

## O “jogo de cintura” como enfrentamento das condições objetivas e subjetivas para a educação inclusiva

### RESUMO

**Marcia Raika e Silva Lima**

[marciaraiika@hotmail.com](mailto:marciaraiika@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3396-3236>

Universidade Estadual do Maranhão,  
Caxias, MA, Brasil

A educação especial no âmbito da educação inclusiva apresenta-se em condições desfavoráveis quando se trata das acessibilidades: arquitetônica e de acesso ao currículo. Neste artigo dar-se ênfase à acessibilidade ao currículo, em que se traz o relato de uma professora de História acerca da educação de alunos, público da educação especial-PEE, incluídos em uma escola de ensino médio. Trata-se de recorte de pesquisa de doutorado em educação, defendido em 2016. E, tem como objetivo: analisar as significações de uma professora de escola de ensino médio acerca da inclusão de alunos PEE. O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético e optou-se pela entrevista narrativa como os instrumentos e técnicas de pesquisa. Como base analítica teve-se: os Núcleos de Significação. Dialogou-se com autores como Mazzotta (2005), Jannuzzi (2006), Sawaia (2012), Aranha (1995), Lima (2010, 2016) que teorizam discussões acerca da educação especial e inclusiva. O resultado evidenciou que a participante exalta a criatividade, que expressa como “jogo de cintura”, para driblar as contingências imperativas da sociedade, que desconsidera as singularidades dos alunos PEE, e os meios de acesso e a permanência escolar. Conclui-se que a professora, mediada pela vivência com esses alunos incluídos, pôde transformar seu fazer pedagógico diante das condições objetivas que encontra para incluí-los.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva. Educação Especial. Ensino Médio.

## INTRODUÇÃO

A educação escolar se constitui essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as pessoas, de modo que tenham oportunidades iguais de acesso e permanência nas atividades sociais, econômicas e culturais de uma nação. Ressalta-se, entretanto, que essa educação, sendo direito subjetivo de todo cidadão, não se torna democrática diante da seleção social que a atual sociedade capitalista impera: de classes sociais divididas entre aqueles de condições abastadas e de condições precárias.

Entende-se que as pessoas com deficiências foram excluídas do meio social e educacional quando se busca compreender o contexto histórico em que esse grupo social foi se constituindo. Fato que ainda se evidencia diante das dificuldades e barreiras enfrentadas por essas pessoas para terem acesso às atividades dos diferentes setores sociais. No entanto, a assertiva incita à análise de que atitudes de exclusão, segregação ou outras que inferiorizem as pessoas não são aceitáveis na sociedade pós-moderna, possibilitando o surgimento de movimentos que defendem os direitos sociais para todo cidadão.

Na contramão dos desmontes de atitudes discriminatórias e excludentes surge a educação inclusiva como movimento educacional que passa a ser amplamente difundida, sobretudo, por meio da Declaração de Salamanca (1994), que estabelece o direito de todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estudarem em instituições escolares juntamente com os demais alunos.

A motivação para a realização da escrita deste estudo emergiu da atividade profissional docente da pesquisadora com a educação especial que teve início na década de 1995, período em que ela ingressou no exercício da docência no sistema público estadual. Motivações que permearam a escrita deste relato de pesquisa, pois nesta vivência sua formação inicial e contínua foram alicerçadas e possibilitaram a constituição do seu ser docente. Trata-se de um relato que emerge do recorte do trabalho de conclusão de curso realizado enquanto estudante do curso de doutorado em educação, tese concluída no ano de 2016 pela Universidade Federal do Piauí.

Com este intento, elaborou-se como questão norteadora do estudo: o que revelam as significações de professores acerca da escolarização de alunos público da educação especial - PEE em escola de ensino médio? Assim têm-se como objetivo: analisar os significados e sentidos de professor de alunos da educação especial incluídos na escola de ensino médio. Teve-se como referência autores como Mazzotta (2005), Jannuzzi (2006), Sawaia (2012), Aranha (1995), Lima (2016) que teorizam discussões acerca da educação especial e inclusiva.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo método utilizado foi o materialismo histórico-dialético e a entrevista narrativa foi à opção como instrumentos e técnicas de pesquisa. Como base analítica teve-se: os Núcleos de Significação.

## A DIALÉTICA EXCLUSÃO E INCLUSÃO MEDIANDO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS PEE NA ESCOLA REGULAR

Ressalta-se que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor na educação, sobretudo na educação especial e inclusiva, tem relação com as condições objetivas e subjetivas que envolvem essa atividade de docência. Assim, entende-se que, as reflexões advindas das práticas pedagógicas inclusivas não são fáceis de serem objetivadas por se tratar de temática que evoca diferentes interpretações, notadamente se considerar a realidade educacional em que os professores encontram para o processo de escolarização de alunos PEE em contextos inclusivos.

Destarte, desvela-se que os alunos PEE passaram, e ainda passam, por processos de exclusão e de inclusão: social e educacional. Nesse contexto, as diversas produções culturais que surgiram acerca da inclusão desses alunos emergiram de compreensões de exclusão. Na compreensão da unidade dialética exclusão e inclusão desse público, pode-se analisar os significados e os sentidos que foram se constituindo quanto à transformação da sociedade, sobretudo, diante do avanço tecnológico e científico.

Vários foram os preconceitos construídos e acumulados ao longo da trajetória de exclusão pela qual as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) passaram. As condições precárias a que estavam submetidas, passíveis de homicídios e de não aceitação social, constituíram-se como prerrogativas para o desenvolvimento de uma política de inclusão social e educacional para os dias atuais, visto que a defesa dos direitos humanos é tida como fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática (LIMA, 2016). Como fora evidenciado, identifica-se que a dialética que une exclusão e inclusão deve ser evidenciada como possibilidade de compreensão dos contextos histórico e social da educação de alunos PEE.

Fazer parte de um momento caracterizado como de exclusão marcou a história das pessoas PEE, especialmente por essa significação ter sido atribuída por uma sociedade em que as pessoas consideravam existir um padrão de ser humano para conviver nesse período, isto é, um ser humano que não apresentasse imperfeições físicas e mentais (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006). Essas pessoas estão sendo incluídos nas escolas regulares, mas encontram dificuldades para que a inclusão venha a ser realizada sem discriminações, preconceitos ou outras características sociais que os excluem.

Nas discussões acerca da unidade dialética que envolve a exclusão e a inclusão, que caracterizam cenários não somente de pessoas PEE, mas daquelas menos favorecidas economicamente, Sawaia (2012, p. 9) expressa:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

Em relação a essa compreensão acerca da dialética entre exclusão e inclusão, considera-se que a educação inclusiva evidenciada nas escolas está fadada apenas à inserção, isto é, os alunos estão na escola, dentro da sala de aula, mas não são dados a atenção e o acompanhamento de que necessitam para a aprendizagem e o desenvolvimento deles. Os alunos PEE ao serem apenas inseridos na escola regular, entende-se que eles apresentam dificuldades para alcançar êxito no processo de escolarização e para se apropriarem das atividades de ensino e aprendizagem realizadas, pela falta de condições de atendimento às suas especificidades.

Nesse universo, e considerando-se que a educação de alunos PEE já é fato irreversível (MINNETTO, 2008), deve-se atentar acerca das características da exclusão pelas quais as pessoas PEE passaram, destacando-se que elas se apresentam fortemente na atualidade. Assertiva que se torna evidente nas palavras de Aranha (1995), quando sinaliza acerca das dificuldades de implementação das propostas para as políticas de inclusão escolar e acerca da falta de investimentos para a inclusão de alunos PEE, ao fazer críticas a essas políticas expondo que o:

Discurso é vazio! Copiado de outras realidades e não aprendido e construído na prática e na dinâmica das relações sociais. Politicamente correto, não é ainda, entretanto, fruto de reflexão, de opção e de construção desta sociedade. Para o sistema sócio-político-econômico brasileiro, o garantir condições para o exercício da cidadania para o deficiente ainda não interessa de fato. (ARANHA, 1995, p. 69).

É notório que, para se fazer a inclusão escolar com qualidade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular, é preciso investimento em políticas educacionais que deem condições favoráveis aos profissionais da educação e aos alunos PEE. É necessário que haja formação dos professores e que seja criada uma rede de apoio que considere a realidade social dos alunos, dos docentes, dos gestores escolares, das famílias e dos profissionais de saúde, para que atendam às crianças, aos jovens e aos adultos PEE incluídos na escola regular.

Acrescenta-se o que aborda Aranha (1995, p. 70), quando ratifica as dificuldades que a exclusão apresenta pela não inclusão dos alunos PEE, ao tratar que:

A sociedade perde por não ter a oportunidade e a possibilidade de apreender uma significativa parcela de seus elementos constitutivos, representados pelos "diferentes" segregados. Com isso, todos perdemos em consciência, em comportamento e, conseqüentemente, em possibilidades de transformação.

Depreende-se com o que afirma a autora, que a sociedade atual, imersa em diversidades humanas, necessita possibilitar condições favoráveis de convivência com as diferentes pessoas, aceitando-as nas suas características físicas, comportamentais, bem como culturais.

A inclusão de alunos PEE na escola regular, emanada pelas políticas de educação inclusiva, rompe com a escola tradicional, que concebe as crianças com necessidades educativas especiais sem possibilidades e com limitações à inclusão escolar na rede regular de ensino. Para tanto, embasa-se no significado que Fogli (2010) evidencia em relação à palavra inclusão, que é o de encerrar, colocar

dentro, confinar ou bloquear, com origem no latim *includere*. Acrescenta-se que o verbo incluir tem várias acepções, todas elas com o sentido de algo ou de alguém inserido em conjuntos de coisas ou pessoas (FERREIRA, 2010).

O conceito de inclusão que se defende e apresenta-se neste estudo é aquele que se refere à atividade social, consciente e transformadora, com fins a incluir alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, considerando os aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos para o processo de escolarização com qualidade. Esse conceito de inclusão se torna essencial para o processo da educação inclusiva, pois alinha-se no pensamento de Vygotski (2009) acerca da valorização dos aspectos culturais das relações humanas. Tais aspectos culturais, ao mediar o processo educacional, modificam e transformam ações humanas como a de intervir na compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Entende-se que a mediação dos aspectos culturais que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos PEE na escola regular, deve ser intencionada a fim de que as significações de professores sobre a educação inclusiva sejam transformadas, sobretudo daqueles que consideram que a permanência destes alunos na escola inclusiva trará contribuições significativas para esses educandos, seus familiares e a comunidade em geral. Dessa forma, poderão ser constituídas novas significações acerca da educação desses alunos e a respeito do processo de ensino e aprendizagem realizado na escola regular em que eles estão incluídos.

Nessa perspectiva, há possibilidades de construção de novos significados e sentidos que visem à transformação de cada pessoa, na sua individualidade constituída historicamente. Coaduna-se, entretanto, com Duarte (2013, p. 17):

Por um lado, tanto no pensamento quanto na ação, não se cria o novo sem a apropriação do já existente. Não se podem criar novas ideias do nada, é preciso trabalhar a partir das ideias existentes. Isso não é negativo, ao contrário, é uma característica humana muito importante (poder partir das gerações passadas).

A necessidade de assimilar e de interpretar a realidade cultural apropriada se torna essencial para que se possa refletir criticamente sobre ela. Diante do que já foi produzido historicamente, é importante não a tomar como uma cultura fechada, mas como passível de constituição de novos significados, a partir do existente, com o fim de contribuir para a formação de novas culturas, que tenham relação com a época vigente.

Com base no exposto, propõe-se que a sociedade em geral reflita e questione criticamente os seus conceitos e os seus pré-conceitos em torno da educação de alunos PEE, pois, neste século, esses alunos encontram oportunidade de conviver em diferentes espaços da sociedade, principalmente no educacional, a partir da educação inclusiva.

## O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO ALUNO PEE NO ENSINO MÉDIO: ISSO É (IM)POSSÍVEL

Diante das mudanças surgidas no sistema educacional que possibilitam a inclusão escolar de alunos PEE, traz-se reflexões acerca da educação destes alunos no Ensino Médio, bem como acerca das possibilidades de ingresso, de permanência e de conclusão dessa etapa de ensino por esses alunos.

O Ensino Médio é considerado, com base na atual Legislação da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), como a última etapa da Educação Básica, tendo duração de três anos. Essa legislação, nos artigos 36-A e 36-B, incluídos pela Lei n. 11.741, de 2008, estabelece a educação profissional técnica de Nível Médio como facultativa e que esta irá preparar o aluno para o ensino de profissões técnicas. Essa educação poderá ser realizada de forma: “I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. (BRASIL, 1996, p 277). O ensino técnico profissionalizante na modalidade de Ensino Médio é apresentado aos alunos (BRASIL, 1996, p. 277):

Como oportunidade de assegurar aos jovens cidadãos e cidadãs de consolidarem e aprofundarem conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar os estudantes de instrumentos que os permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento das compreensões dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos.

Ao analisar o exposto, apresentado nos artigos citados da Lei n. 11.741/2008, entende-se que, para que essas características sejam consolidadas e favoreçam os alunos que delas possam usufruir, há a necessidade de investimentos em políticas educacionais. Essas terão de conceber o Ensino Médio como uma etapa de escolarização a ser cumprida com fins à formação dos alunos e com oportunidade para se atingir conhecimentos mais elaborados e essenciais para se viver em uma sociedade capitalista.

Evidencia-se que há discrepância na análise da atual LDBEN (BRASIL, 1996), que regulamente a faixa etária de estudantes da etapa citada, com idades entre 15 e 17 anos. Entretanto, embasados em Carneiro (2012), compreende-se que essa faixa etária nem sempre corresponde à realidade dos alunos que estão e que buscam essa etapa escolar. Pode-se considerar que nem sempre esse é o público que se encontra nas escolas públicas. Há alunos que ultrapassam essas idades. Em se tratando daqueles alunos PEE, raros são os que ingressam com 15 anos no Ensino Médio.

Carneiro (2012), acrescenta ainda que, tendo a escola de ensino médio as finalidades da formação geral do indivíduo e da preparação para o trabalho, faz-se necessário que ela esteja integrada para que se formem cidadãos críticos reflexivos que saibam libertar-se das ideologias dominantes e que colaborem com o desenvolvimento da sociedade.

Mas, afinal como entender o aluno da última etapa da educação básica? Apropriando-se da interpretação de Masetto e Gaeta (2013), quando inferem que não é preciso recorrer a pesquisas para identificar que o perfil dos jovens alunos

mudou ao longo dos anos, basta que os professores observem a própria sala de aula. Para esses autores, “[...] há um conjunto de alterações comportamentais nas atuais gerações de jovens, que vem tendo um impacto direto e contundente em sala de aula”. (MASETTO; GAETA, 2013, p. 45).

Essa compreensão nos faz recordar os alunos PEE que nela estudam, pois, em sua constituição, apresentam alterações comportamentais típicas da juventude, mas são incompreendidos em sala de aula e são pouco motivados para a participação nas atividades realizadas na sala de aula. Com o exposto, considera-se importante o que Padilha (2011, p. 114) defende em se tratando da educação inclusiva, na qual todos os alunos:

Devem compartilhar conhecimentos na escola inclusiva, o que exige escolas coerentes, tanto teóricas quanto no que se refere às práticas pedagógicas. Esse é um dos focos possíveis para a discussão do papel da escola, da formação do professor e da democratização do ensino: alunos deficientes e não deficientes que estão na sala de aula têm direito de aprender de acordo com suas peculiaridades e necessidades.

Padilha (2011) considera que toda escola, da educação infantil à superior, constitui-se como inclusiva e que essas instituições não devem diferenciar ou mesmo excluir os alunos que delas necessitam de formação mediados pela apropriação dos conhecimentos sistematizados nesse ambiente.

As discussões acerca do aluno do ensino médio ora apresentadas retratam uma realidade educacional a ser refletida quando pautada nas discussões na proposta de inclusão escolar de alunos PEE na Educação Básica, especialmente quanto às atividades de ensino aprendizagem voltadas para eles. As dificuldades que esses alunos apresentam quanto ao ingresso e à permanência no período de escolarização na escola regular são mais agravantes no Ensino Médio.

Entrar nessa etapa da vida escolar e concluí-la têm se tornando um desafio para os alunos público da educação especial e uma conquista para estes alunos que conseguem concluí-la. Garcia (2008) esclarece a dificuldade de acesso e de permanência desses alunos na escola regular já deve estar minimizada, levando em conta que, sendo a educação um direito garantido, na década de 1990 se mediu à universalização da educação básica, em que se considera que houve o surgimento da educação inclusiva. Com esse advento evidencia-se, nos diferentes setores sociais, como educação, saúde, assistência social e outros; polêmicas, debates e estudos quanto à inclusão social e educacional desses alunos.

Não é possível negar que se trata de ganhos em relação aos direitos adquiridos por esses alunos quanto à sua escolarização, mas salienta-se que as limitações de ingresso e de permanência, notadamente no Ensino Médio, superam as possibilidades de esses alunos galgarem êxito educacional (LIMA, 2016). Com o exposto, ressalta-se a necessidade de intervenções no atual sistema educacional, para que esses consigam ingresso, permanência e progressão em todas as etapas da educação básica e que tenham condições de entrar no mercado de trabalho e de continuar nos estudos, com possibilidades de atender às necessidades pessoais e sociais inerentes a todo indivíduo.

É interessante notar que as condições objetivas e subjetivas da educação inclusiva não são consideradas diante das especificidades que os alunos PEE apresentam, tais como as necessidades de adaptações de acesso à escola e, sobretudo, de acesso ao currículo, quando há necessidade de mediações específicas, isto é, das tecnologias assistivas, das adaptações curriculares, o que dificulta o êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, torna-se importante ressaltar que o professor e aqueles que fazem a escola deveriam compreender essas especificidades e que as condições da instituição de ensino deveriam ser favoráveis para que a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos de fato aconteçam.

## **METODOLOGIA E RESULTADOS DA PESQUISA**

Com fins a ancorar a empiria desenvolvida neste relato de pesquisa, foi que se resgatou as contribuições teóricas sobre o cenário da literatura nacional evidenciando aspectos sociais e educacionais da educação especial e inclusiva. Assim, destaca-se que a escola Centro de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI) Projetando a Educação<sup>1</sup> como espaço educacional que se selecionou para realização deste estudo, pois trabalha com a dimensão pedagógica, política, social, cultural, administrativa e humana de seus alunos, tendo como eixo central a dimensão político-pedagógica e a inclusão social. A professora participante, em que neste texto denominou-se de Vargas<sup>2</sup>, ministrava aulas de História nessa escola, trabalhando na rede pública de ensino há 15 anos.

Optou-se pela pesquisa qualitativa diante das possibilidades que ela apresenta na apreensão das significações constituídas pela participante da pesquisa, acerca da educação especial e inclusiva. Como método, fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, que possibilita ao pesquisador “[...] o conhecimento real por meio da análise crítica do material concreto-real, um método de análise concreta do objeto concreto, dos fatores reais” (KOPIN, 1972, p. 78). Os instrumentos e as técnicas para produção e registro dos dados utilizados foram entrevistas: narrativa e reflexiva. E, para análise e interpretação dos fatos e dos acontecimentos narrados pela professora, fez-se uso da proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Neste relato, trabalhou-se com a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica (VIGOTSKI, 2009, 2010), que possibilita compreender acerca da constituição do ser professor, da subjetividade produzida nas relações com outras pessoas e nas condições objetivas vivenciadas por ele. A técnica utilizada para o registro de dados foi a entrevista, que de acordo com Severino (2007, p. 124), representa o registro de informações “[...] sobre um determinado assunto, diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados. [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam e argumentam.”

Pautados nesses aportes metodológicos, discrimina-se que o lócus da pesquisa foi o CEMTI Projetando a Educação, que se apresenta como referência e vem se destacando junto à comunidade do bairro em que está inserida. A referida escola tem participado do Prêmio Gestão Escolar<sup>3</sup> e tem sido classificada, desde

2011 aos dias atuais, entre as escolas da federação que concorrem à premiação, demonstrando que realiza atividades educativas que objetivam melhorar a qualidade do ensino oferecido a seus alunos, conforme narrou a professora Vargas<sup>4</sup> na entrevista narrativa (LIMA, 2016, p. 103):

Você sabia que teve um aluno que foi assassinado dentro dessa escola? Ah... Em 1998, na feira de Ciências. Essa escola aqui já foi tida como a pior escola do bairro. Você consegue ver isso aqui hoje? [...]. A escola problema, dentro da área do bairro, poderia ser considerada o CEMTI Projetando a Educação! Você consegue ver isso [violência] hoje? Quantas carteiras nós temos quebradas? Nenhuma. Quantas paredes pichadas? Nenhuma. Por quê? Porque nós começamos um trabalho de formiga, trouxemos o cultural, começamos a trazer projetos de Arte, começamos a trabalhar com projetos.

Realizou-se entrevista com a professora Vargas, que teve como objetivo conhecer sobre as atividades de ensino e aprendizagem que realizava para incluir os alunos PEE na escola e em suas aulas de História. A entrevista foi realizada na escola em que trabalhava, em dia e horário agendado por ela.

Para a análise e a discussão dos registros dos dados da participante da pesquisa, seguiu-se a proposta dos Núcleos de Significação, segundo o que apresentam Aguiar e Ozella (2006). Esses autores analisam que, em relação à aplicabilidade dos Núcleos de Significação o pesquisador deve atentar cuidadosamente ao material empírico produzido, pois neste, inicialmente, apreende-se os significados, os sentidos a serem apreendidos são mais complexos, necessitam ser evidenciados nas expressões mais contraditórias apresentadas pelas pessoas, o que se objetivou neste estudo.

Essa proposta analítica consiste em vários momentos de imersão do pesquisador no material empírico produzido, de modo a se aproximar das zonas de sentido do participante da pesquisa. Como exemplo desse processo analítico, destaca-se um dos indicadores produzidos nas narrativas<sup>5</sup> desveladas por Vargas na qual se intitulou O “jogo de cintura” da professora mediando a criação de estratégias de ensino e aprendizagem que favorecem à inclusão de alunos PEE nas tarefas escolares, que emergiu diante da análise dos registros da professora. Quando questionada sobre como incluía os alunos PEE em suas aulas, responde que:

[...] eu **resolvi utilizar uma hora do meu horário**, chamando eles [os alunos especiais], **para tentar ajudar na minha disciplina**. Como a disciplina é História, eu tinha falado da pré-história e ia entrar no Egito, **começava a colocar nomes para eles e imagens e eles começavam a me dar sinais é... do que seria isso** dentro da linguagem de sinais, **da Libras**. Eu apontava para a imagem do Egito... eles faziam sinais de acordo com a linguagem de sinais e, **nisso, eu fui aprendendo Libras** aos poucos, **a ponto de**, num certo período, **sair do Ensino Regular e ficar no Atendimento Educacional Especializado (AEE)**.

Vargas se sente desafiada diante da necessidade de realizar sua atividade profissional com alunos PEE. Após identificar que em sua sala de aula tinha esses discentes e diante das condições objetivas que a educação inclusiva se apresenta no cenário educacional, a referida professora tenta fazer com que esses alunos consigam apropriar-se das atividades de ensino aprendizagem realizadas na sua disciplina, ao afirmar: “**resolvi utilizar uma hora do meu horário**”.

Nessa relação de ensino e aprendizagem, Vargas produz como sentidos o fato de que esses alunos só apreendem se não forem vistos apenas como deficientes, apenas nos aspectos orgânicos. Tal percepção produzida por Vargas nos leva à concepção de Freire (2011), que esclarece que quem ensina aprende e quem aprende também ensina.

Vargas, ao ensinar os alunos PEE, em seu modo de agir como professora de educação inclusiva, afirma: “**senti necessidade de fazer cursos de capacitação**”; e se satisfaz “**realizando curso de formação contínua em Libras**”. Entretanto novas necessidades foram surgindo diante da atividade de ensino e aprendizagem com esses alunos. Embasa-se nas palavras de Leontiev (1978), para esclarecer que, nessa atividade realizada por Vargas, os motivos que a levaram à realização da atividade escolar com os alunos PEE coincide com os objetivos da atividade docente, que é o de possibilitar que os alunos se apropriem da cultura sistematizada, as quais são consideradas como essenciais para que os discentes se tornem pessoas autônomas e participativas, para agirem na sociedade em que vivem.

Ao se refletir sobre como fazer para que os alunos PEE participem e se envolvam nas atividades escolares, Vargas narra:

Claro que temos várias limitações, especificamente **na falta de formação e de recursos. Mas**, na medida do possível, **a gente tenta colocá-los dentro das atividades que são propostas para a série** e para a escola. **Incluindo eles nas apresentações em pátio, em pesquisa de campo, em todas, eles estão incluídos.**

Compreende-se que Vargas concebe que, para a realização da educação inclusiva, o professor precisa criar estratégias de forma a “**colocá-los dentro das atividades que são propostas para a série**” e para a escola. Analisa-se ainda que, o sentido construído pela docente citada para a educação inclusiva corrobora com a explicação dos autores Silva e Facion (2012, p. 182), os quais defendem que é por meio da educação inclusiva que os alunos PEE passam a ter acesso à escola regular e que, dessa forma, há possibilidades para que se busque “[...] repensar categorias, representações e determinados rótulos que enfatizam os déficits em detrimento das potencialidades dos educandos”.

Com essa interpretação, evidencia-se que Vargas, ao criar estratégias para a educação inclusiva, a significa como “jogo de cintura”, pois se propõe a fazer com que os alunos PEE sejam envolvidos e participem das atividades realizadas na escola e na sala de aula. Ela entende que tais estudantes têm capacidades para a aprendizagem e o desenvolvimento em contextos escolares inclusivos. Ao afirmar “**tenho que criar estratégias que favoreçam a aprendizagem deles**”, ela revela o sentido de que esses alunos, conforme as especificidades que apresentam (deficiências, transtornos) necessitam que haja criatividade por parte dos profissionais da educação para que eles consigam ser incluídos na escola regular.

Vargas, nas suas narrativas demonstra sentimentos de decepção e de angústia, quanto ao futuro acadêmico e profissional dos alunos PEE, destacando em resposta à entrevista:

Eu **não gosto de trabalhar com angústias**... eu tenho que está com.... sei que nem todos os alunos que estão no 3º ano irão ingressar em uma Instituição Superior, pelo ENEM, **mas a gente se sente mais, bem mais apreensiva por conta dos alunos PEE, com limitações, mas que a gente percebe que eles poderiam... Teriam condições [de serem aprovados no ENEM]**.

As atividades de ensino e aprendizagem com alunos PEE realizadas por Vargas, na sua experiência como professora da SRM com o AEE e da sala regular, possibilitou à professora construir sentidos positivos quanto à escolarização desses discentes. Entretanto, quando sentiu necessidade de incluí-los no ensino superior, Vargas produz sentidos de que a realidade objetiva para a educação inclusiva ocorre sem possibilidades para a continuidade dos estudos ao término da última etapa do Ensino Médio.

Na sua narrativa, analisa-se que ela demonstrou angústia e apreensão quanto ao ingresso dos alunos PEE no Ensino Superior, pois, na sua atividade profissional com esses educandos, ela analisou que eles tinham condições de ingressar em uma universidade ou em uma faculdade e idealizava o sucesso acadêmico e profissional deles, ao afirmar **“é isso que queremos para nossos alunos PEE, Ensino Superior e trabalho”**. Mas ela encontrou como obstáculo a falta de condições diante da realidade objetiva que discrimina e exclui os menos favorecidos.

Esse significar de Vargas quanto ao futuro profissional e acadêmico dos alunos PEE, infere ter relação com as ideias apresentadas por Krawczyk (2001), que tece críticas sobre como o Exame Nacional de Ensino Médio está sendo significado para os jovens que dele participam e evidencia que o Ensino Médio, como processo de escolarização, tem como preocupação por parte de seus dirigentes somente o ingresso dos alunos no ensino superior ou para uma formação técnica profissional. Essas considerações permeiam o sistema educacional e dificultam a formação social crítica desses estudantes, tendo como preocupação central a propagação midiática de escolas que conseguem aprovar quantitativamente alunos no ENEM e nos vestibulares como as melhores, aquelas que realmente “ensinam”. Essa realidade a cada dia distancia alunos dessa etapa de ensino, principalmente os de classe menos abastadas que estudam em escolas públicas, por se considerarem em desvantagem para concorrer com aqueles da escola privada.

Vargas, quanto à sua capacidade de pensar, de sentir e de agir frente às atividades de ensino e aprendizagem de alunos PEE, produz sentidos que convergem para a concepção de Dayrell (1996) sobre os alunos do Ensino Médio, que afirma que o professor necessita compreender quem é esse aluno que chega a essa escola e apreendê-los como sujeitos socioculturais, que possam superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, bem como aceitá-lo na sua diferença, como indivíduo que possui historicidade, com visões de mundo, escalas de valores e de sentimentos.

Dessa forma, infere-se que o sentido produzido por Vargas acerca da atividade de ensino e aprendizagem de alunos PEE na escola regular se confirma com as palavras de Capellini e Santos (2005, p. 79), que discutem sobre os desafios de professores com a educação inclusiva, o que compreende que incluir alunos PEE em escolas de ensino regular não “[...] consiste apenas no acesso à matrícula na

escola regular, mas na busca por estratégias pedagógicas que os possibilitem ao domínio dos conteúdos formais, em conformidade com as suas capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento”.

Pode-se constatar com as análises apreendidas nas narrativas de Vargas que a realização de atividades inclusivas em escolas de ensino médio que propiciem a participação e envolvimento de alunos PEE, apresentam diferentes facetas, dentre elas, aquelas que considera-se negativas: diante das condições objetivas e subjetivas apresentadas pelo cenário educacional de precarização do trabalho docente, desvalorização salarial, falta de estruturas educacionais para o desenvolvimento de atividades inclusivas com alunos PEE na escola regular; e, aquelas que pode-se considerar positivas, como evidenciadas no relato em tela, em que ao identificar o aluno PEE em sala de aula o professor poderá ser afetado positivamente para atividade docente com esses alunos e dar novas significações a educação inclusiva, usando da criatividade para a realização de atividades do currículo para que esses alunos não sejam excluídos, segregados ou mesmo passíveis de *bullying* pelos seus colegas de classe.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste relato de pesquisa surgiu por meio de nossa vivência profissional, que motivou para a investigação e análise dos significados e dos sentidos constituídos por professores de ensino médio acerca da inclusão de alunos público da educação especial. Ao se investigar este objeto de estudo, teve-se oportunidade de assimilar as significações de Vargas sobre educação inclusiva, assim como acerca da atividade de ensino e aprendizagem que ela desenvolve com alunos PEE, bem como as motivações para o desenvolvimento dessa atividade.

Entende-se que o relato de pesquisa ora descrito, converge para que os profissionais da educação, e aqueles que têm interesse pela temática, possam refletir sobre a atividade profissional que desenvolvem no atual cenário educacional, de inclusão escolar de alunos PEE, e sejam motivados a repensar e transformar seu fazer docente, driblando os intempéries determinantes das condições objetivas e subjetivas da sociedade capitalista e possam usar de sua criatividade para incluir, com qualidade, esses discentes. E nesse modo de agir, considere as necessidades específicas para a aprendizagem de cada aluno, para que possam sentir-se incluídos na escola e no processo de apropriação dos conteúdos culturalmente elaborados.

Constata-se com o exposto, que incluir alunos PEE na escola de ensino médio requer que os profissionais da educação reflitam sobre sua prática pedagógica, transformando o seu pensar, seu agir e sentir diante do atual cenário educacional: da educação inclusiva. E que, mesmo diante das disparidades sociais, onde uns são mais privilegiados do que outros, sugere-se que se resgate as experiências desenvolvidas por Vargas que usou de sua criatividade para driblar as contingências imperativas da sociedade, que desconsidera as particularidades dos alunos PEE, e os incluiu nas atividades das aulas de História.

## The “waist game” as confrontation of the objective and subjective conditions for the inclusive education

### ABSTRACT

Special education within the scope of inclusive education presents itself in unfavourable conditions about the accessibilities: architecture and curriculum access. In this article, it is emphasized the accessibility on the curriculum, that brings a report of history teacher about the education of public students of special education – PEE included in a high school. This is a clipping of doctoral research in education, defended in 2016. Has as it’s objective: to analyse the meanings of a high school teacher about the inclusion of PEE students. The method used was Historical Dialectical Materialism and the narrative interview was chosen as the instruments and research techniques. As analytical basis the research as: the core of meanings. It is dialogued with authors as Mazzota (2005), Jannuzzi (2006), Sawaia (2012), Aranha (1995), Lima (2010, 2016) who theorize discussions about special and inclusive education. The result showed that the participant exalts creativity, which she expresses as a “waist game”, to overcome the imperative contingencies of society, which disregards the singularities of PEE students, and the means of access and school permanence. It is concluded that the teacher, mediated by the experience lived with these students, was able to transform her pedagogical practice face of the objective conditions that she finds to include them.

**KEYWORDS:** Inclusive education. Special education. High school.

## El “juego de cintura” frente a las condiciones objetivas y subjetivas de la educación inclusiva

### RESUMEN

La educación especial en el ámbito de la educación inclusiva se presenta en condiciones desfavorables en cuanto a accesibilidad: arquitectónico y acceso curricular. En este artículo se hace énfasis en la accesibilidad al currículo, en que se trae el relato de una profesora de Historia sobre la formación de alumnos público de educación especial-PEE incluidos en un enseñanza secundario. Se trata un recorte de la investigación doctoral en educación, defendido en 2016. Y, tiene como objetivo: analizar los significados de una profesora de escuela de nivel secundario sobre la inclusión de estudiantes de PEE. El método utilizado fue el materialismo histórico-dialéctico y se eligió la entrevista narrativa como instrumentos y técnicas de investigación. La base analítica fue: Los núcleos del significado. Hablamos con autores como Mazzotta (2005), Jannuzzi (2006), Sawaia (2012), Aranha (1995), Lima (2010, 2016) que teorizan discusiones sobre educación especial e inclusiva. El resultado mostró que la participante exalta la creatividad, que expresa como un “juego de cintura”, para busca de alternativas a las contingencias imperativas de la sociedad, que desconoce las singularidades de los estudiantes de PEE, y los medios de acceso y permanencia en la escuela. Se concluye que la profesora, mediada por la experiencia con estos alumnos incluidos, supo transformar su práctica pedagógica ante las condiciones objetivas que encuentra para incluirlos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación inclusiva. Educación especial. Escuela secundaria.

## NOTAS

- 1 O nome da escola é fictício para zelar pela identidade da instituição escolar.
- 2 Nome fictício denominado pela pesquisadora autorizado pela professora participante da pesquisa.
- 3 Ver informações sobre o Prêmio Gestão Escolar no site <http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Regulamento-Pr%C3%AAmio-Gest%C3%A3o-Escolar.pdf>.
- 4 Nome fictício denominado pela pesquisadora autorizado pela professora participante da pesquisa.
- 5 As palavras, frases ou expressões **em negrito** são os pré-indicadores, pois, se destacam e carregam sentimentos, emoções da totalidade do ser a professora Vargas, que se analisou no *corpus* empírico nas narrativas apresentadas por ela.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 63- 70, 1995.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, ano 26, n. 2, p. 222-246, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: 1996.
- CAPELLINI; V. L. M. F; SANTOS, M. A. P. Inclusão na universidade: desafios para os novos educadores e para os atuais formadores. **Revista do VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. p. 72-81. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/pagina02.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.
- CARNEIRO, M. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural**. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015.
- DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FOGLI, B. F. C. dos S. **A dialética da inclusão em educação**: uma possibilidade em um cenário de contradições para alunos com deficiências na rede de ensino FAETEC. 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Caderno de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978.

LIMA, M. R. e S. **Meu mundo caiu!** As significações de uma professora de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. **Professor Iniciante no Ensino Superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

PADILHA, A. M. L. Trabalho pedagógico: conhecimento, experiência e formação. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **Educação especial**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 104.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. de F. M. C; FACION, J. R. Perspectiva da inclusão escolar e sua efetivação. In: FACION, J. R. (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 175-205.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

**Recebido:** 09 ago. 2021

**Aprovado:** 30 dez. 2021

**DOI:** 10.3895/rtr.v6n0.12983

**Como Citar:** LIMA, M. R. S. O “jogo de cintura” como enfrentamento das condições objetivas e subjetivas para a educação inclusiva. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 6, e2112983, p. 1-17, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

**Marcia Raika e Silva Lima**

marciaraika@hotmail.com

**Direito Autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

