

INCLUSÃO E ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

INCLUSION AND TEACHING IN PUBLIC SCHOOLS: EXPERIENCES AND CHALLENGES

Wilma Regina Alves de Souza¹

Lázaro Luis de Lima Sousa²

Resumo: A troca de experiências e o reconhecimento das dificuldades são fundamentais para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Este trabalho aborda a importância e os desafios da inclusão educacional nas escolas públicas, destacando a necessidade de adaptação do sistema educacional para atender a todos os alunos, independentemente de suas condições. Apesar das políticas públicas e legislações vigentes, as escolas ainda enfrentam muitas dificuldades para implementar efetivamente ou consolidar a inclusão. Entre os principais desafios estão a falta de infraestrutura adequada, a formação insuficiente dos profissionais da educação e a ausência de políticas públicas robustas que fortaleçam a base estrutural das escolas e o envolvimento das famílias, garantindo assim um efeito colaborativo. O estudo de caso foca em uma escola pública na cidade de Areia Branca-RN, com o objetivo de analisar como a inclusão é implementada nessa escola e os desafios enfrentados, proporcionando um panorama abrangente sobre a realidade da inclusão educacional naquela região. Dessa forma, é possível perceber que a inclusão nas escolas públicas brasileiras, apesar de ser um direito assegurado, ainda enfrenta muitos obstáculos para sua plena realização. A transformação desse cenário exige uma abordagem multicolaborativa, envolvendo mudanças curriculares, investimentos em infraestrutura, formação continuada dos profissionais da educação e um esforço coletivo para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão educacional, educação pública, desafios escolares, políticas públicas.

Abstract: The exchange of experiences and the recognition of challenges are fundamental for the construction of more inclusive educational environments. This study addresses the importance and challenges of educational inclusion in public schools, highlighting the need for the educational system to adapt to accommodate all students, regardless of their conditions. Despite existing public policies and legislation, schools still face many difficulties in effectively implementing or consolidating inclusion. The main challenges include inadequate infrastructure, insufficient training of education professionals, and the lack of robust public policies that strengthen the structural foundation of schools and involve families, thereby ensuring a collaborative effect. The case study focuses on a public school in the city of Areia Branca-RN, aiming to analyze how inclusion is implemented in this school and the challenges faced, providing a comprehensive overview of the reality of educational inclusion in that region.

¹ Licenciada em Matemática, Graduada em Pedagogia, Concluinte da Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelo NEaD da UFERSA, wilmareginalves@hotmail.com

² Orientador do trabalho, Doutor em Física, professor da UFERSA, campus Mossoró-RN, lazarol@ufersa.edu.br

Thus, it is clear that inclusion in Brazilian public schools, although a guaranteed right, still faces many obstacles to its full realization. Transforming this scenario requires a multi-collaborative approach, involving curricular changes, investments in infrastructure, continuous professional development for educators, and a collective effort to promote truly inclusive education.

Keywords: Educational inclusion, public education, school challenges, public policies.

1. INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a sociedade se encontra mais consciente das particularidades que os indivíduos com necessidades especiais podem apresentar; contudo, ainda é necessário que haja mais discussões no contexto da educação pública. Essa necessidade se torna mais evidente ao observar as situações enfrentadas pela equipe pedagógica, pelos professores, pelos discentes e seus responsáveis que, mesmo com o reconhecimento da importância de incluir esses discentes nos espaços escolares tradicionais, muitas vezes não têm estrutura física ou formação necessária para enfrentar esses desafios, desta forma, não oferecendo completas condições para o desenvolvimento destes discentes (Mantoan, 2015).

A Constituição Federal garante o direito à educação para todos. A lei nº 9.394/1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece as diretrizes para a educação especial, assegurando, assim, o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, orienta a organização do atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas comuns e estabelece que as escolas devem se adaptar para acolher todos os alunos, garantindo acessibilidade e apoio especializado. A lei nº 13.146/2015 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ou seja, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece direitos e garantias para as pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva, determinando que as instituições de ensino devem oferecer condições de acesso e permanência para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Diante dessas políticas públicas, é possível constatar a extrema importância de haver um novo direcionamento no currículo escolar. Todavia, tais mudanças não chegam de fato ao ambiente escolar como condições favoráveis, e isso se deve a inúmeros fatores que vêm sendo alvo de discussões em assembleias, reuniões pedagógicas e grupos de discussão. Contudo, resultados favoráveis ou formas de aplicação e desenvolvimento ainda são esperados (Guebert, 2023). Nosso cenário educacional diversificado, em que cada indivíduo é único em suas especificidades, ou seja, há uma camada muito mais abrangente de diversidades, não se limita a constituir grupos exclusivos com alunos considerados típicos, excluindo os considerados atípicos. A escola desempenha um papel fundamental neste processo, já que ela é um ambiente que desempenha, além da educação, funções sociais.

Num primeiro olhar, deve-se apontar para a raiz do processo, visando atingir a base e, com isso, a totalidade. Citando em primeira instância a mudança nos currículos escolares, a BNCC tem se mostrado como documento único e obrigatório que orienta e normatiza os

currículos de forma a contemplar essa inclusão no ensino público, fazendo uso do princípio da transversalidade para que todos, em todo momento, sejam atendidos.

Nessa perspectiva, este trabalho apresentará uma reflexão, por meio de uma pesquisa qualitativa, sobre a realidade de uma escola pública situada na cidade de Areia Branca-RN, apresentando quais são as experiências e os desafios daquele ambiente, objetivando apontar demandas para oferecer um ensino inclusivo, que transforme e acolha a todos com suas singularidades, oferecendo meios e condições para um desenvolvimento pleno e participativo, que venha priorizar o educando e seus avanços no ensino regular. Diante dessas questões, será possível destacar as políticas públicas como fator determinante, uma vez que elas orientam a implementação de leis, normas e diretrizes que visam à efetiva aplicabilidade, garantindo condições favoráveis em todos os sentidos, tanto nas questões estruturais quanto pedagógicas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nestes tópicos serão abordados às bases dos conceitos relacionados à inclusão social, serão mostrados aspectos históricos e algumas teorias e modelos de aprendizagem. Será mostrada como deveria ser feita a inclusão na escola pública.

2.1 CONCEITO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A inclusão educacional é um modelo de ensino que propõe igualdade nas possibilidades de escolarização, mas levando em conta as condições individuais de oportunidades, visto que cada indivíduo é único na sua existência e no seu desenvolvimento (Melo Moreira, 2016). Reconhecida como um direito universal pela LBI, a inclusão educacional tem como objetivo garantir que todos os estudantes – sejam crianças, adolescentes ou adultos, do ensino básico ou superior – tenham direito à educação em um mesmo ambiente, sem distinção. Essa proposta busca valorizar as diferenças e permitir a convivência respeitosa no ambiente escolar. Sendo assim, a educação inclusiva oferece o mesmo aprendizado a todos os alunos, independentemente de limitações ou particularidades; contudo, busca facilitar o acesso e a participação de forma individual, respeitando as singularidades e diferenças de cada indivíduo. Com a inclusão, eles interagem e experimentam em um só lugar a vida em sociedade sem preconceito.

Com isso, é proposto uma escola para todos, uma instituição que busca entender e reconhecer as singularidades, valorizando as diferenças existentes no contexto, onde todos anseiam por momentos de interação e práticas educativas individuais. Quando se é reportado o termo Educação Inclusiva de forma autêntica, é pensando num grupo muito maior, que abrange todos, incluindo não apenas aqueles com deficiência, mas todos os que têm limitações em suas capacidades. Devemos pensar de forma ampla, ressignificando o ensino, as concepções de ensinar e aprender, mudando as práticas, ouvindo e compreendendo seus diferentes mundos e incentivando a participação ativa. Com isso, a escola irá colaborar e contribuir para uma transformação social do sujeito que, por algum motivo, se vê e se sente excluído do meio, visto que todos nesse processo são transformados, iniciando pelo próprio aluno e dando sequência aos familiares, professores, equipe pedagógica, apoio e todos aqueles que estão de certa forma

envolvidos. Outro ponto crucial e não menos importante, mas que influencia diretamente no processo, são as políticas públicas de incentivo à educação e à aprendizagem para todos, que favorecem e estimulam tais mudanças.

Neste processo é importante considerar que:

...para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico-PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 10).

Sendo assim, em numa perspectiva inclusiva, é importante ainda observar a situação estrutural da escola, considerando a integração entre o espaço físico e o pedagógico. É a partir dessa observação e prática que se pode desenvolver novas abordagens e ideias que enfatizem uma aprendizagem inclusiva. Essa aprendizagem se diferencia da educação especial, pois ela não separa o aluno; ao contrário, envolve a todos em um mesmo processo e em um mesmo convívio, para que todos se sintam parte integrante da sociedade. Isso se torna benéfico, pois todos aprendem sem discriminação, interagindo com as diferenças em um ambiente de troca de experiências e saberes, inspirando respeito e tolerância ao outro.

A educação inclusiva aborda alguns princípios que enfatizam um ensino para todos, sem exceção, sem limitar o direito daqueles que se sentem parte de minorias, e que devem ser lembrados por aqueles que estão na escola, frequentemente tidos como modelos de perfeição ou convencionais, tais como mostrados no Quadro 1.

Quadro 1 – Princípios da Educação Inclusiva e suas respectivas descrições e justificativas

Princípios da Educação Inclusiva	Descrição e Justificativa
Toda pessoa tem direito e acesso à educação	É entendido como um direito inegável, independentemente de obstáculos físicos, mentais, cognitivos ou de outras naturezas que possam impedir a participação plena e satisfatória
Toda pessoa, independentemente de sua condição física, mental, cultural ou social é capaz de aprender	A capacidade cognitiva é algo inerente ao ser humano; no entanto, todos a possuem em uma proporção particular. O que nos diferencia é o grau, e, portanto, os estímulos oferecidos para essa aprendizagem devem ser ajustados de acordo com cada pessoa
Toda pessoa é única	O processo de aprendizagem deve ser individual. Cada sujeito aprende em seu próprio tempo e de forma exclusiva e peculiar. Os métodos é que devem ser diferenciados, pois alguns necessitam de mais ou menos estímulos, meios e recursos
Todos devem conviver num mesmo contexto e experimentar as mesmas práticas	Quem vai determinar a possibilidade é as limitações de cada sujeito. O ato de conviver no coletivo e com a diversidade enriquece o ser humano de atitudes e valores, de forma que é beneficiado que acolhe e quem é acolhido
Todos devem conviver num contexto educacional inclusivo	Todos sem distinção são sujeitos que dispõe dos mesmos direitos e esse princípio, tido como subjetivo é o que torna a educação inclusiva direito de todos, independentemente de suas particularidades

Fonte: Mantoan, 2003

Diante desses princípios, as práticas decorrentes de um ensino inclusivo em relação às instituições são: ambientes com acessibilidade; salas multifuncionais; salas de apoio; equipe multidisciplinar; recursos e tecnologias especializadas disponíveis; aulas que promovam interação, colaboração e cooperação entre todos; adaptação e flexibilização curricular para

melhorar a aprendizagem; e avaliações e atividades que considerem o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos além do conteúdo.

Para um efetivo desenvolvimento dessas práticas, a escola também precisa considerar fatores adicionais, como investimentos, a formação de professores e da rede de apoio, e a promoção da participação de pais e responsáveis dos alunos. É fundamental que cursos para professores sejam oferecidos, pois a compreensão e o conhecimento sobre a educação inclusiva são essenciais para os professores e a equipe de apoio das escolas.

Para Stainback e Stainback (1999, p. 30),

A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores e alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos.

Assim, a verdadeira inclusão não é apenas sobre a integração física, mas sobre a criação de um ambiente educacional que oferece suporte e recursos adequados para todos os alunos, com o objetivo de proporcionar uma educação efetiva e igualitária.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA LEGISLAÇÃO E DAS POLÍTICAS RELACIONADAS À INCLUSÃO

O marco legal da educação inclusiva no Brasil se deu a partir do século XX. A luta pela defesa da dignidade e dos direitos humanos teve seu marco com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), como ressaltam Stainback e Stainback (1999, p. 21), ao afirmar que “a educação é uma questão de direito humano, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”.

Mais adiante, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que exerceu grande repercussão no Brasil, a Educação Especial, que era oferecida, em sua maioria, em instituições especializadas e considerada até então um subsistema educacional, segundo Bueno (2004), representada por escolas especiais e classes especiais, passou a defender uma política educacional no sentido de incluir todos os estudantes no sistema educacional regular. Vale salientar que não havia tanta preocupação com a educação das pessoas com deficiência até meados do século XX, principalmente por parte do Estado.

O apoio e as organizações de pessoas na luta pela reivindicação dos seus direitos de cidadania, por meio de movimentos e associações, com o objetivo de vencer o preconceito e a discriminação, construídos ao longo da história cultural da humanidade, têm fortes influências na atualidade.

Dando continuidade à história da educação inclusiva, considerando importantes os documentos que direcionaram os princípios inclusivos, como a Declaração de Salamanca (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016), de 1994, que é uma resolução da ONU, influenciada pelo Brasil, essa Declaração trouxe avanços significativos para as pessoas com deficiência, pois reitera o direito a espaços educacionais inclusivos onde todos possam aprender a viver com as diferenças. Antes, esses espaços eram quase sempre particulares, representando uma forma

diferenciada de separação, não apenas para pessoas com deficiência, mas para todos aqueles que ficavam e ainda permanecem à margem do processo educacional ou são excluídos dele.

Tal movimento resultou na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, realizada na Guatemala, em 1999, servindo de base para o Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que fortaleceu os princípios da inclusão educacional de alunos com deficiência e exigiu cada vez mais dos sistemas educacionais a garantia do acesso e permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional regular com qualidade. Esse documento enfatiza o direito do sujeito a participar do processo educacional regular e explicita ainda mais a necessidade de acesso e permanência dos sujeitos das camadas mais pobres e desfavorecidas, como afirma Carvalho (2004, p. 27).

Ao esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do direito igual de todos à educação de qualidade, é encontrado algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Na concepção de Carvalho (2004), as questões relacionadas à Educação Inclusiva são muito mais amplas e complexas, envolvendo a reestruturação do sistema educacional como um todo e uma discussão que vai além da Educação Especial.

Mais adiante, a ONU incorporou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 e, posteriormente, a Constituição Federal foi modificada pela LBI de 2015, que se tornou um marco legal na história do combate à segregação e ao capacitismo.

2.3 TEORIAS E MODELOS DE ENSINO

No ensino inclusivo, várias teorias da aprendizagem e modelos podem ser aplicadas. Algumas ganham maior destaque por promoverem aspectos interacionistas, de envolvimento, de participação e de desenvolvimento ativo. No processo inclusivo, como já foi mencionado, o aluno é estimulado a expor suas ideias e a aprender a conviver com o diferente. Neste caso, é possível citar a Teoria da Aprendizagem Experiencial (Kolb, 2014); a Teoria Cognitiva da Aprendizagem (Inhelder; Piaget, 2003); a Andragogia (Knowles, 1980); e a Teoria de Fitts e Posner (Fitts, 1967), como exemplos.

A Teoria da Aprendizagem Experiencial é baseada na ideia de que o estudante aprende conscientemente por meio de experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Quando bem planejada, supervisionada e avaliada, tal teoria promove a aprendizagem interdisciplinar, o engajamento, o protagonismo do estudante, o desenvolvimento de carreira, a consciência cultural, a liderança e outras habilidades profissionais e intelectuais.

Como benefícios propostos pela Teoria da Aprendizagem Experiencial, é possível destacar a exploração de situações novas e envolventes, o maior envolvimento do aluno, o desenvolvimento do pensamento crítico e a cooperação e sociabilidade. Nessa teoria, o professor desempenha um papel fundamental na execução da prática, facilitando a apreensão dos conteúdos, estabelecendo limites, apoiando os alunos e fornecendo recursos adequados para facilitar o desenvolvimento.

Na Teoria Cognitiva da Aprendizagem, aprender é construir o conhecimento de maneira a trazer uma significância a partir do que já se sabe. As chamadas operações cognitivas — pensar, raciocinar, tomar decisões — são valorizadas. Sua importância se dá com a participação ativa do estudante em todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o desenho do programa educacional até sua avaliação, e na proposta do currículo em espiral, no qual os temas são trabalhados em diferentes momentos e contextos, com variações na complexidade. Schmidt (1993) propõe seis princípios cognitivos da aprendizagem: a disponibilidade de conhecimentos prévios; a ativação dos conhecimentos prévios; a estruturação dos conhecimentos na memória; a elaboração das novas informações; a dependência contextual; e a motivação para a aprendizagem, tanto intrínseca quanto extrínseca.

Andragogia é a arte e a ciência de auxiliar os adultos no processo de aprendizagem e na compreensão de como eles aprendem. De fato, existem diferenças significativas entre crianças e adultos, o que naturalmente provoca diferentes processos de aprendizagem em diferentes fases da vida (Cavalcanti & Gayo, 2005). O aprendiz adulto possui uma série de características que devem ser levadas em consideração.

A Teoria de Fitts e Posner foi desenvolvida em 1967 por Fitts e Posner e descreve os estágios cognitivo, associativo e autônomo que ocorrem durante a aprendizagem de uma habilidade. Entre as diversas características, uma importante mudança é a praticidade nos processos de atenção. No estágio cognitivo, o indivíduo está tentando compreender os objetivos da tarefa, o que sobrecarrega os mecanismos de atenção, resultando em uma performance inconsistente. Após um certo período de prática, o indivíduo passa para o estágio associativo, no qual consegue manter uma performance mais estável e é capaz de detectar alguns erros. As necessidades de atenção diminuem significativamente neste estágio. Com muita prática, o indivíduo atinge o terceiro e último estágio, o estágio autônomo, onde a habilidade está bem desenvolvida, permitindo que a execução ocorra com consciência quase automática.

Todavia, a aprendizagem é um processo que implica a retroalimentação dos participantes e, especialmente, da abordagem teórica que sustenta a prática. As principais teorias e modelos que podem ser elencadas necessitam de atenção constante, já que as teorias educacionais mencionadas divergem em alguns aspectos sobre como ocorre a aprendizagem, mas todas convergem para a explicação e compreensão da natureza humana por diferentes prismas.

2.4 A INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA

A escola pública é uma instituição educacional mantida e financiada pelo governo e tem o objetivo de oferecer educação gratuita de qualidade e acessível a todos os cidadãos e, partindo desta premissa, a inclusão nestes espaços educacionais seria de forma natural, por outro lado, isso não acontece. De todo modo, a inclusão busca promover um ambiente escolar que valorize a diversidade e ofereça suporte adequado para atender às necessidades de cada aluno, fortalecendo a equidade e a justiça social no sistema educacional.

Nas escolas públicas, a inclusão só passou a ter espaço de fato após a Declaração de Salamanca (Breitenbach; Honnef; Costas, 2016), ocorrida em 1994. Esse documento, elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, trata de princípios,

políticas e práticas para a construção de sistemas educacionais inclusivos na perspectiva de uma educação para todos, considerando as pessoas com necessidades educacionais especiais. Seu principal objetivo forneceu diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social. Ele contribuiu para a inclusão social nos espaços educacionais regulares de ensino público, visto que, anteriormente, essa inclusão ocorria de forma separada, em escolas especiais e filantrópicas. Esse momento foi uma espécie de confirmação da Constituição de 1988, que estabelecia, em seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com o objetivo da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e do direito à educação, comum a todas as pessoas, por meio de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular, como forma de assegurar o mais pleno possível direito de integração na sociedade.

Em seguida, a LDB, nº 9.394/96, no Capítulo III, art. 4º, inciso III, reforçou essa luta, afirmando ser dever do Estado garantir o Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, as principais mudanças ocorreram com a publicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, feita pela ONU, em 2006. Inspirado nesse documento, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, em 2015, a LBI (Lei Brasileira de Inclusão). Criada pelo senador Paulo Paim em 2022, a LBI, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 2015), beneficia mais de 17 milhões de brasileiros, segundo Paim, que foi o autor do projeto.

O atual cenário da inclusão no Brasil, mostrado por uma pesquisa realizada pelo IBGE em 2019 e divulgada em agosto de 2021 pelo então ministro da Educação, Milton Ribeiro, que criticou o modelo de escolas inclusivas, evidencia o cenário excludente e desigual enfrentado pelas pessoas com deficiência no Brasil. A pesquisa afirmou que, no país, mais de 17 milhões de pessoas com dois anos de idade ou mais possuem algum tipo de deficiência, e aproximadamente 70% desse grupo, com idade mínima de escolarização, possuem, no máximo, o ensino fundamental incompleto.

A história conta que o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro: em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC) e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos (hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES). Somente a partir da década de 1950 surgiram movimentos sociais contra políticas que segregavam e em defesa da integração das pessoas com deficiência (MEC, 2016).

“Não é tanto a educação de crianças cegas (ou que apresente qualquer outra deficiência) e sim a reeducação dos que enxergam. Estes devem mudar sua atitude em relação à cegueira e aos cegos [em relação às deficiências]. A reeducação do vidente representa uma tarefa pedagógica social de enorme importância” (Vygotsky, 1983/2012, p. 86)

Enquanto a equidade na educação busca garantir que todos tenham o direito de aprender, a escola precisa refletir a diversidade de todos. Alunos diferentes aprendem de formas variadas. Essa garantia estabelece a qualidade na oferta da educação ao povo brasileiro, pois, em um país onde a sociedade é marcada pela diversidade, não se pode desconsiderar a história de vida dos

sujeitos envolvidos, muito menos suas especificidades. Compreende-se, portanto, a importância da equidade educacional para que os direitos de todos os cidadãos sejam cumpridos, como está implícito no artigo 205 da Constituição Federal.

2.5 EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO: UM RELATO DO ESTADO ATUAL

É importante destacar experiências e vivências em escolas onde a inclusão é realizada de maneira satisfatória, para que outras pessoas possam perceber que a inclusão é possível a partir de pequenas atitudes. Com isso, apresenta-se aqui o estudo de caso da Escola Estadual Maria Lauretânia R. B. do Vale.

Os relatos aqui apresentados são falas de uma ex-funcionária da escola e da atual diretora, que decidiram participar da entrevista para a construção desta pesquisa. As discussões foram feitas com base em seus relatos.

A Escola Estadual Maria Lauretânia R. B. do Vale (EEPMLRBV), criada em 1997, se originou do Centro de Educação Especial (criado em 1987), que oferecia atendimentos pedagógicos, terapêuticos e salas de aula, desde a Alfabetização até a 4ª Série (atual 5º Ano). Desde o início, as turmas eram compostas por crianças com deficiência e outras com “atraso cognitivo” ou alguma outra dificuldade de aprendizagem.

Ao longo do tempo, a escola também passou a receber alunos fora da faixa etária que não eram alfabetizados e/ou tinham problemas de disciplina. Na época, isso era denominado “integração”, mas, na realidade, a inclusão já ocorria, ou seja, as turmas eram formadas por alunos com e sem deficiência ou algum transtorno. Quando o sistema passou a usar o termo “Inclusão”, a EEPMLRBV já adotava, na prática, o modelo inclusivo.

O imóvel é de propriedade particular, pertencente à O.S.D.B. (Obras Sociais Dom Bosco), cedido para o funcionamento da Escola Estadual Profª Maria Lauretânia Rolim Bezerra do Vale, sob um contrato de comodato com a SEECD/RN, que precisa ser renovado com a O.S.D.B. (Decreto nº 13.423/1997 de 21/07/1997).

A autorização continuou sendo a mesma utilizada quando as turmas pertenciam ao CEESLAUVA (Centro de Educação Especial – Classes Especiais): nº 323/1996 de 24/07/1996. A escola manteve a proposta inclusiva já implantada.

Assim sendo, as instalações da escola fundem-se com as do Centro de Educação Especial, pois funcionam no mesmo local. A parte destinada ao funcionamento da Escola Estadual Profª Maria Lauretânia Rolim Bezerra do Vale é composta por: 1 diretoria, 1 secretaria, 1 almoxarifado, 1 sala para atendimento do AEE, 1 sala para o Laboratório de Informática, 1 para Biblioteca e 6 salas de aula. A parte pedagógica da escola é composta por: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora e uma supervisora (temporária).

As estruturas físicas das escolas configuram-se como uma barreira na implementação da inclusão nos ambientes educacionais. Além disso, há também a falta de profissionais preparados para atender cada aluno conforme suas especificidades. Sendo assim, é necessário que as estruturas curriculares das licenciaturas passem por modificações, de modo a incluir disciplinas que preparem os futuros docentes para atender a todo o alunado. Adiante, seguem as falas da ex-funcionária:

“Como em todo o sistema educacional, são vários. A meu ver os desafios vão desde a estrutura física ao número de profissionais capacitados para atender os alunos em suas

necessidades. De modo geral, ocorre muitas vezes que a Família coloca seu filho na escola, esperando que ele seja incluído. Mas só frequentar uma sala de aula, não significa inclusão e acessibilidade. A escola por sua vez tem boa vontade, mas ela depende de instâncias superiores.

Outro ponto que merece atenção é a responsabilidade dos poderes públicos quanto à implementação da inclusão nesses ambientes. Vale salientar que, para que a inclusão ocorra de maneira efetiva nos ambientes de ensino, sejam formais ou informais, é necessário o investimento em estrutura física, capacitações, compra de materiais e tecnologias assistivas.

“Ideal também que o poder público assumisse suas responsabilidades, estruturando as escolas em sua parte física, de materiais e de tecnologia assistida, e não usasse a educação como “sacola de promessas” de quatro em quatro anos”.

Diante dos relatos da ex-funcionária entrevistada, é notória a importância que o ensino inclusivo tem para o desenvolvimento de alunos com ou sem deficiência ou transtorno. Evidenciam-se, principalmente, a socialização, a independência pessoal e a elevação da autoestima desses alunos.

“A gente ouvia muitos relatos de mães e familiares, os quais seus filhos eram “isolados” socialmente e após começarem a frequentar o Centro/Escola melhoraram bastante sua independência pessoal, sua socialização e consequentemente, sua autoestima”.

A ex-funcionária cita exemplos de alunos que conseguiram êxito na carreira profissional e acadêmica, devido ao ensino inclusivo na EEPMLRBV:

“Considerando desde o início do Centro, há muitos ex-alunos no Mercado de trabalho; alguns com melhoras consideráveis na comunicação/ socialização. Mais recentemente aluno/as da EEPMLRBV foram aprovados no ENEM, fizeram ou fazem Faculdade”.

“Pode-se destacar: uma aluna com Transtorno do Espectro Autista - TEA (universitária de Letras e Escritora); uma Cliente de Atendimentos Pedagógicos com Deficiência Visual - DV (a qual teve as primeiras orientações de Braille e de Orientação Espacial e Mobilidade na Escola/Centro, atual universitária de História)”.

“Anterior à Inclusão temos uma ex-aluna, atual Pedagoga com Deficiência Auditiva (aprova em concurso público); um ex-aluno com Transtorno na Linguagem (aprova em concurso público) entre outros. E em se tratando de alunos (já adultos) com deficiência intelectual e/ou com transtornos que os tornam limítrofes em relação à aprendizagem, enfatiza-se a socialização”.

2.6 DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO

Pensando nos desafios ao introduzir a ideia de um ensino voltado à inclusão, podemos nos remeter inicialmente ao ambiente, o local utilizado para acomodar a todos com iguais possibilidades de acesso e permanência. Contudo, é sabido que são imprescindíveis condições favoráveis a todos, especialmente àqueles que se destacam por ter limitações físicas ou algum tipo de mobilidade. Isso interfere positivamente em seu desenvolvimento e em sua qualidade de vida. Segundo a NBR 9050, que define e descreve as normas de acessibilidade, considera-se acessíveis ‘o espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser

alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida' (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004, p. 2).

Sabemos ainda que essas normas fazem parte da agenda do governo para assegurar que a acessibilidade física tenha prioridade como um direito na legislação brasileira. Dentre as leis existentes, destaca-se a publicação do Decreto nº 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, definindo condições para acesso, movimento, circulação e utilização, com segurança e autonomia, dos mobiliários, equipamentos, espaços, edificações, serviços de transporte, bem como acesso à comunicação e à informação (BRASIL, 2004).

No entanto, essa lei não vem sendo cumprida em alguns locais, especialmente nas escolas, onde ainda é comum encontrarmos diversas barreiras arquitetônicas que impedem a livre circulação das pessoas. Assim, torna-se necessário identificar as barreiras arquitetônicas, com um diagnóstico minucioso das condições de acessibilidade da comunidade que frequenta os espaços: sala de aula, refeitório, pátio, banheiros, entre outros (SOUSA; MELO, 2012; MELO; GONÇALVES, 2013).

Pensando assim, entendemos que uma prática educacional inclusiva só se efetivará quando todos se sentirem parte desse processo. Todo processo deve ser designado por um planejamento, com metas, estratégias e objetivos. Nesse sentido, citamos o currículo pedagógico da escola (PPP), que visa aplicar medidas de inclusão. Este documento deve refletir os anseios da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, equipe escolar e familiares, discutindo e pontuando qual escola temos e qual escola queremos.

Nesse intuito, é necessário reformular as metas e os objetivos, visto que a escola hoje é composta por uma gama de universos de diferenças, onde todos devem ser acolhidos com suas prioridades e especificidades. É preciso fazer uso de métodos diferenciados, instrumentos, referenciais teóricos e práticas, para que possam adaptar suas metodologias para incluir todos os alunos, levando em conta as diferenças individuais. Acima de tudo, é fundamental que os docentes sejam capazes de trabalhar com a diversidade, seja ela física, cognitiva ou social, dentro e fora da escola (MARQUES; OLIVEIRA; SANTOS, 1998; CAVALCANTE, 2000 apud GOMES; BARBOSA, 2006).

Hoje, um dos maiores desafios para o fortalecimento da escola inclusiva é a formação dos profissionais do magistério. O professor tem consciência de sua importância no processo educativo, tornando-se um dos meios para redimensionar o seu trabalho dentro da escola, resgatando e dando novos significados à sua prática pedagógica. Quando o docente se depara com a falta de uma formação continuada significativa, busca realizar seu trabalho sem motivação e sem segurança, muitas vezes sem planejar de forma consciente.

A situação se torna ainda mais difícil quando o professor se vê diante da necessidade de incluir no processo um aluno com deficiência intelectual. Segundo Mantoan (2003), os professores estão habituados a desenvolver sempre o mesmo trabalho e, quando são submetidos a inovações educacionais, como a inclusão de alunos com deficiência, tendem a rejeitar, pois fazer algo diferente causa medo, e eles argumentam que não estão preparados. A autora também ressalta que os professores, em sua formação inicial, aprendem de maneira ineficaz e, quando se deparam com a realidade, não conseguem se desvincular dessa forma de ensino.

Por isso, quando buscam algum curso de formação para trabalhar com a inclusão, esperam aprender a lidar com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou maior dificuldade na aprendizagem, e esperam obter planos pedagógicos predefinidos para aplicar em sala de aula. Outros procuram nos cursos de formação apenas um certificado que comprove sua capacidade de ser um professor habilitado para trabalhar com a inclusão. Percebe-se que o professor tem um papel transformador, e faz parte de sua responsabilidade inovar sua prática.

Transformar a escola em uma escola inclusiva demanda mais do que práticas pedagógicas eficientes ou leis que assegurem a entrada e a permanência de todos nas redes de ensino. A escola inclusiva pressupõe o reconhecimento e o respeito pelas individualidades dos sujeitos. Mudar uma estrutura que já está consolidada em uma sociedade requer mais ação, onde as leis e metodologias se tornem realidade.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, acabar com práticas discriminatórias dentro das escolas e começar a ampliar a visão sobre a inclusão, que não deve se limitar à presença no mesmo espaço, mas sim garantir que os alunos sejam aceitos no processo de forma ativa, e que suas necessidades educacionais sejam consideradas dentro do ensino regular (MANTOAN, 1997).

Portanto, para que as situações mencionadas acima sejam superadas e mudanças ocorram, é necessário pensar coletivamente, buscando o apoio da família e dos envolvidos, construindo assim uma nova escola, um novo paradigma e uma nova perspectiva de aceitação e inclusão que será colocada em prática. Com isso, a escola formará pessoas mais humanas e menos preconceituosas.

Sendo assim, é necessário contemplar o projeto político-pedagógico da escola com os princípios da Educação Inclusiva, bem como investir na formação continuada dos docentes. De igual modo, é extremamente importante eliminar as barreiras que impedem o acesso e a permanência do aluno no contexto educacional, bem como desenvolver projetos voltados à orientação educativa junto à comunidade escolar e, sobretudo, prover a escola com recursos e equipamentos específicos que possam favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com comprometimentos de todas as formas.

3. PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO

Como vemos, há diversos desafios e mudanças que devem ocorrer no Ensino para que a proposta de Inclusão, assegurada por tantos marcos legais, como a Constituição Federal (CF88), a Declaração de Salamanca, a LDB e a LBI, sejam validadas e colocadas em prática dentro das instituições. Sabemos ainda que é um processo contínuo, como bem observamos, e que se perpetua por séculos.

Portanto, para que a inclusão realmente faça parte do Processo Educacional, deve haver uma implementação, ou seja, uma revisão na aplicação dos currículos, formalizados e orientados para obedecer e cumprir as leis, visto que já existem orientações, metas e estratégias de inclusão que devem ser destacadas nos currículos escolares individuais, seguindo as diretrizes da BNCC, documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, com foco em um ensino inclusivo, pois atende às demandas das leis em vigor.

Essas medidas, contudo, não resultam positivamente devido a fatores que se opõem ao desenvolvimento das ações, o que impede a adaptação do currículo. Este deve ser elaborado de forma coletiva na escola, visando os interesses de todos e com base na realidade de cada instituição.

3.1 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Conforme afirmam Conte e Basegio (2015), a educação ainda enfrenta algumas barreiras na implementação das tecnologias no processo educativo, mesmo sendo conhecidas todas as potencialidades que essa utilização oferece. Diante do cenário da pesquisa aqui abordada, é importante destacar as tecnologias assistivas, que desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão social e da autonomia. Segundo Galvão Filho (2009):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GALVÃO FILHO et al., 2009, p. 26).

Sabendo desses benefícios proporcionados pela tecnologia assistiva, surge o seguinte questionamento: por que poucas escolas aderem ou fazem uso dessas tecnologias? São várias as respostas possíveis, como a falta de investimento público, a capacitação inadequada dos profissionais para manusear esses instrumentos, e a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes, entre outras.

Godoy (2020, p. 6) discute justamente a necessidade de capacitação e formação de professores, afirmando que essa formação, seja inicial ou continuada, deve ‘atender e corresponder a essas exigências. No contexto escolar, requer do educador uma sólida formação teórica para superar práticas cristalizadas e ultrapassadas que não atendem às exigências do contexto atual’. Portanto, é necessário pensar em práticas educativas e recursos pedagógicos que envolvam todo o alunado, proporcionando a sua efetiva participação e tornando-o protagonista na construção do próprio conhecimento. No entanto, é importante observar e respeitar suas habilidades, competências e limitações.

3.2 PROPOSTAS PARA MELHORIAS DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Diante de tantas iniciativas e da busca por mudanças no ensino, insistimos em acreditar que é possível criar uma abordagem para o ensino de todos, com foco em inclusão, que atenda a este novo momento que a educação enfrenta, com suas discrepâncias no alunado e no cenário cultural. Considerando a necessidade de transição, apontamos para fatores que enfatizam um ensino inclusivo de qualidade e genuíno, que não se assemelhe à integração ou à segregação, como funcionava anteriormente nas escolas que se diziam inclusivas.

Nesta tentativa de incluir a todos, com uma perspectiva de equidade no ensino e valorização da pessoa, as políticas de inclusão devem abranger aspectos como: respeito entre as pessoas; adequação das instalações com vistas à acessibilidade; reciclagem e atualização dos

profissionais; ações de acolhimento aos alunos; atividades que promovam o convívio social na comunidade escolar; e diálogo estreito e constante com a família.

Estudos recentes têm reafirmado a necessidade de melhorar a formação de professores como condição essencial e urgente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino (Bueno, 1999a; Carneiro, 1999; Magalhães, 1999; Glat, 2000; Glat; Nogueira, 2002 e 2003; Ferreira; Glat; Ferreira; Oliveira; Senna, 2003; Braun; Sodré; Pletsch, 2003; Glat; Pletsch, 2004; Pletsch, 2005; Glat; Pletsch; Oliveira; Antunes, 2006; Pletsch; Fontes, 2006).

Essa realidade evidencia que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em suas salas de aula alunos especiais, devido ao seu despreparo, resultante da falta de formação e da ausência de subsídios para entender esse universo inclusivo com tantas divergências. Diante deste cenário e confirmando tal realidade, buscamos ouvir professores de uma escola situada na cidade de Areia Branca/RN e observamos as seguintes falas:

“[...] Alunos especiais necessitam de muita atenção e com salas numerosas não conseguimos inclui-los”.

“[...] Até tenho vontade de trabalhar com eles, mas a escola não oferece recursos”.

“[...] Me sinto despreparada, minha graduação não me graduou para esse tipo de ensino”.

“[...] me sinto impotente e desamparada, a equipe escolar precisar dar o apoio que necessitamos.

Contudo, vemos uma grande necessidade de os profissionais conhecerem o universo inclusivo. Essa defasagem é evidente desde os primórdios, ainda quando o profissional está na graduação. Com isso, o aluno especial ou diferente é frequentemente visto como inadequado em relação aos demais, e, portanto, a credibilidade no desenvolvimento e autonomia desses alunos é comprometida.

Dessa forma, percebemos que um grande desafio nos cursos de formação de professores é a busca por produzir conhecimentos que despertem novas atitudes e permitam a compreensão de situações complexas de ensino. Isso é crucial para que os professores desempenhem de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

É necessário, portanto, elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequação e formação de professores às novas exigências educacionais, a fim de definir um perfil profissional do professor inclusivo. Esse perfil deve incluir atitudes, habilidades e competências necessárias aos professores, de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001).

Assim, nossas escolas clamam por profissionais com esse perfil. Almejamos ter educadores que valorizem a diversidade como um aspecto primordial no processo de ensino e aprendizagem, que tenham habilidades para construir estratégias de ensino individualizadas, valorizando a especificidade de cada aluno e adaptando atividades e conteúdos para todos, sem atitudes de segregação e evitando a evasão e o fracasso escolar. É relevante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 1998).

Com tantos equívocos em relação à formação de professores, segundo a proposta defendida por Bueno (1999 e 2001), o modelo inclusivo requer a formação de dois tipos de professores: a) os chamados generalistas, responsáveis pelas classes regulares e capacitados

com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os professores especialistas, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis por oferecer o suporte, orientação e capacitação necessários aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso, etc.

Vale ressaltar que a LDB, no artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino. Esta combinação dos dois tipos de profissionais em um coletivo desenvolve atividades que superam a realidade de exclusão de todo e qualquer aluno, com ou sem deficiência, conforme especifica o artigo 8º:

"As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes:

I – Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II – Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa."

Tal importância se estende ainda mais à formação continuada de profissionais que atendem a esse campo de experiências. É fundamental para que a inclusão aconteça de maneira mais ampla, oferecendo condições adequadas de atendimento educacional que atendam às necessidades dos alunos. Os docentes que trabalham diretamente com a inclusão frequentemente não se sentem preparados para lidar com sua vasta e heterogênea jornada.

Quando lidamos com o desenvolvimento normal, ele ocorre em um determinado conjunto de condições. Ao nos depararmos com um desenvolvimento atípico, que se desvia da norma, essas mesmas regularidades, que ocorrem em um conjunto de condições completamente distinto, adquirem uma expressão qualitativamente peculiar e específica, que não é um simples decalque nem uma fotografia do desenvolvimento típico da criança (VYGOTSKY, 1930, p. 197).

Dando seguimento às estratégias para o desenvolvimento de um ensino inclusivo eficiente e efetivo, citamos a parceria entre escola e família. Essa sempre foi uma das colaborações mais importantes no processo educativo de qualquer aluno. A família é o primeiro grupo social da criança, e é nesse entrosamento familiar que a criança define seus primeiros atos, impressões, aprendizagens e atitudes. Segundo Kelman, "A família é o primeiro e provavelmente o principal grupo social em que convivemos, pois é nela que o indivíduo aprende a conquistar a individualidade e a independência" (2010, p. 38).

Além disso, refere-se à família o papel de cuidar, incentivar e acreditar que a criança é capaz, que tem condições e pode ir mais além. Podemos dizer que grande parte do dia da criança é composta por esse grupo, e é ele que tem a responsabilidade de incentivar e buscar melhorias para uma criança que necessita de cuidados específicos.

Entendemos que a escola, sem a família, não avança, e com base nessa premissa, os desafios que as escolas enfrentam com alunos de famílias desestruturadas, tanto social quanto pedagogicamente, são grandes. No ensino inclusivo, essa parceria se torna ainda mais evidente,

pois a escola precisa conhecer o aluno por completo, e tudo o que faz parte de seu entorno impacta o aluno. Portanto, a família é a parceria mais indicada para cooperar com a escola, trazendo informações sobre a criança que nenhum profissional pode obter sozinho, como seu desenvolvimento, modo de ser e pensar—fatores de grande relevância para o desenvolvimento de uma criança com alguma diversidade.

A responsabilidade da família no processo de inclusão é indispensável no contexto escolar. Neste sentido, corrobora-se com Sassaki (1998), ao afirmar que o envolvimento da família nas práticas inclusivas da escola ocorre quando existe entre a escola e a família um sistema de comunicação; os pais participam das reuniões da equipe escolar para planejar, adaptar o currículo e compartilhar sucessos; e as famílias são reconhecidas pela escola como parceiros plenos junto à equipe escolar. Contudo, a escola em estudo enfrenta algumas problemáticas em relação a essa união entre família e escola. A seguir, relato da atual diretora:

“A falta de compromisso de alguns pais de dar a medicação nos dias e horários estabelecidos pelos médicos, temos também pais que não trazem os alunos para o atendimento no contraturno”.

Quando a família e a escola mantêm uma parceria harmoniosa, fica notório o avanço no desenvolvimento do indivíduo, visto que essas duas partes formam um enlace importante no processo de aprendizagem e permanência do aluno, que se desenvolve, interage e participa ativamente.

Segundo um relato de uma professora da escola EMVNS em Areia Branca/RN, ela se surpreendeu com a experiência de uma aluna que foi aprovada para o ensino fundamental II. A família (mãe) pediu espaço na semana pedagógica para falar aos professores sobre sua filha, uma aluna com diagnóstico de autismo severo. Abaixo, relato da mãe:

“Rita Sophia Nunes do Vale Guimarães, 12 anos, nasceu no dia 19 de junho de 2012, prematura extrema de 30 semanas e 7 meses. Já apresentava sinais de autismo na primeira infância, como colocar as mãos nos ouvidos, não atender quando chamada e andar na ponta dos pés, entre outros. Começou a ler as legendas dos desenhos na televisão com 2 anos, antes de ir para a escola. Lia com entonação, respeitando a pontuação, falava pouco, mas corretamente como um adulto e ainda corrigia as pessoas que falavam errado perto dela. Ao ir para a escola, com 2 anos e oito meses, já sabia ler. Em seu segundo ano na escola, por volta dos 3 anos, foi solicitada uma avaliação psicológica e aí veio o diagnóstico de autismo e o início das terapias. Até por volta dos 9 anos e meio, ela frequentou fonoaudiólogo, terapia ocupacional, ABA, psicomotricidade, psicopedagogo, neurologista—tudo o que podíamos oferecer com nossos recursos. Aos 9 anos, ela não queria mais as terapias, e os terapeutas resolveram diminuir as sessões. Ela passou a fazer psicoterapia com um grupo de jovens e se identificou bastante. Sempre com ideias e pensamentos à frente da sua idade. Hoje, ela faz psicoterapia com uma psicóloga especialista em adolescentes, educação física especial, e está passando por uma nova avaliação com neuropsiquiatria, onde estão sendo aplicados testes para descobrir se realmente tem altas habilidades, o QI dela, entre outras comorbidades associadas ao autismo. Rita iniciou sua vida escolar em uma escola pública, pois achávamos que seria o melhor para ela. Com o tempo e com o diagnóstico, vimos a necessidade de um professor de apoio, mas a escola se negava a fornecer. Depois da pandemia, ela teve muita dificuldade em se readaptar à rotina escolar e pediu para trocar de escola. Passou a frequentar uma escola pública com professor de apoio e passou a participar mais das atividades escolares. Ela se irrita muito ao frequentar a escola devido aos muitos

estímulos presentes no ambiente escolar: cheiros, ruídos e muitas pessoas em um espaço pequeno, tudo a incomoda bastante. Apesar de não ir todos os dias, tem muita facilidade em aprender os conteúdos e sempre tira boas notas, mesmo frequentando pouco. Procuramos dar suporte em casa, estudando e explicando as matérias, para que não haja prejuízo na aprendizagem.

As maiores dificuldades de Rita são a hipersensibilidade sensorial, a seletividade alimentar e a dificuldade de interação com as pessoas em geral. Hoje, como adolescente, sofre por não ter amizades e com quem interagir além da família. É uma menina doce, inteligente, educada, sensível e preocupada com todos e com tudo.”

Diante do relato acima, fica clara a importância do acompanhamento da família no desenvolvimento educacional de alunos deficientes ou que apresentam algum transtorno. Com isso, Dessen e Polônia (2007) destacam que os pais precisam ficar atentos tanto ao acompanhamento das atividades e dos trabalhos realizados pelo educando quanto à sua permanência no ambiente escolar e sua relação e integração com professores e pares.

Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola quanto na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas desses vínculos, aprendendo a resolver problemas de maneira conjunta ou separada (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 27).

Dessa forma, quando ambos caminham juntos, realizando seus papéis, o desenvolvimento acontece de forma integral. Fica evidente a importância da família, visto que ela é crucial para o avanço significativo e a eliminação de barreiras que reforçam o preconceito. Em colaboração com a escola, realiza tarefas de grande importância no processo, como o compartilhamento de informações; a colaboração no planejamento educacional (PEI); o suporte contínuo; a consistência e continuidade; a participação ativa dos pais; e a construção de parcerias.

4. CONCLUSÃO

Por meio da execução deste trabalho, fica clara a importância de discutir a educação inclusiva. É um tema bastante abordado, mas que ainda merece atenção por parte dos poderes públicos, pois há muito a ser melhorado. Pode-se dizer que estamos avançando a passos curtos em direção ao ideal. A educação inclusiva enfrenta dificuldades em sua execução, desde a precariedade na infraestrutura das escolas, que na maioria das vezes não apresenta acessibilidade como rampas, elevadores e pisos sinalizadores, até a falta de profissionais qualificados para atender à demanda de alunos. Sendo assim, é necessário repensar os currículos dos cursos de nível superior, de modo que os futuros docentes estejam preparados para enfrentar a realidade da educação e para educar, de fato, alunos que apresentam particularidades, sejam elas deficiências ou transtornos.

Outra problemática é a falta de recursos tecnológicos ou outros facilitadores na construção do conhecimento. Como mencionado na presente pesquisa, é imprescindível a aquisição de tecnologias assistivas, tendo em vista sua relevância para a facilitação dos processos de ensino e aprendizagem. Diante de todas essas problemáticas, é importante ressaltar e parabenizar as escolas que conseguem superar as barreiras e oferecer o melhor dentro das condições disponíveis, possibilitando a concretização da inclusão. Um exemplo é a Escola Estadual Maria Lauretânia R. B. do Vale, na cidade de Areia Branca/RN, que realiza um

trabalho exemplar e alcança resultados satisfatórios, considerando o empenho dos profissionais que atuam nessa instituição.

Além disso, é fundamental destacar a importância de outro pilar da educação: a família. É essencial que a família esteja atenta à educação dos filhos, pois a relação entre escola e família é uma via de mão dupla. A escola precisa da família, e a família precisa da escola para que os resultados sejam positivos. O relato apresentado nesta pesquisa demonstra claramente o impacto positivo da colaboração familiar na implementação de uma educação inclusiva.

5. REFERÊNCIAS

- Bedaque, Selma Andrade de Paula. Atendimento educacional especializado / Selma Andrade de Paula Bedaque. -- Mossoró, 2015. 68 p. ISBN: 978-85-5757-005-4 1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Atendimento educacional especializado. I. Bedaque, Selma Andrade de Paula
- BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016.
- CONTE, Elaine; BASEGIO, Antônio Carlos. Tecnologias Assistivas: recursos pedagógicos à inclusão humana. Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação, v. 24, n. 2, p. 28, 2015.
- GALVÃO FILHO, Teófilo A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.
- GODOY, M. A. B. Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio: Epistemologia teórica para exercer a prática. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2020.
- GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Editora Intersaberes, 2023.
- INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. A psicologia da criança. **Rio de Janeiro: Difel**, 2003.
- KNOWLES, Malcolm S. From pedagogy to andragogy. **Religious Education**, p. 42-49, 1980.
- KOLB, David A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. FT press, 2014.
- LDB, lei de diretrizes e bases da educação nacional: <http://www.planalto.gov.br> 1996.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 10 de julho de 2024

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Summus Editorial, 2015.

MEC. Ministério da Educação (2016). A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016. Brasília: MEC.

MELO MOREIRA, Carlos José de. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA, no período de 2009 a 2012. 2016. Tese de Doutorado. [sn].

SILVA, Ivanir Gomes da. Vigotski, Defectologia e Processo Educativo, jun. 2015. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/282/467> Acesso em: 10 julho de 2024.

STAINBACK, Susan; WILLIAM, Stainback. Inclusão: um guia para educadores. In: Inclusão: um guia para educadores. 1999. p. 451.

VALKIRIA CORDEIRO DA ROCHA SANTOS. Família: uma aliada na educação inclusiva? Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB. BRASÍLIA/2015.

Vigotski, L. S. (2012). Obras escogidas V – Fundamentos de defectología. Madrid: A. Machado Libros. (Originalmente publicada em 1983) pg. 13.