

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva: reflexões entre o esperado e o possível a partir de práticas pedagógicas inclusivas

Nogueira, Flavia de Souza Silva ¹

Silva, Giovana da Costa ²

Nascimento, Dandara Lorrayne do ³

RESUMO

Nos últimos anos, a educação escolar passou por uma revolução significativa em suas práticas, especialmente no que diz respeito à inclusão. Este relato de experiência aborda como é possível aplicar a Política Nacional de Educação Especial, fundamentada na perspectiva inclusiva. Para isso, descrevem-se as vivências e observações realizadas durante o acompanhamento de práticas pedagógicas na periferia da rede pública municipal, destacando a importância da formação docente continuada para a efetivação da lei no ambiente escolar. O foco está na discussão sobre as práticas pedagógicas adaptadas para promover a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais em sala de aula. Por meio dessas experiências, conclui-se que ações afirmativas sem a devida fiscalização não superam das barreiras de acessibilidade, evidenciando a necessidade de investimentos que busquem superar as lacunas para o exercício do respeito às diferenças, atendendo aos interesses individuais e coletivos para o pleno desenvolvimento dos educandos dentro de suas especificidades.

Palavras-chave: barreiras de acessibilidade; educação inclusiva; Política Nacional de Educação Especial.

The National Special Education Policy from an Inclusive Perspective: Reflections between what is expected and what is possible based on inclusive pedagogical practices

ABSTRACT

In recent years, school education has undergone a significant revolution in its practices, especially with regard to inclusion. This experience report addresses how it is possible to apply the National Special Education Policy, based on an inclusive

¹ Instituto Federal Campus Arcos. Discente no Instituto Federal Campus Arcos. Especialista em Educação Especial. É professora na Rede Pública de Ensino. Especialista em Currículo e práticas docentes pela UFPI. Email: meusonho19@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8304084948548700>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3467-2348>.

² Instituto Federal de Minas Gerais. Discente da pós graduação em Docência com ênfase em Educação Inclusiva IFMG, Campus Arcos. Email: giovana.cosilva@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2142289515839018>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4710-907X>.

³ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Doutoranda em Modelagem Matemática e Computacional pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET MG. Email: dandara.nascimento@ifmg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5252418461818762>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1169-1575>.

perspective. To this end, the experiences and observations carried out during the monitoring of pedagogical practices on the outskirts of the municipal public network are described, highlighting the importance of continued teacher training for the implementation of the law in the school environment. The focus is on the discussion of pedagogical practices adapted to promote the effective inclusion of students with special needs in the classroom. Through these experiences, it is concluded that affirmative actions without due supervision do not overcome accessibility barriers, highlighting the need for investments that seek to overcome gaps in exercising respect for differences, meeting individual and collective interests for full development of students within their specificities.

Keywords: accessibility barriers; inclusive education; National Special Education Policy.

La Política Nacional de Educación Especial desde una perspectiva inclusiva: Reflexiones entre lo esperado y lo posible a partir de prácticas pedagógicas inclusivas

RESUMEN

En los últimos años, la educación escolar ha experimentado una importante revolución en sus prácticas, especialmente en lo que respecta a la inclusión. Este relato de experiencia aborda cómo es posible aplicar la Política Nacional de Educación Especial, desde una perspectiva inclusiva. Para ello, se describen las experiencias y observaciones realizadas durante el seguimiento de las prácticas pedagógicas en la periferia de la red pública municipal, destacando la importancia de la formación continua docente para la implementación de la ley en el ámbito escolar. La atención se centra en la discusión de prácticas pedagógicas adaptadas para promover la inclusión efectiva de estudiantes con necesidades especiales en el aula. A través de estas experiencias, se concluye que las acciones afirmativas sin la debida supervisión no superan las barreras de accesibilidad, destacando la necesidad de inversiones que busquen superar brechas en el ejercicio del respeto a las diferencias, atendiendo a los intereses individuales y colectivos para el pleno desarrollo de los estudiantes dentro de sus especificidades.

Palabras clave: barreras de accesibilidad; educación inclusiva; Política Nacional de Educación Especial.

INTRODUÇÃO

Em decorrência das mudanças do cenário educacional brasileiro, este

trabalho busca realizar uma análise de práticas pedagógicas inclusivas à luz da Política Nacional da Educação Inclusiva (PNEEI), o principal responsável por nortear as práticas e diretrizes direcionadas à inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Desse modo, se propõe investigar de que forma as práticas pedagógicas inclusivas contribuem para mudança nos paradigmas, enfrentamento dos obstáculos, assim como a quebra das barreiras educacionais preenchendo as lacunas existentes no aprendizado escolar dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Por tanto, este trabalho utilizará Teresa Mantoan como referencial teórico para o embasamento das discussões e levantamento de resultados.

Diante da complexidade do assunto retratado por esse estudo, dialogamos sobre a importância do papel do docente inclusivo, com formação continuada adequada e suporte do sistema de ensino, de modo que sejam capazes de ressignificar as vivências de seus educandos, dando-lhes suporte para que tornem-se capazes de realizar a mudança nos paradigmas e obstáculos que são previamente estabelecidos, pois acreditamos que por meio da educação encontramos o caminho para a promoção da equidade educacional, como relatado por Paulo Freire:

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encará-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos (Freire, 2000, p. 67).

Como foco central, buscamos realizar um estudo de caso que ocorreu em uma Escola localizada na periferia de um município brasileiro. Ao longo do estudo escolhemos utilizar nomes fictícios para a preservação da privacidade e confiabilidade do aluno e de sua comunidade local. Diante disso, discutiremos também a importância da figura discente na promoção do desenvolvimento integral do aluno, tal como o seu compromisso com a construção de um ambiente sociomoral equitativo e afetivo.

A Política Nacional de Educação Especial

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída no Brasil pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) em 2008, representa um marco importante na promoção de uma

educação que atende a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Esta política visa garantir que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso a uma educação de qualidade em classes regulares, com os apoios necessários para seu desenvolvimento.

A educação inclusiva baseia-se em princípios de igualdade e respeito à diversidade, promovendo a inclusão de todos os alunos em um Sistema Educacional comum. De acordo com a UNESCO (1994), a educação inclusiva é uma abordagem que visa transformar o sistema educacional para atender melhor às necessidades de todos os alunos, eliminando barreiras à participação e aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece o direito à educação para todos os indivíduos, destacando a necessidade de uma educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça esses princípios, delineando diretrizes para a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema educacional regular.

Para reforçar a importância de uma abordagem educacional que acolha a diversidade e promova a inclusão, Romeu Kazumi Sassaki destaca a necessidade de uma organização escolar que considere as necessidades de todos os alunos. Segundo Sassaki:

A educação inclusiva é aquela que se organiza de forma a atender às necessidades de todos os alunos, oferecendo-lhes as condições necessárias para que possam aprender e participar das atividades escolares de maneira plena (Sassaki, 2005, p. 35).

Buscando um Sistema Educacional mais igualitário e inclusivo, Mantoan (2003) argumenta que:

A inclusão é um processo contínuo de transformação e reestruturação das escolas para que todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou deficiências, possam aprender juntas em um ambiente acolhedor e de apoio (Mantoan, 2003, p. 47).

Desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva, diversos avanços foram observados, dentre eles, destacamos:

1. Aumento do Número de Matrículas: Segundo dados do MEC, houve um aumento significativo nas matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, indicando um progresso na inclusão escolar (MEC, 2018).
2. Formação de Professores: Programas de capacitação têm sido desenvolvidos para melhorar a prática pedagógica inclusiva. Mantoan (2003) afirma que "a formação continuada de professores é essencial para a efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais" (Mantoan, 2003, p. 47).
3. Adaptações Curriculares e Tecnológicas: O uso de tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados tem sido ampliado. Sassaki (2005) ressalta que "as adaptações curriculares e tecnológicas são fundamentais para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola regular" (Sassaki, 2005, p. 89).

Apesar dos avanços, vários desafios persistem na implementação da Educação Inclusiva:

1. Infraestrutura Inadequada: Muitas escolas ainda não possuem infraestrutura adequada. Carvalho (2004) destaca que "a falta de infraestrutura adequada nas escolas é uma das principais barreiras para a inclusão efetiva" (Carvalho, 2004, p. 58).
2. Capacitação Insuficiente de Professores: Há necessidade contínua de formação específica. Segundo Mittler (2000), "a capacitação insuficiente de professores é um obstáculo crítico para a implementação bem-sucedida da educação inclusiva" (Mittler, 2000, p. 75).
3. Atitudes e Preconceitos: Barreiras atitudinais e preconceitos sociais dificultam a inclusão. Booth e Ainscow (2002) afirmam que "atitudes negativas e preconceitos sociais podem ser tão impeditivos quanto a falta de recursos físicos" (Booth; Ainscow, 2002, p. 22).
4. Recursos Limitados: A falta de recursos financeiros e materiais é um desafio significativo. Sassaki (2005) menciona que "os recursos limitados muitas vezes impedem a implementação de estratégias inclusivas eficazes" (Sassaki, 2005, p. 92).

Os desafios da implementação da Política Nacional de Educação Inclusiva incluem desde a falta de infraestrutura adequada nas escolas a escassez de material pedagógico e humanos, que permeiam o ambiente escolar. Diversos estudos exploram os impactos da educação inclusiva e os desafios de sua implementação. Mantoan (2003) contribui significativamente para a compreensão

da inclusão escolar, afirmando que "a inclusão é um processo contínuo de reestruturação do sistema educacional para atender melhor às necessidades de todos os alunos" (Mantoan, 2003, p. 67). Pesquisas de Mittler (2000), Booth e Ainscow (2002), e Sassaki (2005) fornecem insights valiosos sobre as práticas inclusivas e as barreiras enfrentadas.

A formação continuada dos professores para a inclusão

A formação continuada dos professores é fundamental para garantir uma prática pedagógica inclusiva, que permita aos estudantes com deficiência condições de igualdade em sua aprendizagem escolar, conforme vem sendo ressaltado por Mantoan (2003), essa formação é crucial para capacitar os educadores a atender às diversas necessidades dos alunos com deficiências e outras necessidades especiais. Ela enfatiza que a formação contínua deve abranger conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas e estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula. Esse processo permite aos professores atualizar suas abordagens e adaptar seus métodos, criando um ambiente de aprendizagem que valoriza e respeita as diferenças. Mantoan também destaca a importância de políticas educacionais que assegurem recursos e suporte adequado para a formação continuada, essencial para desenvolver uma escola inclusiva e oferecer educação de qualidade para todos os alunos. A LDB 9394/96 no seu artigo 67 garante:

Art. 67. A formação dos profissionais da educação básica será promovida, em nível de pós-graduação, pelas instituições de ensino superior, pelo sistema de ensino e pelas redes de ensino.

§ 1º A formação inicial dos profissionais da educação básica é oferecida pelas instituições de ensino superior e deve ser acompanhada de formação continuada ao longo da vida profissional, promovida pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino.

§ 2º A formação continuada deve assegurar ao profissional da educação a atualização de seus conhecimentos e práticas pedagógicas, em consonância com as novas diretrizes curriculares e as necessidades da escola e da comunidade.

§ 3º A formação continuada deve ser promovida pelo poder público e pelas instituições de ensino, com recursos destinados para essa finalidade e com a participação dos profissionais da educação na definição e implementação dos programas e projetos de formação.

A formação continuada dos professores é crucial para a implementação eficaz das práticas inclusivas nas escolas, conforme garantido pelo Artigo 67 da LDB 9394/96. A formação continuada proporciona aos profissionais da educação os conhecimentos e habilidades necessários para adaptar suas práticas pedagógicas, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam aprender e se desenvolver em um ambiente inclusivo. Nesse sentido, Mantoan (2003) ressalta que:

A formação continuada de professores é essencial para a efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais, pois somente através de uma preparação adequada é possível desenvolver práticas pedagógicas que atendam à diversidade' (Mantoan, 2003, p. 47).

Bondía (2002) colabora enfatizando que as mudanças não ocorrem pela mera adoção de práticas diferentes de ensinar. Elas dependem da elaboração dos professores sobre o que lhes acontece no decorrer da experiência educacional inclusiva que eles se propuseram a viver. O que vem dos livros e o que é transmitido aos professores nem sempre penetram em suas práticas. A experiência a que nos referimos não está relacionada com o tempo dedicado ao magistério, ao saber acumulado pela repetição de uma mesma atividade utilitária, instrumental. Estamos nos referindo ao saber da experiência, que é subjetivo, pessoal, relativo, adquirido nas ocasiões em que entendemos e atribuímos sentidos ao que nos acontece, ao que nos passa, ao que nos sucede ao viver a experiência (Bondía, 2002).

A inclusão escolar e as práticas inclusivas nos anos iniciais

Para reforçar a importância de uma abordagem educacional que acolha a diversidade e promova a inclusão, é fundamental compreender como a organização escolar pode ser adaptada para atender às necessidades de todos os alunos. Romeu Kazumi Sassaki, renomado especialista em inclusão, enfatiza que a educação inclusiva deve ser estruturada para proporcionar condições adequadas para que todos os alunos possam aprender e participar plenamente das atividades escolares. Segundo Sassaki:

A educação inclusiva é aquela que se organiza de forma a atender às necessidades de todos os alunos, oferecendo-lhes as condições necessárias para que possam aprender e participar das atividades escolares de maneira plena (Sassaki, 2005, p. 35).

Essa visão destaca a necessidade de um ambiente educacional que não apenas reconheça, mas também se adapte às diversidades existentes dentro da sala de aula. A inclusão não é apenas uma questão de integrar fisicamente os alunos com necessidades especiais em uma escola regular, mas sim de transformar a própria estrutura e práticas da instituição para que todos possam se beneficiar igualmente do processo educativo. Complementando essa perspectiva, Mantoan (2003) defende que a inclusão é um processo contínuo de transformação e reestruturação das escolas, visando criar um ambiente que acolha e apoie todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou deficiências. De acordo com Mantoan:

A inclusão é um processo contínuo de transformação e reestruturação das escolas para que todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou deficiências, possam aprender juntas em um ambiente acolhedor e de apoio (Mantoan, 2003, p. 47).

Essa abordagem sugere que a inclusão vai além de medidas pontuais; trata-se de um compromisso permanente com a adaptação e o aprimoramento das práticas escolares. A escola deve se transformar constantemente para atender às necessidades variadas de seus alunos, criando um ambiente onde todos se sintam valorizados e apoiados.

Portanto, a implementação de práticas inclusivas eficazes exige um esforço coletivo para revisar e ajustar constantemente a estrutura e os métodos pedagógicos. Isso inclui a formação contínua dos educadores, o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas e a criação de um ambiente escolar que promova o respeito e a colaboração entre todos os alunos. Com essas medidas, a educação inclusiva pode se concretizar, permitindo que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu potencial máximo em um ambiente que celebra e valoriza a diversidade.

Práticas educativas inclusivas nos anos iniciais

A inclusão nos anos iniciais não se limita a uma simples meta a ser atingida; é uma jornada contínua, repleta de desafios e oportunidades. Nesse percurso, os educadores têm a responsabilidade de desenvolver e aprimorar suas práticas educativas, utilizando suas experiências prévias como base para atender às diversas necessidades de aprendizagem de todas as crianças. Conforme aponta Mittler (2003), essa construção de habilidades é fundamental para garantir que cada

aluno tenha acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas singularidades e promovendo seu pleno desenvolvimento. A implementação de práticas educativas inclusivas é, portanto, essencial para criar um ambiente escolar acolhedor e estimulante, onde todos possam aprender e prosperar juntos.

Além disso, a inclusão escolar envolve um processo abrangente de reforma e reestruturação das instituições de ensino, visando garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso equitativo às oportunidades educacionais e sociais disponíveis. Isso requer um planejamento cuidadoso do currículo e a adoção de métodos de avaliação adequados, além de decisões informadas sobre o agrupamento dos alunos. Mittler (2003) destaca a importância de um currículo coerente e práticas pedagógicas que promovam a diversidade, assegurando que cada estudante possa participar ativamente do ambiente escolar.

Para assegurar uma aprendizagem eficaz e inclusiva, é imprescindível remover não apenas barreiras visíveis, como a acessibilidade física, mas também enfrentar as barreiras invisíveis, que incluem atitudes, preconceitos e estigmas enraizados. Essa transformação demanda um trabalho contínuo de conscientização e um compromisso coletivo da comunidade escolar. Assim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não só promove a aprendizagem de todos os alunos, mas também contribui para o desenvolvimento integral de cada estudante, permitindo que se sintam valorizados e respeitados em suas diferenças (Miranda, 2012, p.13).

Metodologia

Este estudo se caracteriza como um relato de experiência de natureza qualitativa, no qual descrevemos e analisamos as vivências práticas relacionadas aos desafios da aplicabilidade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Compreendendo a importância de se ter o educando como protagonista do seu processo de aprendizagem, este trabalho apresenta a descrição e análise de práticas pedagógicas implementadas no contexto educacional na periferia da rede pública municipal, com o objetivo de contribuir para a plena fruição dos direitos constitucionais do educando no público-alvo das políticas públicas de educação especial. Com isso, o foco está na análise das experiências educativas de uma criança público-alvo da educação inclusiva, diagnosticada com autismo e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Caracterização do caso

Este estudo foi conduzido em uma sala de aula regular do 5º ano do ensino fundamental I, em uma escola da rede municipal de ensino no Brasil. Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos pseudônimos na descrição dos agentes envolvidos. O aluno central deste estudo, denominado Mateus (13 anos), foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de suporte nível 1 e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Mateus está matriculado no 5º ano do ensino fundamental em uma escola localizada na periferia da cidade e apresenta um atraso significativo em seu processo de aprendizagem. Segundo relato materno, durante a gestação de Mateus, a mãe enfrentou diversos problemas com o parceiro, incluindo falta de assistência básica, episódios de agressão física e psicológica. Além disso, a mãe admitiu o uso de substâncias como drogas, álcool e tabaco durante a gravidez e no período pós-parto, o que pode ter influenciado o desenvolvimento da criança.

Desde os primeiros anos de vida, Mateus apresentou atrasos em seu desenvolvimento neuropsicomotor, demorando para adquirir habilidades básicas como andar e falar. Ao ingressar na escola, a mãe observou que ele não conseguia progredir nas habilidades de leitura e cálculo, e demonstrava dificuldades significativas na aquisição de habilidades de alfabetização, como leitura e escrita.

Com o passar do tempo, Mateus começou a exibir comportamentos agressivos no ambiente escolar, caracterizados por desobediência, indisciplina e desrespeito tanto para com colegas quanto para com professores. Esses comportamentos culminaram em episódios de agressão física, tanto em sala de aula quanto durante o recreio, o que agravou os desafios de inclusão e aprendizado no contexto escolar.

Relato de experiência: desafios na inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)

No ano de 2024, assumi a responsabilidade pela turma do 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública localizada em uma região periférica do Brasil. A turma, composta por cerca de 33 alunos, incluía Mateus, um estudante de 13 anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Ele havia cursado o 4º ano na mesma escola, e fui informada pela professora anterior que Mateus apresenta dificuldades acentuadas nas interações sociais e comportamentais, fato que se evidenciou nas

primeiras semanas de aula. O comportamento de Mateus era marcado por atitudes agressivas, envolvendo-se em frequentes conflitos com os colegas, incluindo insultos verbais, especialmente com ofensas às mães dos outros alunos, o que gerava discussões e brigas. Além disso, Mateus apresentava um significativo atraso no desenvolvimento acadêmico, não estando alfabetizado e desconhecendo noções básicas de números.

Diante desse cenário, o desafio de proporcionar um ambiente adequado de aprendizagem para Mateus foi evidente. Embora a legislação brasileira assegure, por meio da Lei Brasileira de Inclusão e da Política Nacional de Educação Especial, o direito de estudantes com TEA e TDAH ao acompanhamento de um profissional de apoio, esse suporte não era oferecido na prática. Em uma ocasião específica, após repreender um comportamento inadequado, Mateus reagiu com ameaças, prometendo "me amarrar de cabeça para baixo". Diante da ausência de suporte adequado por parte da gestão escolar, que alegava que nada poderia ser feito devido ao laudo do aluno, assumi a responsabilidade de lidar diretamente com essa situação. Minha primeira intervenção foi aproximar Mateus, posicionando-o ao meu lado, o que gerou um comportamento mais positivo, visto que ele se sentiu valorizado por estar próximo aos materiais pedagógicos e junto aos demais colegas da frente. Ao observar seu comportamento, identifiquei que momentos de maior agitação coincidiam com o horário próximo ao recreio, possivelmente relacionados à fome. Para amenizar essa situação, passei a levar frutas, oferecendo-as discretamente nos momentos mais críticos. Essa atitude contribuiu para estabelecer um vínculo de confiança com o aluno. É importante destacar que, na escola em questão, não havia flexibilidade quanto ao horário de alimentação, mesmo para alunos com necessidades especiais. Tal rigidez gerava estresse adicional em estudantes como Mateus, cuja necessidade nutricional não era contemplada nos horários regulares.

Com a confiança estabelecida, iniciei um trabalho voltado à aprendizagem de Mateus, algo personalizado para aquela turma, o que incluía Mateus. A proposta era simples, Mateus e a turma precisavam de atividades que gerassem compartilhamento, colaboração e confiança uns nos outros.

Uma avaliação inicial revelou uma grande defasagem, com dificuldades significativas tanto na alfabetização quanto em conceitos numéricos básicos. As atividades foram planejadas de forma personalizada, com propostas curtas e intercaladas com momentos de movimento, respeitando suas limitações de concentração.

As atividades iniciais que toda a turma realizava, incluíam uma dinâmica, leitura dinamizada, onde todos faziam, além da modificação dos combinados de

sala de aula, onde cada dia fazíamos juntos um combinado e colocamos a mostra. Levamos sete dias para a realização de sete combinados mais justos e colaborativos em sala de aula, após a conclusão cada um assinou seu nome nos combinados. Sempre nos combinados, eram situações que já tínhamos vivenciado em sala, e muitas delas, diziam respeito ao comportamento de Mateus.

Na atividade abaixo, ele participava em dupla de uma atividade em duplas colaborativas.

Figura 1: Atividade colaborativa



Fonte: Elaboração própria (2024).

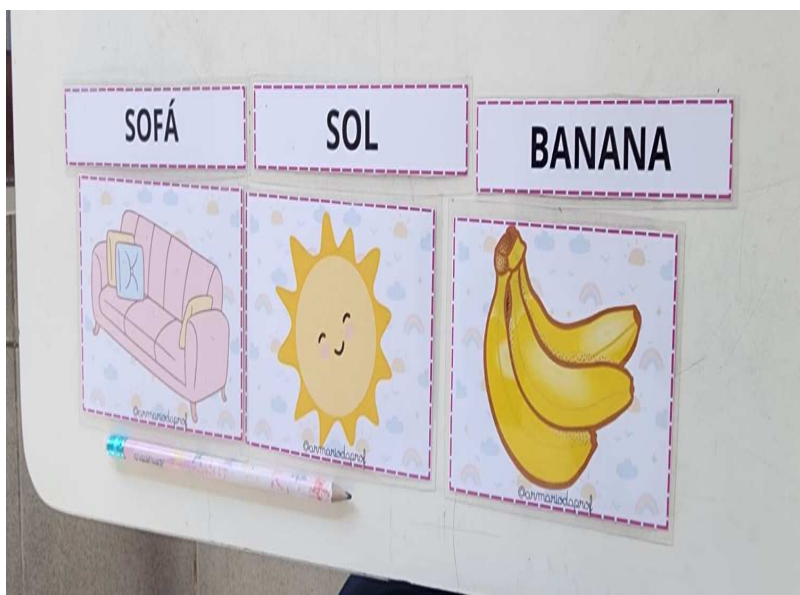
Ao longo do tempo, Mateus demonstrou avanços significativos, tanto no comportamento quanto na aprendizagem. Ele passou a realizar as atividades propostas com mais consistência e a desenvolver um maior autocontrole dentro da sala de aula. A utilização de materiais manipulativos foi fundamental para o aprendizado da sequência numérica, contribuindo para uma compreensão mais sólida. Além disso, o planejamento das atividades foi cuidadosamente organizado, e os materiais de Mateus passaram a ser guardados em sala de aula, já que ao enviar para casa, se perdiam todos.

As atividades colaborativas também resultaram na apresentação de resultados positivos. Mateus deixou de agredir seus colegas e passou a se comunicar de maneira mais respeitosa. Um exemplo disso pode ser observado na atividade do "soletrando", onde Mateus atuou com sua equipe, demonstrando um comportamento

mais cooperativo e engajado. Esses avanços indicam uma evolução significativa no desenvolvimento pessoal do aluno.

Na figura abaixo, Mateus está realizando o soletrando, uma atividade colaborativa com sua equipe.

Figura 2: Atividade soletrando em equipes de colaboração



Fonte: Elaboração própria (2024).

A abordagem inclusiva que estava utilizando com Mateus, foi questionada no meu ambiente de trabalho, mas minha resposta foi clara: tratava-se de um processo de inclusão, no qual eu buscava garantir que ele se sentisse parte integrante do ambiente escolar. Essa experiência com Mateus levanta questões cruciais acerca da inclusão escolar. Apesar de seus direitos legais, como o acompanhamento de um professor de apoio especializado e um atendimento multidisciplinar, tais serviços não eram fornecidos pela instituição. A violação sistemática dos direitos de alunos com deficiência reflete um desafio estrutural na implementação de políticas inclusivas. Apesar das adversidades, seguimos em busca de avanços na alfabetização de Mateus, trabalhando de forma colaborativa com a turma, na tentativa de garantir que ele, assim como os demais alunos, encontre seu lugar dentro do ambiente escolar.

O progresso de Mateus chamou a atenção de colegas de trabalho, que questionaram minha abordagem, sugerindo que ele se comportava melhor apenas em minhas aulas. Minha resposta foi clara: tratava-se de um processo de inclusão,

no qual eu buscava garantir que ele se sentisse parte integrante do ambiente escolar. Essa experiência com Mateus levanta questões cruciais acerca da inclusão escolar. A despeito de seus direitos legais, como o acompanhamento de um professor de apoio especializado e um atendimento multidisciplinar, tais serviços não eram fornecidos pela instituição. A violação sistemática dos direitos de alunos com deficiência reflete um desafio estrutural na implementação de políticas inclusivas. Apesar das adversidades, seguimos em busca de avanços na alfabetização de Mateus, trabalhando de forma colaborativa com a turma, na tentativa de garantir que ele, assim como os demais alunos, encontre seu lugar dentro do ambiente escolar.

Resultados, discussões e considerações finais

O presente estudo teve como objetivo relatar experiências de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, analisando-as à luz da Política Nacional de Educação Especial, com foco na vivência no 5º ano do ensino fundamental I. Os resultados obtidos revelam tanto avanços significativos quanto desafios persistentes na busca pela inclusão escolar.

A experiência vivenciada pela professora em sala de aula evidenciou aspectos relevantes para as nossas discussões. A título de exemplo, por estar inserida em uma comunidade periférica, sua clientela apresenta características que dificultam um acompanhamento familiar efetivo, por se tratar de uma área de vulnerabilidade social. A escola, por meio das interações com a comunidade escolar, exprime tanto suas potencialidades quanto suas desconformidades. No que diz respeito à Educação Especial Inclusiva nessa comunidade, a falta de acompanhamento familiar adequado e a instabilidade da gestão, devido a problemas de cunho social e de segurança, afetam imensamente as medidas para promoção de uma educação especial inclusiva.

A ausência de acompanhamento familiar na escola fez com que, muitas vezes, professores e alunos caminhassem sozinhos durante o processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Nessa perspectiva, entra a questão do apoio direto dos gestores escolares. A instabilidade da gestão, em determinados momentos, chamou nossa atenção: uma gestão apática ao processo de ensino-aprendizagem, uma gestão sem direcionamento das ações efetivas inclusivas da escola, uma gestão com comunicação falha com a comunidade escolar, que, por consequência, se configura como uma comunidade escolar ausente do processo inclusivo e democrático das ações escolares, na participação e na tomada de decisões para que o processo inclusivo se efetive de verdade nessa escola. Nesse contexto, podemos debater o quão difícil foi levantar questões sobre essa temática dentro da

comunidade escolar, questões que deveriam ser debatidas e refletidas nos chamados Momentos Coletivos de Trabalho Pedagógico. Ao trazer o tema à reflexão de professores e da coordenação escolar, muitos colegas se mostraram contrários à ideia de que aquelas crianças também possuíam o direito líquido e certo a uma educação igualitária, voltada para a sua realidade escolar e para a diversidade escolar.

Nesse sentido, após a realização de reuniões em que essa temática foi abordada, foram propostas reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, o que resultou na reformulação e atualização do mesmo, para atender à nossa clientela, que se mostra diversificada, abordando uma pedagogia transformadora, voltada para atender às diversidades. Diante disso, foi levado ao debate da equipe escolar a inclusão de algumas práticas positivas durante o ano de 2024. Foi debatido que:

- A adaptação do currículo: A escola passaria a implementar currículos mais flexíveis para atender às diferentes necessidades dos alunos.
- Estratégias diferenciadas: Professores utilizam metodologias ativas, como trabalho colaborativo, ensino por pares e recursos multimodais, para engajar todos os estudantes.
- Formação continuada: Haveria um incentivo para que professores e demais profissionais participassem de capacitações voltadas para educação inclusiva.

Durante o ano de 2024, foi levado a questionamento essas mudanças de posicionamento escolar, que abrangeria o Projeto Político Pedagógico, com alterações significativas em nossas práticas escolares, levando em consideração o contexto social em que a escola está inserida, ocasionando uma mudança na **Cultura Escolar** como: *A Valorização da diversidade*: A escola se torna um espaço mais acolhedor e democrático, onde a diversidade é vista como uma riqueza e não como um desafio. *E a Redução de preconceitos*: Estudantes, professores e famílias desenvolvem maior empatia e respeito pelas diferenças.

Sem a construção de uma comunidade escolar e familiar envolvida na luta e na promoção de superação de barreiras, os avanços conquistados no processo de ensino e aprendizagem ficam limitados, transformando a relação do educando com o ensino em um curto período de tempo, não sendo os esforços suficientes para conseguir a mudança de toda uma comunidade.

Os relatos indicam um abismo considerável entre o que é preconizado pela Política Nacional de Educação Especial e a realidade enfrentada pelos estudantes com deficiência. Esses resultados corroboram as conclusões de Mantoan, que afirma que práticas inclusivas não se resumem a um ensino adaptado para alguns,

mas implicam um ensino diferenciado para todos, permitindo que cada aluno aprenda de acordo com suas capacidades, sem discriminações.

A experiência relatada demonstra que ainda há muito a ser feito para garantir que os direitos dos alunos da educação especial, conforme estabelecido na legislação, sejam efetivamente atendidos. Identificou-se que a implementação de atividades personalizadas, a garantia de acessibilidade e a disponibilização de suporte humano adequado, como professores de apoio e cuidadores, são essenciais para o sucesso da inclusão. No entanto, a falta de cumprimento da legislação vigente comprometeu as práticas pedagógicas do professor em sala de aula, mas queremos destacar aqui que o capacitismo, atrelado às questões de cunho social, à insegurança dos educadores e à inexistência de programas de formação continuada para os profissionais da educação e acompanhamento dessas ações, resulta no extremo negligenciamento dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos públicos-alvo da educação especial. Evidencia-se, assim, a existência de crenças limitantes que comprometem o futuro educacional desses alunos, impedindo suas superações e seu desenvolvimento.

Em consonância com as diretrizes legais que sustentam a inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é imprescindível que as práticas educativas se alinhem a uma visão de igualdade e acessibilidade. As legislações brasileiras garantem que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham direito a uma educação de qualidade que respeite suas particularidades e promova sua participação ativa no ambiente escolar. Assim, as práticas inclusivas não são apenas uma recomendação pedagógica, mas um imperativo legal a ser incorporado no cotidiano escolar.

A partir dos resultados obtidos, conclui-se que a implementação de práticas inclusivas que valorizem a interação e a colaboração não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também contribui para a formação de um ambiente escolar mais justo e solidário. Ao atender às necessidades de todos os estudantes e promover uma cultura de respeito e aceitação, as escolas podem cumprir efetivamente sua missão de inclusão, transformando a realidade educacional em um espaço onde todos se sintam pertencentes e capazes de alcançar seu pleno potencial.

Limitações e recomendações

Embora o estudo tenha alcançado seus objetivos, algumas limitações devem ser consideradas. Primeiramente, as barreiras de acessibilidade nas escolas, tanto físicas quanto atitudinais, dificultaram a implementação plena das práticas

inclusivas. O capacitismo que impera nas instituições escolares precisa ser debatido e combatido, a falta de empatia com esse alunado, a falta de consciência e humanidade por parte de certos profissionais inviabiliza uma cultura escolar centrada nas diversidades, centrada no ser humano, centrada no aprender, na colaboração e na participação de todos os alunos, sem distinção ou barreiras para seu aprendizado. A falta de materiais didáticos adaptados e recursos específicos para atender às diversas necessidades dos alunos também se mostrou uma limitação significativa. Além disso, a ausência de formação continuada para os professores compromete a eficácia das práticas educacionais, uma vez que muitos educadores não possuem as competências necessárias para lidar com a diversidade na sala de aula.

Outro ponto crítico é a falta de cuidadores escolares e professores de apoio, cuja presença é fundamental para oferecer suporte individualizado aos alunos com deficiência. Em muitas escolas, a ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também se torna um obstáculo, limitando as oportunidades de aprendizagem para esses estudantes. Futuras pesquisas podem explorar como a capacitação de professores e a melhoria das infraestruturas escolares podem impactar positivamente a inclusão.

Apesar de a escola ser um espaço de potencial transformação, a instabilidade da gestão, aliada à falta de suporte familiar, compromete o atendimento adequado às demandas específicas dos alunos. Essa conjuntura revela a necessidade de ações mais estratégicas e eficazes por parte da gestão escolar, que muitas vezes se encontra desconectada da realidade vivenciada pela comunidade. A ausência de políticas públicas consistentes e de um planejamento escolar sólido para atender a diversidade, agrava as desigualdades educacionais. Assim, é urgente repensar modelos de gestão e organização escolar que sejam capazes de integrar e valorizar as características da comunidade, promovendo uma inclusão efetiva e sustentável.

Por fim, os resultados obtidos fornecem uma base sólida para a discussão contínua sobre práticas pedagógicas inclusivas, sugerindo que ainda há muito o que debater e refletir dentro dos espaços escolares, nos quais, cada vez mais, a valorização do ensino colaborativo é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais justo e solidário. Assim, conclui-se que a implementação de tais práticas não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também permite que as escolas cumpram efetivamente sua missão de inclusão, transformando a realidade educacional em um espaço onde todos se sintam pertencentes e capacitados a alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 20 jul. 2024.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC, 2008. 64 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 02, jul. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

Brasil. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Ministério da Educação, Brasília, 05 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Brasil. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

Bondía, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, no. 19, p. 20-28.

Booth, Tony; Ainscow, Mel. **Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. Bristol: CSIE, 2002.

Carvalho, Rosita Edler. **Inclusão: A educação que queremos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Mazzotta, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista**

HISTEDBR On-line, Campinas, 2004, 15: 1-7.

Miranda, Theresinha Guimarães; Filho, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a Educação Inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

Mittler, Peter. **Working towards Inclusive Education**: Social Contexts. Londres: David Fulton Publishers, 2000.

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

Oliveira, Evila Zayne Silva. Marcos históricos e legais da educação especial e inclusão escolar. **Cadernos Macambira**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 414–419, 2023. Disponível em: <https://revista.lapruedes.net/CM/article/view/839>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Sassaki, Romeu Kazumi. Inclusão: **Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNESCO. **Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994.

Submissão em 28 de novembro de 2024.

Aceite em 06 de fevereiro de 2025.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>