

ESTAR PRESENTE É ESTAR INCLUÍDO? ANÁLISE DE SITUAÇÕES EM QUE A INCLUSÃO ESCOLAR NÃO ACONTECE¹

¿ESTAR PRESENTE ES ESTAR INCLUIDO? ANÁLISIS DE SITUACIONES EN LAS QUE LA INCLUSIÓN ESCOLAR NO SE PRODUCE

BEING PRESENT IS BEING INCLUDED? ANALYSIS OF SITUATIONS IN WHICH SCHOOL INCLUSION DOES NOT HAPPEN

Bárbara Amaral MARTINS²
Miguel Claudio Moriel CHACON³

RESUMO: Estudantes público da Educação Especial devem frequentar, preferencialmente, escolas regulares de ensino. Apesar dos avanços em termos legislativos e de matrículas, nem sempre a inclusão escolar acontece, verdadeiramente, no interior das instituições escolares. Por isso, objetivamos descrever e analisar situações de sala de aula em que a inclusão escolar não acontece de fato. Participaram 16 professoras e 22 alunos público da Educação Especial matriculados em escolas públicas de Corumbá e Ladário em Mato Grosso do Sul. Os dados foram coletados por meio de filmagens e analisados a partir do Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas. Quatro situações de sala de aula foram consideradas não inclusivas e revelaram a falta de atenção individualizada das professoras aos estudantes público da Educação Especial, ausência de flexibilização curricular, oferecimento de atividades desvinculadas do trabalho desenvolvido pelos demais alunos e falta de respostas pedagógicas condizentes com o nível de desenvolvimento desses discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Inclusão escolar. Exclusão educacional. Público-alvo da educação especial.

RESUMEN: *Los estudiantes públicos de Educación Especial deben asistir preferentemente a las escuelas regulares. A pesar de los avances legislativos y de matrícula, la inclusión escolar no siempre ocurre dentro de las instituciones escolares. Por lo tanto, nuestro objetivo es describir y analizar situaciones en el aula en las que la inclusión escolar no ocurre realmente. Los participantes fueron 16 maestros y 22 estudiantes públicos de Educación Especial matriculados en escuelas públicas de Corumbá y Ladário en Mato Grosso do Sul. Los datos fueron recolectados a través de filmaciones y analizados del Protocolo de Observación para Situaciones Educativas Inclusivas. Cuatro situaciones de aula se consideraron no inclusivas y revelaron la falta de atención individualizada de los docentes a los estudiantes públicos de Educación Especial, la ausencia de flexibilidad curricular, la oferta de actividades no*

¹ O presente artigo resulta da pesquisa de doutorado da primeira autora.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá – MS – Brasil. Professora Adjunta no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>. E-mail: barbara.martins@ufms.br

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Professor do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação Brasileira (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6473-8958>. E-mail: miguelchacon@marilia.unesp.br

relacionadas con el trabajo desarrollado por los otros estudiantes y la falta de respuestas pedagógicas consistentes con el nivel de desarrollo de estos estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *Educación especial. Inclusión escolar. Exclusión educativa. Público objetivo de la educación especial.*

ABSTRACT: *Public students in Special Education should preferably attend regular schools. Despite advances in terms of legislation and enrollment, school inclusion does not always truly happen inside school institutions. Therefore, we aimed to describe and analyze classroom situations in which school inclusion does not really happen. The participants were 16 teachers and 22 public students from Special Education enrolled in public schools in Corumbá and Ladário, Mato Grosso do Sul. The data was collected through filming and analyzed using the Protocol for Observation of Inclusive Educational Situations. Four classroom situations were considered not inclusive and revealed a lack of individualized attention from teachers to public students of Special Education, lack of curricular flexibility, offering activities unrelated to the work developed by other students and lack of pedagogical responses consistent with the level of development of these students.*

KEYWORDS: *Special education. School inclusion. Educational exclusion. Target audience for special education.*

Introdução

A educação inclusiva não é um fim em si mesma, pois é parte de um projeto amplo que visa à inclusão social daqueles que, historicamente, estiveram à margem dos direitos e da participação cidadã plena. É um conceito que abrange toda e qualquer diversidade e apregoa uma escola que seja para todos, sem exceções. Contudo, este texto focaliza a inclusão escolar de um público específico, composto por aqueles que são alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

O paradigma da inclusão instaurou a necessidade de reconstrução da escola tanto em aspectos estruturais quanto organizacionais e relacionais, mas, em virtude de as escolas especializadas terem sido compreendidas, durante muito tempo, como o único espaço onde as necessidades dos estudantes com desenvolvimento atípico poderiam ser respondidas, cultivou-se um preconceito a respeito das condições de desenvolvimento e aprendizagem desse alunado, no sistema regular de ensino (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011). De acordo com Carvalho (2014, p. 100), “[...] a proposta inclusiva tem provocado uma verdadeira crise de identidade na escola, levando-a a ressignificar seu papel, suas crenças, políticas e práticas pedagógicas.” Tal

ressignificação é necessária, na medida em que não basta empreender adequações nas estruturas físicas e adquirir materiais. É preciso rever crenças e transformar concepções ligadas à diversidade, à função da escola, ao processo de ensino-aprendizagem, ao currículo, à gestão escolar etc (SANTOS, 2011).

De fato, as escolas procuram seguir os princípios e diretrizes estabelecidos pelo sistema educacional, sem que todas disponham do aparato financeiro, técnico e material necessário (CARVALHO, 2014), para que todas as crianças e adolescentes possam frequentar esses espaços e aprender em conjunto. Conseqüentemente,

[...] ainda convivemos com elevados índices de exclusão traduzidos, dentre outros indicadores, por alunos que nunca ingressaram na escola, defasagem idade/ano, evasão escolar, estratégias de aceleração adotadas para compensar fracassos e evitar a repetência, baixa qualidade das respostas educativas das escolas, insatisfatórias condições de trabalho dos educadores, sua formação inicial e continuada, natureza da gestão escolar, dentre inúmeros outros (CARVALHO, 2016, p. 59).

Nessa perspectiva, não podemos tomar como bem-sucedidas as situações supostamente inclusivas, em que discentes com deficiência, TEA ou AH/SD são isolados ou esquecidos em sala de aula, negligenciados, subestimados, superprotegidos ou infantilizados, relegados a cuidadores, auxiliares ou intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) etc., pois tais ações, ao invés de impulsionar o desenvolvimento – conforme o que se espera da escola –, acabam por fragilizá-lo, na medida em que o fato de simplesmente inserir o educando no espaço físico do ensino regular não basta para que a aprendizagem ocorra, tampouco para que aconteçam interações propícias ao desenvolvimento (MATOS; MENDES, 2015; SANTOS, 2021).

Não se trata, portanto, de inserir, fisicamente, este ou aquele aluno nesta ou naquela turma do ensino comum. Há que se considerar o risco de expor essa pessoa a uma situação similar à vivida em espaços segregados, com a diferença de estar presente no espaço físico das salas regulares sem estarem, nelas, verdadeiramente integradas (CARVALHO, 2014, p. 97).

Todavia, vale lembrar que a educação escolar não é neutra e, juntamente com os conhecimentos que socializa, dissemina os valores que legitima, podendo atuar em favor da transformação social ou não. Isso exige assumir que educar é um ato político que se situa sob diversas variáveis e contribui para a mudança ou para a conservação da sociedade. Nesse processo, os profissionais da educação compartilham da importante responsabilidade pela formação de cidadãos conscientes e participativos (CARVALHO, 2014).

A negação de seu caráter político, o qual está associado às concepções que sustentam o fazer pedagógico e determinam as finalidades da escola, impõe o risco de que as práticas adotadas e os discursos oficiais se tornem contraditórios, inclusive porque a educação brasileira tem sua história marcada pela exclusão e o elitismo, traços que ainda não estão completamente superados, resultando num estereótipo de aluno ideal que não contempla aquele que se afasta do padrão de normalidade, visto que as sociedades de classes, como é a nossa, são marcadas pela disputa pelo poder hegemônico (CARVALHO, 2014). Conforme Carneiro e Dall’Acqua (2016, p. 18), o fato de a convivência respeitosa entre todos nunca ter-se constituído em uma realidade escolar e social dificulta a efetivação da inclusão, de modo que “[...] nossa história foi escrita até aqui pela cultura da dominação de uns sobre os outros, sempre permeada por critérios de pertencimento estabelecidos arbitrariamente”. Esse quadro precisa ser revertido!

Meletti (2013) esclarece que a aproximação/distanciamento da norma idealizada determina o quão aceito será o indivíduo, em um dado contexto sociocultural, ressaltando que os processos de exclusão são inerentes ao sistema capitalista. Sob esse prisma, Carvalho (2014) adverte que ao olharmos para as práticas de sala de aula, sem considerar as influências e implicações do contexto educacional e social, onde forças políticas atuam, corremos o risco de analisar o cenário educativo superficialmente:

Ainda que disfarçadas, as teorias do capital humano renascem para atender às necessidades do crescimento econômico dos países regidos pelas regras do mercado, nos quais a competitividade traduz-se como lei dos mais fortes. Estes são assim considerados pelo mérito de dispor dos conhecimentos (teóricos e práticos) que mais importam aos interesses do capital (CARVALHO, 2014, p. 74).

As influências do capitalismo são observadas na precariedade dos serviços da área da saúde essenciais para o desenvolvimento, como é o caso da estimulação precoce (OLIVEIRA, 2018), e tornam-se progressivamente mais nítidas no interior das instituições de ensino, na medida em que, especialmente nas escolas privadas, o processo de alfabetização se inicia cada vez mais precocemente, não há espaço para o diálogo e os resultados são mais importantes que os processos (CARVALHO, 2013). O preparo para a aprovação em exames se sobrepõe à constituição do cidadão crítico e provido de valores morais e sociais.

A desigualdade social e a exclusão são características do sistema capitalista e, nesse contexto, Dall’Acqua e Carneiro (2016) expõem que cerca de 30% dos alunos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental são reprovados ou abandonam a escola, durante os três primeiros anos, o que não significa que os demais atinjam níveis de aprendizagem satisfatórios.

Se a realidade nacional se encontra distante do almejado, piores são as condições de determinados estados e municípios, uma vez que as disparidades na arrecadação de recursos financeiros são significativas. Embora a União, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), complemente o orçamento educacional dos estados que não conseguem arcar com os custos mínimos de cada aluno (BRASIL, 2007), as diferenças econômicas regionais persistem, afetando a educação, visto que, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2017, as redes públicas com maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental localizam-se nas regiões Sul e Sudeste do país: São Paulo com 6,5, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina com 6,3. No outro extremo, Sergipe aparece com o pior resultado (4,3), seguido de Amapá (4,4), Rio Grande do Norte, Pará e Maranhão (estes com 4,5). Nos resultados mais atuais, referentes ao ano de 2019, os estados com os maiores índices permanecem os mesmos (com exceção do Ceará – 6,3): São Paulo – 6,5, Paraná – 6,4, Minas Gerais – 6,3 e Santa Catarina – 6,3, assim como os de menor índice também reincidem: Sergipe – 4,6, Rio Grande do Norte, Pará e Amapá – 4,7, Maranhão – 4,8. (BRASIL, 2022).

Segundo Dorziat (2013, p. 998),

[...] a escola para todos, embora pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, tende em seu interior, a continuar cumprindo seu papel de mantenedora do sistema instituído, inaugurando, assim, uma nova e paradoxal forma de exclusão.

Sob esse prisma, pesquisas alertam que as conquistas voltadas ao público da educação especial localizam-se muito mais no âmbito legal do que nas práticas educacionais/sociais (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009; MORGADO; FISCARELLI, 2016). As escolas não podem recusar a matrícula desses estudantes, porém, nem sempre a garantia de acesso vem acompanhada de oportunidades de aprendizagem e sucesso acadêmico, devido à falta de atenção às suas necessidades (SANTOS, 2011). Assim, há um distanciamento entre o apregoado oficialmente e o realizado no contexto escolar, espaço marcado pela incongruência, visto que abriga tanto a conscientização quanto a discriminação (MATOS; MENDES, 2015).

Nessa linha, Carvalho (2014, 2016) esclarece que a educação inclusiva depende de ações que ultrapassam o âmbito escolar, envolvendo os aspectos sociais (saúde, alimentação, transporte), as quais devem estar acompanhadas da redução dos níveis de injustiça e

desigualdade. Além disso, acredita nos benefícios da integração entre os programas educacionais com os de outros setores.

No que concerne ao que é especificamente escolar, a autora ressalta a importância da criação de culturas inclusivas pautadas na democracia e valorização da diversidade; elaboração de projetos político-pedagógicos alicerçados em concepções inclusivas, a fim de que busquem caminhos para fazer com que todos aprendam, resguardadas as suas individualidades; desenvolvimento de atividades pedagógicas que partam dos conhecimentos e vivências dos estudantes e incentivem a participação.

Ressalta-se que tanto a prevenção como a remoção das barreiras para a participação e a aprendizagem constituem uma responsabilidade de todos os envolvidos: professores, estudantes, funcionários, gestores e familiares, em colaboração, não sendo justo, tampouco acertado, culpar exclusivamente o corpo docente (CARVALHO, 2016).

Em relação às barreiras à aprendizagem, especificamente, as adaptações curriculares tendem a representar estratégias importantes para a superação de obstáculos. Carvalho (2014, p. 103) define as adaptações curriculares como “[...] modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem”. Tais adaptações não correspondem à elaboração de um currículo à parte, mas na realização de ajustes no currículo disponível à turma, podendo compreender alterações nos objetivos, conteúdos, metodologias, temporalidade e avaliação. Entretanto, Fonseca, Capellini e Lopes Júnior (2010) esclarecem que o conceito de adaptação curricular foi mal compreendido, ocasionando a completa substituição do currículo comum pela elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), de sorte a estabelecer o que o aluno deveria aprender, durante o ano letivo. Com vistas a uma adequação terminológica, surgiu o conceito de flexibilização curricular, significando aquilo que é maleável, destituído de rigidez. Os autores elucidam que há uma distinção entre adaptação e flexibilização curricular, pois a primeira é reservada somente aos estudantes que demandam apoio generalizado e não se beneficiam do currículo comum, em razão das limitações derivadas da deficiência, enquanto a segunda é cabível a qualquer aluno, seja ou não público da Educação Especial.

Assim, Carvalho (2016) destaca a importância da flexibilização curricular como estratégia de garantir aprendizagens enriquecedoras e significativas, pautadas na possibilidade de desenvolvimento das potencialidades de cada um. Com efeito, a flexibilização curricular é importante, porque permite abarcar as diferenças individuais dos discentes, de maneira que a

escola possa se reorganizar em favor das necessidades apresentadas (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

Tendo em vista que a inclusão escolar requer não apenas a presença, mas a participação e a aprendizagem dos alunos da Educação Especial em contextos regulares. Esta pesquisa tem por objetivo descrever e analisar situações de sala de aula em que a inclusão escolar não acontece de fato.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa foi realizada em seis escolas públicas localizadas nas cidades de Corumbá (três municipais e uma estadual) e Ladário (duas municipais), no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Participaram professoras e aluna/os de turmas de Ensino Fundamental I frequentadas por estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) ou deficiência intelectual (DI), estes localizados a partir de relações fornecidas pelas secretarias de educação e aqueles, identificados durante um processo conduzido na escola estadual de Corumbá (MARTINS; CHACON, 2022).

A pesquisa envolveu 16 professoras e 22 estudantes público da educação especial que deram assentimento quanto à participação e cujos pais expressaram o consentimento por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tal como as professoras (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE n. 47297315.9.0000.5406).

Os dados foram coletados por meio de filmagens em sala de aula, programadas com antecedência e realizadas por meio de duas filmadoras digitais de alta resolução. Ao todo, foram 19 sessões de filmagem, que somaram 13h57m de gravação⁴.

As gravações provenientes da dupla de câmeras foram unidas e editadas com o auxílio do *software Movie Maker*, quando foram selecionados os episódios mais significativos de cada filmagem, tendo em vista o objetivo da pesquisa. Nesta fase, cada filmagem ficou sintetizada em, aproximadamente, 15 minutos e ocorreu a submissão à análise de quatro juízes com base no Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas (MARTINS; CHACON, 2021). Os juízes tinham titulação mínima de Mestre em Educação e desenvolviam pesquisas na área da Educação Especial.

⁴ Como era inevitável que outros estudantes, além dos focalizados no estudo, aparecem nas gravações, foi necessário solicitar autorização para os responsáveis por todos das turmas. No caso de autorizações não concedidas, tais estudantes eram reposicionados na sala de maneira a não serem capturados pelo foco das câmeras. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1339-1355, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587
DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.17001> 1345

Durante o processo de análise dos dados, as respostas dos juízes foram sistematizadas a partir do número de indicações recebidas em cada item do protocolo, cujas opções eram: sim, não e não se aplica, as quais se convertiam em pontuações. Quando, ao menos, três juízes coincidiram no julgamento de determinado item, representando um índice de concordância de 75%, aceitava-se a classificação atribuída. Havendo empate, consultávamos a análise realizada pela própria pesquisadora anteriormente a submissão aos juízes para a tomada de decisão. Concluída a síntese entre a avaliação dos juízes, cada protocolo poderia apresentar uma pontuação total entre -26 e 26, de maneira que foram consideradas inclusivas as filmagens em que a totalização era positiva e não inclusivas, aquelas cujo total era menor que 1. Essa classificação foi confirmada pela análise qualitativa de cada situação educacional registrada.

Resultados

Dentre as 19 filmagens realizadas em 16 salas de aula distintas, 15 retratavam situações educacionais consideradas inclusivas; ao passo que quatro, não atendiam aos princípios da inclusão escolar e é a essas que nos deteremos. Os episódios que exibem situações didáticas analisadas como não inclusivas estão sinteticamente descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos episódios cujas atividades registradas foram consideradas não inclusivas

Turma: 4º ano
Estudante(s) público da Educação Especial: Aluno com Síndrome de Down e aluna com DI.
Atividade(s) desenvolvida(s): Pintura.
Agrupamento: Os alunos estão enfileirados em carteiras individuais.
Descrição: Os estudantes da Educação Especial contornam e pintam com tinta, a bandeira do Brasil enquanto os demais fazem atividades sobre a pirâmide alimentar no livro de ciências, envolvendo leitura silenciosa e desenho. O aluno com síndrome de Down come seu lanche na sala durante a aula.
Pontuação: - 12
Turma: 2º ano
Estudante(s) público da Educação Especial: Dois alunos com DI
Atividade(s) desenvolvida(s): Colagem de palitos
Agrupamento: A turma está enfileirada, em carteiras individuais e os alunos com DI estão em uma mesma mesa, juntamente com a auxiliar de classe.
Descrição: Enquanto a turma exercita a adição em um jogo da velha de soma, os alunos com DI colam palitos de fósforo em um caderno de desenho, de acordo com os números indicados no caderno e com a ajuda da auxiliar de classe.
Pontuação: - 5
Turma: 3º ano
Estudante(s) público da Educação Especial: Um aluno com DI.
Atividade(s) desenvolvida(s): Estudo do gênero textual Poema.
Agrupamento: Grupos de quatro alunos.

<p>Descrição: Foi realizada a leitura coletiva do poema escrito na lousa, seguida da leitura feita pela professora. Cada dois alunos receberam uma ficha com palavras e frases do texto para circular, conforme eram sorteadas. O aluno com DI apenas observava seu colega fazer a atividade. Em seguida, receberam uma folha com exercícios de completar lacunas, enumerar os versos e circular as estrofes do poema trabalhado. O aluno com DI copiava as respostas do colega ao lado.</p> <p>No decorrer da aula, em alguns momentos, o aluno se balançava na cadeira, assobiava, olhava para fora da janela e chamava os colegas, parecendo estar entediado.</p>
<p>Pontuação: - 4</p>
<p>Turma: 4º ano</p>
<p>Estudante(s) público da Educação Especial: Dois alunos com indicadores de AH/SD</p>
<p>Atividade(s) desenvolvida(s): Resolução de problemas matemáticos</p>
<p>Agrupamento: Carteiras individuais enfileiradas</p>
<p>Descrição: Todos os alunos copiam e resolvem dois problemas matemáticos envolvendo a subtração de centenas e a multiplicação de valor monetário com numerais decimais. Um dos alunos com indicadores de AH/SD é convidado a resolver um dos problemas na lousa. As atividades propostas estão aquém dos conhecimentos e habilidades dos alunos com indicadores de AH/SD.</p>
<p>Pontuação: - 7</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

A exclusão dos alunos com DI nas turmas de 4º e 2º anos é nítida, na medida em que recebem propostas de atividades totalmente desvinculadas do que realizam os demais estudantes da sala. Na turma de 2º ano, inclusive, os alunos com deficiência ficam sob a responsabilidade de uma auxiliar de sala, contratada como estagiária, a qual prepara e conduz as atividades desenvolvidas. De fato, esses alunos estão incluídos no mesmo espaço físico que as outras crianças sem necessidades educacionais especiais (NEE), porém, estão excluídos da dinâmica pedagógica preparada para os colegas. Dessa maneira, o que se observa é simplesmente a inserção espacial dos alunos com DI, representando o que Carvalho (2014) denomina como *exclusão na inclusão*. Para Effgen e Almeida (2012, p. 31), quando o professor disponibiliza currículos menos enriquecidos ao público da Educação Especial, coloca-o à margem do processo educacional, caracterizando “[...] uma exclusão produzida dentro do próprio processo de inclusão”, o que desfavorece a garantia do direito de todos ao conhecimento. Por trás dessa exclusão velada está o descrédito nas potencialidades do aluno e a visão de que lhe basta conviver com os demais integrantes do grupo, sem a preocupação em propiciar o apoio necessário para seu desenvolvimento (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2011). Nessa lógica, cabe ao professor ter o tato adequado para reconhecer as diferenças, sem transformá-las em sustentáculos da desigualdade (VIEIRA; RAMOS, 2012), o que exige uma real aceitação da inclusão desse alunado, acompanhada da compreensão de que o desenvolvimento está relacionado às oportunidades disponibilizadas. Na perspectiva de Magalhães (2011), é imprescindível que o professor seja levado a questionar suas concepções e analisar os sentimentos despertados na interação com estudantes que constituem o público da Educação Especial, a fim de que desconstrua preconceitos e imagens estereotipadas.

Vale notar que as atividades oferecidas aos alunos com DI da turma de 4º ano não parecem estar voltadas a objetivos de aprendizagem, mas ao preenchimento do tempo, uma vez que não houve qualquer contextualização para o contorno e pintura da bandeira do Brasil. A realização de atividades desse tipo (pintura, desenho, colagem), muitas vezes improvisadas, está ligada à representação do estudante como alguém impossibilitado de aprender (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2011). A descontextualização de atividades oferecidas a alunos com deficiência também foi observada por Effgen (2012). Similarmente, sublinha-se o fato de o aluno com síndrome de Down comer seu lanche em sala, enquanto os demais fazem suas tarefas, algo semelhante ao relatado por Carvalho (2013) a respeito do caso do menino Bernardo, que, em uma das escolas por onde passou, era infantilizado e não reconhecido como aluno por professores e colegas.

Autores alertam que a proposta inclusiva tem sido interpretada com alguns equívocos e entre eles temos a confusão de inclusão com inserção espacial e o privilégio dos aspectos interpessoais, que visam apenas à socialização, em detrimento da aprendizagem (CARVALHO; 2016). Tal visão é tomada como reducionista, porque “[...] inserir esses aprendizes nas escolas comuns, como ‘figurantes’, além de injusto, não corresponde ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva e, de igual modo, não vamos contribuir para seu desenvolvimento integral” (CARVALHO, 2016, p. 114, grifo da autora).

Na sala de 3º ano, a proposta é que o aluno com DI execute os mesmos exercícios que seus colegas, porém, a professora não o orienta individualmente e a organização em grupos, nesse caso, não favorece a aprendizagem, porque, apesar da proximidade física, não havia interação acerca da realização das tarefas, apenas a cópia de respostas, direção contrária da proposta inclusiva, pois, sob esse prisma, o trabalho educativo deve centrar-se na aprendizagem e, assim, o aluno deixa de ser concebido como “[...] um mero copiador e memorizador de informações que recebe em sala de aula, ou que extrai de livros” (CARVALHO, 2014, p. 121).

Segundo Oliveira (2018), a escola tem demonstrado dificuldades na inclusão de estudantes com deficiência intelectual, as quais vão desde a identificação até a condução do processo de ensino-aprendizagem.

Já na sala de 4º ano frequentada pelos alunos com indicadores de AH/SD, seus potenciais são desconsiderados, ao desenvolverem atividades que estão aquém de seus conhecimentos e capacidades. Nessa perspectiva, Cruz (2014) destaca a invisibilidade dos estudantes com AH/SD, ao examinar as concepções de professores de Educação Especial e seu impacto na identificação desse alunado. Contudo, salientamos que, além de identificar, é

preciso que os professores estejam conscientes da necessidade de intervir diante da diversidade, caso contrário, a rotulação não extingue a “invisibilidade”. Como estratégias de intervenção, sugere-se: solicitar tarefas de casa mais elaboradas que as dos colegas; pedir análises mais aprofundadas e resolução de problemas, durante as atividades de classe; incentivar a interação com os colegas; disponibilizar recursos materiais ou permitir que realizem atividades paralelas de seu interesse, para o preenchimento do tempo ocioso; orientá-los sobre os aspectos em que podem melhorar etc. Parece claro que essas medidas objetivam o desenvolvimento de habilidades, mas, inclusive, devem zelar pelos aspectos sociais e emocionais desses educandos (MENDONÇA; MENCIA; CAPELLINI, 2015; SÁNCHEZ ANEAS, 2013).

Todos os alunos precisam ter liberdade para expressar seus conhecimentos, dúvidas e opiniões, assim como as condições para realizar as atividades voltadas para sua aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Magalhães (2011), isso exige que o professor seja capaz de instaurar relações afetivas e empáticas, superando visões que inferiorizam e desrespeitem as singularidades de cada um.

Dado o exposto, Carvalho (2016) ressalta que a exclusão nem sempre é tão claramente visível como o é a separação física, porque, muitas vezes, aquela pode assumir formas simbólicas, as quais talvez sejam as responsáveis pelas formas visíveis. Nesse sentido, a autora assinala, ainda, a perversidade da negação da diferença/necessidade, algo que é comum, principalmente, no que tange aos estudantes com AH/SD.

A observação e registro de tais situações não inclusivas nos leva a refletir e traz à tona preocupações acerca do estágio na formação docente. Enquanto componente curricular obrigatório da formação inicial de professores, o estágio visa a proporcionar experiências e elementos para a reflexão sobre a atuação pedagógica e para a construção da identidade profissional, mediante a interação do futuro professor com os profissionais, os discentes e as práticas daquele local (LIMA, 2009). Ao deparar-se com situações em que o estudante com NEE é excluído, negligenciado ou tem suas capacidades depreciadas, o estagiário pode se tornar descrente da inclusão escolar e desenvolver uma baixa autoeficácia para educar na diversidade. É sob essa ótica que Sharma e Sokal (2015) alertam para os riscos do estágio junto a professores cujas práticas não sejam efetivamente inclusivas. Aliás, enfatiza-se que os resultados da pesquisa conduzida pelos referidos autores revelaram que os participantes de um curso de 30 horas, com prática em sala de aula inclusiva, tiveram suas atitudes para a inclusão desfavorecidas após a formação.

Mais do que a criação e aplicação de técnicas e metodologias inovadoras, a educação inclusiva é um compromisso ético e político que a escola assume, diante do direito à educação que toda criança possui. Esse compromisso justifica e orienta a reformulação das práticas pedagógicas, as quais têm como finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes (CARVALHO, 2013).

Nessa direção, faz-se necessária a construção de um novo paradigma de escola, a fim de que esta se sustente sobre os pilares da democracia, da justiça e da cidadania (CARNEIRO; DALL'ACQUA, 2016). Para tanto, é preciso que as políticas educacionais inclusivas sejam fruto de debates com a sociedade e considerem os contextos reais, com seus pontos favoráveis e desfavoráveis, acompanhadas dos recursos necessários para que possam ser implementadas, porque “[...] é a educação que permite ao homem assimilar a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada” (CARVALHO, 2014, p. 101). Logo, o ambiente escolar desempenha um importante papel na formação da autonomia do cidadão, a partir dos saberes e das habilidades que desenvolve (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014), devendo proporcionar a interação com o conhecimento e a apropriação cultural, científica e tecnológica do que a humanidade construiu.

É preciso garantir condições para que todos participem das atividades educacionais, englobando ajustes e flexibilizações curriculares sempre que as necessidades do estudante assim o exigirem (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). Além das necessárias diferenciações e do uso de recursos e estratégias que assegurem a aquisição de conhecimentos, Effgen e Almeida (2012) chamam a atenção para o próprio currículo, alertando que, quando a seleção de conteúdos não é problematizada e alicerçada na intencionalidade, pode desencadear processos excludentes.

Felizmente, as situações não inclusivas são minoria no conjunto das filmagens realizadas, porém, deveriam ser inexistentes, sobretudo porque as gravações foram previamente agendadas, o que tende a gerar uma certa preparação especial em relação ao ambiente e as atividades propostas. Isso nos leva a refletir sobre a formação dessas professoras. Qual o conceito de inclusão escolar que jaz sob suas práticas? Quais os conhecimentos que possuem acerca da flexibilização curricular? Como se deu (e dá) a formação dessas educadoras em relação ao público da Educação Especial? A ausência de respostas para tais questões revela uma limitação desta pesquisa, bem como implicações para futuras pesquisas.

A presença de estudos teóricos e práticos a respeito do público da Educação Especial, tanto na formação inicial quanto continuada, é fundamental. Soma-se a isso a necessidade de recursos humanos e materiais que viabilizem a construção de práticas verdadeiramente inclusivas e

colaborativas, comprometidas com a justiça social e cujo objetivo maior é o desenvolvimento máximo de cada aluno, a partir do reconhecimento e respeito às suas singularidades.

Considerações finais

Assumindo o objetivo de descrever e analisar situações de sala de aula em que a inclusão escolar não acontece de fato, realizamos filmagens em escolas públicas no interior do estado de Mato Grosso do Sul e identificamos quatro situações de sala de aula em que os estudantes público da Educação Especial não recebiam os apoios e estímulos necessários às respostas educacionais corretas diante de suas peculiaridades. Tais situações eram marcadas pela ausência de atenção individualizada por parte das professoras, de flexibilização curricular e de desafios à aprendizagem adequados ao nível de desenvolvimento desses discentes, sem perder a relação com o trabalho desenvolvido pelo grupo que compõe a turma.

É imprescindível explicitar que a presença da pesquisadora e das câmeras em sala de aula, inevitavelmente, altera a naturalidade das situações didáticas. A vivência cotidiana pode desvelar cenários ainda mais excludentes, seja em número ou na intensidade das práticas não inclusivas, porém, o professor não pode ser culpabilizado, pois, é antes, vítima de um sistema social competitivo, meritocrático, desigual e injusto.

Urge reverter essa realidade educacional em favor da socialização equitativa dos saberes historicamente acumulados e da formação da autonomia cidadã, o que exige conhecimentos (técnicos, disciplinares, políticos e teóricos), compromisso social e criticidade por parte dos docentes, assim como investimentos financeiros, orientação e acompanhamento constantes por parte dos sistemas educacionais.

AGRADECIMENTOS: O presente estudo foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. Representação sociais de inclusão entre professoras de escolas públicas. *In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). Educação inclusiva e escolarização: Política e formação docente.* Brasília, DF: Liber Livro, 2011.
- BRASIL. **Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. **IDEB – Resultados e Metas.** Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C. Inclusão escolar na educação infantil: Pesquisa e prática sobre formação em serviço de professores. *In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). Educação especial e inclusiva: Mudanças para a escola e sociedade.* Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.
- CARVALHO, M. F. O aluno com deficiência intelectual na escola: Ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. *In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.). Escolarização de alunos com deficiência: Desafios e possibilidades.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: Com os pingos nos “is”.** 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- CRUZ, C. **Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1603>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- DALLA’ACQUA, M. J. C.; CARNEIRO, R. U. C. Escola para todos? Mudanças necessárias para uma educação inclusiva. *In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). Educação especial e inclusiva: Mudanças para a escola e sociedade.* Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.
- DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 986-1003, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 set. 2021.
- EFFGEN, A. P. S. A sala de aula comum e o atendimento educacional especializado: A prática pedagógica como possibilidade de colaboração. *In: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas.* Curitiba: Appris, 2012.

EFFGEN, A. P. S.; ALMEIDA, M. L. Bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas: princípios para uma nova/outra prática educativa. *In: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas***. Curitiba: Appris, 2012, p. 15-54.

FONSECA, K. A.; CAPELLINI, V. L. M. F.; LOPES JUNIOR, J. Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. *In: VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. (org.). **Aprendizagem e comportamento humano***. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382009000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 maio 2021.

LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/44/pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Falem com elas: Construir diálogos na escola inclusiva. *In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização: Política e formação docente***. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: Conceitos e políticas educacionais. *In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização: Política e formação docente***. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Sources of teacher self-efficacy in teacher education for inclusive practices. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 31, e3109, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/496fJLkyQMRdkMLLmxtXD6d/?lang=en>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Identificação de estudantes precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no pantanal sul-mato-grossense. **Submetido à publicação**, 2022.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 dez. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: Dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018.

MELETTI, S. M. F. Diferenças e diferentes: Aspectos psicossociais da deficiência. *In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.). **Escolarização de alunos com deficiências: Desafios e possibilidades***. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: Análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 721-734, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15274>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MORGADO, C. L.; FISCARELLI, S. H. O processo de inclusão de uma aluna deficiente intelectual em uma escola comum do Ensino Fundamental I. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 2, p. 956-968, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8936/5879>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 03, p. 341-356, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382014000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2021.

SÁNCHEZ ANEAS, A. **Altas capacidades intelectuales: Sbredotación y talentos: Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar**. Formación Alcalá: Alcalá la Real, 2013.

SANTOS, G. C. S. O professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico: Reflexões e pistas de ações. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização: Política e formação docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

SANTOS, L. F. Relações mediadas: A formação do intérprete educacional no contexto da educação de surdos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2593-2607, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13485>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SHARMA, U.; SOKAL, L. The Impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 15, n. 4, p. 276-284, out. 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12043>. Acesso em: 29 mar. 2021.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O. Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar: diálogo com os desafios e as possibilidades da escola. *In*: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, p. 55-70.

Como referenciar este artigo

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Estar presente é estar incluído? Análise de situações em que a inclusão escolar não acontece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1339-1355, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.17001>

Submetido em: 04/01/2022

Revisões requeridas: 17/03/2022

Aprovado em: 21/04/2022

Publicado em: 30/06/2022

Processamento e edição: Editoria Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, padronização e tradução.