

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR JUNTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF REGULAR EDUCATION TEACHERS WITH STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos<sup>1</sup>

Márcia Duarte<sup>2</sup>

Fabiana Cia<sup>3</sup>

### **Resumo**

A educação inclusiva destaca-se enquanto elemento desafiador na democratização do ensino e na garantia do direito do aluno com necessidades educacionais especiais (NEEs). O presente estudo teve como objetivo investigar a prática pedagógica de um grupo de professores do ensino regular junto aos alunos com NEEs, a partir do conhecimento das condições de ensino, formação desses professores e da parceria com os serviços da educação especial. Este trabalho contou com a participação de 17 professoras, com média de idade de 30 anos, que lecionavam em escolas de ensino regular, e que tinham em suas salas alunos com NEEs. O contato com os participantes deu-se por meio de uma atividade de ensino, pesquisa e extensão, que ocorreu na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. As professoras responderam um questionário, composto por 10 questões abertas, sendo quatro relacionadas à formação e seis sobre a sua experiência quanto ao processo de inclusão escolar. Os relatos evidenciaram: a carência nos conteúdos específicos da educação especial, a insuficiência do número de professores da educação especial para atender à demanda de alunos com NEEs, a necessidade de investigar como a avaliação tem sido concebida e implementada no contexto da educação inclusiva. Por outro lado, a maioria dos professores investigados realiza adaptações curriculares, e aponta benefícios na sua relação com o professor da educação especial.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Professor. Prática pedagógica. Inclusão.

### **Abstract**

Inclusive education stands out as a challenging element in the democratization of education and guarantees the right of students with special educational needs (SEN). The present study aimed to investigate the pedagogical practice of a group of teachers at regular education plus students with SEN, from knowledge of the education conditions, teachers formation and partnership with special education services. This work included the participation of 17 teachers, with a mean age of 30, who teach in regular education schools and had students with SEN in their classrooms. The contact with participants was realized through of a teaching activity, research and extension, which occurred at the Federal University of São Carlos. The teachers answered a questionnaire composed of 10 open questions, four related to your formation and six on their experience in school inclusion process. The reports showed: the lack of specific content on special education, insufficient number of special education teachers to meet the demand of students with SEN, the need to investigate how the evaluation has been designed and implemented in the context of inclusive education. On the other hand, most teachers investigated performs curricular adaptations and point out benefits in their relationship with the special education teacher.

**Keywords:** Special Education. Teacher. Pedagogical practice. Inclusion.

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em Educação Especial – UFSCAR. Professora Adjunto do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>2</sup> Mestre e Doutora em Educação Escolar - UNESP/Araraquara. Professora Adjunto do Departamento de Psicologia e do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>3</sup> Mestre e Doutora em Educação Especial – UFSCAR. Professora Adjunto do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

## INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a educação inclusiva destaca-se enquanto elemento desafiador na democratização do ensino e na garantia do direito do aluno com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs<sup>4</sup> à escolarização; o que implica a análise da organização das condições de ensino, das práticas escolares, e, conseqüentemente, da formação dos professores.

Dentre os vários documentos nacionais e internacionais que têm norteado a discussão e os movimentos da educação inclusiva, cabe-nos destacar alguns que ressaltam a educação especial e priorizam a escolarização das pessoas com NEEs nas escolas comuns. São eles: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/ 96 (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Embora tais documentos tenham fortalecido o debate da educação especial no contexto das escolas brasileiras de ensino regular, a efetivação das diretrizes neles descritas ainda vem se colocando como um desafio no cenário educacional. Além disso, a Educação Especial foi por muito tempo considerada uma educação específica para alunos com NEEs e à parte do sistema geral de ensino (VITALIANO, 2009); o que nos leva a crer que, devido ao desconhecimento da área, muitos professores do ensino regular estão despreparados para ensinar os alunos com NEEs, junto com os demais alunos.

A urgência de conteúdos de educação especial na formação inicial dos professores do ensino regular assume importância no contexto da educação inclusiva, sendo reiterada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o que indica a necessidade dos sistemas de ensino disporem de professores do ensino regular capacitados, seja por investimento na formação inicial dos professores, seja por complementação de estudos em áreas específicas de educação especial.

Complementando, em 2002 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior em cursos de licenciatura e de graduação plena (Resolução CNE/CP nº. 1/2002), as quais estabelecem que as instituições de ensino superior devam prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEEs. A referida resolução exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

Os desafios da formação inicial dos professores da educação básica, com foco na diversidade, refletem de alguma forma em seu trabalho pedagógico e nos limites das condições de ensino oferecidas aos alunos com NEEs. Dentre os desafios e dificuldades existentes, Miranda (2009) destaca alguns aspectos, a saber: a falta de uma política efetiva para a formação inicial e formação continuada dos professores, a não preparação do professor para atuar com alunos NEEs e o fato de professores, terem mais de um vínculo empregatício, e, por isso, não terem condições de participar de cursos de formação. Nesse sentido, há necessidade de um investimento mais substancial na formação dos professores para trabalhar, frente à diversidade dos alunos.

Segundo Nóvoa (1992):

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas, sim, por meio de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1992. p. 25).

O professor deve refletir a respeito das suas ações, tomar decisões a respeito delas e deve ser capaz de criar alternativas em suas ações cotidianas e em recursos metodológicos. Segundo Lunardi (2005), as práticas pedagógicas dos professores acabam por determinar o sucesso ou o fracasso na aprendizagem dos conteúdos escolares dos alunos.

Considerando, portanto, que “só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade

<sup>4</sup> Serão considerados alunos com necessidades educacionais especiais os que apresentarem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estando de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática” (MENDES, 2006, p. 402), o presente estudo teve como foco central a prática pedagógica de um grupo de professores do ensino regular junto aos alunos com NEEs, a partir do conhecimento das condições de ensino e formação desses professores e da parceria com os serviços da educação especial.

## DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Este trabalho contou com a participação de 17 professoras, com média de idade de 30 anos (variando entre 22 e 47 anos), que lecionavam em escolas regulares de alguns municípios de médio e pequeno porte do interior do Estado de São Paulo. O contato com os participantes deu-se por meio de uma atividade de ensino, pesquisa e extensão, que ocorreu na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.

Como coleta de dados utilizou-se um questionário, composto por 10 questões abertas, sendo quatro relacionadas à formação e seis sobre a sua experiência quanto ao processo de inclusão escolar. Tais questionários foram entregues aos professores, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os professores tiveram um prazo de uma a duas semanas para entregarem o questionário preenchido. Com os dados coletados e analisados foram elaboradas categorias.

## RESULTADOS

Os resultados estão divididos em seis temáticas: (a) formação de professores; (b) serviços de apoio da educação especial oferecidos nas escolas regulares; (c) contribuições dos serviços de apoio da educação especial; (d) relação entre professor do ensino regular e professor da educação especial; (e) adaptações curriculares na escolarização do aluno incluído e (f) avaliação escolar do aluno incluído.

### *Formação de professores*

Em média, as professoras tinham cinco anos de graduação, sendo que uma professora ainda não tinha formação concluída em curso superior. Em média, as professoras tinham nove anos de docência no ensino regular. Quanto à pós-graduação, duas professoras cursavam especialização de Psicopedagogia (P1 e P2) e uma

professora cursava especialização em Deficiência intelectual (P11) e cinco tinham concluído a especialização (P3, P7 e P9 - Psicopedagogia, P4 - Educação Infantil e Psicopedagogia, P8 - Educação Infantil e Escola de nove anos).

Das 17 professoras, uma cursava mestrado e uma cursava doutorado. Quanto à realização de cursos de extensão na área de educação especial, P5 cursou Braille, P8 e P16 cursaram Libras, P9 e P15 cursaram Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (MEC) e P12 cursou Projeto de atividades formativas: Transtornos globais do desenvolvimento em crianças e adolescentes e a Educação: Uma abordagem através das artes plásticas.

Dentre essas professoras três delas atuaram na área de educação especial, sendo que uma atuou por 10 anos (P11), uma por um ano (P12) e outra que tinha recentemente ingressado na área (P8).

### *Serviços de apoio da educação especial oferecidos nas escolas*

Das 17 professoras, sete apontaram que existem salas de recursos multifuncionais (SRMs) na escola onde lecionavam (P1, P2, P7, P8, P9, P11 e P17), uma apontou a existência de uma professora de educação especial (P3). P8 e P17 também relataram que nas suas escolas têm professores de apoio e P15 relatou que existe uma psicóloga que oferece apoio, mas é para todo o município. Segundo P1 e P8, não há profissionais suficientes para atender a todos os alunos, sendo que muitos alunos não eram atendidos nas SRMs porque os serviços ocorriam em horário oposto ao das aulas, o que dificultava a locomoção dos alunos.

As falas, a seguir, ilustram opiniões das professoras em relação aos serviços de apoio da educação especial:

Existe uma sala de recursos (atendimento educacional especializado AEE), mas não são todos (as) os (as) alunos (as) que são atendidos por questão de horário. (P1)  
Sim, mas ainda faltam profissionais. Há a sala de recursos e professores de apoio. (P4)

Os resultados apontaram que, segundo a maioria dos participantes, é necessário ter mais

professores de educação especial para atuar na educação e apoio de alunos com NEEs.

### *Contribuições dos serviços de apoio da educação especial*

Das sete professoras que tinham serviços de apoio em suas escolas, seis responderam que os profissionais da educação especial as auxiliavam nas práticas pedagógicas do aluno incluído, tais como adaptações das atividades, avaliações e troca de informações sobre o aluno (avanços e dificuldades). Uma das professoras também apontou como contribuição o auxílio no processo de socialização do aluno incluído.

Uma professora (P17) apontou que o trabalho está mais voltado para auxiliar nas dificuldades do aluno, ou seja, é um trabalho mais individual.

Por meio de adaptação de conteúdos, atividades e avaliações, orientações, encaminhamentos e atendimento (atividades pedagógicas). (P2)

São importantes para o respaldo na parte pedagógica e afetiva com os alunos (ideias para a socialização). (P9)

Eles atuam de forma a auxiliar as dificuldades do aluno (individualmente). (P17)

### *Relação entre professor do ensino regular e professor da educação especial*

Quanto à relação entre as professoras do ensino regular e da educação especial houve bastante variação nas respostas. Por exemplo, P1 apontou que conversou algumas vezes com a professora de educação especial, em reunião de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, e que a ponte entre elas era feita pela coordenação pedagógica. P2 apontou que fazia reuniões semanais com a professora de educação especial e P3 não apontou a frequência, mas afirmou que havia troca de informações entre ela e a professora de educação especial. P9 e P11, por sua vez, afirmaram que cada professora realizava seu trabalho, não havendo trocas entre elas, e P11 ainda completou que os professores de educação especial acham que detêm todo o saber.

Como professora, conversei algumas vezes em HTPCs, porém a coordenação pedagógica fez a ponte entre a professora

da sala regular com a professora do AEE. (P1)

Geralmente são planejamentos particulares (cada professor faz o seu). (P9)

É boa, mas acho que há uma maneira inadequada dos professores trabalharem com os outros professores, a impressão que dá é que o professor de educação especial é o detentor do saber, e isso é ruim, pois paralisa o outro professor. (P11)

O trabalho de colaboração entre o professor do ensino regular e da educação especial é uma boa iniciativa para ajudar na elaboração de adaptações das atividades e conteúdos trabalhados em sala de aula, oferecendo assim, apoio ao aluno com NEEs que está no ensino regular. Esses alunos precisam desse apoio para ter permanência e sucesso escolar. No entanto, a partir dos dados da pesquisa, é possível notar que isso ainda não acontece na escola.

### *Adaptações curriculares na escolarização do aluno incluído*

Dentre as adaptações curriculares apontadas, têm-se: (a) somente nas aulas de alfabetização e matemática - P1; (b) de acordo com o nível de aprendizado do aluno - P2 e P8; (c) utilização de diferentes recursos de baixa tecnologia e atividades diferenciadas, dentro da proposta trabalhada – P8, P14 e P17, (d) focar a atuação pedagógica na autonomia do aluno (P11 e P16); (e) não existe adaptação curricular, pois não há currículo na educação infantil (P9).

A seguir, algumas das respostas obtidas:

As adaptações curriculares acontecem nas atividades de alfabetização e matemática. Os demais conteúdos da proposta curricular são os mesmos para todos os alunos, porém as atividades que trabalham estes conteúdos sofrem adaptações de acordo com o nível do (a) aluno (a). (P1)

As adaptações são feitas individualmente buscando garantir a aprendizagem do aluno ao seu nível de conhecimento. (P2) Procuramos, a partir do assunto, matéria que está sendo ensinada, adaptar as atividades, para que o aluno participe e aprenda determinado conhecimento, por isso, utilizamos diferentes recursos

(jogos, internet, figuras, recorte, colagem, materiais de apoio). (P8)

Notou-se que a maioria das professoras participantes da pesquisa considerou importante a realização de adaptação de atividades para os alunos com NEEs. Contudo, a falta de um planejamento colaborativo entre o professor do ensino regular e da educação especial constituiu entraves na elaboração dessas adaptações que viessem beneficiar todos os alunos da classe.

#### *Avaliação do aluno incluído*

Sete professoras (P1, P2, P6, P8, P11, P14 e P16) apontaram que a avaliação era feita de acordo com o progresso do aluno incluído, não o comparando com os demais alunos da sala. Um professor destacou que tal preocupação não ocorre com o governo, pois as avaliações (SARESP, Prova Brasil) não têm adaptações para os alunos com NEEs (P1). P9 afirmou que avalia o aluno de acordo com autonomia do mesmo. Por fim, para P9 a avaliação era igual para todos os alunos. P8 e P11 enfocaram uma avaliação a partir dos conhecimentos já adquiridos, e dos que ainda não foram aprendidos, em que se destaca o que aprendeu e o que ainda não aprendeu.

Embora os relatos dos professores mostrem que a avaliação é ajustada à condição do aluno, eles (os professores) não deixaram claro quais eram os instrumentos utilizados para acompanhar o aproveitamento dos alunos.

Seguem exemplos de respostas obtidas:

A avaliação é feita de acordo com os conhecimentos já aprendidos para partir a outros conhecimentos ainda não aprendidos. (P8)

Analisa-se a evolução, se começou a ter autonomia para realizar as atividades. (P9)

De acordo com Hoffmann (2006):

(...) uma tarefa avaliativa bem elaborada favorece a expressão própria de ideias e diferentes estratégias de solução dos alunos, possibilita ao aluno investigar as hipóteses construídas por eles até aquele momento, ou os processos de raciocínio de que se utilizaram (p.122).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, foi possível conhecermos alguns aspectos que permeiam o cotidiano da inclusão escolar na perspectiva de um grupo de professores do ensino regular. Observa-se na legislação que a ênfase está colocada no que se atribui ser função da escola a mesma se organizar para atender a todos os alunos.

Os relatos destes professores deixam transparecer, a carência nos conteúdos específicos da educação especial. Segundo Vitaliano (2010) se os conteúdos de Educação Especial forem inseridos nas disciplinas que compõem o currículo das licenciaturas, estes podem ser vistos como parte dos conhecimentos comuns do campo de atuação dos professores. Com isso, também estaremos colocando a Educação Especial no contexto da Educação.

De modo geral, a maioria dos professores apontou a existência de adaptações curriculares e uma avaliação não comparativa do aluno incluído com os demais alunos, aspectos importantes para trabalhar com o aluno incluído (BRASIL, 2006; MAIA, 2002). Além disso, quando contam com a presença de um professor de educação especial na escola, os professores das salas regulares vêm benefícios nesta relação.

A realidade relatada pelos participantes indica ainda a insuficiência do número de professores da educação especial para atender à demanda de alunos com NEEs, a necessidade de investigar como a avaliação tem sido concebida e implementada no contexto da educação inclusiva. Para Freitas (2006), ter professores com formação específica em educação especial junto nas escolas regulares, é construir o alicerce da inclusão escolar.

Por outro lado, a maioria dos professores investigados realiza adaptações curriculares, e aponta benefícios na sua relação com o professor da educação especial. Segundo Heredero (2005) adaptação curricular é uma modificação que se faz no currículo para dar resposta às necessidades do aluno, quer seja de forma grupal, quer seja individual, com caráter temporal ou permanente. Serão formas que uma escola inclusiva terá para atender, com critérios de qualidade, seus alunos.

Sabe-se que este estudo não se encerra aqui, pois há necessidade de mais pesquisas na busca de novas inquietações e respostas aos questionamentos quanto às práticas pedagógicas

dos professores do ensino regular junto aos alunos com NEE, e a parceria desses profissionais com os dos serviços da educação especial.

## Referências

- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão**: Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação, 2006.
- FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-181.
- HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva**: bases legais para sua organização. ABC Educatio. São Paulo, ano 6 nº 45 p. 10-15, 2005.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28 (GT 15), 2005, Caxambu: **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2005.
- MAIA, A.C.B. Avaliação diagnóstica em educação especial: Processo de integração ou exclusão. In: RAPHAEL, H.S.; CARRARA, K. (Orgs.). **Avaliação sob exame**. São Paulo: FAPESP, 2002. p. 54-82.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MIRANDA, T. G. O. O professor e a inclusão de deficientes: entre a realidade escolar e a política educacional. In: JORNADA LATINO-AMERICANA, 1; 2003. CÓLOQUIO BRASILEIRO DA AFIRSE, 2., 2003, Brasília. Pluralidade e Realidade Latino-Americana: Desafio à Mudança em Educação. **Anais...** Brasília, 2003, v. 1, p. 32-40.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
- VITALIANO, C.R. As possibilidades de inclusão de conteúdos sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais nas disciplinas do curso de Pedagogia. In: DALL'ACQUA, M.J.C.; ZANIOLO, L.O. (Orgs.). **Educação Inclusiva em Perspectiva** – reflexões para a formação de professores. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 61-71.

---

**Endereço para Correspondência:** Juliane Aparecida de Paula Perez Campos. Rua: Arnaldo Vitaliano, 1450 ap 144 - CEP: 14091-220 – Ribeirão Preto – SP  
**E-mail:** jappcampos@gmail.com