

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMO ESSAS TEMÁTICAS REVELAM-SE NO COTIDIANO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO

Luciane Helena Mendes de Miranda ¹
Camila Lima Miranda ²
Vera Maria Nigro de Souza Placco ³

RESUMO

Os dados discutidos no presente artigo são oriundos de uma pesquisa-mãe, “Desafios da escola na atualidade: qual escola para o século XXI? Uma pesquisa com vários atores no estado de São Paulo”, desenvolvida pelo CEPId. O trabalho aqui apresentado visa discutir como temáticas referentes a vulnerabilidades revelam-se no cotidiano das escolas estaduais paulistas, especificamente: dificuldade de aprendizagem e pessoas com deficiência. Utilizou-se para a coleta de dados um survey. Foram 5005 respondentes, educadores das 91 diretorias de ensino. Como resultados, observou-se que as dificuldades de aprendizagem já são abordadas na escola para cerca de 67,5% dos educadores, ocupando a primeira posição. Por sua vez, esse tema ocupa a 10^a no que se refere aos desafios encontrados pela escola e 11^a como tema que deve ser debatido na escola. O descritor pessoas com deficiência é o último, dentre os elencados, que deve ser abordado na escola (36,5%) e o último considerado um desafio (20,5%). Tais dados sugerem que muitos profissionais da educação ainda não compreendem a educação especial e inclusiva como uma de suas atribuições, o que vai de encontro a perspectiva de que a pessoa com deficiência tem direito a educação de qualidade. É fundamental que os professores tenham acesso a formação e condições de trabalho voltadas a suprir essa demanda, para a reflexão e conhecimento de práticas inclusivas que atendam aos alunos e suas particularidades, garantidos pelo Estado, no caso da escola pública, de modo que possibilite envolver os profissionais da educação, a escola e a comunidade.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência, Dificuldades de aprendizagem, Vulnerabilidades, Desafios, Escola Pública.

¹ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicóloga escolar. Pesquisadora do grupo de pesquisa CEPId da PUC-SP. lucianemmiranda@gmail.com;

² Doutora em Ensino de Ciências (Modalidade Química) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Pesquisadora do grupo de pesquisa CEPId da PUC-SP - camilamiranda.clm@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - veraplacco7@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os dados discutidos no presente artigo são oriundos de uma pesquisa-mãe, intitulada “Desafios da escola na atualidade: qual escola para o século XXI? Uma pesquisa com vários atores no estado de São Paulo”⁴, aprovada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2017 e desenvolvida pelo grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIId), coordenado pela Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP), e pela Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp).

O objetivo da referida pesquisa-mãe foi investigar, em cinco diferentes eixos (1) Condições de Trabalho Docente; 2) Finalidades Educativas Escolares; 3) Formação Inicial e Continuada de Professores; 4) Tecnologias e 5) Vulnerabilidades), as concepções de escola na contemporaneidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e atributos, apresentados por professores, gestores e outros atores ligados à escola, a fim de auxiliar na busca de mecanismos de superação aos desafios e de possibilidades para a escola pública, em meio às questões da sociedade contemporânea. Essa pesquisa foi realizada com professores e gestores da rede pública estadual de São Paulo, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

No presente artigo é discutido o eixo vulnerabilidades. A pesquisa no âmbito deste eixo visou identificar como temáticas referentes à vulnerabilidades revelam-se no cotidiano das escolas estaduais paulistas, a saber: aborto, agressão física entre colegas, automutilação, depressão, desigualdades socioeconômicas, dificuldade de aprendizagem, drogas, família, gênero, pessoas com deficiência, questões emocionais, redes sociais, relações étnico-raciais, sexualidade, suicídio e violência. Dado o número expressivo de temáticas, são discutidas no âmbito deste artigo: dificuldade de aprendizagem e pessoa com deficiência.

Para melhor compreender a escola da atualidade é preciso investigar as *vulnerabilidades* dos sujeitos, de seu grupo e as realidades e contextos expostos. Evidenciando, assim, a pluralidade social existente. Vale ressaltar que a vulnerabilidade não é

⁴ A pesquisa “DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: QUAL A ESCOLA DA ATUALIDADE?”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da Chamada Edital Universal 01/2016, processo número: 424141/2017-7, foi submetida ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, e obteve parecer favorável para sua realização. A pesquisa está registrada no Comitê de Ética sob o número 3.298.535, CAAE: 11107919.9.0000.5482.

algo inerente a algumas pessoas ou grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias que podem ser minimizadas ou revertidas.

Nesse sentido, Adorno (2001) aponta que vulnerabilidade está relacionada à ideia de “rede de oportunidades disponíveis” e as reais possibilidades de acesso por parte da população, ou seja, a noção de vulnerabilidade pode ser compreendida a partir de um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida das populações (saúde, educação, cultura, lazer, transporte, etc.) e tendo como parâmetro o acesso a esse conjunto. Sendo assim, é possível avaliar em que medida são usufruídos pelos grupos populacionais e, portanto, se estão sendo plenamente garantidos pelo Estado.

Mann, Tarantola e Netter (1992) consideram que a relevância do conhecimento sobre o conceito de vulnerabilidade consiste em apreender suas implicações na vida daqueles que são considerados “fragilizados ou suscetíveis” social, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção e/ou garantia dos seus direitos de cidadania fundamentais. Adorno (2001, p.11) contribui com esse entendimento destacando que a noção de vulnerabilidade incorporou “a ideia do direito que todas as pessoas deveriam ter de alterar suas condições de vida para tornarem-se menos vulneráveis e, assim, promover a igualdade para todos”.

Vale lembrar que no Brasil, a despeito das grandes transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas, a questão da desigualdade ainda é um dos grandes desafios a serem enfrentados. Ronca (2015) ressalta que nossa sociedade continua profundamente marcada pela desigualdade social e econômica, a qual se manifesta de diferentes maneiras, quer seja pelo crescimento regional desigual, pelo acesso diferenciado aos bens de consumo e aos bens culturais e pela contínua discriminação que sofrem as populações negras e indígenas, as pessoas com deficiência e também se manifesta nas questões referentes à gênero. Em várias dessas áreas, tidas como vulneráveis, a escola é, tal como observou Ronca (2015, p.102) “o único equipamento presente”, assumindo o importante papel de espaço para socialização da vida, local para encontros, partilhas e aprendizagens.

Nessa perspectiva, a Educação, como direito humano, prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assegurada por meio da Constituição Federal de 1988 (MIRANDA; NASCIMENTO, 2020), configura-se como um dos meios para a promoção dessa equidade.

A escola, como um dos espaços reconhecidos socialmente para a efetivação da Educação, reflete o que é vivenciado na sociedade e deve ser um espaço em que seja validado o respeito ao próximo, a integração entre as pessoas. A escola da atualidade não pode limitar-se a transmitir informações, trata-se de um espaço que é uma síntese do que acontece na sociedade. É uma oportunidade de reflexão que leva a compreender a diversidade de ideias e

reconhecer-se inserido em uma sociedade plural e diferenciada (IMBERNÓN, 2016). Nesse sentido, precisa se desconectar da homogeneização e segregação, de modo a reforçar a construção de práticas com vistas ao reconhecimento e respeito a diversidade.

É em meio ao desenvolvimento dessas práticas que deve se pensar a inclusão. Este conceito está relacionado às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência e, também alunos que não são “enquadrados” nesta categoria, mas sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que evidenciam dificuldades (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011). Nesta perspectiva,

[...] Dificuldades de aprendizagem referem-se a algum prejuízo, atraso e/ou desordem na apreensão de comandos e informações em geral, as quais podem ter as suas origens em fatores diversos e podem estar ligadas a certos comprometimentos no cérebro, mas não têm todas as suas origens na ordem biológica. Em alguns casos, suas origens podem advir de conflitos pessoais, culturais e sociais. Vale ressaltar que ter dificuldade de aprender não significa que o aluno não aprenda, pois todas as pessoas são capazes de aprender (BRASIL, 2018, s.p).

Em relação à pessoa com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva define como, “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 08). Os alunos com deficiências e aqueles com dificuldades de aprendizagem são assistidos pela educação inclusiva e devem ser atendidos pela escola regular; ambos têm o seu acesso garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96).

As dificuldades de aprendizagem e as pessoas com deficiência não devem ser encaradas como uma situação de fora da escola, em que apenas um especialista externo ou médico é capaz de resolver. É importante compreendê-las como também competência da escola (HASHIMOTO, 2009; MIRANDA, 2020).

METODOLOGIA

Como instrumento para a coleta de informações foi desenvolvido um questionário do tipo survey, aplicado de forma on-line aos professores da rede pública estadual do estado de São Paulo, encaminhado por e-mail aos profissionais, via Escola de Formação e

Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAP), no período de outubro de 2018 a abril de 2019. Foram 5005 respondentes, educadores das 91 diretorias de ensino.

O referido questionário contava com 45 perguntas, dentre elas 25 questões para caracterização dos sujeitos e 20 questões acerca dos eixos já mencionados.

No que se refere aos dados aqui discutidos, estes se referem ao eixo vulnerabilidade, presentes na questão de número 41, a qual trouxe como enunciado: quais temas relacionados a vulnerabilidades são observados em seus locais de trabalho?. Os descritores abordados nesta questão foram: aborto, agressão física entre colegas, automutilação, depressão, desigualdades socioeconômicas, dificuldade de aprendizagem, drogas, família, gênero, pessoas com deficiência, questões emocionais, redes sociais, relações étnico-raciais, sexualidade, suicídio e violência.

Os respondentes deveriam indicar (1) quais temas eram considerados importantes para serem abordados nas escolas, (2) quais deles já eram abordados na escola e, por fim, (3) quais temas são desafios e precisam de intervenção nas escolas, mas também poderiam marcar (4) nenhuma das anteriores (NDA).

Na resposta (1), os respondentes consideraram os temas que devem ser abordados na escola, que são pertinentes a sua realidade, que precisam ser mencionados nas reuniões entre os pares, familiares, entre outros. Na resposta (2), os participantes poderiam apontar quais dos dezesseis temas já eram debatidos em seus locais de trabalho.

Na resposta (3), os respondentes elencariam quais dos descritores relacionados à vulnerabilidades são desafiadores para a sua realidade escolar, isto é, quais dos temas os professores, coordenadores e diretores vivenciam em suas unidades escolares, mas não possuem os recursos necessários para a ação pedagógica. Por fim, a alternativa 4, traz a colocação “Nenhuma das anteriores (NDA)”, que deveria ser considerada quando o tema não se enquadrasse nas respostas 1, 2 ou 3. Os participantes assinalariam esta opção quando o tema estivesse fora de sua realidade ou não fosse tratado em sua unidade escolar.

Dentre os descritores supramencionados, é discutido no presente artigo os: “dificuldade de aprendizagem” e “pessoas com deficiência”.

Participaram do estudo 5005 educadores atuantes no Ensino Fundamental II no estado de São Paulo, 82% dos respondentes localizados nas 63 diretorias do interior (total de 4.238) e 18% localizados nas 28 diretorias de ensino da capital e da grande São Paulo (total de 767).

A maioria dos respondentes são professores, 65% exercem a função de professor ou professor mediador, o equivalente a 3.254 respondentes. Dos professores, 77,6% dos respondentes são efetivos. Os demais participantes (18%) são gestores. Dentre esses,

destacamos a participação dos professores coordenadores (coordenadores pedagógicos) – (14%) e diretores (11%). Outros gestores que participaram da pesquisa foram os vice-diretores (5%) e supervisores (2%). Os dirigentes respondentes representam percentual de 2% e apenas 1% optaram por “não se aplica”, representando aqueles que exercem diferentes funções no seio da SEE.

Considerando que a pesquisa foi direcionada aos professores especialistas que atuam na educação básica, nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, na rede estadual de São Paulo, identificamos que 64,9% dos sujeitos respondentes possuem apenas uma graduação e 35,1% buscaram cursar uma segunda graduação.

Em relação a qual curso os respondentes realizaram, na primeira graduação, identificamos que 63,9% esteve concentrado em: Letras (25,2%), Matemática (15,2%), Pedagogia (12,9%) e História (10,5%). Os demais estiveram distribuídos em: Biologia, Geografia, Educação Física, Educação Artística, Química, Filosofia, Sociologia, Psicologia entre outros. Destaca-se o fato de 12,9% ter realizado a primeira licenciatura em Pedagogia, que, embora não habilite para que atuem com disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental, sugere a possibilidade de atuar em outras funções, como: coordenação pedagógica, supervisão escolar, professor mediador e gestão.

Os dados relativos ao tempo de exercício da docência mostram que os respondentes com mais de 11 anos de docência formam um grupo majoritário (75%). É menor, mas também significativo, o percentual de respondentes que afirmam exercer a docência entre 3 a 10 anos (20,6%) e pouco expressiva a porcentagem dos profissionais que se concentram na faixa do primeiro ano até dois anos de exercício da docência (QUADRO 01).

Quadro 01: Tempo de exercício da docência

Tempo de Docência	Frequência	%
acima de 21 anos	1739	34,7
11 a 15 anos	1009	20,2
16 a 20 anos	1007	20,1
6 a 10 anos	696	13,9
3 a 5 anos	335	6,7
1 a 2 anos	125	2,5
Primeiro ano	94	1,9

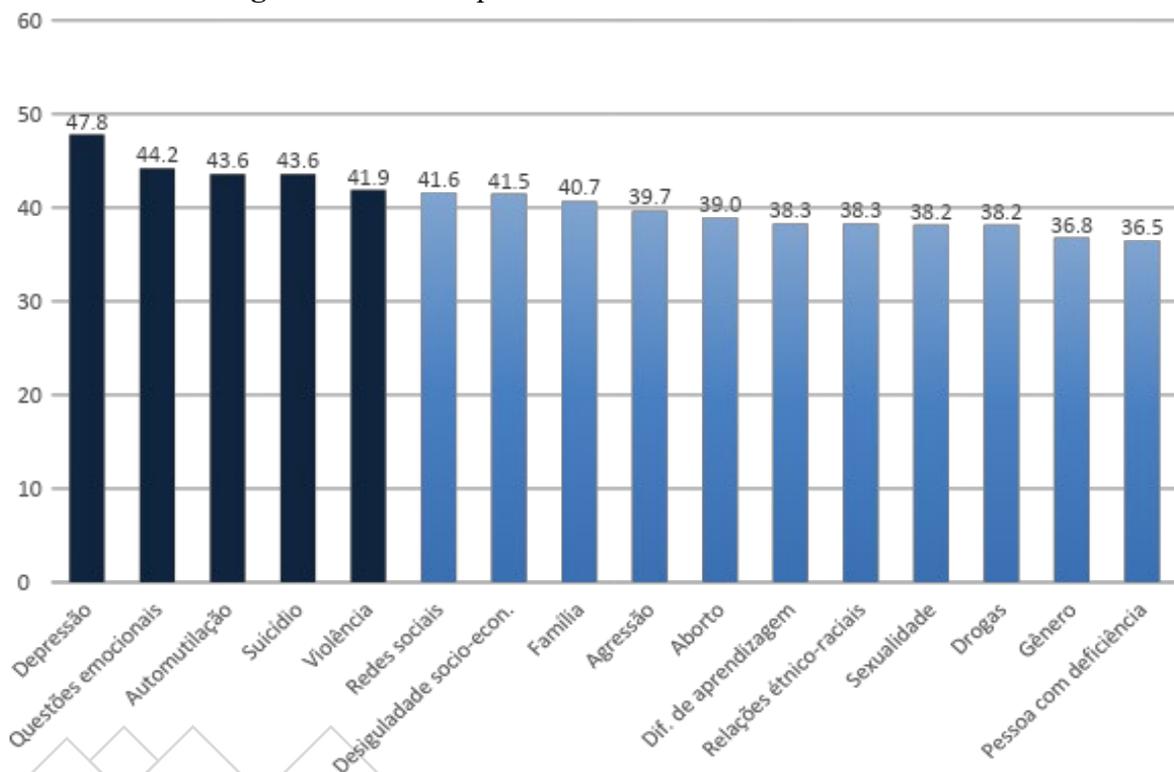
Fonte: Elaboração das autoras.

Cabe apontar que, ainda que o questionário tenha sido respondido por professores e gestores da rede pública estadual de São Paulo, os dados são analisados em sua totalidade, uma vez que compreendemos que cada tema apresentado deve ser observado e analisado diante da escola como um todo, como um cenário vivo, mutável e plural (FURLANETTO, 2007), de modo que optou-se por não fazer separações por função, cargo, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

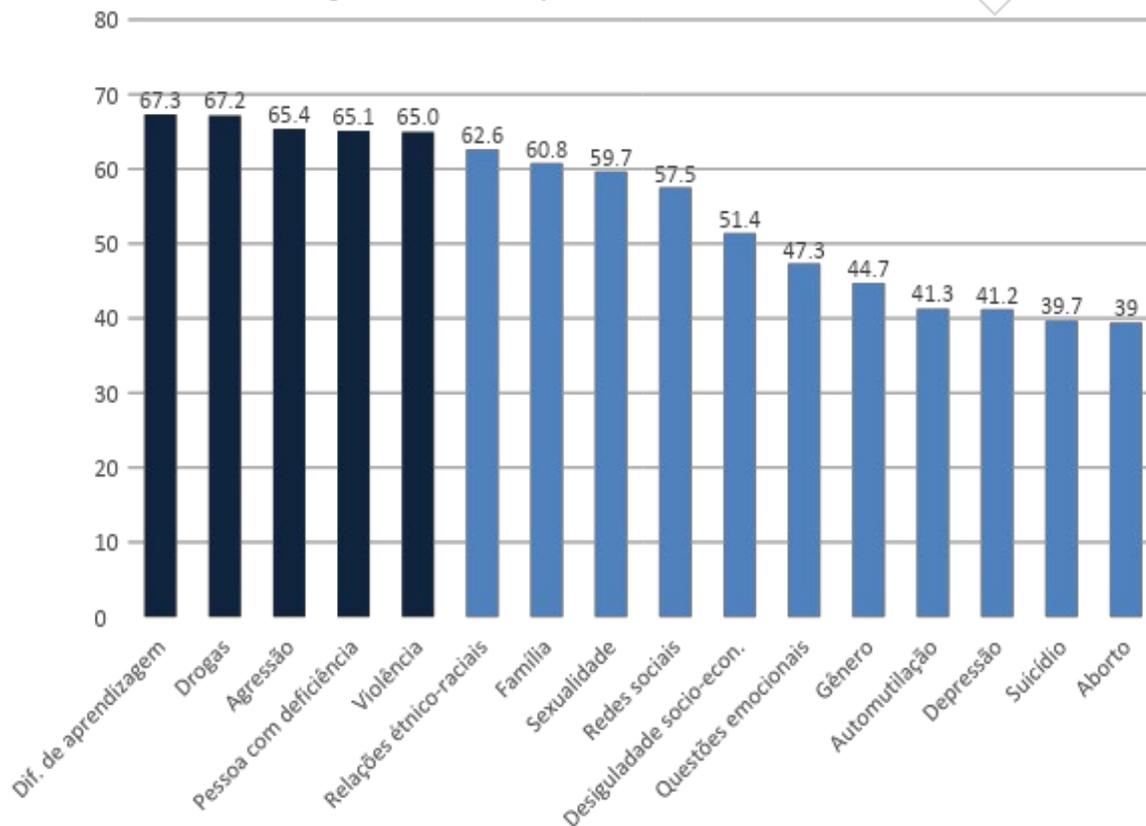
Como explicitado na seção que descreve os procedimentos metodológicos adotados no estudo aqui relatado, dentre os descritores presentes no eixo vulnerabilidades, nos ocuparemos a discussão dos descritores “pessoas com deficiência” e “dificuldade de aprendizagem”. A partir das respostas dos participantes, foram construídos três gráficos que refletem a presença e importância de discussões em seus locais de trabalho sobre essas diferentes temáticas. No primeiro gráfico apresentado (Figura 01) estão agrupadas as respostas dos temas que devem ser abordados nas escolas; no seguinte (Figura 02) estão as respostas acerca dos temas que, para os educadores, já são abordados na escola e, por fim, a Figura 03 indica quais temas são considerados desafios pelos participantes.

Figura 01: Temas que devem ser abordados nas escolas



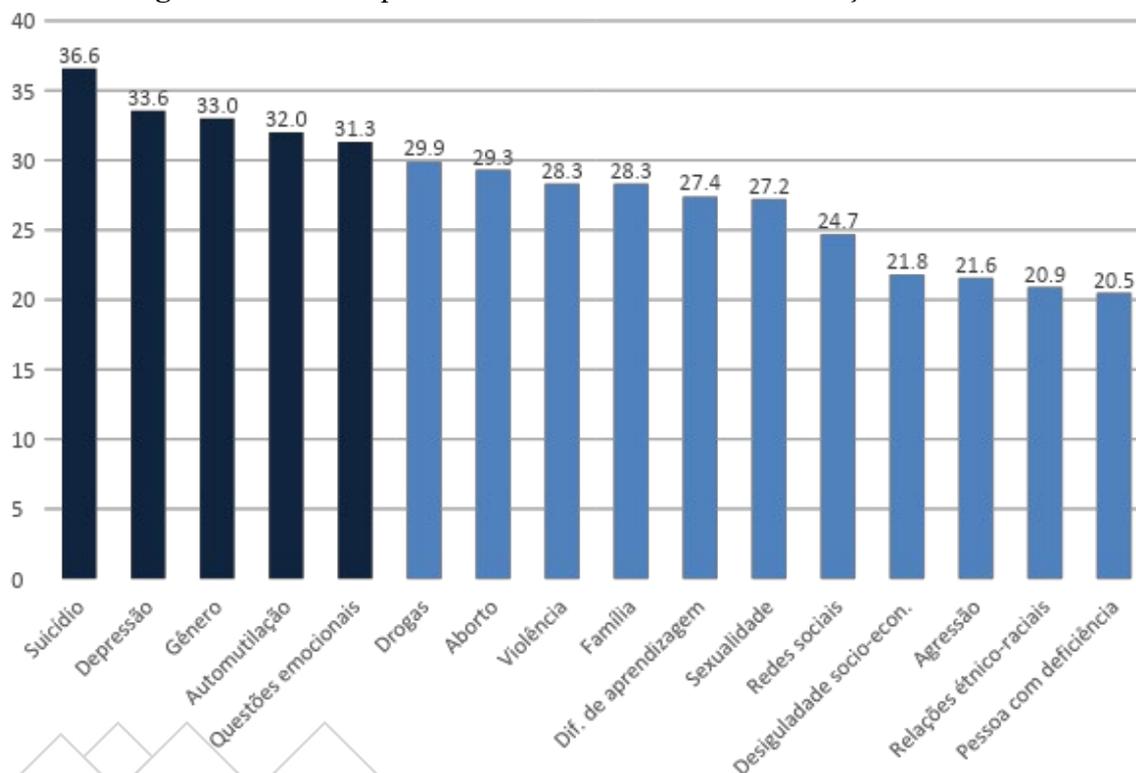
Fonte: Elaboração das autoras.

Figura 02: Temas já abordados nas escolas



Fonte: Elaboração das autoras.

Figura 03: Temas que ainda são desafiantes nas instituições escolares



Fonte: Elaboração das autoras.

Sobre o descritor pessoas com deficiência, a pesquisa demonstrou que, para os entrevistados, esse tema é o último dentre os elencados que deve ser abordado na escola (36,5%, Figura 01). Para 65,1% (Figura 02) esse tema já é presente nas discussões da escola, ocupando a quarta posição. Por sua vez, esse tema é considerado um desafio para apenas 20,5% dos participantes, ocupando novamente a última posição (Figura 03).

Ao ocupar a última posição no que se refere aos desafios encontrados pela escola, bem como, o último, dentre os temas elencados, como o que deve ser discutido pela escola, tais dados sugerem que muitos profissionais da educação ainda não compreendem a educação especial e inclusiva como uma de suas atribuições, o que vai de encontro a perspectiva de que a pessoa com deficiência tem direito a educação de qualidade, adquirido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - 2008). Por sua vez, a figura 2, ao indicar que esse tema já é discutido na escola na quarta posição, parece indicar uma contradição com os dados anteriores, especialmente no diálogo com as temáticas que devem ser discutidas na escola.

A literatura aponta que muitas escolas não se adaptaram para receber as pessoas com deficiências, pois não atualizou seus métodos, seu currículo, o espaço físico, a formação do professor, enfim não alterou suas formas de ensinar, e assim muitos alunos, principalmente de classes de nível socioeconômico baixo, não conseguiram avançar. Esta situação se estende para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e a solução não é retirá-las das salas regulares ou oferecer atividades infantilizadas para passar o tempo, a ideia é criar condições de aprendizagem para todos.

Para Arnaiz Sánchez (2002, p. 17) a inclusão escolar deve ser encarada “como um meio de assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência tenham os mesmos direitos que o restante de seus companheiros escolarizados em uma escola regular”. Todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade, então os educadores precisam ter a formação adequada, possibilitada pelo Estado, no que se refere à escolarização pública, para seguir uma postura pedagógica diferenciada, que é pertinente a discussões constantes para que as práticas utilizadas façam sentido ao aluno e não ser mero entretenimento, afirmam Papim, Araújo e Bastos (2018).

Frente a estas questões, observa-se que o tema “pessoa com deficiência” é um assunto ainda desafiador para muitos profissionais da educação, mesmo já discutido nas escolas, e

necessita de espaços formativos para a reflexão e conhecimento de práticas inclusivas que atendam aos alunos e suas particularidades (MIRANDA, 2020).

Ao abordarmos o descritor dificuldades de aprendizagem, a partir da análise dos gráficos, observa-se que, para os participantes, esse tema já é abordado na escola para cerca de 67,5% dos educadores, ocupando a primeira posição dentre os temas (Figura 02). Entendem que esse tema deve ser debatido na escola cerca de 36,3% (Figura 01), ocupando a décima primeira posição, dentre os dezesseis temas elencados na questão. Por sua vez, esse tema ocupa a décima posição (27,4%) no que se refere aos desafios encontrados pela escola (Figura 03).

A compreensão que as discussões sobre dificuldades de aprendizagem já estão presentes nas escolas foi destacada pelos participantes da pesquisa, ocupando a primeira posição dentre os temas elencados. Essa temática foi fortemente ressaltada também por fatores contextuais, haja vista que há consenso acerca do papel da escola como meio para socialização dos conhecimentos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; MENDONÇA, 2011; MIRANDA; PLACCO, REZENDE, 2020; YOUNG, 2007). Assim, pela natureza do desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem com vistas a essa socialização, permeadas de discussões e reflexões acerca de possíveis dificuldades no aprendizado, tornaram latentes esse tipo de análise.

Provavelmente por esta razão, este tema não é visto como um desafio para o participantes deste estudo, entretanto, a literatura tem apontado que os docentes enfrentam obstáculos em desenvolver um trabalho de qualidade frente à diversidade da sala de aula (FONSECA; 2007; HASHIMOTO, 2009; MARTURANO; ELIAS, 2016; MIRANDA, 2020).

Para Marturano e Elias (2016) os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem têm um desempenho, em notas ou tarefas, abaixo do esperado para a idade, habilidade e potencial de um sujeito e estas situações poderão colocar a criança em risco de desadaptação psicossocial e poderão interferir diretamente na realização das principais tarefas acadêmica. As dificuldades de aprendizagem permeiam o universo escolar e necessitam ser debatidas frequentemente nas escolas, pois cada aluno, mesmo com diagnóstico semelhante, tem características específicas.

Segundo Fonseca (2007) as dificuldades de aprendizagem podem criar impedimentos para aprender a falar, a ouvir, a ler, a escrever, a raciocinar, a resolver problemas matemáticos, etc., e podem prolongar-se ao longo da vida. Observamos então, que se trata de uma situação que acompanha o aluno por toda vida e é importante que a escola esteja atenta a este tema. Ao apontarem que esse tema, as dificuldades de aprendizagem,

primeiro dentre os que devem ser debatidos na escola e, décimo entre os desafios encontrados pela escola, pode indicar que as ações voltadas para suprir as dificuldades vivenciadas pelos alunos estão em segundo plano, indicando que os alunos possam estar sendo encaminhados para especialistas na busca por um diagnóstico. Nesse sentido, Mendes (2015) aponta que

[...] o problema da exclusão da diferença na escola é que ela se torna num poderoso veículo de reprodução do preconceito, de reforço à manutenção dos estereótipos dirigidos a determinados grupos, cultivando a cultura da intolerância a tudo o que é diferente, e consequentemente serve de sustentação das desigualdades sociais (MENDES, 2015, p. 18).

Neste contexto, as escolas não podem se privar do combate a perpetuação desses preconceitos.

Muitos professores podem não saber olhar para as dificuldades apresentadas pelos discentes por falta de formação e buscar o apoio de profissionais não-docentes a fim de esclarecer quais caminhos seguir frente às situações cotidianas de sua sala de aula, mas é importante compreender que é de competência da escola desenvolver o trabalho frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos (HASHIMOTO, 2009) e as pessoas com deficiência. Quando a escola recebe os alunos com deficiências seu foco deve ir além das questões sociais, é fundamental resgatar as funções educacionais. Para que exista a possibilidades de êxito, a parceria com as famílias é vital. Essa relação entre família e escola deve superar o aspecto assistencial. É primordial que os profissionais da escola construam um vínculo com a família do aluno com deficiência.

Todo aluno, com e sem deficiência e que apresente ou não dificuldades de aprendizagem, deve ser assistido por todos da unidade escolar, não somente pelo professor da educação especial. Infelizmente, a postura de educadores que não compreendem essa atribuição, compromete o desenvolvimento dos alunos com este perfil, pois consideram que não são de sua responsabilidade, mas cada um dos alunos da escola é responsabilidade de todos os profissionais da educação (MIRANDA, 2020).

Vale ressaltar que todos os profissionais da equipe escolar precisam se atentar para as peculiaridades dos estudantes, como ressaltam André e Dias (2015, p. 64)

[...] Ao adentrar os muros da escola, os alunos trazem com eles toda sua bagagem (...) costumes, suas linguagens, suas crenças, seus modos de viver, sentir e agir, sua trajetória de vida. O professor e outros agentes escolares não podem ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural de seus alunos. Devem ser capazes de potencializar tal diversidade a favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem

Neste contexto, é fundamental que seja proporcionado ao professor formação inicial e continuada que auxiliem a ação docente baseada em práticas pedagógicas inclusivas como: o planejamento dinâmico e flexível; materiais diversificados e a rede de apoio; organização do espaço físico, do tempo e da dinâmica da sala de aula; estratégias pedagógicas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem e, a reorganização da escola (ZERBATO; MENDES, 2018; MIRANDA, 2020; SOUZA, 2015).

A educação inclusiva defende que a escola deve se estruturar para assistir social e pedagogicamente todos os alunos. “A inclusão pode beneficiar não somente alunos que apresentem algum tipo de deficiência, mas alunos que não são “enquadrados” como deficientes, mas que sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasiona seu fracasso escolar” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 22)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola da atualidade deve estar preparada para trabalhar com crianças, jovens e adultos que necessitam e têm direito à escola pública, gratuita e de qualidade, sejam pessoas com ou sem deficiências. Assim, neste ambiente as práticas devem estar sintonizadas na promoção do reconhecimento e valorização da diversidade presente em nossa sociedade, colocando em prática uma pedagogia para todos, associando os conteúdos às condições sociais, culturais e materiais concretas de vida dos alunos (LIBÂNEO, 2020), em uma escola inclusiva distante das exclusões e reprodutora de desigualdades.

As desigualdades ainda produzidas neste contexto demandam mudanças significativas e políticas educacionais, que possibilitem o acesso dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e das pessoas com deficiência na escola, esta situação necessita de reflexão na busca pela equidade e qualidade da educação brasileira.

Os dados analisados no presente estudo, acerca da presença e desafios encontrados por profissionais da educação pública paulista, de discussões de temáticas referentes à vulnerabilidades, especificamente: pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem, sugerem que muitos profissionais da educação ainda não compreendem a educação especial e inclusiva como uma de suas atribuições.

Nesta perspectiva, a formação docente precisa fornecer subsídios para que o professor tenha condições de atender à diversidade encontrada nas escolas e perceber-se como agente para construção de uma escola inclusiva. É fundamental que os professores e os futuros educadores tenham acesso a formação e condições de trabalho voltadas a essa demanda, em

espaços formativos para a reflexão e conhecimento de práticas inclusivas que atendam aos alunos e suas particularidades, garantidos pelo Estado, no caso da escola pública.

Com relação a formação continuada oferecida ao docente salientamos, ainda, que é imperativo que tenha relação com a realidade da instituição que leciona, permeando, assim, situações que sejam pertinentes aos desafios vivenciados.

A inclusão escolar sugere mudanças de atitudes e está fundamentada na desconstrução de ideias preconcebidas e na construção de novas práticas, as quais possibilitam que sejam reformuladas as atitudes, de modo a envolver os profissionais da educação, a escola e a comunidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, R. C. F. **Capacitação solidária: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social**. São Paulo: AAPCS - Associação de Apoio ao Programa de Capacitação Solidária, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A.; DIAS, H. N. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 63-76.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. In: **Educar en el 2000**, v. 1, n. 5, p. 15-19, 2002.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **(Re)planejar para lidar com dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos. 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/197-re-planejar-para-lidar-com-dificuldades-de-aprendizagem-identificadas-nos-alunos>. Acesso em 19 jan. 2020.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. In: **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v.24, n. 74, p. 135-148, 2007.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

HASHIMOTO, C. L. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. *In*: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. (Ed.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Finalidades Educativas Escolares** [Entrevista cedida ao] CEPIId, São Paulo, 2020.

MAGALHÃES, R. d. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Ed.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente.** Brasília, DF: Líber Livro, 2011. p. 13-33.

MANN J.; TARANTOLA, D.J.M.; NETTER, T.W. **Aids in the word.** Cambridge: Harvard University Press; 1992.

MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. d. S. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**, n. 59, p. 123-139, 2016.

MENDES, E. G. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial.** São Carlos: Edufscar, 2015.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

MIRANDA, C. L.; NASCIMENTO, W. E. Narrativas autobiográficas: elementos para Educação em Direitos Humanos. **Práxis Educacional (online)**, v. 16, p. 412-430, 2020.

MIRANDA, C. L.; PLACCO, V. M. N. S. ; REZENDE, D. B. Representações sociais sobre a escola e seu impacto na constituição identitária de licenciandos em Química. **Ensino em Revista**, v. 27, p. 138-157, 2020.

MIRANDA, L. H. M. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE).** 2020. 219p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PAPIM, A.A.P.; ARAÚJO, M.A.; BASTOS, E.F. Técnicas comportamentais empregadas no atendimento educacional especializado de crianças autistas: levantamento das dificuldades encontradas pelos professores. *In*: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. M. G. (org.). **A escola na perspectiva da educação inclusiva: prática pedagógica.** Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 71-89.

RONCA, A. C. C. A qualidade da Educação: políticas públicas e equidade. In: RONCA, A. C. C. ALVES, Luiz Roberto (Org.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015, p. 95- 109.

SOUZA, A.M. de. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. **Com Censo**, n. 3, Edição Especial, p. 55- 61, 2015.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas?. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.