam ter acesso às oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, a fim de que as atividades não se fragmentem e as adaptações curriculares possam ocorrer. Além disso, Moscardini (2011) pontuou, em sua investigação, um certo distanciamento entre o ensino regular e a Sala de Recursos Multifuncional, mais um entrave para que o trabalho conjunto se efetive.

Quanto à importância da formação colaborativa para a inclusão, o estudo de Toledo (2011) corrobora com o que aponta Booth e Ainscow (2000), sobre a importância de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados. Em conjunto, portanto, todos os envolvidos no cenário escolar, sobretudo os professores regentes e

especialistas, planejem, acompanhem e adaptem as atividades para que todos obtenham êxito em suas aprendizagens.

No que se refere às condições desfavoráveis para o processo inclusivo, o estudo de Veríssimo (2017) aponta para falhas na formação inicial e continuada (em serviço).

Esse aspecto é corroborado pelos estudos de Prieto (2007), que encontrou incertezas nas falas dos docentes no que se refere à formação, revelando que, se alguns ainda consideram a habilitação dos cursos de Pedagogia uma formação inicial que privilegia de modo adequado o preparo para a mediação de práticas inclusivas, outros destacam falhas deste curso de licenciatura. Para Glat et al. (2007, p. 6):

a proposta de educação inclusiva implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola que envolvem a gestão de cada unidade educativa, bem como o sistema educacional como um todo. Por isso, destacam: [...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Esse redesenhar da escola como um todo é apontado por Veríssimo (2017), que verificou em sua pesquisa que quando há a mobilização do todo na escola, as práticas pedagógicas com os alunos com deficiência são favoráveis ao processo inclusivo, sendo elas: atendimento individualizado, oferta de atividades diferenciadas, trabalho de tutoria em grupos e estímulo à interação dos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) e sem NEE em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, ao se centrar em analisar as práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão em salas de aula regular do Ensino Fundamental, estabeleceu um panorama de pesquisas correlatas sobre as práticas pedagógicas acerca da inclusão na sala de aula, levando-se em conta o percurso do contexto político desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Ao se delimitar um período de 10 anos e utilizar-se de quatro bases digitais de dados de relevância nacional e internacional, constatou-se que o número de publicações ainda é reduzido, por isto, esta temática torna-se um amplo cenário para novas produções científicas.

Diante das pesquisas discutidas no presente trabalho, pôde-se depreender que um reconsiderar da prática pedagógica e uma superação de preconceitos acerca dos alunos com deficiência em sala de aula regular são fatores essenciais para que o processo inclusivo efetivamente ocorra.

Outros apontamentos das pesquisas analisadas foram: o distanciamento entre teoria e prática, lacunas na formação inicial e em serviço dos docentes; a utilização de atividades descontextualizadas; a necessidade de uma reestruturação na organização escolar com a parceria entre o AEE e o ensino regular através de trabalhos colaborativos. Contudo, há pesquisas em que se evidenciou que, uma vez que o trabalho colaborativo efetivamente aconteça, há a melhoria na qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores acerca da educação inclusiva e, também, uma abertura por parte de alguns docentes para o atendimento ao aluno com deficiência, com o auxílio de uma professora de apoio em sala.

Levando-se em consideração o que foi discutido no decorrer deste artigo, poderia se considerar a inclusão como um processo, capaz de promover ações pedagógicas mais assertivas para possibilitar situações de atendimento às diversas necessidades dos estudantes com deficiência, pautadas no engajamento e na mudança de atitudes, em que cada aluno e cada professor se percebam partícipes de uma cultura colaborativa, dividindo o espaço escolar no qual os diversos atores desse cenário possam conviver com semelhanças e diferenças, o que, de fato, legitimaria o contexto da diversidade e de práticas pedagógicas em prol da inclusão.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, S. R. M. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília/SP, 2014.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice de inclusão** – Desarrollando el aprendizaje y la participación em las escuelas. Reino Unido - Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. 2000.
- BRASIL. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. In **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 3956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex*: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm . Acesso em: 08 abr. 2020.
- BRASIL, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília-DF: INEP. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&item> . Acesso em: 05 mai. 2020.
- BRASIL. Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 01 mai. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 23 dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CONVENÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001). Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Orgs). **Anuário Brasileiro de Educação Básica: 2018**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em 05 jun. 2020.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002>.

GLAT, R. et al. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, Sept. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>.

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

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, M.T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. da S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 abr. 2020.

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara/SP, 29. out. 2011.

MOSCARDINI, S F. **Deficiência Intelectual E Ensino-aprendizagem: Aproximação Entre Ensino Comum E Salas De Recursos Multifuncionais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara/SP, 30 mar. 2016.

PRIETO, R. G. Professores Especialistas de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D.M.; C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, p.281-294.

SOARES, C. F.; FIGUEIREDO, R. V. **Por uma prática inclusiva na Educação Infantil**. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TOLEDO, E. H. de. **Formação De Professores Em Serviço Por Meio De Pesquisa Colaborativa Visando à Inclusão De Alunos Com Deficiência Intelectual**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Unesco, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 05 jun. 2020.

VIEIRA, A.; HERMANDEZ-PILOTO, S. S. de F.; RAMOS, I. de O. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (Org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

VERÍSSIMO, N. B. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 22 ago. 2017.