



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ESTER INGRID SANTOS DA SILVA

**APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS:
UM ESTUDO SOBRE AS VOZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DO RECIFE-PE**

**RECIFE
2023**

ESTER INGRID SANTOS DA SILVA

**APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS: UM ESTUDO SOBRE AS VOZES DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RECIFE-PE**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.^a Dr.^a Pompéia Villachan Lyra.

RECIFE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586a Silva, Ester Ingrid Santos
Aproximações e afastamentos: um estudo sobre as vozes da educação inclusiva em uma escola pública do Recife-PE / Ester Ingrid Santos Silva. - 2023.
86 f.
- Orientadora: Pompeia Villachan Lyra.
Coorientadora: Fabiana Cristina da Silva.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2023.
1. Vozes. 2. Educação Inclusiva. 3. Deficiência. 4. Desafios. 5. Perspectivas. I. Lyra, Pompeia Villachan, orient. II. Silva, Fabiana Cristina da, coorient. III. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

ESTER INGRID SANTOS DA SILVA

APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS: UM ESTUDO SOBRE AS VOZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RECIFE-PE

Data da Defesa: 21/08/2023

Horário: 14:00 horas

Local: Sala 9 - Departamento de Educação

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Pompéia Villachan Lyra (UFRPE)

Prof. Orientador(a)

Profa. Dra. Fabiana Cristina da Silva (UFPE)

Prof.^a Examinador(a) Interno(a)

Profa. Mirella Rabelo Almeida Farias (UFRN)

Profa. Examinador(a) Externo(a)

Resultado: () Aprovado/a

() Reprovado/a

DEDICATÓRIA

Esta monografia é dedicada a minha avó Hilda (in memoriam), maior exemplo de um ser humano íntegro e ético.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a conclusão deste trabalho de conclusão de curso (TCC). A jornada foi longa e desafiadora, mas com o apoio e o suporte de muitas pessoas, consegui chegar ao fim deste importante projeto.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus por nunca ter permitido que eu desistisse no meio do caminho, mesmo quando o que eu mais queria era parar. Logo após, agradeço pelo apoio incondicional e o incentivo constante do meu esposo, Mykéias Paulo. Sua companhia, compreensão e generosidade foram a força motriz por trás de minha dedicação e perseverança para concluir este TCC. Sou profundamente grata por todo amor e suporte que me foi dado.

Posteriormente, a minha querida orientadora, Pompéia Villachan Lyra, pela orientação, paciência e dedicação ao longo do processo de pesquisa e redação deste TCC. Suas orientações valiosas e seu comprometimento foram essenciais para o sucesso deste trabalho.

Agradeço também aos docentes da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que contribuíram com seus conhecimentos e experiências durante o curso. Suas aulas e discussões enriqueceram minha compreensão do tema e me inspiraram a aprofundar meus estudos sobre a educação inclusiva.

Aos colegas de turma e amigos que estiveram ao meu lado durante essa jornada acadêmica, meu sincero agradecimento. Suas palavras de encorajamento, apoio mútuo e trocas de experiências foram fundamentais para superar os desafios encontrados ao longo do caminho.

Não posso deixar de agradecer aos participantes da pesquisa, especialmente aos professores e profissionais de apoio que generosamente compartilharam suas perspectivas e experiências. Sem a contribuição deles, este estudo não seria possível.

Por fim, novamente, expresso minha gratidão a todos que desempenharam um papel significativo na realização deste trabalho. Espero que este estudo possa contribuir para a compreensão da importância imprescindível da educação inclusiva, beneficiando estudantes com deficiência e fortalecendo práticas educacionais inclusivas em nossa sociedade.

Atenciosamente,

[Ester Ingrid]

“A inclusão pode ser uma faca de dois gumes. Pode ser algo maravilhoso para o crescimento de todos, mas pode ser motivo de sofrimento de muitos se não estiver bem estruturada”

(MINETTO, 2008, p. 98).

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como objetivo compreender as diferentes perspectivas da comunidade escolar relacionadas à educação inclusiva. A mesma, é uma abordagem que visa garantir o acesso e a participação de todos os estudantes, independente de suas habilidades ou características individuais em um ambiente educacional comum. Porém, há uma diversidade de opiniões, teorias e práticas que envolvem esse tema, o que acaba resultando em diferentes visões e abordagens. Neste estudo, são examinados os discursos e posicionamentos relacionados à educação inclusiva, a fim de entender as aproximações e afastamentos existentes nas diferentes visões presentes nesse contexto. Para isso, por meio de uma abordagem qualitativa, foram coletados dados a partir de entrevistas presenciais com 11(onze) profissionais, incluindo 3 (três) professoras, 3 (três) estagiárias e 2 (duas) porteiras. Assim, os dados obtidos foram interpretados e categorizados para identificar os principais pontos de convergência e divergência no campo da educação inclusiva. Com isso, as entrevistas permitiram explorar as percepções e experiências dos entrevistados em relação às práticas inclusivas, desafios e as possibilidades encontradas nesse contexto. Os resultados obtidos neste estudo revelam que as vozes da comunidade escolar, sobretudo, a respeito da educação inclusiva, são plurais e representam uma diversidade de ideias e concepções. Por isso, identificam-se pontos de convergência, como a valorização da diversidade e o reconhecimento da importância da inclusão, como também divergências, relacionadas aos desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas, a falta de conhecimento sobre o verdadeiro conceito de educação inclusiva, e a ausência de recursos e formação adequada.

Palavras-Chave: Vozes. Educação Inclusiva. Deficiência. Desafios. Perspectivas.

ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to understand the different perspectives of the school community related to inclusive education. Inclusive education is an approach that seeks to ensure access and participation for all students, regardless of their abilities or individual characteristics, in a common educational environment. However, there is a diversity of opinions, theories, and practices surrounding this topic, resulting in different views and approaches. In this study, discourses and positions related to inclusive education are examined to comprehend the convergences and divergences existing within the various perspectives present in this context. To achieve this, qualitative data was collected through in-person interviews with 11 professionals, including 3 teachers, 3 interns, and 2 janitors. The gathered data was then interpreted and categorized to identify the main points of agreement and disagreement in the field of inclusive education. As a result, the interviews allowed for the exploration of the perceptions and experiences of the interviewees regarding inclusive practices, challenges, and possibilities encountered in this context. The findings from this study reveal that the voices of the school community, particularly regarding inclusive education, are diverse and represent a variety of ideas and conceptions. As such, points of convergence are identified, such as the appreciation of diversity and the recognition of the importance of inclusion. However, there are also divergences related to the challenges faced in implementing inclusive practices, the lack of knowledge about the true concept of inclusive education, and the absence of adequate resources and training.

Key words: Voices. Inclusive Education. Disability. Challenges. Perspectives.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

Sigla 1 - AADEE, Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial

Sigla 2 - AEE, Atendimento Educacional Especializado

Sigla 3 - IBC, Instituto Benjamin Constant

Sigla 4 - INES, Instituto Nacional da Educação dos Surdos

Sigla 5 - LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Sigla 6 - NEDESP, Núcleo de Educação Especial

Sigla 7 - UNIT, Universidade Tiradentes

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DO FOCO NA DEFICIÊNCIA PARA A INCLUSÃO DE TODOS.....	17
1.1 DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO: PERCURSO HISTÓRICO.....	17
1.2 INCLUSÃO: PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	21
1.3 LUZES OFUSCADAS: O IMPACTO DA AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DA COMUNIDADE ESCOLAR NA EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
CAPÍTULO III: HARMONIAS E DISSONÂNCIAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	38
3.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PESQUISADOS.....	39
3.2 MÚLTIPLAS VOZES, MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS: COMO A COMUNIDADE ESCOLAR ENXERGA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	40
3.3 ESPAÇO ACOLHEDOR E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS: DESMISTIFICANDO O MITO DA INCLUSÃO.....	47
3.4 REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICES.....	84
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO À COMUNIDADE ESCOLAR.....	84
ANEXOS.....	85
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APLICADO À COMUNIDADE ESCOLAR.....	85

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços obtidos ao longo da história, a Educação Inclusiva no Brasil ainda possui diferentes pilares que precisam ser trabalhados em prol de uma verdadeira educação para todos, assim como é estabelecido na Constituição de 1988. Como por exemplo, a escassez de recursos e materiais adaptados, a falta de acessibilidade no espaço escolar ou a necessidade de profissionais especializados para atender às demandas.

Sendo assim, apesar de haver diferentes pesquisas que percorrem sobre a temática em questão, é imprescindível que cada vez mais trabalhos ligados à inclusão sejam levantados, analisados, pensados, construídos e reconstruídos para que a sociedade como um todo reconheça que está na hora de deixar de lado o pensamento utópico, a ideia de civilização ideal baseada na aparência e em um padrão inalcançável, onde as pessoas precisam ser iguais para que sejam socialmente aceitas e inseridas no meio em que vivem. como afirma Reis (2013, p. 80), a inclusão “requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças”.

Partindo para o contexto escolar, grande parte dos impasses que impedem o avanço da inclusão está na falta de formação especializada e capacitação de qualidade para os profissionais da educação, que acabam dando evidência ao sentimento de impotência e incapacidade para ensinar aos discentes com qualquer deficiência.

Assim, a educação inclusiva exige que os professores tenham um conhecimento profundo sobre as diferentes deficiências e necessidades especiais dos alunos. Isso inclui entender as características, desafios e potencialidades de cada condição, assim como ter em mente a importância de conhecer não só a esfera escolar desse indivíduo, mas também todo o nicho em que ele está inserido, bem como as estratégias de ensino, e recursos necessários para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes.

Por isso, é imprescindível “Conhecer o desenvolvimento global do aluno, o diagnóstico, a avaliação funcional da visão, o contexto familiar e social, bem como as alternativas e os recursos disponíveis facilitam o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p 19). Desse

modo, a falta de capacitação pode levar a abordagens genéricas e inadequadas para atender às necessidades individuais dos alunos, limitando-os às oportunidades de aprendizagem.

Outros impasses que podem estar presentes dentro das escolas e que causam um grande impacto, é o preconceito e a segregação, pois as crianças com deficiência frequentemente enfrentam preconceitos baseados em suas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais, e esse tipo de ação pode resultar em exclusão social e emocional.

Já a segregação é a prática de isolar crianças com deficiência em ambientes separados e exclusivos, afastando-as do convívio com outras crianças sem deficiência. Isso pode ocorrer em escolas segregadas ou em salas de aula especiais dentro de escolas regulares. A segregação perpetua a exclusão e reforça a ideia de que as crianças com deficiência não podem ser incluídas em ambientes educacionais regulares, ou seja, nega a oportunidade de interação social, aprendizado conjunto e crescimento pessoal, prejudicando o desenvolvimento integral dessas crianças.

Ademais, é fundamental levar em consideração o importante papel da escola em buscar se unir à família do público em questão com o intuito de oferecer aos mesmos uma rotina que estimule o aprendizado, a socialização, a valorização de suas características e, principalmente, que essas crianças sintam que estão inseridas em um ambiente acolhedor e livre de preconceitos. Para isso, o contato da instituição de ensino com os responsáveis desses indivíduos pode facilitar o convívio deles dentro e fora da sala de aula, fazendo com que se sintam valorizados através de diferentes estratégias e planejamentos.

Além disso, é garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) e pelo Decreto 7.611/2011 que o público alvo tenha as ferramentas e o suporte necessário para um positivo desenvolvimento social, emocional, cognitivo e educativo. Mas, levando em consideração os inúmeros problemas dentro do âmbito escolar para que ele se torne de fato inclusivo, é notório que muitas leis precisam ser analisadas e colocadas em prática.

Desta forma, discutir sobre as questões citadas acima é de suma importância tanto para os profissionais da educação e para os agentes que

compõem a instituição escolar, quanto para a sociedade despertar de uma perspectiva limitada a respeito da pessoa com deficiência.

Pois, a partir de uma pesquisa, dentre outros pontos, centrada em compreender as diferentes perspectivas de educação inclusiva dos agentes que fazem parte da comunidade escolar, assim como os processos desafiadores para a realização de um ambiente inclusivo, é possível entender a necessidade de repensar, investir em estratégias, metodologias, especializações, capacitações e formações que levem não só profissionais da educação, mas toda a equipe escolar, como o porteiro, zelador, estagiário, coordenador etc a buscar um alinhamento entre o que é teorizado e o que é praticado.

Sendo assim, pensando em todos os pontos supracitados, buscou-se reunir dados com o intuito de responder ao seguinte problema de pesquisa: “Como as vozes dos diferentes agentes envolvidos no contexto escolar se aproximam ou se afastam na busca por práticas educacionais inclusivas efetivas?”.

O objetivo geral deste trabalho consiste em compreender as concepções de educação inclusiva dos profissionais de uma escola da Rede pública do Recife-PE e os objetivos específicos baseiam-se em identificar as diferentes perspectivas da comunidade escolar acerca de uma educação inclusiva, verificar os possíveis desafios para efetivação de práticas inclusivas e compreender o que os agentes que compõem o âmbito escolar, sejam eles professores, coordenadores, estagiários ou porteiros, entendem por um espaço inclusivo e acolhedor para crianças com deficiências.

Além disso, o interesse pessoal por essa análise e compreensão, surgiu a partir das experiências vividas durante o estágio não obrigatório e as observações feitas na disciplina de Estágio Supervisionado I, em uma escola da Rede Privada de Recife-PE. Essas experiências levaram a uma reflexão sobre o cenário histórico e atual da dita Educação Inclusiva.

Por meio das vivências obtidas, foi possível perceber determinadas necessidades ligadas à inclusão, como a escassez de recursos pedagógicos destinados a contribuir efetivamente com desempenho e desenvolvimento das crianças com deficiência, assim como a necessidade de uma compreensão maior não só dos docentes, mas da comunidade escolar a respeito da importância da efetivação de práticas inclusivas.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, foram utilizados como abordagem metodológica a pesquisa de campo e a realização de entrevistas, a fim de acessar diretamente as vozes e vivências dos participantes.

Ademais, este trabalho estrutura-se em três capítulos, no primeiro é apresentado o percurso histórico sobre os diferentes olhares acerca da deficiência mental, discute sobre declarações e leis instituídas em prol de uma verdadeira educação para todos, e traz os impactos que a falta de formação adequada pode causar no desenvolvimento das crianças com deficiência.

No segundo capítulo, estão presentes as escolhas metodológicas para atender os objetivos propostos, como a natureza da pesquisa, instrumento de coleta de dados e metodologia de análise. Além disso, este capítulo também apresenta a caracterização do ambiente pesquisado e os sujeitos envolvidos. Já no terceiro capítulo, encontra-se a análise dos dados que foram obtidos ao longo da pesquisa e seus resultados, de acordo com os objetivos deste trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DO FOCO NA DEFICIÊNCIA PARA A INCLUSÃO DE TODOS

Este capítulo está destinado a tratar das questões relativas às diferentes perspectivas sobre a inclusão ao passar dos anos, assim como os marcos históricos em prol de uma educação inclusiva, e os impactos da capacitação de educadores e da comunidade escolar para a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas.

1.1 DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO: PERCURSO HISTÓRICO

Ao longo da história, ocorreram diversos processos e etapas referentes à inclusão. Quando falamos de inclusão na atualidade, estamos destacando vários elementos, dentre eles: crianças com deficiências físicas, visuais, auditivas, com deficiências múltiplas, psicossocial, intelectual, entre outras.

Porém, no passado o conceito de inclusão se restringia às questões, muitas vezes, mentais. Assim, pode-se destacar como o início do foco ao atendimento direcionado às crianças com deficiências, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 por D. Pedro II no Rio de Janeiro. Em 1891, o Instituto passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao diretor da instituição, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. O mesmo instituto, estabelece no Art. 34 da lei nº 7.690, de 02 de Março de 2012, o seguinte regulamento:

Art. 34. Ao Instituto Benjamin Constant compete:

I - subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na área de deficiência visual;

II - promover a educação de deficientes visuais, mediante sua manutenção como órgão de educação fundamental, visando a garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas cegas e de visão reduzida, e desenvolver experiências no campo pedagógico da área de deficiência visual;

III - promover e realizar programas de capacitação dos recursos humanos na área de deficiência visual;

IV - promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nos campos pedagógico, psicossocial, oftalmológico, de prevenção das causas da cegueira, de integração e de reintegração de pessoas cegas e de visão reduzida à comunidade;

IV - promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nos campos pedagógico, psicossocial, oftalmológico, de prevenção das causas da cegueira, de integração e de reintegração de pessoas cegas e de visão reduzida à comunidade;

V - promover programas de divulgação e intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações tecnológicas na área de atendimento às pessoas cegas e de visão reduzida;

VI - elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de pessoas cegas e de visão reduzida;

VII - apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino e as instituições que atuam na área de deficiência visual;

VIII - promover desenvolvimento pedagógico visando ao aprimoramento e a atualização de recursos instrucionais;

IX - desenvolver programas de reabilitação, pesquisas de mercado de trabalho e de promoção de encaminhamento profissional, visando possibilitar, às pessoas cegas e de visão reduzida, o pleno exercício da cidadania; e

X - atuar de forma permanente junto à sociedade, mediante os meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando ao resgate da imagem social das pessoas cegas e de visão reduzida.

Como se pode observar, a instituição citada seguia parâmetros destinados apenas a um público específico de crianças com deficiências e não se propunha a se constituir como um espaço escolar regular. Assim como o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também fundado por D. Pedro II em 1857. Hoje, é denominada Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Ademais, de acordo com a legislação do período da República velha, as pessoas diagnosticadas com alguma necessidade especial, eram consideradas "anormais", incapazes, etc. Por isso, não tinham direito à escolarização e ao convívio com o resto do público denominado "normal". O fato citado só confirma a fala de Bissoto (2013, p. 9):

Esse afastamento se efetiva pela dificuldade ou pela negação de acesso desses indivíduos e/ou grupos, a essas redes socioculturais. É um conceito que se refere tanto à privação na atenção às necessidades e direitos humanos básicos, como às questões envolvidas no isolamento e estigmatização social daqueles considerados diferentes (BISSOTO, 2013, p.9).

Em paralelo ao pensamento de Bissoto, Mantoan (2004) afirma que o atendimento voltado a crianças com deficiências, seguia um modelo de segregação e assistencialismo. Desse modo, é possível compreender que a educação voltada para o público citado, era vivenciada distante e separada da sociedade "normal". Ocasionalmente a exclusão e a negação do direito a um ambiente que pregasse a valorização da diversidade e do ensino inclusivo, independente da cor, sexo, religião, físico, etc. A filósofa Nussbaum (2013, p.245), complementa a questão supracitada ao dizer:

Adultos da minha geração ainda podem se lembrar de salas de aula para crianças "especiais", escondidas caracteristicamente nos porões das escolas de modo a que as crianças "normais" não tivessem que olhar para elas (NUSSBAUM, 2013, p.245).

Na tese de doutorado intitulada "Na contramão das limitações: A produção de sentido na deficiência mental", a educadora Fabiana Wanderley de Souza Moreira trás no início da sua pesquisa, o caminho percorrido dos diversos discursos e olhares sobre a deficiência mental. Sendo assim, na Idade Média existia a concepção das pessoas com deficiência ligadas a um cunho "místico-religioso", ou seja, a possessão demoníaca, o pecado e o castigo divino eram destinados à imagem destes.

Além disso, as "anomalias" como cita a autora, eram entendidas como um desligamento com o sagrado e conseqüentemente, gerava o que chamavam de "desordem social" e por isso excluíam e rejeitavam esses sujeitos.

No século XVI surge outro olhar, o discurso médico que transformava a deficiência mental em doença, afirmando que essa "doença" pode ser investigada através da lógica do pensamento científico. Desse modo, o público em questão se torna pacientes que precisavam ser tratados, com o intuito de alcançar a recuperação de suas funções e, conseqüentemente, sua participação no meio social.

Já no século XVII E XVIII, a filosofia ganha uma expressiva importância no processo de conceituar a deficiência mental. O filósofo John Locke elabora uma síntese sobre a área mental, numa visão associacionista que logo depois passa a servir como base para o tratamento da deficiência mental.

Ademais, nessa época prevalecia a concepção de homem como "bom" de forma natural e a deficiência passou a ser vista com a perspectiva mentalista e educacional, porém ainda seguia uma visão médica. Por isso, o pensamento de que o homem pode ser moldado e aperfeiçoável por meio da educação ou da reeducação, prevalecia e as pessoas com deficiência eram objetos de uma atitude institucional.

Partindo para os séculos XIX e XX, prevaleceu os discursos psicológicos e pedagógicos e pioneiros humanistas como Maria Montessori e Jean Itard defendiam a ideia de que os sujeitos com deficiência mental não eram seres indissociáveis ou estranhos e sim pessoas que deveriam ter o direito à educação similar à dada às pessoas com desenvolvimento típico. Wanderley (2009, p.37)

cita em sua tese a respeito desse pensamento, afirmando que é uma alteração qualitativa acerca da representação da deficiência mental:

Isso, de fato, é uma mudança paradigmática qualitativa que pressupõe uma nova forma de capturar e representar o fenômeno deficiência mental, transpondo uma ideia de incapacidade e não-escolarização típica do século XVIII para uma concepção de que a deficiência mental pode se beneficiar por qualquer processo educativo (WANDERLEY, 2009, p.37).

Com o cenário da época discutida, surgiram os movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiências mentais, trazendo medidas educacionais que se expandem por diferentes países, inclusive o Brasil. Porém, seguiam com a visão limitada do funcionamento cognitivo das pessoas com deficiência mental, como afirma a autora.

No olhar psicométrico presente nas primeiras décadas do século XX, as singularidades do sujeito seguia como norte para ações destinadas às pessoas com deficiência. Desse modo, a psicologia exerceu grande influência na educação especial e o primeiro laboratório de psicologia pedagógica surgiu em 1914 em São Paulo. O pensamento que norteava essa criação era a psicofísica e psicometria, com o intuito de ajudar na classificação científica dos estudantes presentes no sistema escolar.

Além disso, foi criado também serviços de inspeção escolar que, de acordo com Wanderley Moureira (2009), tinham como objetivos “(a) separar os anormais intelectuais e morais dos pedagógicos; (b) distinguir os domínios da terapêutica e da segurança pública e (c) sugerir formas de atendimento pedagógico para as crianças com cuidados “especiais”.

Com os argumentos supracitados, é possível observar que existiu múltiplas concepções acerca da deficiência, sendo elas das mais diversas, partindo de diferentes extremos, como possuídos pelo demônio ou incapacitados cognitivamente. Porém, pensando no século vigente, será que as visões citadas ainda fazem parte da perspectiva ou prática do cotidiano escolar? Bom, fazendo parte ou não, é fundamental conhecer a fundo o olhar da comunidade escolar sobre os sujeitos, com quaisquer tipos de deficiência.

Diante do percurso histórico apresentado, é importante também destacar os acontecimentos significativos em relação à perspectiva e olhar sobre a Educação Inclusiva e a deficiência em si, como veremos a seguir.

1.2 INCLUSÃO: PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Partindo para um contexto positivo, com a Declaração de Salamanca (1994) os cenários anteriormente expressados no percurso histórico discutido acima, começaram a tomar novas formas e o foco de que a escola deve ser um ambiente acolhedor foi trazido à tona. A mesma, cita a seguinte Estrutura:

3.O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança é capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Assim sendo, percebe-se o avanço na forma de pensar a respeito de um verdadeiro espaço inclusivo, e que não carrega o ideal de que as crianças e pessoas com diferentes deficiências tenham que se manter distantes do ensino regular. É mister que as instituições de ensino elaborem práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno do público em questão e criem uma estrutura adequada para receber os estudantes, independente das suas subjetividades. Pois, de acordo com Behrens:

Acreditando nas diferenças individuais, alunos e professores precisam criar ambientes em sala de aula que promovam a tolerância e o respeito

às pessoas. A criatividade e o talento são referências únicas em cada aluno, pois todos eles têm potenciais, mas os desenvolvem em diferentes aspectos que se caracterizam, em cada um, de forma diferenciada (BEHRENS, 2011, p. 65).

É interessante frisar na fala de Behrens, a ideia de que cada indivíduo possui seus determinados potenciais, mas que essas qualidades podem se desenvolver de formas diferentes e em momentos diferentes. Pois, cada sujeito carrega e é influenciado por sua subjetividade e objetividade, como defende Wallon (1995).

Ademais, para complemento da compreensão, é importante destacar também, na Declaração de Salamanca (1994), a Estrutura 7 que diz:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Na Estrutura citada, nota-se a indispensável necessidade de que uma Escola Inclusiva tenha como princípio, o processo de ensino-aprendizagem destinado a todos os estudantes, independente das suas singularidades ou limitações. E também, a importância das instituições de ensino oferecerem o aprimoramento de um currículo que garanta um ensino de qualidade para todos, através da aquisição de diferentes recursos e estratégias.

Além disso, um verdadeiro âmbito escolar inclusivo estimula o desenvolvimento físico, social e afetivo. Garantindo que a criança com deficiência, assim como as demais, crie vínculos e experiências que irão agregar de forma positiva, o seu futuro. Sendo assim, Batista (2006, p. 18) enfatiza algumas mudanças e práticas necessárias para que ocorra uma educação inclusiva que valorize e acolha as diferenças:

Propor para a criança um mundo de interação contribuirá para o seu desenvolvimento emocional, social, fundamentando-se na sua formação e na sua realidade. Compreender a sua singularidade, suas necessidades, seus interesses, é mais importante que caracterizar suas dificuldades e limitações. A organização do espaço, a eliminação de barreiras arquitetônicas, mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações dos brinquedos e os jogos

são instrumentos fundamentais para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena. Elas se tornam condições essenciais e prioritárias na educação e no processo de inclusão de crianças com deficiência (BATISTA, 2006, p.18).

É fato que ainda existem inúmeros desafios a serem superados, para que os impasses ligados à educação inclusiva não façam mais parte da realidade. Como a própria Moreira (2017, p. 1) pontua:

As dificuldades encontradas na educação inclusiva são diversas, desde professores despreparados a salas lotadas; escolas com infraestrutura inadequada e não adaptadas às diversas limitações; pais que não se sentem à vontade de seus filhos estudarem em escolas plurais, além de práticas e políticas pedagógicas que não corroboram para um ambiente respeitoso, interativo e inclusivo (MOREIRA, 2017, p.1).

Mesmo diante desses diversos desafios, não se pode ignorar os registros de alguns avanços ligados à busca pela igualdade e direitos garantidos, por meio de acontecimentos legais, nacionais e internacionais que intensificaram a importância de uma educação que preze por um ambiente escolar inclusivo. Desse modo, merecem destaque:

A Constituição Federal de 1988, afirma que um dos objetivos cruciais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, Inciso IV). Já no artigo 5º, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...).” E no Art. 208, Inciso III é citado como dever do Estado para com a educação “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Ademais, em 1990 foi aprovada na Tailândia, a Declaração Mundial de Educação para Todos. Que afirma o direito à educação igualitária para todas as crianças, jovens, adultos e também para as pessoas com deficiência. A mesma, pontua em seu Art. 3º que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo (p. 4).

O Art. 59 (Inciso I, II e III) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, garante que:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

No dia 08 de outubro de 2001, a Convenção da Guatemala foi promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956. Nela, todas as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos das demais pessoas e por isso não podem ser discriminadas por terem alguma deficiência.

Assim, a Convenção tem o objetivo de “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Art. 2º). Já no Art. 1º (nº 2 “a”) a Convenção fala sobre o sobre a definição do termo discriminação:

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Desse modo, o documento citado deixa evidente que todas as pessoas com deficiência devem receber o mesmo tratamento que outras pessoas e que o ato de discriminar pode ser entendido como uma forma de diferenciação com base na deficiência.

Importante ressaltar também, como medidas positivas, a Lei nº 10.436/02 de 2002, que passou a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. E a Lei nº 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro

Autista. Esses e outros avanços são uma grande conquista em direção a uma verdadeira Educação Inclusiva.

Sendo assim, pelo fato desta pesquisa ter como objetivos entender as diferentes perspectivas relacionadas a educação inclusiva; compreender o que os agentes que compõem o âmbito escolar entendem por um espaço inclusivo e acolhedor; e identificar os desafios para a efetivação de um espaço inclusivo, é imprescindível destacar os diversos discursos e olhares sobre a deficiência ao longo dos anos, pois muitos pensamentos presentes em épocas passadas podem, talvez, estar presentes dentro das escolas atuais, assim como muitos desafios.

Além disso, relatar também sobre os acontecimentos e legislações relacionados à educação inclusiva é fundamental para o entendimento de que muitas das conquistas obtidas no século atual, são consequências de leis e constituições garantidas anos atrás. Porém, tendo consciência de que ainda há muito o que ser feito e melhorado para que finalmente, o público em questão tenha todos os seus direitos garantidos, assim como os estímulos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades.

1.3 LUZES OFUSCADAS: O IMPACTO DA AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DA COMUNIDADE ESCOLAR NA EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Lima (2002, p.40), “a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão”. De fato, essa afirmação possui uma grande relevância quando o tema é a busca para garantir que todos os estudantes, independentemente das suas características, limitações e necessidades, possuam acesso a uma educação de qualidade. Porém, para que isso se torne realidade, é necessário que os educadores estejam devidamente preparados e capacitados para atender às demandas desse público diversificado.

É imaginado que muitos dos futuros docentes sentem-se inseguros e ansiosos frente à possibilidade de receber em sua sala de aula um aluno com deficiência. De grosso modo, isso pode se dar pela maneira que a formação acadêmica tenha sido conduzida, pela falta de especializações ou possuir uma

formação acadêmica “completa” e ter realizado inúmeras especializações, mas não estar aberto à possibilidade de adaptar suas metodologias, curricular e estratégias pedagógicas. Ou seja, disposto a elaborar formas de promover a interação entre os alunos e de lidar com desafios específicos que possam surgir. Por isso, Mittler (2003, p.16) reforça:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (2003, p.16).

Dito isto, é imprescindível que assim como existe o direito de aprender, também é fundamental o direito à formação, já que a construção do educador reflete no sucesso da alfabetização da criança, mas também no seu letramento.

Ademais, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 59, § III (BRASIL, 1996), estipula que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes com necessidades especiais, docentes com especialização apropriada em nível médio ou superior, para fornecer atendimento especializado, assim como educadores do ensino regular qualificados para promover a inclusão desses alunos em turmas regulares.

Essa qualificação é obtida conforme a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 18, § 1º (BRASIL, 2001), que indica que são considerados habilitados para trabalhar em turmas regulares com alunos que possuem necessidades educacionais especiais aqueles que demonstrarem, em sua formação, tanto em nível médio quanto superior, a inclusão de conteúdos pertinentes à educação especial que sejam adequados ao desenvolvimento de habilidades e valores.

Dessa maneira, no processo de atuação na área da educação especial, o docente deve apresentar requisitos como conhecimentos amplos para exercer o ensino e conhecimentos específicos da área, fundamentais como base de sua formação inicial e contínua.

Como defende a Proposta de Diretrizes para a formação de Professores da Educação 14 Básica (BRASIL, 2000), existem alguns requisitos para o exercício

da função de professor diante das novas abordagens educacionais do mundo atual:

- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- Responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- Incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- Utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio;
- Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Por isso, o desafio atual e significativo enfrentado pelos programas de capacitação de professores é o de gerar conhecimentos que possam instigar novas posturas que permitam compreender situações complexas de ensino, a fim de que os educadores possam cumprir seu papel de forma responsável e satisfatória no processo de ensino-aprendizagem com ênfase na diversidade.

Para que isso aconteça, é preciso desenvolver políticas públicas educacionais que promovam práticas mais inclusivas, ajustar a formação docente às novas demandas educacionais e definir um perfil profissional adequado aos professores, ou seja, habilidades e competências necessárias aos educadores de acordo com a realidade brasileira (NAUJORKS e NUNES SOBRINHO, 2001).

Quando os docentes não possuem a devida formação para trabalhar frente a uma educação inclusiva, vários impactos negativos podem vir a acontecer. Sendo assim, a ausência de conhecimento a respeito das necessidades e características dos estudantes com deficiências pode acarretar a exclusão desses alunos, seja por falta de adaptações curriculares, falta de suporte emocional ou até mesmo preconceitos e estereótipos, já discutidos aqui, que podem interferir diretamente no processo de aprendizagem, e no seu desenvolvimento social e pessoal. Como também, gerar baixo desempenho acadêmico, autoestima reduzida, falta de motivação e até mesmo a evasão escolar.

Por isso, é fundamental que o educador ouça, conheça e busque compreender esses estudantes, analisando os aspectos pedagógicos adequados para serem utilizados, de acordo com uma gestão dialógica e democrática, pois como postula Mantoan (2015, p.79):

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado - tão almejada pelos que apregoam a

homogeneidade da sala de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN, 2015, p. 79).

Desse modo, é mister que haja mais investimentos em programas de formação continuada eficaz e desenvolvimento profissional e que estes possam abranger aspectos teóricos e práticos relacionados à educação inclusiva.

Já discutido sobre o impacto e importância da formação de professores para atender as demandas relacionadas à educação inclusiva, é preciso levantar também, outra questão: a imprescindível necessidade dos demais membros da comunidade educativa possuírem conhecimento e preparo para lidar com as crianças com quaisquer deficiências, mesmo que de forma indiretamente. Pois, como afirmam Souza e Silva (2005), é fundamental que a cada dia, se faz mais urgente a qualificação profissional para o trabalho com um viés inclusivo

Sabe-se que o docente é a peça-chave no processo de aprendizagem, mas para que a verdadeira inclusão aconteça, todos os envolvidos devem estar preparados e cientes da importância da educação inclusiva, considerando que a escola só funciona se todos os profissionais que compõem o espaço trabalharem em conjunto, falando a mesma língua.

Nesse sentido, a inclusão educacional não se restringe apenas às salas de aula, mas envolve um trabalho conjunto de pais, professores, gestores escolares, funcionários, alunos e toda a equipe pedagógica. Cada um desses atores desempenha um papel imprescindível na promoção de um âmbito escolar inclusivo, acolhedor e livre de preconceitos.

De acordo com Cunha (2015, p. 69), “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades.” Por isso, não basta só matricular o estudante com deficiência por força da lei no ensino regular, é preciso, que exista, primeiramente, uma equipe preparada para que a inclusão seja efetivada na prática.

Adicionalmente, os gestores escolares desempenham uma função crucial para estabelecer políticas, diretrizes e práticas inclusivas na instituição escolar. Os mesmos, devem promover uma cultura escolar que valorize a diversidade, incentive o respeito mútuo e a colaboração entre os estudantes, além de desenvolver estratégias para a inclusão de todos. Pois, como afirma o professor

Anderson Teixeira (2022) ao participar de uma matéria no portal da UNIT - Universidade Tiradentes:

O gestor escolar precisa gerir todo o processo de forma ativa, dinâmica e integradora. Nessa perspectiva, as ações precisam estar totalmente relacionadas e alinhadas à acessibilidade universal, identificando necessidades e possíveis adaptações curriculares, promovendo formação continuada, estrutura física, apoio de outros profissionais especializados, dentre outras necessidades (TEIXEIRA, 2022).

Ademais, os gestores têm a responsabilidade de garantir que os recursos necessários estejam disponíveis, como materiais adaptados, equipamentos e profissionais de apoio. Porém, a ausência de conhecimento sobre estratégias e recursos inclusivos impede a utilização de materiais acessíveis e adaptados às necessidades individuais dos alunos, o que pode prejudicar seu acesso à informação e ao conhecimento, dificultando seu aprendizado e seu progresso acadêmico.

Além do mais, a falta de conhecimento e preparo também afeta a estrutura física e a acessibilidade da escola. A instituição precisa estar adaptada para receber e atender adequadamente os estudantes com deficiência, oferecendo rampas, corrimãos, banheiros acessíveis e outras facilidades que garantam sua mobilidade e independência. Por isso, a falta de formação da comunidade escolar pode resultar em barreiras físicas e arquitetônicas que limitam o acesso pleno desses sujeitos aos espaços e atividades escolares.

Pensando nisso, os funcionários da escola, como o porteiro (a) e zelador (a), também desempenham um papel importante na educação inclusiva. Eles podem oferecer suporte adicional aos alunos, auxiliando-os em suas necessidades diárias, ajudando na organização de atividades inclusivas e criando um ambiente acolhedor e seguro para todos. Por isso, é essencial que eles sejam acolhedores e tenham conhecimento sobre estratégias inclusivas.

Outrossim, a participação dos pais e responsáveis também é fundamental para o sucesso da educação inclusiva, pois de acordo com (OLIVEIRA; SOBRAL, 2020):

É de extrema importância na vida de qualquer criança o acompanhamento presencial dos pais e de toda a família, eles têm o dever de ofertar segurança, afeto e principalmente educação. Logo, a situação das famílias de deficientes não é diferente, são situações muito

parecidas, porém a família que tem deficientes vive em uma situação mais delicada (OLIVEIRA e SOBRAL 2020, p. 166).

Dito isto, é fundamental que os responsáveis sejam parceiros ativos da escola, compartilhando informações sobre as necessidades de seus filhos, suas habilidades e desafios, colaborando na construção de estratégias mais inclusivas, assim como participando de reuniões e atividades escolares.

Por fim, os estudantes também devem ser envolvidos nesse processo. Eles devem ser incentivados a respeitar e valorizar as diferenças, a desenvolver empatia e a colaborar uns com os outros. Ao promover a participação ativa dos alunos, a escola está proporcionando-lhes uma formação cidadã que valoriza a diversidade e a inclusão.

Sendo assim, o sucesso da efetivação da educação inclusiva depende da integração entre todos que compõem a comunidade escolar e por isso se faz necessário orientar os discentes também, pois as ações dos mesmos podem refletir nos alunos incluídos. Nessa lógica, Silva (2009) defende que a efetivação da inclusão exige ações e o apoio dos colegas de classe e da instituição de ensino como um todo, sendo uma medida necessária para o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Portanto, a conscientização desses estudantes sobre a inclusão pode ser promovida por meio de atividades educacionais, palestras e projetos que envolvam a todos, e conseqüentemente, os alunos podem aprender a trabalhar em equipe, a apoiar uns aos outros e a reconhecer as habilidades e talentos individuais de cada colega.

Logo, quando toda a comunidade escolar está capacitada e engajada em prol de uma educação inclusiva, os benefícios são enormes. E os alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades, podem ter a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial, aprender com seus pares e se tornar cidadãos participativos e independentes. Além disso, a convivência com a diversidade promove valores como respeito, empatia e solidariedade, beneficiando todos os discentes.

Desse modo, superar os desafios citados exige um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, além do apoio de políticas públicas e da sociedade como um todo. Por essa razão, é essencial investir na infraestrutura, na formação

dos profissionais, na promoção da conscientização e no fornecimento de recursos necessários para efetivação de práticas inclusivas.

Assim, diante do percurso histórico apresentado e das novas perspectivas adotadas através de políticas públicas, é notável o avanço das práticas educacionais, que passaram de uma abordagem segregacionista para a promoção da inclusão de todos os alunos, independente de suas diferenças. No entanto, a falta de formação adequada de professores e da comunidade escolar, ainda é um exemplo, dentre muitos, de um desafio significativo para a verdadeira efetivação das práticas inclusivas. Pois, a ausência de conhecimentos e habilidades específicas pode gerar barreiras no processo de inclusão, resultando em práticas pedagógicas excludentes.

Dessa maneira, tendo em vista as possíveis convergências e divergências que existem no processo de efetivação da educação inclusiva, retomando ao objetivo geral deste TCC, é imprescindível: “Compreender as concepções de educação inclusiva dos profissionais de uma escola da Rede pública do Recife-PE.” Apenas com essa compreensão, é possível perceber quais são os reais desafios existentes no contexto escolar e os subsídios necessários para a promoção de práticas inclusivas efetivas.

A seguir, encontra-se o capítulo destinado a apresentar as etapas de coleta de dados e as estratégias utilizadas para analisar as informações obtidas. Através desses procedimentos, buscou-se obter uma visão abrangente e aprofundada das perspectivas dos diferentes agentes envolvidos no contexto escolar em relação à inclusão educacional.

CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, encontram-se as informações referentes ao problema e natureza da pesquisa, objetivo geral, os recursos utilizados e os procedimentos realizados para coleta dos dados obtidos ao longo da pesquisa.

1- PROBLEMA DA PESQUISA

O problema central desta pesquisa é: Como as vozes dos diferentes agentes envolvidos no contexto escolar se aproximam ou se afastam na busca por práticas educacionais inclusivas efetivas?. A inclusão educacional é um tema de grande relevância, e analisar como as perspectivas da comunidade escolar converge ou diverge na busca por uma educação inclusiva de qualidade é fundamental para o desenvolvimento de estratégias e políticas eficazes.

Além disso, por meio deste problema, pretende-se identificar também os desafios que influenciam essa aproximação ou afastamento, como a ausência de recursos, falta de formação adequada, resistência às mudanças, e falta de conscientização sobre a importância e conceito de inclusão.

2- OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender as concepções de educação inclusiva dos profissionais de uma escola da Rede pública do Recife-PE.

3- NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A presente pesquisa se constitui como um trabalho de campo, de natureza qualitativa, com o intuito de obter uma maior compreensão sobre os pontos de vista dos pesquisados. Pois, a utilização da pesquisa qualitativa fundamenta-se em uma relação com o mundo real e o sujeito, além de possibilitar ao pesquisador estudar os fenômenos em um cenário natural, coletar diferentes concepções dos

sujeitos que farão parte da pesquisa e o seu prazo se dá através da profundidade que o estudo é lavado. Sendo assim, Richardson (1998, p. 102) afirma que:

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON, 1998, p.102).

Já o trabalho de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.69). Assim, a escolha por esse tipo de pesquisa foi definida com o pressuposto de que os fenômenos tratados na temática em questão necessitam ser estudados de forma direta para adquirir uma maior quantidade de informação.

4- UNIVERSO PESQUISADO

O universo pesquisado é uma escola pública, situada no bairro do Iburá, cidade de Recife-PE. A mesma possui 20 (vinte) professores e 18 (dezoito) turmas do Ensino Fundamental, sendo 9 (nove) no turno da manhã e 9 (nove) no turno da tarde.

Além disso, são 4 (quatro) turmas da Educação Infantil, sendo 2 (dois) grupos 4 e 2 (dois) grupos 5. E ainda contam com duas turmas da EJA, uma destinada à Etapa 1 e outra à Etapa 2. Ademais, a instituição conta com 3 (três) funcionários de serviços gerais, 2 (duas) porteiras, 5 (cinco) estagiárias, profissional do AEE, gestora, vice-gestora e a assistente de direção.

Referente a infraestrutura da escola em questão, ela possui um pátio coberto, uma rampa que dá acesso à sala de diretoria, ao refeitório, aos 2 (dois) banheiros e às 10 (dez) salas de aulas, ressaltando que uma grande parte da escola está sendo reformada e ampliada para atender às necessidades de todos os estudantes. Ademais, existe uma sala de recursos multifuncionais para AEE, um almoxarifado e uma sala sendo usada como cozinha, pois a do refeitório está em reforma.

De acordo com Gil (1999), universo ou população pode ser definido como um conjunto de elementos com diferentes características. Desse modo, a escolha

por esse universo se deu após a observação de determinadas características do ambiente em questão, que podem contribuir para a elaboração e resultados dessa pesquisa. Como as reformas em andamento e previstas para tornar os espaços acessíveis, os projetos voltados à inclusão e a existência de um número considerável de estudantes com deficiência.

5- SUJEITOS PESQUISADOS

Os sujeitos pesquisados são 3 (três) docentes do Ensino Fundamental, a gestora, vice-gestora, 3 (três) estagiárias, duas porteiras e a assistente de direção. A escolha por esses participantes se deu a partir da necessidade de buscar conhecer, compreender e analisar as diversas concepções e ideias referente a uma educação inclusiva. Tendo em vista também, que os diferentes cargos dos sujeitos em questão possibilita enxergar uma variedade de perspectivas e ângulos presentes em um mesmo espaço.

6- MATERIAIS E PROCEDIMENTOS

Os recursos utilizados foram o roteiro de entrevista, um gravador (celular) e um bloco de anotações. Já para a coleta dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, pois segundo Marconi e Lakatos (1996, p.84):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (MARCONI E LAKATOS, 1996, p.84).

Sendo assim, a presente pesquisa exige que a coleta de dados seja obtida, sobretudo, com o contato frente aos investigados, já que a entrevista semiestruturada permite que a discussão entre o pesquisador e o pesquisado seja realizada de forma flexível sem deixar de lado o que foi proposto para o momento. Desse modo, o instrumento citado é o mais adequado para que seja possível explorar as informações necessárias e construir os resultados dessa pesquisa.

Além disso, as entrevistas foram realizadas no turno da tarde, dos dias 14, 15, 16 e 17 de janeiro, tendo em vista que esses encontros foram marcados com antecedência, já que todas as entrevistas foram feitas presencialmente.

No primeiro dia, foram entrevistadas a gestora e vice-gestora. A entrevista com a gestora foi feita em sua sala e durou em torno de 30 minutos, pois a mesma estava respondendo às perguntas feitas, mas também resolvendo questões relacionadas ao planejamento de volta às aulas, já que em fevereiro os estudantes retornaram à escola. Com a vice-gestora, a entrevista foi realizada na sala dos professores, no momento, estavam presentes algumas estagiárias finalizando decorações para as salas de aula. A entrevista com a mesma durou 20 minutos e ocorreu sem nenhuma interrupção.

No dia 15 de janeiro, foram entrevistadas 3 (três) professoras, todas do Ensino Fundamental. A primeira entrevistada é uma educadora que atua no 4º ano e a entrevista foi feita em uma das salas de aula onde outras duas docentes, que atuam no 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, que também foram entrevistadas logo depois, estavam presentes realizando o planejamento das aulas.

Em determinadas perguntas feitas à primeira professora, ocorreram algumas interferências das demais, no sentido de comentarem sobre as questões levantadas. Mesmo assim, esse primeiro momento durou 25 minutos e percebeu-se um grande envolvimento da participante com os questionamentos levantados. Já com as duas educadoras que faltavam ser entrevistadas, a entrevista durou 20 minutos cada, sem interrupções de nenhuma das partes.

Partindo para o dia 16 de janeiro, foram entrevistadas 3 (três) estagiárias de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. A primeira estagiária está no 4º período do curso e a entrevista foi realizada no refeitório, onde não havia ninguém por perto. O momento durou 30 minutos, pois conforme as perguntas iam sendo feitas, outros questionamentos e discussões foram levantadas, mas mantendo a linha de raciocínio dos questionamentos.

Com a segunda estagiária, também do 4º período, a discussão foi feita em uma sala de aula vazia e durou 15 minutos, sem nenhuma interferência. Já com a última estagiária do 6º período, a conversa durou em torno de 25 minutos e a participante parecia bastante interessada pelas questões levantadas, e todas as perguntas fluíram perfeitamente, sem nenhum acontecimento ou interrupção.

No último dia, foram entrevistadas duas porteiras e uma assistente de direção. Ao iniciar a discussão com a primeira porteira, que trabalha na área há muitos anos, percebeu-se que a mesma não estava compreendendo as perguntas

levantadas, por isso, a cada questionamento, foi-se adaptando a linguagem e as palavras para melhor entendimento.

Assim, apesar da entrevista ter durado em torno de 10 minutos, a entrevistada conseguiu responder todas as perguntas feitas. Com a segunda porteira, recém chegada ao cargo, observou-se uma certa timidez para iniciar os questionamentos, mas conforme a conversa acontecia, a mesma acabou se envolvendo e todas as perguntas foram respondidas sem interferências, em torno de 15 minutos.

As entrevistas realizadas com as duas porteiras foram realizadas na portaria, mas no momento da entrevista, só se encontrava a entrevistada e a entrevistadora. Por último, a assistente de direção foi entrevistada em sua própria sala, sem nenhuma interrupção de terceiros. A discussão durou 30 minutos e conforme algumas perguntas iam sendo levantadas, ocorriam intervalos consideráveis de espera para a resposta, pois a mesma informava que não sabia como responder ou formular uma boa resposta.

7- METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para essa pesquisa, dentro dos diferentes métodos qualitativos, elegeu-se a Análise de Conteúdo, pois de acordo com Bardin (1977, p.42) essa metodologia é definida como:

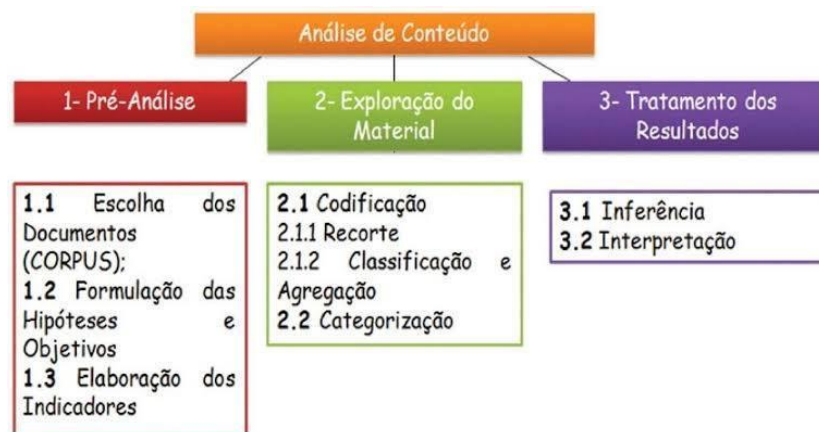
[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Segundo Franco (2008, p. 12), a descrição do conteúdo da mensagem que Bardin defende na citação acima, pode ser definida como “verbal (escrita ou oral), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Sendo assim, neste estudo foi possível perceber determinadas mensagens que foram sendo formadas ao longo do processo, como as gestuais notadas durante as entrevistas realizadas de forma presencial ou ainda mensagens silenciosas geradas nos momentos de discussão dos questionamentos levantados. Desse modo, utilizar a análise de conteúdo possibilita a evidenciação do que está por

trás dos conteúdos coletados, ultrapassando o que está visível na comunicação. (Minayo, Deslandes e Gomes, 2007, p. 84).

Por esse motivo, manteve-se o cuidado para que não houvesse uma “compreensão espontânea” dos dados obtidos, como Bardin (1977) cita, mas sim dar significados aos dados através das inferências.

Além disso, a análise de conteúdo defendida por Bardin, é organizada em três etapas (quadro abaixo): a primeira denominada de pré- análise, a segunda destinada a exploração do material e a última, relacionada ao tratamento dos resultados. Por meio dessas etapas, é possível descrever os conteúdos dos dados coletados e interpretá-los (BARDIN, 2010, p. 121).



Sendo assim, a análise das entrevistas coletadas para essa pesquisa, foi realizada seguindo minuciosamente essas etapas, como o processo de formulação das hipóteses, a classificação e agregação dos dados que dialogam entre si ou que possuem perspectivas divergentes, pois apenas passando por essas etapas é possível elaborar a categorização dos dados, para então inferir e interpretar de maneira consciente.

3. HARMONIAS E DISSONÂNCIAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com o objetivo de construir os resultados da pesquisa, nessa etapa estão descritas e analisadas as respostas obtidas através das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes e demais funcionários.

O PERFIL DOS PARTICIPANTES

A fim de conhecer e caracterizar o perfil dos participantes, algumas perguntas sobre formação acadêmica, idade e profissão foram levantadas. Essa coleta foi agrupada em um quadro abaixo, contendo também o código dos pesquisados com o objetivo de manter a confidencialidade da pesquisa.

Quadro 1. Caracterização das entrevistadas

Código do Entrevistado	Idade	Escolaridade	Profissão
E1	47	Superior completo	Gestora
E2	55	Ensino Médio completo	Porteira
E3	43	Pós-graduação completa	Assistente de direção
E4	21	Cursando graduação	Estagiária
E5	39	Pós-graduação completa	Professora
E6	38	Superior completo	Professora
E7	35	Pós-graduação completa	Professora
E8	45	Pós-graduação completa	Vice-gestora
E9	19	Ensino médio completo	Porteira
E10	20	Cursando graduação	Estagiária
E11	26	Cursando graduação	Estagiária

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, foram entrevistados 11 (onze) pessoas, sendo todas do sexo feminino. Quanto à faixa etária, 4 (quatro) pessoas estão inseridas na faixa etária entre 19 (dezenove) a 26 (vinte e um) anos, 3 docentes entrevistadas estão incluídas na faixa etária de 35 (trinta e cinco) a 39 (trinta e nove) anos e 4

(quatro) incluídos na faixa etária de 43 (quarenta e três) a 55 (cinquenta e cinco) anos.

Já em relação ao tempo de serviço, 3 (três) professoras lecionam entre 11 (onze) a 18 (dezoito) anos; 3 (três) estagiárias atuam na área de 6 (seis) meses a 1 (um) ano; 1 (uma) porteira trabalha a 18 anos e a outra a menos de 5 (cinco) meses, e 3 (três) funcionárias atuam de 5 (cinco) a 11 (onze) anos nos cargos de gestora, vice-gestora e assistente de direção.

Quanto à escolaridade, 2 (dois) participantes estão cursando Licenciatura em Pedagogia e 1 (um) cursando Psicologia; 3 (três) possuem Pós-graduação completa em áreas da Psicologia e Pedagogia; 2 (dois) finalizaram a graduação em Pedagogia e 2 (dois) possuem o Ensino médio completo.

3.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PESQUISADOS

Para que fosse possível realizar a análise dos resultados obtidos nas entrevistas com professores e funcionários da escola pesquisada, as respostas foram organizadas em quadros contendo as questões e a fala de cada participante encontra-se nas linhas subsequentes.

E para melhor compreensão e análise do material de acordo com os objetivos propostos neste trabalho, a partir das respostas obtidas pelos participantes, foram criadas três categorias: 1. Múltiplas vozes, múltiplas perspectivas: Como a comunidade escolar enxerga a Educação Inclusiva; 2. Espaço acolhedor e estratégias inclusivas: Desmistificando o mito da inclusão; 3. Reflexões sobre os desafios na efetivação de práticas inclusivas.

Sendo assim, na primeira categoria estão inseridas respostas das questões 1, 2 e 3; na segunda, as questões 3 e 5; e na última categoria, as respostas das questões 4, 5 e 6. Sabendo que o primeiro objetivo desta pesquisa envolve entender as diferentes perspectivas da comunidade escolar acerca de uma educação inclusiva, a categoria 1 tem o intuito de articular e evidenciar esse objetivo.

Já a categoria 2, é responsável por atender o objetivo de compreender o que os agentes que compõem o âmbito escolar entendem por um espaço

inclusivo e acolhedor. E a última categoria, é responsável de cumprir o objetivo de identificar os desafios para efetivação de práticas inclusivas.

3.2 MÚLTIPLAS VOZES, MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS: COMO A COMUNIDADE ESCOLAR ENXERGA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta categoria, encontra-se a análise e discussão das diferentes visões e perspectivas das professoras, porteiras, estagiárias, gestoras e da assistente de direção, a respeito do que vem a ser uma educação inclusiva, sendo responsável, então, em atender ao objetivo: “Identificar as diferentes perspectivas da comunidade escolar acerca de uma educação inclusiva.” Percebe-se muitos discursos parecidos a respeito de uma educação que preza incluir a todos, independente de suas limitações. Porém, também pode-se notar algumas contradições e visões estereotipadas, longe das verdadeiras características que compõem uma educação inclusiva.

Nesse sentido, a primeira pergunta feita foi: “O que você entende por Educação Inclusiva?”. As respostas das entrevistadas E3, E5 e E11 foram similares, evidenciando que a educação inclusiva possibilita que todos tenham as mesmas oportunidades independente das suas singularidades. Vejamos essas falas a seguir:

“É oferecer oportunidades iguais para todos” (Assistente de direção E3).

“É o marco da oportunidade de igualdade para todos, independente da cor, raça ou de qualquer diferença” (Professora E5).

“Fazer conhecimento chegar a todos, porém respeitando a individualidade de cada um” (Estagiária E11).

Assim, as falas das participantes faz jus aos objetivos propostos acerca de uma educação inclusiva, pois como afirma Mantoan (2005, p. 97):

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular (2005, p. 97).

Sendo assim, é certa a enorme importância de uma educação que visa promover o respeito às diferenças, pois ao criar espaços educacionais que acolhem e valorizam a diversidade, aspectos como a compreensão e aceitação mútua são evidenciados. Tais características são essenciais para a formação de cidadãos conscientes, capazes de conviver harmoniosamente em uma sociedade plural.

Além disso, é por meio da educação inclusiva que se desafia estereótipos, preconceitos e discriminações que estão arraigados na sociedade. É preciso compreender que a diversidade faz parte do conhecer humano para que as desigualdades históricas sejam combatidas. Lima (2006, p.17) expressa muito bem essa compreensão:

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo (LIMA, 2006, p.17).

Em contrapartida com as ideias acima, ao fazer a mesma pergunta as entrevistadas E2, E8 e E9, foi obtido as seguintes respostas:

“Eu não sei o que é. O que é isso? Pode me explicar?” (Porteira E2).

“Dar oportunidades às diferenças. Sei lá, acho que é isso” (Vice-gestora E8).

“Não entendo muita coisa não, mas acho que é incluir mais os alunos e ter acessibilidade” (Porteira E9).

Aqui, temos discursos controversos aos anteriores no que se refere ao conhecimento sobre o conceito de educação inclusiva e principalmente, de como isso pode afetar negativamente as crianças com deficiência. Primeiramente, é compreensível que nem todos possam estar familiarizados com termos e conceitos específicos da área de educação, especialmente se não estiverem diretamente envolvidos no processo de ensino.

Assim, nota-se que a ausência de conhecimento básico sobre a temática em questão, pode atingir diferentes cargos e posições dentro do espaço escolar, porém, os afetados são os mesmos. Em discussões anteriores, foi debatido o importante papel da gestão para o desenvolvimento de estratégias inclusivas e

recursos eficazes para que os estudantes com deficiência tenham o desenvolvimento pleno de suas habilidades. Assim como, também é imprescindível o apoio dos porteiros, zeladores, profissionais de serviços gerais etc, para tornar o ambiente escolar inclusivo.

Porém, como é possível buscar estratégias eficazes quando se não tem uma base a respeito do que engloba uma verdadeira inclusão? Por isso, é essencial que a gestão e demais funcionários conheçam as características de uma educação que tem como fundamento assegurar a todos que possuam, seja qual for a deficiência, os mesmos direitos que os considerados típicos possuem (MANTOAN, 2003). Só após isso, é possível elaborar e colocar em prática estratégias que de fato vão possibilitar a permanência plena do público em questão.

Desse modo, Carvalho (2004, p. 115), ao debater sobre a escola inclusiva, destaca algumas funções de uma instituição de ensino que busca se enquadrar verdadeiramente nessa perspectiva:

- desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar; - promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade [...] (CARVALHO, 2004, p. 115).

Quando um âmbito escolar defende a perspectiva de espaço inclusivo, mas apenas alguns agentes possuem formação e conhecimento que sirva como ponto de partida para que o estudante com deficiência se sinta de fato incluído, ouvido e valorizado, as consequências podem ser catastróficas.

Minetto (2008, p.98) argumenta que “a inclusão pode ser uma faca de dois gumes. Pode ser algo maravilhoso para o crescimento de todos, mas pode ser motivo de sofrimento de muitos se não estiver bem estruturada”. Essa afirmação ilustra perfeitamente o perigo da ausência de conhecimento sobre a estrutura que sustenta a educação inclusiva.

Pode-se citar como exemplos de consequências, a evasão escolar, o preconceito não só de outros alunos, mas também dos funcionários, a falta de interesse em socializar e em fazer parte do ambiente escolar. Ações como essas podem acontecer exatamente pelo fato deste indivíduo sentir que aquele espaço

não o acolhe, não o entende em sua totalidade, causando um enorme sofrimento como Minetto (2008) defende.

Sendo assim, falas como as das E2, E8 e E9 precisam servir como ponto de partida para o diálogo entre toda comunidade escolar, promovendo conversas e momentos que discutam sobre o universo da educação inclusiva, de uma forma realista, ressaltando os diferentes aspectos e cenários que podem surgir com a implementação de práticas inclusivas.

Ainda se tratando da primeira pergunta, outro aspecto importante da educação inclusiva foi levantado e que também possui controvérsias. As entrevistadas E4, E6 e E7 concordam que essa perspectiva de ensino vai além de apenas matricular a criança com deficiência no ensino regular, existem outras questões que precisam estar presentes para que seja de fato uma educação inclusiva. Vejamos:

“Vai além do âmbito de só a criança estar inserida. É elas estarem inseridas e se enxergarem como um todo no âmbito educacional” (Estagiária E4).

“É a participação como um todo, só matricular na escola não é uma educação inclusiva. É dar oportunidades a eles na merenda, na apresentação de um trabalho e não ser só um espectador. É oportunizar pra ele a oferta que todos os outros possuem” (Professora E6).

“É você não só colocar um aluno deficiente na sala, mas dar oportunidades e possibilidades para o desenvolvimento deles” (Professora E7).

De fato, é preciso mais que apenas inserir o estudante na sala de aula, é necessário criar possibilidades e oportunidades para que o mesmo desenvolva suas habilidades de forma que se sinta incluído, um protagonista, parte do meio e não que se sinta um mero espectador, como a E6 cita.

Assim, Facion (2009, p. 203) confirma essa perspectiva ao dizer que “Incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão.”

Levando em consideração os fatos acima, ao perguntar à E3 se era possível efetivar a inclusão dentro da escola e de que maneira, a mesma respondeu: *“Possível é, tanto que ela acontece. A partir do momento que a gente recebe alunos deficientes e traz trabalhos diferenciados já é uma inclusão” (Assistente de direção E3).*

O discurso da assistente de direção (E3) rompe com as perspectivas discutidas anteriormente, já que a inclusão é tratada como algo que acontece instantaneamente a partir do momento em que a criança com deficiência entra na escola, sem a necessidade de adaptações no currículo ou conhecimento sobre a demanda daquele estudante.

Mas, para Mittler (2001, p.4) “A escola inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo para alcançar as necessidades de todas as crianças”. Ou seja, para que exista um espaço realmente inclusivo, é preciso uma mudança nos valores e na mente, não só das instituições de ensino, mas também da sociedade como um todo, pois:

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (GADOTTI, 2007, p. 12).

Dessa forma, para que a inclusão escolar seja significativa, é imprescindível possibilitar ao estudante o ingresso e permanência no âmbito escolar, dando a devida atenção às suas singularidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Ademais, quando perguntado aos entrevistados se eles achavam importante as práticas de educação inclusiva dentro da escola e o porquê, todos concordaram que sim e alguns levantaram características importantes da educação inclusiva, como um meio de possibilitar o acesso à aprendizagem a todos e a um futuro socialmente inclusivo.

Adicionalmente, a entrevistada E11 também traz um ponto importante para discussão ao comentar sobre o papel fundamental do âmbito escolar de evidenciar a tolerância e respeito ao próximo, já que este é um espaço conhecido em promover o acolhimento e ensinamento. Vejamos as respostas abaixo:

“Com certeza, porque através dessa educação essas crianças podem ter mais oportunidades no futuro” (Gestora E1).

v

“Sim, porque se não houver essa inclusão terão déficit de aprendizagem. Muitos tinham potencial, mas não tinham direito à educação. Adoro que elas possam ter um futuro socialmente inclusivo” (Estagiária E4).

“Sim, porque eu acho importante pra criança se sentir incluída como qualquer outra criança, assim como os pais ficarem satisfeitos” (Porteira E9).

“Acho, com certeza. Mas isso não exclui a questão da terapia porque tem deficiências severas que precisam de um suporte à parte” (Professora E7).

“Sem dúvidas. Uma vez que a escola, vista como um ambiente que acolhe e ensina, é também ou deveria ser referência nas relações interpessoais, que envolvem respeito, empatia e tolerância com o próximo” (Estagiária E11).

Se tratando de âmbitos escolares que estão abertos a acolher as diversidades existentes e dispostos a criarem oportunidades para que os menos favorecidos possam ter um futuro socialmente inclusivo, Mantoan (2003, p. 7-8), afirma que essas escolas são:

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos (MANTOAN, 2003, p. 7-8).

Desse modo, existem diversos pontos dentro das escolas que precisam ser analisados e repensados para tornar o ambiente propício à convivência desses discentes com os demais alunos e principalmente, para que os mesmos se sintam estimulados e entusiasmados em frequentar a escola, socializar, aprender e compartilhar suas habilidades. Partindo para a resposta da professora (E7), percebe-se que sua perspectiva foi diferente das demais ao falar sobre deficiências que estão além da responsabilidade das escolas, mas que necessitam de um apoio à parte.

É certo que o suporte de profissionais especializados, psicopedagogos, fonoaudiólogos etc são de extrema importância para o sucesso da inclusão e do desenvolvimento dos estudantes. Porém, deve-se ter cuidado ao pensar que esses sujeitos precisam de atendimento especializado o tempo todo e que são casos de saúde.

Assim, sabe-se que as pessoas que possuem algum tipo de deficiência possuem certas necessidades que exigem o apoio médico, mas esse fato não ocorre em todos os quadros. Esse argumento é defendido por Liliane Garcez (2021), ao fazer parte de uma matéria no portal da NEDESP- Núcleo de Educação Especial. A mesma, diz que:

Pode ser que uma criança com deficiência intelectual precise de um fonoaudiólogo, por exemplo. Mas pedagogicamente ele pode precisar resolver outras questões que nada tem a ver com médicos e sim com metodologias de ensino, algo próprio de qualquer escola inclusiva (GARCEZ, 2021).

Sendo assim, é fundamental analisar individualmente as peculiaridades de cada discente, levando em consideração as diversas possibilidades eficazes para seu desenvolvimento. Pois, muitas vezes, o que esse estudante realmente precisa é uma adaptação no currículo, atividades e projetos inclusivos, assim como, mudanças pedagógicas e de cunho metodológicos.

Tendo em vista que esta categoria contempla o objetivo de identificar as diferentes perspectivas da comunidade escolar acerca de uma educação inclusiva, percebe-se que as percepções das participantes revelam a complexidade e diversidade de opiniões existentes dentro do âmbito escolar em relação à educação inclusiva.

Enquanto muitas das entrevistadas valorizam a diversidade, destacam os benefícios da educação inclusiva e compreendem os elementos necessários para que um espaço seja verdadeiramente inclusivo, outras possuem visões que sustentam a educação inclusiva como uma oportunidade de apenas inserir o público alvo no ensino regular. Deixando de lado qualquer adaptação do ambiente, estratégias inclusivas ou profissionais com a devida formação.

Assim, foi discutido na parte teórica desta pesquisa, a imprescindível necessidade das instituições de ensino em criar estruturas que favoreçam o desenvolvimento da criança com qualquer deficiência, pois como Freire (1996) argumenta, são as condições do ambiente escolar que condicionam a educação e o processo de ensino-aprendizagem.

Ou seja, para que exista uma educação inclusiva de qualidade, é necessário que em sua base exista a responsabilidade de acolher as diferenças, de acomodar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assim como a

compreensão de que incluir está além de apenas garantir-lhe a vaga que é por direito.

Por fim, os resultados obtidos sugerem a necessidade contínua de promover uma cultura inclusiva, valorizando a diversidade e trabalhando em conjunto para garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos.

Além disso, os dados apontam elementos que requerem atenção e investimento para promover uma inclusão efetiva, como por exemplo o diálogo para garantir o alinhamento do conceito e características da educação inclusiva dentro da comunidade escolar.

Pois como foi visto, existe uma contradição dos fundamentos que sustentam as práticas inclusivas entre essa comunidade, afetando assim, o pleno desenvolvimento das crianças com deficiência e gerando frustrações tanto para o público em questão quanto para os próprios profissionais da instituição de ensino.

3.4 ESPAÇO ACOLHEDOR E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS: DESMISTIFICANDO O MITO DA INCLUSÃO

Nesta categoria, encontra-se a análise e discussão sobre o entendimento da comunidade escolar a respeito do que vem a ser um espaço inclusivo e acolhedor para as crianças com deficiência. Além disso, será discutido também, diferentes estratégias levantadas pelas professoras, gestoras, porteiras, estagiárias etc, para a efetivação da inclusão.

Nota-se uma diversidade de discursos relacionados a características de um espaço que acolhe e que inclui as crianças com deficiência, essas falas percorrem elementos cruciais quando se trata de um público que necessita de uma atenção maior e acolhimento de todos.

Nesse sentido, ao perguntar: “Acredita que os alunos com deficiência se sentem incluídos e acolhidos nesse espaço escolar? Por que?”, foi obtido uma variedade de respostas, algumas delas são:

“Acredito. Porque aqui os professores de apoio são preparados e capacitados, do zelador e porteiro até a diretoria. Eles são instruídos a lidar, todos tratam bem” (Professora E5).

“Acredito que se sentem bem, sim, mas eu só vejo eles passarem e voltarem do banheiro. Não converso e não interajo com eles” (Porteira E2).

“Acredito. Porque todos se envolvem e interagem entre si, independente da turma” (Professora E7).

“Acredito que sim. Porque todo mundo aqui está disposto a criar um ambiente acolhedor pra eles” (Estagiária E11).

“Sim. Vejo a interação do espaço com eles. Se respeitam, se cuidam” (Gestora E1).

Nas respostas acima, todos acreditam que as crianças com deficiências se sentem incluídos e acolhidos na escola pesquisada, já que a maioria cita que existe uma interação do espaço e de todos os membros da comunidade escolar com essas crianças. Ou ainda, que todos são instruídos a lidar e a tratar bem, do zelador a diretoria, como a E5 argumenta. Mas nessa perspectiva, o discurso da porteira E2 deixa evidente que não são todos os membros que interagem com o público-alvo ou que são instruídos a como lidar.

Dito isto, surge a reflexão a respeito do impacto que a ausência de interação e de conhecimento base sobre as necessidades desses estudantes podem causar nos mesmos, pois como argumenta a educadora Mantoan (2005, p. 24) “Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro”. Sendo assim, estar junto não significa incluir ou muito menos que os sujeitos com deficiência se sentem acolhidos como parte do meio, é preciso mais que isso, é necessário interagir com eles, valorizá-los.

A falta de interação da comunidade escolar e de conhecimento sobre as necessidades do público em questão, podem criar barreiras significativas, como por exemplo, se os agentes escolares não possuírem ciência das diversas formas de comunicação, como linguagem de sinais ou a comunicação não verbal, as crianças com deficiência podem enfrentar problemas em expressar suas necessidades, desejos e emoções.

Além disso, o impacto pode ser ainda maior, causando a exclusão social, já que essas crianças podem se sentir isoladas, incompreendidas ou ainda, afetar sua autoestima e autoconfiança, limitando suas oportunidades de desenvolvimento social e emocional.

Dito isto, um espaço que acolhe e que inclui é aquele adaptado para atender as necessidades emocionais, físicas e sociais do aluno, tornando a inclusão uma prioridade. Mantoan (2003) argumenta que o privilégio de conviver

com as diferenças é resultado da inclusão, por isso é imprescindível compreender e reconhecer o outro e, desse modo, ter o privilégio de conviver com indivíduos diferentes, pois a educação inclusiva acolhe verdadeiramente, sem exceção, todas as pessoas.

Além do mais, é necessário que esse ambiente também tenha algumas características-chave, como rampas de acesso, corrimãos, elevadores e banheiros acessíveis. Isso inclui também a disposição de mobiliário e equipamentos que permitam fácil circulação e a presença de áreas sensoriais que estimulem o desenvolvimento de todos, já que o espaço propriamente dito, também interage com os estudantes, com ou sem deficiência. Nessa perspectiva de mudança de ambiente e de comportamento, Arruda e Almeida (2014) destacam que:

A proposta de uma educação inclusiva coloca-nos frente a esse grande desafio: transformar a escola da atualidade. Para isso se faz necessária a mudança de comportamento e rompimento de numerosas barreiras históricas, financeiras e físicas (ARRUDA E ALMEIDA, 2014, p. 6).

Ademais, se tratando da mesma pergunta, foi possível perceber uma similaridade nas respostas das E3, E8, E9 e E10, ao enfatizarem que o espaço é inclusivo e acolhedor por possuir atendimento com AEE, AADEE (Agente de apoio ao desenvolvimento escolar especial), sala de recursos, estagiárias, jogos, entre outros.

“Sim. Porque eles têm espaço de atendimento com AADEE no horário contrário ao turno, tem AEE e estagiárias” (Assistente de direção E3).

“Sim. Porque temos materiais, jogos, tecnologia e estagiárias” (Vice-gestora E8).

“Sim. Principalmente pelos professores, porque eles têm apoio, atendimento na sala de recursos” (Porteira E9).

“Sim. A escola agrega à sala de recursos” (Estagiária E10).

“Sim. Porque a escola tem a cultura de acolher. Leva tempo pra gente conhecer a criança, ficamos sem saber como lidar, mas com o passar do tempo vamos estudando, entendendo a rotina dela, o jeito de agir. A gente não trata como coitado, a gente coloca regras e coloca limites, mas respeitando as especificidades” (Professora E6).

É fato que o atendimento especializado é crucial para organizar e planejar recursos pedagógicos e de acessibilidade que derrubem as barreiras para o

desenvolvimento dos estudantes, levando em consideração suas peculiaridades. Além de que, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 reafirmam que as instituições de ensino ofereçam condições a um ensino de qualidade, por meio do atendimento especializado:

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais

especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Além disso, é importante frisar que o atendimento educacional especializado deve ser um suporte adicional de aprendizagem, com o objetivo de suplementar ou complementar o aprendizado na sala de aula, por isso não pode ser visto como o principal meio de aprendizagem e desenvolvimento, conforme a Resolução MEC CNE/CB de nº 4 aprovada em 2009.

Desse modo, é dever da escola garantir aos alunos esse profissionais especializados e recursos adequados, porém possuir uma sala de recursos, estagiárias ou AEE, não garante automaticamente a efetivação de um espaço inclusivo e acolhedor. A verdadeira inclusão está relacionada a uma mudança de mentalidade e a uma transformação em toda cultura escolar, como já foi discutido anteriormente.

Ademais, existem outros pontos a considerar sobre a verdadeira efetivação da inclusão: A inclusão efetiva demanda uma abordagem holística que transpasse todas as áreas da escola, desde a gestão e a equipe pedagógica até os funcionários de apoio e os próprios alunos. É necessário que todos possuam um entendimento claro dos princípios inclusivos e que estejam comprometidos em aplicá-los no cotidiano escolar; a inclusão genuína trata os discentes com deficiência com dignidade e reconhece suas habilidades e potencialidades únicas, e isso significa não apenas fornecer suporte e adaptações, mas de valorizar as contribuições individuais de cada um e oferecer meios para que os mesmos se desenvolvam plenamente em todas as áreas do currículo.

Por fim, uma escola inclusiva é aquela em que a consciência e o respeito pela diversidade são promovidos entre os estudantes, professores e toda comunidade escolar, por isso é preciso discutir sobre a importância da inclusão,

combater estereótipos e preconceitos, e construir um âmbito em que todos se sintam seguros para expressar suas necessidades e diferenças.

De acordo com (SIQUEIRA E TOLEDO, 2021) nos dizeres de (CARVALHO, 2006) a efetivação da educação inclusiva:

Não ocorre por decreto ou modismo, pois é um longo processo. Deve-se levar em conta as diversidades de cada aluno, é preciso criar diferentes formas de mecanismos, que facilitem a interação social, educacional e emocional com seus colegas e professores. A inclusão escolar vai muito além dos espaços físicos da escola e deve valorizar as diversas culturas encontradas em cada aluno. A escola deve se responsabilizar em criar um espaço para a efetiva inclusão (SIQUEIRA E TOLEDO, 2021, p. 53).

Portanto, é essencial ir além da presença de salas de recursos, estagiárias ou AEE, e trabalhar com uma abordagem inclusiva que permeie todo âmbito escolar, pois a inclusão requer esforços contínuos para a promoção da igualdade de oportunidades e de respeito às diferenças individuais.

Outrossim, apesar da resposta da E6 não ter sido similar às demais, o discurso também aborda pontos importantes para serem evidenciados. Primeiro, a entrevistada menciona que a escola tem a cultura de acolhimento, o que é importante para receber e integrar os alunos com deficiência, criando assim um espaço inclusivo.

Ademais, ao dizer *“Leva tempo pra gente conhecer a criança, ficamos sem saber como lidar, mas com o passar do tempo vamos estudando, entendendo a rotina dela, o jeito de agir.”*, sugere que a mesma reconhece que é necessário tempo para conhecer e entender as necessidades de cada criança, além disso, esse argumento demonstra um compromisso em aprender e adaptar as práticas educacionais para melhor atender às peculiaridades individuais de cada um, exatamente como orienta Oliveira (2009, p. 74) *“Cabe à escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite”*.

A E6 enfatiza que não tratam os estudantes como “coitados” e essa postura é fundamental para promover a autonomia e a independência dos mesmos, respeitando suas habilidades e oferecendo oportunidades de desenvolvimento. No artigo “Educação e deficiência: um olhar além do coitadinho” de Gonçalves e Rodrigues (2015), é discutido sobre a importância de superar a visão estereotipada de tratar as pessoas com deficiência como ‘coitadas’.

Os autores discutem como é essencial reconhecer a capacidade e o potencial dessas pessoas, ao invés de limitá-las à função de vítimas ou dependentes. Destacam também, que o tratamento de "coitadinho" pode reforçar estereótipos negativos e perpetuar a exclusão dos mesmos. Por isso, tratar esses discentes com dignidade e igualdade favorece o sentimento de valorização e acolhimento.

Por sua vez, a professora (E6) destaca que a escola estabelece regras e limites, mas sempre levando em consideração as especificidades de cada aluno com deficiência. Essa fala demonstra uma abordagem individualizada, reconhecendo que esses sujeitos possuem diferentes necessidades e maneiras de aprender. Dessa forma, ao estabelecer limites de forma adequada, a instituição promove um ambiente seguro e estruturado para o desenvolvimento pleno do público em questão.

Seguindo para próxima pergunta, as participantes foram questionadas se achavam possível efetivar a inclusão dentro da escola e como isso poderia ser feito. Algumas das respostas foram:

"Acho que sim, com a ajuda de todos" (Porteira E2).

"Depende muito das estagiárias e metodologias, acessibilidades para cada tipo de caso, acredito que haja uma evolução. Se não souber usar um método adequado pra cada deficiência não vai funcionar" (Professora E5).

"Com certeza. Vai além da questão da deficiência, porque eu sou baixa e a deficiência vai além não só da doença. Mas tem o nanismo, albino, pessoa muito magra, obesa. É incluir a diferença dentro do padrão" (Professora E6).

"Acho. Criando possibilidades, dando suporte aos professores, apoio, tendo acompanhamento terapêutico preparado, tendo sala de AEE que funcione. Acredito na inclusão, mesmo ela não funcionando do jeito certo" (Professora E7).

"Sim. Só em estarem inseridos na escola a inclusão já está acontecendo, porque é lei" (Vice-gestora E8).

"Deve ser, se os professores ajudarem" (Porteira E9).

"Sim, contratando ATs, disponibilizando salas de recursos e capacitando professores" (Estagiária E10).

Observa-se que todas acham possível efetivar a inclusão no âmbito escolar a partir de diferentes abordagens, como metodologias adequadas para cada tipo de caso. Entender que cada criança com deficiência aprende em um ritmo

diferente e, portanto, requer metodologias diferentes para atender às suas especificidades é fundamental para promover uma educação inclusiva e eficaz. Mantoan (2005, p. 25) ressalta sobre a necessidade da elaboração de abordagens adequadas aos estudantes, ao dizer que:

Para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade [...] (MANTOAN, 2005, p. 25).

Sendo assim, cada sujeito é único, com suas próprias habilidades, interesses e desafios, e é essencial reconhecer e respeitar essa diversidade no contexto educacional. Além do mais, ao elaborar metodologias diversificadas, os docentes podem proporcionar um espaço estimulante e isso pode envolver a utilização de materiais e recursos acessíveis, a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas, a criação de atividades adaptadas e a implementação de suportes adicionais, como tecnologia assistiva.

Assim, adotando essas possibilidades, os educadores podem evitar expectativas irrealistas ou comparações injustas entre os alunos com deficiência, pois cada um tem seu próprio caminho de desenvolvimento e progresso, e é essencial valorizar e celebrar as conquistas e avanços individuais.

Outra estratégia mencionada é o apoio do AEE e da sala de recursos na promoção de uma verdadeira inclusão. De acordo com Santos (2008), é importante que exista um trabalho colaborativo entre educadores do ensino regular e da sala de recursos, com o intuito de planejar ações que evidenciem o acesso e a permanência do estudante, contribuindo com suas dificuldades de aprendizagem.

A sala de recursos é um espaço especialmente equipado e preparado para atender as demandas educacionais dos alunos com deficiências. Nesse âmbito, são disponibilizados materiais didáticos adaptados, recursos tecnológicos, jogos educativos e atividades diferenciadas, que visam promover a participação ativa e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Como já foi dito anteriormente, o AEE é um serviço educacional que visa complementar ou suplementar o ensino oferecido na sala de aula regular e por meio dele, os discentes com deficiência possuem acesso a um atendimento

individualizado, que considera suas necessidades específicas de aprendizagem. Profissionais especializados, como psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, trabalham em conjunto com o professor, oferecendo intervenções pedagógicas adequadas. Portanto, a parceria entre o professor e o AEE é essencial para a efetivação da inclusão, pois como destacam (ROPOLI, E.A; et.al 2010, p. 23):

O professor de AEE acompanha a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor de AEE e os do ensino comum (ROPOLI, E.A; et.al 2010, p. 23).

O docente da sala de aula regular desempenha um papel central, pois é quem trabalha diariamente com os alunos, conhecendo suas características, necessidades e potencialidades. Ao colaborar com os profissionais do AEE e da sala de recursos, o professor enriquece sua prática pedagógica, adquire novos conhecimentos e estratégias, e pode adaptar seu ensino de acordo com as especificidades do aluno.

Ademais, a colaboração entre essas instâncias também possibilita o compartilhamento de informações, troca de experiências e discussões sobre o processo de inclusão. Essa integração amplia o repertório de recursos e estratégias disponíveis, permitindo uma abordagem mais abrangente e individualizada, que atenda às necessidades educacionais de cada criança com deficiência.

Adicionalmente, a resposta da Vice-gestora (E8), ao afirmar que a inclusão já está acontecendo apenas pelo fato de os alunos com deficiência estarem inseridos na escola devido à lei, assim como o discurso da Assistente de direção (E3) analisado anteriormente, sugere uma visão limitada sobre o processo de inclusão educacional. Embora seja verdade que a legislação pode ter um papel importante na promoção da inclusão, a simples presença dos alunos com deficiência na escola não garante a efetivação da inclusão, pois:

Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às

suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

Como já foi mencionado, a inclusão vai além da matrícula formal e envolve a construção de um ambiente educacional acolhedor, adaptado e que promova oportunidades equitativas de aprendizagem para todos os estudantes. Portanto, a resposta da E8 não aborda os aspectos práticos e pedagógicos necessários para garantir que esses discentes sejam devidamente incluídos e tenham suas especificidades atendidas. Também não menciona a importância de metodologias diferenciadas, recursos adaptados, formação adequada para os professores, apoio especializado, entre outros elementos essenciais para uma inclusão efetiva.

Ademais, sua resposta também pode sugerir uma visão superficial da inclusão, tratando-a como uma obrigação imposta pela lei, em vez de uma necessidade educacional e social legítima. A educação inclusiva não deve ser vista apenas como uma questão de cumprimento legal, mas como um compromisso com a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade e o respeito aos direitos de cada estudante.

Por esse motivo, é importante destacar que a inclusão é um processo complexo e contínuo, que exige o comprometimento de toda a comunidade escolar. Requer a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, a adaptação de ambientes físicos e virtuais, a promoção da sensibilização e da conscientização, e a busca constante por melhorias e aperfeiçoamento.

Para além disso, é indispensável discutir e analisar as seguintes respostas:

“Possível é, entendeu?!, mas é preciso políticas públicas de adequação, de currículo, adequação dos espaços, entendeu?!. O suporte para as famílias não caberia à escola, mas ao sistema de saúde, porque muitas vezes passam muito tempo pra ter um laudo ou quando tem, tem a possibilidade que a criança... porque a gente sabe que uma pessoa especial precisa de um atendimento especializado, só o pedagógico ela não vai pra frente. Porque às vezes é uma criança que tem um problema além da deficiência tem o problema de comportamento, então ela precisa de disciplina que não é na escola, mas precisa também da garantia para as famílias do atendimento especializado multidisciplinar. Porque não adianta só a inclusão na escola.

Tem um menino aqui que ele veio pra essa escola com 7 anos, nunca estudou e a família não tem nenhum atendimento, então a criança é comprometida, uma criança que não tem rotina, que não tem como fazer um trabalho pedagógico, porque ela não tá preparada e as outras crianças acabam também não aprendendo, porque ele grita, anda na sala, tem movimento estereotipados e aí o que acontece? ninguém aprende. Então, não adianta dizer que tenho um filho especial na escola, mas as outras crianças também têm o direito de aprender e ele aprender

e os outros aprenderem, não depende da escola e sim de um contexto” (Gestora E1).

“Enquanto houver parceria entre família e escola, sim, desde que ambas as partes estejam empenhadas, primordialmente, no desenvolvimento integral do aluno” (Estagiária E11).

Os argumentos da Gestora (E1) apresentam algumas questões em relação à efetivação da inclusão dentro da escola. Embora ela reconheça a importância das políticas públicas de adequação de currículo e espaços, bem como do suporte especializado para as famílias, há certas afirmações que podem ser conflituosas.

Primeiramente, a E1 coloca a responsabilidade do suporte às famílias no sistema de saúde, excluindo a participação da escola nesse processo. No entanto, a inclusão efetiva requer uma abordagem colaborativa e integrada entre a escola, a família e outros profissionais especializados.

A instituição de ensino desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento e do aprendizado dos estudantes com deficiência, e é importante que ela ofereça suporte e orientação adequados às famílias. Assim, a resposta da E11 vai de encontro a esse pensamento, já que a mesma cita a importância crucial da parceria da escola e da família para o sucesso do desenvolvimento integral da criança com deficiência.

Além disso, a gestora ressalta a importância do atendimento especializado multidisciplinar para crianças com deficiência, reconhecendo que a abordagem pedagógica por si só não é suficiente. Porém, ao mencionar que a disciplina e postura do discente não é responsabilidade da escola, pode-se criar a impressão de que a escola está isenta de lidar com comportamentos desafiadores ou de promover a inclusão social desses alunos.

Mas, é imperativo que o âmbito escolar adote estratégias de apoio comportamental e trabalhe em conjunto com profissionais de diferentes áreas para atender às necessidades complexas dos alunos com deficiência. Pela lógica de pensamento da E1, Mantoan (2005, p. 18) argumenta:

É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros

colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (MANTOAN, 2005, p. 18).

Outra questão problemática é a afirmação de que "não adianta dizer que tenho um filho especial na escola, mas as outras crianças também têm o direito de aprender". Essa afirmação parece sugerir uma dicotomia entre os alunos com deficiência e os demais, colocando-os em posições opostas. Contudo, a inclusão não se trata de uma competição entre os direitos dos alunos com deficiência e dos demais alunos, mas sim de criar um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos.

Mantoan (2003), mais uma vez, resume a perspectiva relatada ao dizer que a ideia abstrata de aluno justifica a abordagem excludente da escola em relação às diferenças e rótulos como deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e outras que são estabelecidas. Desse modo, são essas classificações que perpetuam injustiças na escola, pois por trás desses rótulos, a escola se protege da singularidade de cada discente e essas atitudes reforçam a criação de modalidades de ensino, espaços e programas segregados, a fim de atender alguns alunos.

Ademais, a educadora também argumenta que é mais fácil gerenciar as diferenças ao criar classes especiais para objetos, seres vivos, eventos, fenômenos e pessoas. No entanto, o desafio da inclusão está desestabilizando aqueles que defendiam a seleção, a dicotomização do ensino entre as modalidades especial e regular, as especializações, os especialistas, o poder das avaliações e da abordagem clínica no ensino e aprendizagem. Por esse motivo, é difícil manter intocados e resistentes às mudanças aqueles que atribuem exclusivamente aos estudantes a incapacidade de aprender.

Outrossim, a inclusão não é sobre permitir a presença de alunos com deficiência na escola, mas também sobre garantir que eles tenham acesso a oportunidades educacionais significativas e equitativas. Todos os discentes têm o direito de aprender e se desenvolver em um ambiente inclusivo, onde a diversidade é valorizada e os recursos são disponibilizados de forma adequada para atender às necessidades individuais.

Sendo assim, é fundamental que a comunidade escolar compreenda que a inclusão efetiva requer um compromisso contínuo e uma abordagem holística, envolvendo a capacitação de professores, inovação do currículo, a disponibilidade

de recursos e suportes adequados, além da promoção de uma cultura inclusiva em toda a comunidade escolar.

Para além disso, o discurso da Estagiária (E4) relata outras problemáticas existentes para efetivação de uma educação inclusiva:

“Eu acho possível, só que eu acho que o que deveria ter mais é um tratamento, primeiramente de igualdade dentro da escola. Porque muitas vezes o que a gente vê é um distanciamento, sabe? É aquela criança que mesmo que ela tenha essas limitações, ela não é inserida socialmente na sala. Às vezes o estagiário ele tá lá como uma barreira, como se fosse uma contenção. Porque mesmo que haja algum indício, alguns casos de agressividade, ainda assim, normalmente essas crianças têm acompanhamento psicológico e mesmo que não tenham essa não socialização deles com os outros colegas acaba prejudicando essa inclusão de várias maneiras. E muitas vezes acontece, de tipo, elas terem esse déficit de aprendizagem, porque elas aprendem do modo delas, no tempo delas e que muitas vezes os professores não entendem né?! Acham que aquela criança tem que acompanhar a sala se não ela tá atrapalhando. Sendo que a gente sabe que na realidade que existe hoje, não existe uma sala homogênea.

Mesmo com crianças que não tenham deficiências, ela também não é homogênea porque ninguém aprende da mesma forma, ao mesmo tempo. Eu acho que assim, inclusão quando tem esse afastamento, quando o estagiário tá lá só pra ser uma barreira, muitas vezes o estagiário é inserido naquele contexto sem nenhum conhecimento, nenhuma formação, nenhum programa, ele só é jogado lá como se “ah não, mas ensinar qualquer um pode fazer, uma pessoa do ensino médio pode fazer” e daí a gente entra em outros âmbitos de que a gente precariza a educação principalmente a educação básica. Porque a gente olha esse olhar de que qualquer um pode ser professor. Então acho que peca muito a inclusão esse distanciamento mesmo da realidade” (Estagiária E4).

Inicialmente, ela menciona a necessidade de tratamento de igualdade dentro da escola, apontando um distanciamento e falta de inserção social das crianças com deficiência na sala de aula, porém:

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 34).

Dessa forma, a observação da E4 é bastante relevante, pois é certo que a inclusão está relacionada a promover a participação ativa e a interação dessas crianças com os colegas e o espaço, garantindo que se sintam pertencentes ao ambiente.

Além disso, a estagiária também menciona que, em alguns casos, os

estagiários atuam como barreiras ou contenções para as crianças com deficiência. Assim como, também aponta para a falta de preparo dos mesmos, destacando que muitas vezes eles são inseridos no contexto escolar sem conhecimento, formação ou programas específicos para lidar com a inclusão.

Diante da situação apresentada, o estagiário muitas vezes busca regularmente a assistência dos docentes da sala de recursos como única fonte de direcionamento, o que, no contexto da educação inclusiva, não representa necessariamente um progresso, mas sim medidas paliativas de ensino (ARANHA, 2004).

Conseqüentemente, essa falta de preparo pode resultar em uma atuação inadequada e prejudicar a experiência educacional das crianças com deficiência, já que os estagiários, assim como os demais profissionais, devem desempenhar um papel facilitador e de apoio, auxiliando no desenvolvimento dos discentes.

Por essa razão, é crucial que os estagiários sejam preparados e capacitados para lidar com a diversidade de necessidades e proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor. Para isso, eles necessitam de orientação para atuarem como agentes facilitadores da inclusão, contribuindo para um ambiente educacional inclusivo e de qualidade.

Outro ponto destacado pela E4, é a compreensão das particularidades de aprendizagem das crianças com deficiência. A mesma, menciona que elas aprendem de maneira própria e em seu próprio tempo, o que muitas vezes não é compreendido pelos professores. Essa falta de compreensão pode resultar em pressões para que os estudantes com deficiência acompanhem o ritmo da sala de aula, o que pode prejudicar seu desenvolvimento e causar frustrações. Em decorrência disso, Mantoan (2005, p. 33) postula:

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar (MANTOAN, 2005, p. 33).

Nesse sentido, é essencial que os professores recebam formação adequada sobre as diferentes formas de aprendizagem e que rompam as perspectivas

tradicionais de inclusão para então, recriar práticas pedagógicas que atendam às especificidades individuais dos educandos.

Por fim, a entrevistada argumenta sobre a precarização da educação básica, apontando para a visão de que qualquer pessoa pode ser professor, sem a devida valorização da formação e conhecimentos necessários para atender às necessidades educacionais diversificadas dos alunos.

Essa ausência de preparo ocorre devido ao fato de que, no Brasil, conforme mencionado por Siems (2010), a preocupação com a capacitação dos professores voltada para a educação inclusiva é relativamente recente. Conforme apontado pela autora, é indispensável realizar maiores investimentos nos procedimentos de formação, a fim de reconstruir as abordagens educacionais e realinhar, dessa forma, os métodos aplicados na formação de professores.

Diante da análise desta categoria e tendo em vista o objetivo de “Compreender o que os agentes que compõem o âmbito escolar entendem por um espaço inclusivo e acolhedor para crianças com deficiência.”, fica evidente que um espaço inclusivo e acolhedor para crianças com deficiência é aquele em que a igualdade de oportunidades, o respeito às diferenças, a acessibilidade, o apoio adequado e a formação contínua são considerados como pilares fundamentais.

Somente por meio de uma abordagem inclusiva e do engajamento de toda a comunidade escolar é possível construir um ambiente que promova o pleno desenvolvimento e a participação ativa de todas as crianças, garantindo-lhes o direito à educação inclusiva e de qualidade.

Dito isto, observou-se que parte da comunidade escolar compreende que a inclusão não se restringe apenas ao âmbito físico, mas também abrange a dimensão social e emocional, e por isso o ato de matricular a criança com deficiência no ensino regular não garante seu desenvolvimento pleno, é preciso que a mesma seja estimulada com as ferramentas adequadas a suas potencialidades e necessidades.

Porém, outros componentes da comunidade escolar ainda possuem uma visão limitada sobre os aspectos que rodeiam a educação inclusiva, sendo necessário promover diálogos e momentos exclusivos para o debate com todos os agentes envolvidos na educação, do zelador à gestão, sobre uma cultura inclusiva e acolhedora, onde todas as crianças, independentemente de suas

habilidades ou diferenças, possam se desenvolver, aprender e se sentirem valorizadas.

3.5 REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Nesta categoria, foram analisados os desafios centrais que podem influenciar e causar grande impacto na efetivação de práticas inclusivas. Observa-se diferentes discursos sobre esses desafios, que partem da necessidade de superar preconceitos até formações adequadas e eficazes para toda comunidade escolar.

Inicialmente, foi perguntado à comunidade escolar “Quais as possíveis dificuldades para que haja um espaço inclusivo?. Das 11 (onze) entrevistadas, 2 (duas) mencionaram sobre o preconceito e a importância de aceitar as diferenças do outro, e outras 2 (duas), citaram que a maior dificuldade está relacionada ao espaço escolar, ou seja, questões relacionadas à acessibilidade. Vejamos:

“Acho que o preconceito. Tem gente que fica olhando pra eles com julgamento” (Porteira E2).

“Dificuldade do espaço físico, mas que agora vamos mudar, porque estamos reformando” (Assistente de direção E3).

“A empatia, o olhar pra o outro. Vão continuar vivendo sem minha aprovação, mas é olhar pra o outro e se perguntar “por que não?. É ter um olhar de amor para o outro “ (Professora E6).

“Acho que o espaço mesmo” (Porteira E9).

As respostas das E2 e E6 estão interligadas, pois tratam de uma questão fundamental e primordial para que uma escola seja de fato inclusiva. Por essa razão, não adianta buscar estratégias e metodologias que incluam as crianças com deficiência, se suas próprias habilidades, singularidades, valores, experiências e vivências não são aceitas e valorizadas. Pensando nisso, Mantoan (2005, p. 19) levanta os questionamentos:

As propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos com deficiências e todos os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação? Essas propostas reconhecem e valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e

aperfeiçoamento da educação escolar? (MANTOAN, 2005, p. 19).

Refletindo sobre esses questionamentos, observa-se, que de fato, não é possível que haja avanço e desenvolvimento em prol da inclusão dos excluídos, se as políticas educacionais apenas visa cumprir a lei de inserir esses estudantes na sala de aula, sem qualquer conhecimento sobre suas especificidades, sobre as riquezas que existem ao acolher as diferenças.

Ademais, a resposta da E6 é bastante significativa, pois ao mencionar a importância da empatia e do olhar para o outro, a mesma destaca a necessidade de se colocar no lugar das crianças que enfrentam, diariamente, o peso de serem julgadas seja pela aparência, comportamento ou pelo simples fato, de se comunicarem de maneiras diferentes dos considerados típicos. Por isso, essa perspectiva empática permite compreender as barreiras e desafios que podem surgir no processo de implementação de práticas inclusivas.

Outra possível dificuldade é em relação ao espaço, como mencionam a E3 e E9. A gestora (E3) cita que esse impasse está prestes a mudar, devido às reformas que estão sendo realizadas na escola, para tornar o ambiente escolar mais acessível para as crianças com deficiência.

Desse modo, espera-se que realmente essas mudanças possam contribuir positivamente para que o público-alvo tenha seus direitos garantidos e que se sinta estimulado a permanecer de forma ativa, já que a lei n.13.146/2015, no artigo 53, defende que “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.”

Ademais, existem outros desafios abaixo levantados pelos demais componentes da comunidade escolar e que foram recorrentes em seus discursos. Por isso, foram analisadas as principais dificuldades, como: a falta de apoio das famílias; a vulnerabilidade social e financeira das crianças com deficiência; os educadores sem a formação adequada para lidar e entender essas crianças; e os recursos didáticos adequados.

“Acessibilidade, professor especializado em educação inclusiva, mas falta apoio da família” (Gestora E1).

“Primeiro é...é que essas crianças, algumas, pela vulnerabilidade social, financeira elas não conseguem ter acesso a profissionais, a fazer terapia e tudo mais. Às vezes mesmo que o estado venha proporcionar não é

algo que realmente deveria ser e aí eu acho que por mais que a gente tenha pessoas, equipamentos, às vezes os professores não têm a formação necessária, e como tratar? Como lidar? Porque nem toda criança tá no mesmo grau de autismo, nem o mesmo déficit de atenção, hiperatividade, dentre outros. E aí? Como a gente insere da mesma forma?, de uma forma que realmente haja uma aprendizagem, que haja uma inclusão.

Porque quando a gente pensa na escola a gente não pensa só em aprender, porque a criança quando vem pra escola ela não vem só pra aprender a ler e escrever, ela vem pra socializar, pra aprender a usar as regras sociais, como se lida com o mundo, frustrações e isso também tem que ser ensinado às crianças com deficiências, porque ela também precisa viver em sociedade. Essa criança também vai crescer. E eu acho que tudo, a raiz do problema, é a falta de formação pra os professores que vão assumir a sala, que eles entendam como é que vai fazer para que haja uma inclusão completa dessa criança, mesmo com todas as limitações, mas tem que pensar na inclusão numa perspectiva social” (Estagiária E4).

“Em relação a materiais, como jogos, materiais didáticos adequados, capacitação dos professores pra lidar com as crianças, porque muitos não sabem” (Professora E5).

“Falta de suporte, materiais, formação. Vamos todo mês pra formação, mas não falam sobre inclusão.” (Professora E7).

“Professores com mais experiências, com formação continuada” (Vice-gestora E8).

“Obrigar-se a acreditar que todos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo, e negligenciar as necessidades de alunos com demandas específicas, “fechando os olhos” para a situação” (Estagiária E11).

A resposta da E1 tocou em uma questão diferente das demais: a falta de apoio das famílias. Nessa perspectiva, de acordo com Ayres (2012, p. 30) “quando existem problemas de adaptação na escola, dificuldades de integração no grupo, a questão do compartilhar e da solidariedade, a origem da dificuldade está na relação da criança com a família”. Por este motivo, esse é um desafio significativo que precisa ser discutido, pois sem a colaboração das famílias, as crianças com deficiência podem ter grandes dificuldades relacionadas a sua convivência e desempenho na escola.

Sendo assim, infelizmente, algumas famílias podem enfrentar dificuldades para compreender e aceitar a inclusão de seus filhos com deficiência em ambientes escolares regulares, e existem diversos fatores que podem contribuir para essa falta de apoio, como estigmas sociais, desconhecimento sobre a deficiência e preocupações com o bem-estar e o progresso acadêmico da criança.

Um dos principais obstáculos pode ser o medo do desconhecido, pois muitos pais e responsáveis podem temer que a inclusão prejudique o

desenvolvimento de seus filhos, acreditando erroneamente que a presença de uma criança com deficiência possa afetar o desempenho dos demais alunos ou demandar recursos adicionais que podem prejudicar o ensino em geral.

Além disso, o estigma associado às deficiências ainda persiste na sociedade e algumas famílias podem internalizar preconceitos, e discriminações acarretando na relutância em aceitar a inclusão e uma falta de disposição para aprender e se adaptar às necessidades específicas da criança com deficiência.

Para enfrentar esse desafio, é crucial promover a conscientização e a educação sobre a importância da inclusão, tanto entre as famílias quanto na comunidade em geral. As escolas e os profissionais da educação têm um papel fundamental na criação de um diálogo aberto e empático com as famílias, compartilhando informações precisas e desmistificando crenças equivocadas sobre a inclusão, pois como afirma Mantoan (2005, p. 30) a respeito da importância do apoio dos pais no processo de inclusão:

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu (MANTOAN, 2005, p.30).

Por isso, o apoio, a busca e a troca de experiências dos pais das crianças com deficiência pode ser uma fonte valiosa de encorajamento para a reconstrução de uma educação que valoriza a diversidade. Além disso, é importante fornecer suporte e recursos adequados para essas famílias, a fim de que possam compreender as necessidades específicas de seus filhos com deficiência e receber orientação sobre como apoiar seu desenvolvimento e aprendizado.

Importante ressaltar que a inclusão beneficia não apenas as crianças com deficiência, mas também promove uma sociedade mais inclusiva e equitativa para todos. Ao superar a falta de apoio das famílias, pode-se criar ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, nos quais todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver juntos, independentemente de suas diferenças.

Adicionalmente, a resposta da estagiária (E4) ao ser questionada sobre os possíveis desafios para a efetivação da inclusão demonstra uma compreensão

profunda das questões envolvidas, já que ela aborda diversos aspectos-chave que podem impactar a inclusão de crianças com deficiência nas escolas.

Ao mencionar a vulnerabilidade social e financeira enfrentada por algumas crianças, a E4 destaca uma questão importante: muitas famílias não têm acesso a terapias e profissionais necessários para apoiar o desenvolvimento e o aprendizado de seus filhos com deficiência, e mesmo quando o Estado oferece esses recursos, nem sempre são suficientes ou acessíveis a todos que precisam.

Esse cenário acaba criando uma desigualdade e dificuldade adicional para garantir uma inclusão efetiva. Por essa razão, como Bronfenbrenner (2011, p. 286) defende “novas ideias precisam ser dadas às políticas de apoio às famílias por toda a sociedade; políticas que promovam as ações que reconheçam, mantenham e fortaleçam as famílias”. É essencial que essas famílias recebam o suporte necessário para que possam oferecer aos seus filhos a oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades de forma plena.

Além do mais, a falta de formação adequada dos educadores também é um grande desafio, citado pela mesma, porém, esse ponto será discutido posteriormente. Outrossim, a entrevistada também destaca a importância da inclusão além do aprendizado acadêmico, ressaltando que a escola é um ambiente de socialização, onde as crianças aprendem a interagir e a lidar com as regras sociais.

Esse argumento é igualmente válido para as crianças com deficiência, que também precisam aprender essas habilidades para viver e se desenvolver em sociedade. Por isso, a inclusão deve abordar não apenas as necessidades educacionais, mas também as necessidades sociais e emocionais dos estudantes com deficiência.

De maneira geral, a resposta da estagiária (E4) enfatiza a importância da acessibilidade financeira e social, da formação adequada dos professores e de uma visão abrangente da inclusão, que considere tanto as necessidades educacionais quanto as sociais e emocionais dos discentes com deficiência. Por isso, Sasaki (1999, p.42) sobre os princípios que norteiam a educação inclusiva, argumenta que:

A educação inclusiva tem como objetivo a construção de uma sociedade para todos, e, assim, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da

diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação (SASSAKI, 1999, p. 42).

Desse modo, a convivência dentro da diversidade humana é um princípio fundamental da educação inclusiva e isso implica criar espaços onde todos os estudantes se sintam incluídos e respeitados, possibilitando a interação entre pessoas com diferentes origens, habilidades e experiências de vida. Essa convivência favorece a compreensão mútua, o respeito pelas diferenças e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais

Para além disso, observando as respostas das E4, E5, E7 e E8, percebe-se uma certa similaridade em seus argumentos, onde o tema central é a falta de formação continuada e adequada dos docentes para atender e compreender as demandas individuais dos estudantes com deficiência, assim como estratégias eficazes para o desenvolvimento pleno das habilidades dos mesmos.

Nesse sentido, foi visto na parte teórica desta pesquisa o impacto que a ausência de formação adequada pode causar na rotina do público em questão, levando a consequências sérias e talvez, irreversíveis. Por essa razão, este é um desafio que também merece uma atenção especial.

Como já foi ressaltado, cada criança com deficiência é única em suas necessidades e capacidades, e os professores devem estar preparados para lidar com essa diversidade. Dessa maneira, a falta de conhecimento sobre como tratar e lidar com diferentes condições, como autismo, déficit de atenção e hiperatividade, pode criar obstáculos para a inclusão efetiva.

E é exatamente nessa perspectiva que o discurso da E11 se encaixa, pois ela argumenta que o grande desafio é o fato de acreditarem que todas as crianças com deficiência aprendem do mesmo jeito e no mesmo ritmo das demais, deixando de lado suas especificidades, e esse cenário pode acontecer devido a essa ausência de conhecimento.

Por isso, os educadores precisam estar preparados para compreender essas diferenças e adaptar e recriar sua prática pedagógica de forma apropriada. No entanto, muitos deles não recebem uma formação adequada para a área de inclusão durante sua capacitação inicial ou contínua, acarretando diversos problemas, a começar pelo sentimento de despreparo e insegurança para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência, o que pode

resultar em práticas pedagógicas inadequadas ou insuficientes.

Além disso, a falta de formação pode levar a estereótipos e preconceito em relação às pessoas com deficiência, e os educadores podem ter visões limitadas sobre as capacidades e potenciais dos alunos com deficiência, o que influencia negativamente suas expectativas e abordagens de ensino. Assim, esse cenário pode resultar em um ambiente educacional desfavorável, onde as crianças com deficiência não recebem o apoio necessário para alcançar seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Por essa razão, a falta de formação adequada dos professores para atender às especificidades do aluno com deficiência é um desafio que precisa ser enfrentado. Nessa perspectiva, Xavier (2002, p. 19) afirma que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 19).

Contudo, é evidente que a mera preparação individual ou mesmo coletiva de professores não é suficiente. Exige-se, portanto, uma combinação de elementos e um substancial investimento social e educacional para efetivar essa transformação inclusiva no contexto escolar.

Por isso, é essencial investir em programas de formação inicial e continuada para formar educadores com as habilidades e os conhecimentos necessários para promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os educandos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Mas diante da atual situação socioeducacional do Brasil, obter tais recursos não é uma tarefa fácil.

A última dificuldade levantada pelas participantes, está relacionada a materiais, recursos e jogos didáticos adequados para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência. A sala de recursos deveria ser o espaço destinado a diferentes tipos de materiais e recursos para melhor atender as necessidades individuais do público-alvo, como já foi discutido em momentos anteriores.

Porém, como Mantoan (2005, p. 26) argumenta “ Uma coisa é o que está

escrito e outra é o que parece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia-a-dia, nas nossas rotinas de trabalho.” Então, o que se observa-se é que muitas vezes a instituição de ensino possui uma sala de recursos, mas na prática, ela não tem os recursos necessários ou suficientes para colaborar com o desenvolvimento dos educandos, mesmo que a Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 07 de outubro de 2020, garanta recursos financeiros para equipar essas mesmas salas.

Assim, essa escassez de recursos pode ser um obstáculo significativo para proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz. Cada criança com deficiência possui habilidades, interesses e estilos de aprendizagem únicos.

Portanto, é fundamental que os professores tenham acesso a uma variedade de materiais e recursos didáticos que possam ser adaptados para atender às necessidades individuais de cada uma, pois essa ausência pode afetar negativamente a qualidade do ensino para essas crianças, podendo limitar suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, assim como seu engajamento e a participação dentro e fora da sala de aula.

Para superar esse desafio, a formação dos educadores também desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois os educadores precisam receber treinamento adequado sobre como adaptar e utilizar os materiais e recursos disponíveis para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Isso inclui o uso de tecnologias assistivas, materiais táteis, recursos visuais e outros recursos pedagógicos que promovam a inclusão e a participação ativa dos mesmos.

Ademais, é necessário investir na produção e disponibilização de materiais e recursos didáticos inclusivos. Isso pode envolver o desenvolvimento de materiais específicos para diferentes tipos de deficiência, bem como a adaptação de recursos existentes para atender às necessidades individuais dos alunos. Porém, é crucial a criação de políticas públicas que de fato atenda a essas lacunas e que se aproximem da verdadeira inclusão, pois como defende Mantoan (2005, p. 26), mais uma vez:

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar (MANTOAN, 2005, p. 26).

No seu argumento, a educadora cita que as políticas inclusivas não estão acompanhando as inovações e as transformações sociais que ocorrem na sociedade, todavia, a inclusão precisa ser vista como um processo dinâmico, em constante evolução, que requer grandes mudanças. E nesse sentido, as políticas muitas vezes não conseguem acompanhar essas transformações, resultando em lacunas e desafios na efetivação da inclusão.

Antes de partir para o próximo questionamento, a E10 trouxe um argumento essencial e um excelente ponto de partida para a discussão da próxima pergunta. Ao ser questionada sobre as dificuldades para efetivação da inclusão, a mesma respondeu que: *“O principal desafio que a educação inclusiva no Brasil encontra é o despreparo da comunidade escolar pra lidar com a inclusão” (Estagiária E10).*

Pensando nisso, a comunidade escolar recebeu a seguinte pergunta: “Você se sente preparada para a prática de educação inclusiva? Por que?”. Dentre as 11 (onze) entrevistadas, a E1, E5 e E8 afirmaram estar preparadas e a E10 “mais ou menos”, como observa-se abaixo:

“Sim, por causa das experiências vivenciadas” (Gestora E1).

“Bem preparada sim. Porque não fiquei só no conhecimento acadêmico, mas procurei mais. Faço duas Pós-graduação em neuro e me sinto mais preparada” (Professora E5).

“Sim. Tenho dificuldade não. Ninguém aqui trabalha só” (Vice-gestora E8).

“Mais ou menos, estou aprendendo sobre a área” (Estagiária E10).

Desse modo, apesar de 3 (três) entrevistadas afirmarem estar prontas para a educação inclusiva, isso significa também que mais da metade não se sentem preparadas para tal. Vejamos os motivos pelos quais as mesmas possuem esse sentimento de despreparo:

“Não. Eu não sei muito” (Porteira E2).

“Não. Algumas deficiências eu não me sinto capacitada, como a visual. Eu tinha medo que chegasse um deficiente visual na minha sala quando eu ensinava” (Assistente de direção E3).

“Não. Nem um pouco. Porque quando eu vim, foi a minha primeira vez com as crianças com deficiência e aí você não sabe. Tem dias que a criança quer, tem dias que não quer, mas o dia que ela não quer você pode fazer outros estímulos, mas quais? Em que momento? A gente não

sabe! A gente realmente fica sendo jogada. Mas e aí? Aquela criança tá agitada, o que você faz pra que ela fique calma? Quais são as táticas? Quais são as abordagens? Não sabe! E assim, “ah, você tem que buscar de fora” mas não deveria ser assim.

A gente não deveria ter que procurar de fora por si só. A gente deveria ter pelo menos uma base, uma formação continuada, porque as coisas estão atualizando, estudos estão saindo então a todo momento a novos conhecimentos e pode ser que aquela prática hoje não seja mais fundada, mas a gente também não sabe porque a gente só é jogada lá e é isso. Então isso também prejudica a aprendizagem da criança porque muitas vezes tá duas pessoas ali que não sabem o que fazer. Acho que a gente, na nossa formação de pedagogia, deveríamos ter cadeiras destinadas a isso, a aprender sobre as deficiências, ter uma base pra lidar com ela, as melhores práticas e alternativas para lidar com aquele contexto de deficiência” (Estagiária E4).

“Nunca vou me sentir preparada na totalidade. Acho que preciso estudar eternamente, não tenho curso específico, mas gosto de pesquisar” (Professora E6).

“Não. Eu tento, mas acho que falta mais qualificação. Eu estudo, mas falta preparo” (Professora E7).

“Eu não me sinto preparada. Também por causa da convivência, é preciso se familiarizar com a inclusão e eu não tenho muito isso” (Porteira E9).

“Acredito que não, pois, apesar de achar necessárias políticas inclusivas na escola, sinto que falta conhecimento e apoio da comunidade escolar no que se refere ao assunto” (Estagiária E11).

A afirmação da E3 demonstra medo e insegurança em lidar com um grupo específico de educandos: crianças com deficiência visual. Esse argumento reflete uma lacuna significativa na formação e no conhecimento sobre deficiências visuais, assim como outras que não são recorrentes no ambiente escolar. Assim, o despreparo para atender esses alunos pode resultar em barreiras adicionais à inclusão, restringindo o acesso dos mesmos a uma educação de qualidade.

Ademais, outra problemática que cerca a perspectiva e o sentimento de não estar preparado para trabalhar na linha de frente em prol da inclusão dos estudantes com deficiência, é acreditar na ideia de que o âmbito escolar comum só pode suportar até um certo grau de diferenças, pois esses estudantes podem ser um grande desafio para a instituição. Pensando nisso, Liliane Garcez (2021), em uma matéria publicada na página da NEDESP- Núcleo de Educação Especial, menciona que:

Sempre que fazemos formação no IRM misturamos professores da sala de aula comum, coordenador, diretor e professor especializado. Por que

misturar essas pessoas? Porque a inclusão não acontece na sala do AEE, não acontece em ambientes segregados. Ela acontece na escola, e na sala de aula com todo mundo (e suas diferenças). A gente investe em diálogo para romper essas percepções que é a de que apenas especialistas podem ensinar a pessoa com deficiência (GARCEZ, 2021).

A afirmação de Garcez destaca a importância de ir além dos espaços segregados e de envolver toda a equipe escolar na construção de uma educação inclusiva. Ao unir todos esses profissionais e promover o diálogo por meio de formações, é possível romper com a visão limitada de que apenas especialistas podem atuar no ensino de pessoas com deficiência, fortalecendo a compreensão de que a inclusão é um trabalho coletivo que acontece em todos os ambientes da escola e não só nas salas de aula com os professores.

Por essa razão, esse tipo de abordagem é fundamental para criar um ambiente inclusivo, onde cada aluno é valorizado e possui a oportunidade de se desenvolver plenamente. Ao promover um ambiente onde as crianças com deficiência possam ocupar, participar e socializar com todos os outros estudantes e profissionais, a inclusão estará de fato sendo colocada em prática.

Além disso, construir uma abordagem integradora também contribui para quebrar estereótipos e preconceitos, criando um ambiente mais acolhedor e respeitoso para todos os alunos. Ao trabalhar juntos, a comunidade escolar pode compartilhar estratégias, identificar necessidades individuais, recriar o currículo e oferecer o suporte necessário para atender às demandas de cada discente, valorizando suas habilidades e potencialidades.

Outrossim, as falas da E6 e E7 refletem a consciência de que a preparação para a prática da educação inclusiva é um processo contínuo e em constante evolução. Pensando nisso, Mantoan (2005, p. 33) traz algumas tarefas fundamentais que a escola o ensino nela ministrado precisa adotar, dentre elas está: “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.”

Por isso, é essencial que os educadores tenham acesso contínuo a variados eventos, palestras e formações que evidenciem essas transformações, que os preparem não só na teoria, mas também na prática, com estratégias e metodologias inovadoras que incluam a diversidade presente em na sala de aula.

É certo que esses docentes vão a diferentes encontros de formação, mas como argumentou a E7, em análises anteriores: “*Vamos todo mês pra formação,*

mas não falam sobre inclusão.” Assim, antes de qualquer mudança, é imprescindível que sejam oferecidas oportunidades e meios acessíveis para que esses professores possam ter um contínuo preparo adequado e de qualidade, pois é um direito dos mesmos e um dever no Estado. Resultando assim, em profissionais seguros e dispostos a lutarem por uma educação que acolha e que inclua as diferenças, sem hesitar.

Ademais, as respostas das entrevistadas demonstram que as mesmas buscam conhecer mais sobre a inclusão, pesquisam e estudam sobre a área, mas sozinhas para derrubar uma barreira construída há séculos e que se perpetua até os dias atuais, devido ao estereótipo, preconceito, negação a mudanças etc, pode causar o esgotamento e como já foi mencionado, a insegurança e o sentimento de despreparo.

Por isso, a E11 menciona que não se sente preparada pelo fato de não receber apoio da comunidade escolar. É preciso a colaboração de todos os envolvidos com a educação, seja de forma direta ou indireta, para unir forças em prol da busca por qualificações, práticas e formações eficazes, pois se familiarizar com os pilares que sustentam a inclusão, como a E9 expõe, os fará confiantes frente às singularidades das crianças com deficiência

Seguindo esta mesma linha de pensamento, o que a estagiária (E4) relata é crucial para o entendimento dos inúmeros desafios que cercam a efetivação de práticas inclusivas e que não envolvem apenas a insegurança dos docentes. Assim, a resposta da estagiária de Licenciatura em Pedagogia revela a falta de suporte adequado para lidar com a prática da educação inclusiva.

Ela expressa a sua insegurança diante das situações desafiadoras que podem surgir ao trabalhar com crianças com deficiência. Além disso, a mesma cita que se sentia "sendo jogada" e sem orientação, o que pode sugerir uma lacuna na formação oferecida no curso de Pedagogia, assim como a falta de apoio da comunidade escolar em geral.

Além do mais, a E4 destaca a ausência de conhecimento sobre estratégias e abordagens específicas para lidar com diferentes comportamentos e necessidades das crianças com deficiência, questionando como agir diante de situações em que a criança não está receptiva, procurando alternativas de estímulos, mas sem saber quais são adequadas ou em que momento aplicá-las.

Essas incertezas podem refletir a ausência de uma base sólida de conhecimentos e habilidades necessárias para atender de forma efetiva às necessidades dos alunos inclusos. Por essa mesma razão, Alves (2009) argumenta sobre a importância de não só capacitar os professores, mas também todos os agentes que fazem parte da instituição de ensino:

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar esses profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ALVES, 2009, p.45-46).

Além disso, a entrevistada aponta a questão da necessidade de formação continuada como um fator limitante e ressalta que o campo da educação inclusiva está em constante atualização, com novos estudos e conhecimentos surgindo regularmente, mas que não é fornecido suporte ou acesso a essas informações, resultando em uma falta de atualização e compreensão das práticas mais recentes e fundamentadas. Assim, a ausência de familiarização e preparo frente às especificidades do estudante com deficiência, pode prejudicar não apenas a aprendizagem da criança, mas também a experiência dos demais alunos e do próprio estagiário (a).

Diante desse cenário, a E4 ao enfatizar a importância de cadeiras dedicadas a formação sobre as deficiências e melhores práticas na educação inclusiva durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, pode proporcionar uma base mais sólida de conhecimento, estratégias, metodologias e abordagens para lidar com as necessidades individuais dos discentes com deficiência e com cenários desafiadores que podem surgir na rotina de uma educação inclusiva.

Desse modo, a resposta da E4 evidencia a necessidade de uma atenção maior por parte das instituições de ensino na formação de futuros professores, dando suporte para que estejam preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva, por meio de cadeiras específicas, atividades práticas, experiências vivenciadas etc. Assim como, o suporte contínuo do Estado e da gestão escolar para oferecer oportunidades de formações, atualizações relacionadas à inclusão, eventos, palestras, workshops, entre outros. Além disso, a dialogicidade é um elemento crucial que necessita ser executado nas escolas,

promovendo as habilidades necessárias nos educadores, funcionários, administradores etc para o exercício da verdadeira inclusão

Levando em consideração que esta categoria é responsável por atender ao objetivo de “Verificar os possíveis desafios para efetivação de práticas inclusivas”, após uma análise aprofundada sobre esses desafios, ficou evidente que a falta de recursos didáticos adaptados, a formação inadequada dos professores e a ausência de preparo de toda a comunidade escolar são fatores cruciais que impedem o pleno desenvolvimento da inclusão educacional.

Diante desses desafios, é fundamental que haja um compromisso contínuo por parte das instituições de ensino, do governo e da sociedade como um todo para superar essas barreiras. Assim como, é necessário investir na disponibilização de recursos didáticos adaptados, programas de formação que abordem temas específicos sobre a educação inclusiva e estratégias adequadas para atender o público-alvo, além do desenvolvimento de ações de sensibilização e conscientização que contemple a comunidade escolar, a fim de que todos se sintam preparados e envolvidos com o universo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo intitulado "Aproximações e Afastamentos: Um Estudo sobre as Vozes da Educação Inclusiva em uma Escola Pública do Recife-PE", foi possível realizar uma análise aprofundada sobre as perspectivas da comunidade escolar em relação à educação inclusiva. Ademais, os objetivos específicos estabelecidos neste estudo foram identificar as diferentes perspectivas da comunidade escolar acerca de uma educação inclusiva, verificar os desafios para efetivação de práticas inclusivas e compreender o entendimento da comunidade escolar sobre um espaço inclusivo e acolhedor para crianças com deficiências.

A contextualização do estudo mostrou que a educação inclusiva é um tema relevante e atual, uma vez que visa garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou características, em um ambiente escolar que promova igualdade de oportunidades e respeito à diversidade. No entanto, a implementação efetiva de práticas inclusivas enfrenta desafios e obstáculos que precisam ser compreendidos e superados.

Ressaltando que o problema levantado para este estudo baseou-se em responder "Como as vozes dos diferentes agentes envolvidos no contexto escolar se aproximam ou se afastam na busca por práticas educacionais inclusivas efetivas?", ao decorrer da pesquisa, foram coletadas as vozes desses diversos atores da comunidade escolar, como professoras, gestoras, estagiárias e porteiras, por meio de entrevistas presenciais.

Assim, essa abordagem permitiu identificar as diferentes perspectivas e compreender como cada um deles entendia a educação inclusiva, a importância de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para as crianças com deficiências e principalmente, os pontos de aproximações e afastamentos relacionados às práticas inclusivas.

Partindo para os resultados, eles mostraram que há uma diversidade de opiniões e percepções dentro da comunidade escolar em relação à educação inclusiva, que geram divergências e convergências. Alguns agentes destacaram a importância da educação inclusiva como um direito fundamental, trazendo fundamentos que fazem jus a esse tipo de educação, enquanto outros apontaram desafios como falta de recursos, formação adequada e infraestrutura que favoreça o desenvolvimento pleno do público-alvo.

Além disso, outros participantes da pesquisa evidenciaram visões limitadas sobre o conceito de educação inclusiva e das características fundamentais que precisam estar presentes nas práticas educacionais inclusivas. Consequentemente, esses desafios e perspectivas são alguns dos pontos que afastam a busca por uma educação verdadeiramente inclusiva. Porém, foi possível identificar também iniciativas positivas e experiências bem-sucedidas que promovem a inclusão e o acolhimento, como a estratégia de observar as potencialidades e necessidades individuais da criança com deficiência, antes de definir uma metodologia de ensino.

Dessa maneira, de acordo com os resultados encontrados, torna-se evidente a necessidade de enfrentar os desafios para efetivação das práticas inclusivas e isso envolve investimentos em formação continuada de toda comunidade escolar, adaptação dos espaços físicos, disponibilização de recursos pedagógicos adequados, e a promoção de uma cultura inclusiva em todos os ambientes da escola.

Assim como, é necessário estabelecer parcerias entre a escola, as famílias e a comunidade, a fim de garantir um suporte abrangente e integrado para as crianças com deficiências. É importante envolver os pais e responsáveis no processo educacional, buscando compreender suas expectativas, desafios e contribuições, para que a inclusão seja um esforço coletivo e colaborativo.

Adicionalmente, os resultados obtidos nessa pesquisa são um ponto de partida para o aprimoramento das práticas inclusivas na escola estudada, pois com base nas percepções e nas experiências compartilhadas pelos atores escolares, é possível traçar estratégias e ações concretas para enfrentar os desafios identificados.

Quanto aos trabalhos futuros, é fundamental continuar a pesquisa e aprofundar o estudo sobre a educação inclusiva, buscando entender as experiências e as necessidades específicas das crianças com deficiências. É importante também, realizar um acompanhamento das práticas inclusivas implementadas no âmbito escolar, avaliar seus impactos na rotina do público em questão e buscar estratégias de aprimoramentos contínuos.

Além disso, uma das ações futuras recomendadas é o investimento em programas de formação não só para os educadores, mas para o zelador (a), porteiro (a), estagiário (a), gestor (a), entre outros, a fim de que possam adquirir

habilidades específicas para lidar com a diversidade e as necessidades individuais dos alunos com deficiências. Como também, é imprescindível que a escola promova a troca de experiências e boas práticas entre os seus membros, criando espaços de diálogo e reflexão sobre o universo da inclusão.

Igualmente, outra área de atenção é a infraestrutura escolar, que deve ser adaptada e acessível a todos, garantindo a mobilidade e a participação plena dos estudantes com deficiências e isso inclui a disponibilização de recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados, bem como a criação de espaços físicos adaptados e inclusivos.

Sem contar, o acompanhamento contínuo e sistemático das práticas inclusivas implementadas, por meio de avaliações e monitoramento dos resultados alcançados, pois essa avaliação permitirá identificar pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas, garantindo que a educação inclusiva seja uma realidade efetiva e em constante evolução.

Por fim, espera-se que o estudo contribua para a reflexão e para a implementação de ações que tornem a educação inclusiva uma realidade cada vez mais presente e efetiva na escola em questão e em outras instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES F. Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

AMIRALIAN, Maria. et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, n. 34, p.97-103, 2000.

ARAUJO, Fabyana. Educação para todos sob a ótica da inclusão escolar, exigências e diretrizes. **Brasil escola**, [s.d.]. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/fabiana-souza-araujoeducacao-para-todos-sob-otica-inclusao-escolar-exigencias-ediretrizes.htm>> Acesso em 04 mar. 2021

ARANHA, M.S.F. (1999). **Implementação da Educação Inclusiva no Município de Vargem Grande Paulista** – manifestação de professores. Trabalho não publicado.

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA Mauro de. **Cartilha da inclusão escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas**. Rio Preto: ABDA, 2014, p.6.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 25 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em 25 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf> Acesso em: 25 jun. 2023

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 25 fev. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 07 de outubro de 2020.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-15-de-7-de-outubro-de-2020-282472914>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 5ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BISSOTO, M. L. Educação inclusiva e exclusão social. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 26, n.45, p. 91-108, jan./abr. 2013. Doi: 10.5902/1984686X5434. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5434>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 115.

CERISARA, Ana. **A psicogenética de Wallon e a educação infantil**. Perspectiva, Florianópolis, n. 28, p. 35-50, 1997.

CORRÊA, Maria. Educação Especial Textos da Disciplina. **UNIRIO**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angelamonteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina>> Acesso em 04 mar. 2021.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 25 jan. 2021.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2009, p.203.

FERREIRA, Ana. **Mitos que afastam o Brasil de uma educação inclusiva**. Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/nedesp/contents/noticias/mitos-que-afastam-o-brasil-de-uma-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**.46.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007, p. 12.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista em Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007. Disponível em: . Acesso em 08 de mar de 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, M. C.; RODRIGUES, R. M. **Educação e deficiência: um olhar além do coitadinho**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, n. 2, p. 231-244, 2015.

INCLUSÃO – **REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Secretaria da Educação Especial, out. 2005; jan./jul. 2010.

JOSÉ, A.; SOUZA MOREIRA, P. **Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em educação e psicologia**. 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011, p. 69.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 17.

MACIEL, Jupiraci. **A inclusão escolar para além da deficiência: um estudo teórico sobre a “educação para todos”**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Curso de licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Incluindo os excluídos da escola**. 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996, p. 84.

MAURO, F.C.; RAIOL, R.G. **O atendimento educacional especializado e a inclusão escolar: garantindo o direito à educação das pessoas com deficiência**. Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas, Maranhão, n. 3, p.140-159, 2017.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F . Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25. ed. **Rev. Atual**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 89.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MITTLER, Peter. **Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional (sumário)**. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001, Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001, p. 4.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, M. A. Flores, M. A. & Oliveira, L. (2017) **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**: que professores para que currículo e para que alunos? in M. A. Flores, M. A. Moreira e L. Oliveira (Orgs) **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**, 2ª edição revista e aumentada, Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 7-18.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial – O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.

NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual**: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J. BUSTO, R.M.; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S. (Org.). **Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, p.69-82, 2009.

OLIVEIRA, Lorena Franco ; SANDIM, Emerson Odilon. O massacre da sociedade sobre as pessoas com deficiência (Lei nº 13.146/2015). **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 23, n. 5607, 7 nov. 2018. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/70099>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

OLIVEIRA, Fátima Dyanne de Souza.; Sobral, Maria do Socorro Cecílio. Família e Escola no Enfrentamento do Déficit Cognitivo. **Id online Rev.Mult. Psic.**, fevereiro/2020, vol.14, n.49, p. 162- 169. ISSN: 1981-1179. Disponível em:<[file:///C:/Users/Ester/Downloads/2322-Texto% 20do% 20Artigo-6536-9410-10-20200228.pdf](file:///C:/Users/Ester/Downloads/2322-Texto%20do%20Artigo-6536-9410-10-20200228.pdf)>. Acesso em: 27 Maio. 2023

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2023

PORTAL UNIT. **Entenda a importância da educação inclusiva**. Disponível em: <<https://portal.unit.br/blog/noticias/entenda-a-importancia-da-educacao-inclusiva/>> . Acesso em: 12 jun. 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política Pública, **Diversidade e Formação Docente**: uma interface possível. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1 v.).

SÁ, D.; CAMPOS, C.; SILVA, C. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual**. Curitiba: Gráfica e Editora Cromos, 2007.

SANTOS, M.P.; PAULINO, M.M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA LMda. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização Lato Sensu à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2009.

SIEMS MER. **Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
SOUZA, R.; SILVA, G. **Desafios para o educador inclusivo**. O educador frente à diversidade e à inclusão. Revista da FAGED, 09, 2005.

TOLEDO, Cristina; WENDI, Wendineia Guedes de Siqueira. Percepção dos Pais de Crianças com TEA sobre o Processo de Inclusão em Escolas Regulares. **Revista Científica UNIFAGOC-Multidisciplinar**, 2021, 5.1. Disponível <<https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/index>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190306_por>. Acesso em: 15 mar. 2023.

WALLON, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70.

WANDERLEY, Fabiana. **Na contramão das limitações: a produção de sentido na deficiência mental**. 2009. 296. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2009.

XAVIER, A. G. P. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. Revista Integração, Brasília, v. 14, n. 24, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista aplicado à comunidade escolar

Primeira parte:

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Quanto tempo você atua na área?
- 3) Quanto tempo você atua na instituição escolar atual?

Segunda parte:

- 1) O que você entende por educação inclusiva?
- 2) Você acha importante a prática de educação inclusiva dentro da escola?

Por que?

- 3) Você acha possível efetivar a inclusão dentro da escola? Como?
- 4) Quais as possíveis dificuldades para que haja um espaço inclusivo?
- 5) Acredita que os alunos com deficiência se sentem incluídos e acolhidos nesse espaço escolar? Por que?
- 6) Você se sente preparada para a prática de educação inclusiva? Por que?

ANEXOS

ANEXO A: Termo de consentimento livre e esclarecido aplicado à comunidade escolar.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada Aproximações e afastamentos: um estudo sobre as vozes um estudo sobre as vozes da educação inclusiva. integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, compreender as concepções de educação inclusiva dos profissionais de uma escola da Rede pública do Recife-PE e será realizada por Ester Ingrid Santos Da Silva, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, com utilização de recurso de gravador (celular), a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do/a participante

Impressão do dedo polegar
caso o/a participante não saiba
assinar.

Ester Ingrid Santos da Silva

Assinatura do/a pesquisador/a