

Estratégias inclusivas em escolas particulares da região do ABC Paulista

Inclusive strategies in private schools in the ABC Region of São Paulo

Estrategias inclusivas en escuelas privadas de la Región ABC de São Paulo

Nonato Assis de Miranda¹

Maria do Carmo Romeiro¹

Priscila Castro Garcia¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1913>

Resumo: O reconhecimento de que a diferença faz parte da constituição do ser humano permite problematizar os modelos educacionais pautados na concepção de homogeneizar o processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com a construção de uma sociedade mais equitativa e acolhedora, os professores tendem a assumir práticas pedagógicas inclusivas que atendam estudantes com ou sem deficiência. Nesse sentido, este estudo, de natureza exploratória, objetivou evidenciar as estratégias pedagógicas que promovem práticas inclusivas específicas como potencializadoras de aprendizagem, mesmo que em ritmos diferentes. Para isso, o estudo utilizou da abordagem qualitativa de coleta de dados, por meio de entrevistas semidiretivas com professoras da educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais) de escolas privadas do ABC Paulista. Os dados primários obtidos por meio das entrevistas foram gravados, transcritos e analisados na perspectiva da leitura crítica. Os depoimentos das professoras evidenciaram que as práticas pedagógicas mais presentes no cotidiano das escolas expressam muitas vezes propostas pedagógicas reducionistas que desconsideram as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A proposição de estratégias inclusivas em prol da inclusão desses estudantes em sala de aula ainda é um desafio para as professoras das escolas particulares. Em geral, esses desafios mostram-se mais presentes nas escolas que fazem uso de sistemas apostilados, os quais nem sempre favorecem adaptações curriculares, estratégia fundamental para favorecer um melhor aproveitamento no processo educacional dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; políticas públicas.

Abstract: The recognition that difference is part of the constitution of the human being allows us to problematize educational models based on the concept of homogenizing the teaching and

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil.

learning process. In line with the construction of a more equitable and welcoming society, teachers tend to adopt inclusive pedagogical practices that serve students with or without disabilities. In this sense, this study, of an exploratory nature, aimed to highlight pedagogical strategies that promote specific inclusive practices that enhance learning, even at different paces. To achieve this, the study used a qualitative data collection approach, through semi-directive interviews with early childhood education and elementary school teachers (initial years) from private schools in the ABC Region of São Paulo. The primary data obtained through the interviews were recorded, transcribed and analyzed from the perspective of critical reading. The teachers' statements showed that the pedagogical practices most present in the daily lives of schools often express reductionist pedagogical proposals that disregard the specificities of students with special educational needs. Proposing inclusive strategies to include these students in the classroom is still a challenge for teachers in private schools. In general, these challenges are more present in schools that use booklet systems that do not always favor curricular adaptations, a fundamental strategy to promote better achievement in the educational process of students with special educational needs.

Keywords: special education; inclusive education; public policy.

Resumen: El reconocimiento de que la diferencia es parte de la constitución del ser humano permite problematizar los modelos educativos a partir del concepto de homogeneización del proceso de enseñanza y aprendizaje. En línea con la construcción de una sociedad más equitativa y acogedora, los docentes tienden a adoptar prácticas pedagógicas inclusivas que atiendan a estudiantes con o sin discapacidad. En este sentido, este estudio, de carácter exploratorio, tuvo como objetivo resaltar estrategias pedagógicas que promuevan prácticas inclusivas específicas que potencien el aprendizaje, incluso a diferentes ritmos. Para lograr esto, el estudio utilizó un enfoque de recolección de datos cualitativos, a través de entrevistas semi directivas con profesores de educación infantil y primaria (años iniciales) de escuelas privadas de la región ABC de São Paulo. Los datos primarios obtenidos a través de las entrevistas fueron grabados, transcritos y analizados desde la perspectiva de la lectura crítica. Las declaraciones de los docentes mostraron que las prácticas pedagógicas más presentes en el cotidiano de las escuelas expresan muchas veces propuestas pedagógicas reduccionistas que ignoran las especificidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Proponer estrategias inclusivas para incluir a estos estudiantes en las aulas sigue siendo un desafío para los docentes de las escuelas privadas. En general, estos desafíos están más presentes en escuelas que utilizan sistemas de cuadernillos que no siempre favorecen adaptaciones curriculares, estrategia fundamental para promover mejores logros en el proceso educativo de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: educación especial; educación inclusiva; políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que abarca, como público-alvo, pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, ganhou espaço nas escolas regulares especialmente a partir da democratização do ensino, ocorrida a partir do final da década de 1980 e, de modo mais expressivo, a partir de 1990. Esse modelo educacional

busca garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas. Em vez de separar estudantes com deficiência em ambientes segregados, a abordagem inclusiva promove a integração deles em salas de aula regulares, proporcionando suporte e adaptações quando necessário. Trata-se de um modelo educacional assegurado pela Constituição Federal de 1988, que prevê o direito à cidadania plena, sem distinção ou qualquer tipo de discriminação para todos os estudantes, buscando caminhos para efetivar a educação comum a todos (Brasil, 1988).

Essas políticas são basilares para a garantia dos direitos dos estudantes deficientes, mas não são suficientes. Os professores têm um papel fundamental nesse processo. É sabido que a educação inclusiva exige práticas pedagógicas que reconheçam e atendam às necessidades diversas dos estudantes, promovendo a participação ativa e o sucesso de todos, independentemente de suas diferenças. Para tanto, a escola, e, portanto, os professores, precisa implementar estratégias diversas com foco em uma prática pedagógica inclusiva e democrática.

Por exemplo, é preciso conhecer os estudantes, entender as características individuais, os estilos de aprendizagem, os interesses e as necessidades específicas de cada um, bem como adotar abordagens pedagógicas diversas para acomodar diferentes estilos de aprendizagem, com foco na inclusão educacional deles. Outro aspecto importante para a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva é a adaptação curricular. É preciso que a escola modifique o currículo para atender às necessidades dos estudantes, garantindo que todos tenham acesso ao conteúdo e às atividades, assim como utilize avaliações formativas para monitorar o progresso dos estudantes ao longo do tempo e ajuste as estratégias de ensino quando necessário.

Ao adotar práticas pedagógicas inclusivas, os educadores contribuem para a construção de um ambiente educacional mais equitativo que valoriza a diversidade, permitindo a todos os estudantes o alcance de pleno potencial. Essas práticas não apenas beneficiam os estudantes com necessidades educacionais especiais, mas também enriquecem a experiência educacional de todo o corpo discente.

O objetivo deste texto é apresentar os resultados de uma pesquisa que problematizou as concepções de professoras de escolas particulares do ABC Paulista acerca da educação especial na perspectiva inclusiva. Além desta breve

introdução, o texto se organiza em três partes. Inicialmente, empreende-se uma breve contextualização da trajetória das políticas de educação especial; em seguida, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa e, na sequência, os resultados.

2 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As políticas de educação inclusiva no Brasil têm evoluído ao longo dos anos, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes na educação básica, independentemente de suas diferenças e necessidades. Em termos de políticas regulatórias, a década de 1960 pode ser entendida como um marco histórico para a educação especial. Foi nessa década que o Brasil promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Federal n. 4.024 de 1961, por meio da qual foi apontado o direito dos então “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. A partir de então, ficou estabelecido que “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (Brasil, 1961).

Naquele momento, familiares e pessoas que lutavam por causas relacionadas às pessoas com deficiência (PCD) se organizaram para que se cumprisse essa lei por meio daqueles que faziam menção à normatização, de forma a permitir que essas pessoas fossem integradas à sociedade. Isso ocorreu porque muitos estudantes com deficiência estavam frequentando as instituições e associações com foco apenas nas pessoas com deficiência.

Dez anos mais tarde, em 1971, foi aprovada a Lei Federal n. 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases), cujo artigo 9º destacava que “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]” (Brasil, 1971). Entretanto, apesar de haver avanços em relação à LDB anterior (Brasil, 1961), a segregação permaneceu, uma vez que a matrícula não se tornou, de fato, obrigatória para todas as crianças.

Com vistas a qualificar as questões voltadas ao estudo, bem como ao convívio social, em 1973, foi criado, no Ministério da Educação (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Naquele momento, buscava-se promover expansão

e evoluções no atendimento às PCD. Todavia, ainda não se efetivaria uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais”.

De modo efetivo, o grande salto para a educação inclusiva, no Brasil, ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que apresentou a educação como um direito de todos, tornando-se um marco legal da educação especial, assegurando ao estudante com deficiência o acesso preferencialmente à rede regular de ensino. Mas a década de 1990 pode ser considerada como a década da educação para todos, numa perspectiva inclusiva.

É possível afirmar que a luta pela inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular ganhou destaque a partir de 1990 “[...] quando diversos países, por meio das Convenções Internacionais coordenadas pela UNESCO, passam a conclamar a garantia de Educação para Todos em sistemas educacionais inclusivos” (Iácono; Parada, 2020, p. 2). Isso se fez necessário porque é sabido que, naquela época, o ensino ainda não era universal, visto que milhões de crianças não tinham acesso ao ensino fundamental. Em razão disso, nesse mesmo ano, foi realizada, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nessa conferência, foi criada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e o Brasil, como signatário, assumiu o compromisso de “[...] assegurar a universalização do direito à Educação” (Kassar, 2011, p. 70) e promover a equidade (Unesco, 1990).

Ao assumir esse compromisso, o país estava ciente dos desafios que estavam por vir. A educação precisava adotar um caráter mais inclusivo, tendo em vista que

As necessidades básicas das pessoas portadoras de deficiências 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 integrante do sistema educativo (Unesco, 1990, p. 4).

Esse olhar alargado foi necessário porque “[...] a educação inclusiva diz respeito a todos, uma vez que a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano” (Mendes, 2020, p. 16). Esse entendimento ganha relevância porque é sabido que cada estudante é único, possuindo seu próprio ritmo no processo de ensino e aprendizagem (Travain; Garcia, 2021).

Na Espanha, em 1994, foi criada uma nova declaração, a Declaração de Salamanca, que reforça a ideia de educação para todos os estudantes com deficiência ou outras especificidades.

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover a integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isso se refere ao desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades (Unesco, 1998, p. 5).

Essas duas declarações alavancaram discussões que posteriormente resultaram em legislações sobre a inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, nos países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU), ou simplesmente Nações Unidas. Em âmbito nacional, ainda no ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), com o objetivo de “[...] garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (Brasil, 1994, p. 7).

Em 1996, com a promulgação da nova LDB, Lei Federal n. 9.394 (Brasil, 1996), novas perspectivas acerca da Educação Especial foram definidas. A partir de então, foi observada a ampliação das possibilidades educacionais aos estudantes com deficiência, quando a LDB estabeleceu, em seu artigo 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

No Capítulo V, “Da Educação Especial”, constatamos a ênfase dada à ideia, bem como a proposta de que os estudantes com deficiência devem frequentar preferencialmente a rede regular de ensino. Conforme o artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...]. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (Brasil, 1996).

Nesse mesmo capítulo da LDB de 1996, especificamente no artigo 59, cuja letra ressalta a importância e as necessidades dos educandos com deficiência, as PCD receberam um olhar específico às suas condições, características e obrigações

pedagógicas, propondo manejos diversos para atender cada um. Por meio deste artigo, a LDB, para além da definição de uma política regulatória, faz o balizamento dos marcos operacionais. Noutras palavras, são estabelecidas “[...] as linhas de regularidade operativa para a Educação Especial no ensino regular”, mas também “na educação profissional e no acesso aos benefícios suplementares do ensino regular” (Carneiro, 2015, p. 626). Ainda na década de 1990, por meio do Decreto n. 3.298/1999, a educação especial foi definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, de modo que se propõe que a sua atuação seja complementar ao ensino regular.

No início dos anos 2000, o artigo 2º da Resolução CNE/CEB n. 2 (Brasil, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinou que:

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 (Brasil, 2001, p. 1).

Diante disso, a prática segregadora passou a ser ainda mais questionável e, aos poucos, perdeu força. Ao mesmo tempo, a proposta inclusiva começou a aparecer, embora com medos, receios, resistências e incertezas. Podemos afirmar que tais sentimentos permeavam não somente os educadores e gestores escolares, mas também os familiares das PCD e, por óbvio, os próprios estudantes. Afinal, sair de um lugar da sociedade, até então bastante restrito, e alcançar novas possibilidades, ampliando as perspectivas e passando a ter contato com a diversidade humana propriamente dita, é como sair do casulo e se deparar com toda a transformação e/ou metamorfose, até chegar à situação esperada.

Nesse mesmo ano, no Senegal, com a intenção de alcançar uma educação para todos, de forma plena e igualitária, foi pulicada a Declaração de Dakar. Embora essa declaração não tratasse especificamente da educação para pessoas com deficiência, passou-se, a partir dela, a contemplar a educação inclusiva para pessoas com deficiências.

A Declaração de Dakar reafirma a Declaração Mundial de Educação para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, que proclama o direito indiscriminatório de ‘toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades

básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que incluía aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser’ (Souza; Kerbauy, 2018, p. 674).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da PCD (Brasil, 2009), promulgada por meio do Decreto n. 6.946 de 2009, veio com o propósito de “[...] promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (Brasil, 2009).

Diante do exposto, compreendemos que, de modo geral, era recomendado um olhar diferenciado às PCD e, portanto, a necessidade de reconhecer que as ações políticas que as envolviam precisavam ser revistas continuamente. Ficou subentendido que a proposta seria ponderar o que precisava ser feito para atendê-las, considerando a sua individualidade, independentemente de quaisquer características e/ou condições do sujeito.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial foi apresentada, de modo a vislumbrar a constituição de política pública com vistas a uma educação de qualidade para todos, inferindo que “[...] um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas” (Brasil, 2008a, p. 13). Nesse mesmo ano e no ano seguinte, os decretos legislativo nº 186 (Brasil, 2008b) e executivo nº 6.949 (Brasil, 2009) reforçaram, mediante emenda constitucional, que era necessário “[...] assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão [...]” (Brasil, 2008a, p. 4).

Em seguida, o referido decreto também mencionou o duplo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que contemplou os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Com isso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar passou a receber maior destaque, ressaltando que ele não substitui o ensino regular e pode ser ofertado em salas de recursos multifuncionais e em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

No ano de 2013, foi sancionada a Lei n. 12.796 (Brasil, 2013), cujo objetivo foi atualizar a LDB de 1996, Lei Federal nº 9.394. Por meio dessa atualização, os estudantes com deficiência tiveram seus direitos ampliados (Travain; Garcia, 2021). É sabido que a LDB de 1996 tinha uma abordagem de educação especial voltada para os estudantes “[...] portadores de necessidades especiais”. Com base na atualização em 2013, esse cenário mudou, e a educação especial ficou voltada aos estudantes com deficiência, TGD e AH/SD (Brasil, 2013). Desse modo, o público alvo da educação especial foi ampliado.

Em 2014, por meio da Lei nº 13.005, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A meta quatro desse plano focaliza a universalização do ensino e a garantia do atendimento educacional especializado na escola regular de ensino, assim como a ampliação das salas de recurso multifuncionais (SRM) e a formação continuada dos docentes, na busca de melhorar a qualidade do ensino na perspectiva inclusiva. Desse modo, essa lei, por meio de seu Art. 8º, item III, garante “[...] o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2014, p. 46).

Em janeiro de 2015, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI oferece diversas concepções e propostas inclusivas, considerando as muitas áreas que permeiam a vida de toda e qualquer pessoa. Especificamente no capítulo 4, denominado “Do direito à Educação”, determina-se a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, estabelecendo, ainda, a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o AEE. O artigo 7º dessa lei reafirma que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

Com base nesse preâmbulo acerca das políticas de educação especial, inferimos que houve avanços em prol da inclusão educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência, ampliando possibilidades de integração e educativas, de modo a reforçar que a diversidade está posta, seja qual for a condição, característica ou necessidade de cada indivíduo. Entendemos que a escola é o espaço onde a convivência, as trocas e as inúmeras aprendizagens acontecem, proporcionando a todos que fazem parte dela uma transformação singular, tanto

do ponto de vista individual quanto coletivo. Para nós, a finalidade da educação é transformar vidas e histórias, com vistas a alcançar sempre o melhor para cada sujeito, sendo ele PCD ou não.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada com professoras de escolas particulares do ABC Paulista. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, aplicada em ambiente natural, que vem promovendo a captura de dados em abundância, mediante a condução da entrevista semidirética por roteiro temático (Creswell, 2014). É oportuno sinalizar que esse tipo de entrevista se insere em um método de pesquisa que combina elementos de entrevistas diretas e indiretas. Essa técnica é muitas vezes utilizada em estudos qualitativos que envolve a coleta de dados por meio de entrevistas, mas com uma estrutura menos rígida do que as entrevistas totalmente diretas (Colognese; Melo, 1998).

Importante ressaltar, ainda, que a pesquisa qualitativa permite retratar o estudo da experiência vivida, dos longos e complexos processos de interação social (Creswell, 2014). Optou-se por essa abordagem para chegar aos objetivos pretendidos: repertoriar as dificuldades e potencialidades em práticas, com resultados eficazes, dos professores nos processos de inclusão e produzir material sobre este estudo, que terá como relevância as estratégias utilizadas pelo professor sobre ensino e aprendizagem, acerca de conceitos tais como: inclusão, desenvolvimento e aprendizagem.

Este estudo tem caráter exploratório e pretendeu buscar dados que fossem relevantes para o problema apresentado, oportunizando, de forma estruturada, um olhar sistemático para práticas inclusivas dentro da rede privada de ensino. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professoras formadas em Pedagogia, no período de 10 a 18 de novembro do ano de 2022.

A participação na pesquisa foi motivada por meio de um convite enviado via mensagens de aplicativo WhatsApp, para um conjunto de 18 professoras de escolas particulares localizadas no ABC Paulista, sendo que responderam ao convite, concordando participar da entrevista, seis delas. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet* e foram gravadas, transcritas

e analisadas. O tempo médio de aplicação de cada entrevista foi de sessenta minutos. Dessa forma, a abordagem trouxe subsídios para interpretar situações peculiares provenientes de opiniões pessoais e subjetivas das professoras participantes da pesquisa.

Os conteúdos extraídos das manifestações das professoras entrevistadas possibilitaram estabelecer relações entre a teoria e a prática, realizadas especificamente nas escolas abordadas. Segundo Manzini (2003), alguns cuidados que o pesquisador deveria observar ao formular as questões para o entrevistado poderiam ser resumidos em cuidados quanto à linguagem, à forma das perguntas e à sequência das perguntas nos roteiros, forma considerados . Dessa forma, o presente trabalho apresentou uma aplicação prática dos construtos teóricos abordados, a partir das seguintes temáticas: práticas pedagógicas utilizadas na rotina do fazer pedagógico; perfil cognitivo do estudante; estratégias para promoção de práticas inclusivas; igualdade de oportunidade; e direito e permanência considerando as diferenças.

Com vistas a garantir o anonimato, o agrupamento das respostas consta com os seguintes participantes: PA, PB, PC, PD, PE e PF, sendo P para professora e a sequência de letras equivalente ao número de entrevistadas. No que se refere à inclusão escolar, foram observadas as respostas das professoras quanto à oferta de propostas que favoreçam o processo de inclusão, seguidas da adequação curricular dentro do sistema apostilado utilizado pelas unidades escolares.

Para a análise dos dados, os conteúdos apresentados foram interpretados sob a orientação da teoria apresentada nesse estudo, possibilitando discorrer sobre os fatos concretos da realidade vivenciada pelas professoras. Os achados evidenciados permitiram produzir material sobre estes estudos, tornando aparente o trabalho das equipes de inclusão e dos demais professores nas escolas privadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão se pauta na consideração de que todos os estudantes são aprendizes e têm capacidades de aprimorar seus conhecimentos acadêmicos. Um dos grandes desafios é compreender o processo de ensino que corresponde à ação do professor. Sendo assim, as práticas pedagógicas necessitam ser pautadas na condição de que a aprendizagem é inata, uma capacidade natural de todos os seres

humanos, porém as aprendizagens acadêmicas específicas também promovem o alcance à construção de conhecimento de forma heterogênea, considerando ritmos e tempos individuais.

A pesquisa mostra que o ensino vem sofrendo transformações sutis. Desse modo, é necessário modificar “[...] *a visão de que o estudante precisa se enquadrar nas regras e no currículo da escola*” (PA). A escola da atualidade não tem mais essa característica, ao contrário, “[...] *a escola precisa adequar seus currículos às necessidades dos estudantes*” (PF). É sabido que ainda existem muitas barreiras no âmbito escolar que impedem ou dificultam a inclusão de todos os estudantes, mas elas precisam ser superadas, conforme pontuado por essa participante:

É muito triste pensar sobre isso porque a primeira coisa que me vem à cabeça, quando penso nas barreiras da inclusão que ainda enfrentamos, são as pessoas. Essa é, para mim, a nossa maior barreira. O pensamento capacitista, a inércia com relação à vida do outro. Mesmo tendo o poder da transformação nas mãos, ele parece inativo, e perceber isso dói! Porque são vidas ditando vidas e destinos. E eu não sei como explicar que nós deveríamos nos importar. Nós viemos de uma educação onde [sic] pessoas atípicas são vistas como incapazes (PC).

Historicamente, a educação especial ficou à margem da escola regular, significando que as pessoas com deficiência, em sua maioria, estavam matriculadas em escolas especiais. Tais escolas pautavam seu projeto pedagógico no modelo médico da deficiência, por meio do qual é enfatizada a incapacidade. Com o processo de transformação da sociedade e escola, aos poucos, a crença de que a deficiência é uma incapacidade foi perdendo forças e, em seu lugar, surgiu o entendimento de que as pessoas com deficiência indicam apenas a necessidade de acessibilidade para participar plenamente da escola, realizando assim o modelo social da deficiência. Passou-se a investir em suas capacidades e buscar aprimoramento de suas habilidades.

Não podemos esquecer que nosso passado recente revela uma história de exclusão escolar das pessoas com deficiência. Por muitas décadas, alegando-se incapacidade dos estudantes com deficiência de acompanhar os demais estudantes, manteve-se a prática de segregação, reforçada pelo paradigma da normalização (Mantoan, 2015, p. 10).

Através da prática pedagógica relatada pela participante (PC), é constatado que, muitas vezes, propostas curriculares reducionistas que homogêizam

todos os estudantes são excludentes. Cumpre lembrar que esse tipo de currículo se refere a um conjunto de práticas educacionais que tendem a padronizar o ensino, ignorando ou marginalizando a diversidade de experiências, habilidades e contextos dos estudantes. Isso é preocupante porque tal tipo de currículo pode excluir grupos específicos de estudantes e perpetuar desigualdades sociais.

O acesso e a apropriação aos conteúdos curriculares são um direito de todos estudantes, independentemente de eles terem ou não necessidades educacionais especiais. A ausência de adequação curricular que dificulta, aos estudantes deficientes, a apropriação dos conteúdos escolares é uma forma de exclusão que precisa ser eliminada do ambiente escolar (Diogo; Geller, 2022). Entre outras possibilidades, a adaptação curricular é uma forma de mitigar essa exclusão, conforme observado nesse depoimento:

O olhar individual permite essa inclusão acontecer. Cada estudante, atípico ou não, tem as suas próprias dificuldades. Adaptação curricular de acordo com o entendimento atual do estudante tem sido algo que vejo ser eficaz. Os estudantes podem, sim, aprender o mesmo conteúdo ao mesmo tempo, o 'meio', o 'como', é o mais importante nesse caso. Devemos respeitar as limitações de cada um e trabalhar em cima disso. Métodos prontos não são mais válidos. Somos singulares (PB).

Uma escola inclusiva se pauta na aprendizagem de todos os estudantes e acredita no acesso não apenas ao espaço físico da escola, mas ao conhecimento numa perspectiva de inclusão humana. É preciso considerar que cada estudante apresenta características únicas e ritmos de aprendizagem próprios; assim, se a professora apresentar o conteúdo de forma única, desconsiderando as especificidades dos estudantes, conforme o preconizado na legislação vigente (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015), há o risco de o aluno não obter êxito no processo de ensino e da aprendizagem. Os resultados desta pesquisa ratificam o entendimento de que é necessário apresentar conteúdos de forma diversificada e em tempos diferentes, com vistas a garantir o direito de aprender inerente a todos dos estudantes.

Para tanto, mudanças podem ser feitas, a partir de experiências e vivências práticas de que o estudante com deficiência é capaz de aprender. As adaptações curriculares precisam ocorrer sempre que houver necessidade de garantir o acesso de alunos com deficiência ao conteúdo das aulas. Dito de outra forma, é preciso fazer ajustes e modificações não somente nos materiais didáticos, mas

nas diferentes instâncias curriculares, com vistas a responder às necessidades de cada estudante e, assim, favorecer as condições que lhe são necessárias para que seja efetivado o máximo possível de aprendizagem (Diogo; Geller, 2022).

Os recursos podem ser melhor utilizados se aportados pelo Plano Individual de Ensino (PEI), que prevê as necessidades individuais, como, por exemplo, o uso das tecnologias assistivas; de materiais concretos e estruturados que apoiem o raciocínio e a construção do conhecimento; e de acessórios e dispositivos que possibilitam acesso, como, por exemplo, apoio de pé, engrossador de lápis, *tablets* para escrita digital, acionador, plano inclinado, entre outros.

São consideradas ajudas técnicas os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e possibilitar sua plena inclusão social (Brasil, 1999). Uma tecnologia assistiva pode ser considerada, no âmbito educacional:

Quando ela é utilizada por um estudante com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do estudante no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (Bersch, 2013, p. 12).

Todavia, avançar em estratégias e formas de apresentação dos conteúdos de maneiras diversas, com o intento de realizar adequações curriculares baseadas no PEI, são ações muitas vezes distantes da realidade dos professores, conforme evidenciado nesta pesquisa. Durante as entrevistas, foi possível observar professoras alegando que a “[...] *inclusão torna-se ainda mais desafiadora em razão do engessamento curricular*” (PD), por mais que exista um discurso em prol da inclusão, “[...] *o cotidiano escolar ainda é marcado por um currículo fechado*” (PE). Trata-se de uma realidade que precisa ser mudada, “[...] *a educação inclusiva acontece colaborativamente [...]*” (PB), por meio do envolvimento de diferentes profissionais, como os especialistas em educação especial na perspectiva inclusiva. Além disso, esses profissionais precisam trabalhar em conjunto com os professores da classe comum na elaboração do PEI.

Torna-se urgente a necessidade de implementar mudanças relativas ao currículo, à avaliação e à flexibilização do ensino. A inclusão em si não elimina a educação especial, ao contrário, o conhecimento construído nessa perspectiva passa a ser necessário a todos os envolvidos (Miranda; Gerbelli, 2023).

Outro fator importante para o acesso ao conhecimento escolar é a interdisciplinaridade dos conteúdos. Há necessidade de trabalhar de forma significativa, a partir dos conhecimentos prévios, para aprender novos conteúdos que são fundamentados e validados por diversos profissionais, mas, para além dessa significação, o acesso ao conhecimento torna-se mais próximo quando o interligamos a um contexto que está relacionado às experiências vividas pelos estudantes. Dessa forma, todos os estudantes representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio entre eles, tendo em vista que “[...] *atividades por projetos interdisciplinares garantem a participação mais ativa dos estudantes, uma vez que proporcionam trocas entre os pares*” (PF).

Se a sala de aula for um espaço fechado, o professor não cria oportunidades de partilhar com os seus pares os seus atos pedagógicos e educativos. No entanto, a diversidade de características e condições de todos os estudantes de determinado grupo não pode sobreviver sem o apoio da escola, a discussão e a partilha nos diversos contextos da vida escolar, proporcionando aprendizagens idênticas, interações sociais adequadas, promovendo desenvolvimento global em espírito de pertencimento, fatores que são essenciais para o engajamento de todos os estudantes. Cumpre lembrar que “[...] a interação com os pares mais competentes promove não somente novas aprendizagens, mas o desenvolvimento” (Oliveira, 1997, p. 135).

Entendemos que o acesso pleno à educação dos estudantes com deficiência é um desafio grande a ser superado. Não há receitas prontas a seguir nem tampouco roteiros prévios que garantam a inclusão de todos os estudantes. Cada estudante é único, assim como cada grupo também é único, com suas especificidades e individualidades (Miranda; Gerbelli, 2023). A diferença de cada um torna-se uma aliada ao ambiente escolar na busca por novas aprendizagens, conforme evidenciado nesse depoimento: “*Em aulas que foram necessárias [sic] auxílios de materiais concretos, os demais estudantes acabaram se interessando e se apropriando da proposta, algo que foi abrangente para todos, permitindo uma melhor assimilação*” (PF).

Esses resultados mostram que a escola precisa caminhar em prol da valorização das diferenças, reconhecer a diversidade como fonte de conhecimento, valorizando a autonomia dos estudantes em prol de uma aprendizagem mais significativa. Para tanto, o professor terá de agir como um investigador, desencadeando uma atitude reflexiva e crítica sobre todo o processo de ensino/aprendizagem (Sanches; Teodoro, 2005).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se problematizar as concepções de professoras de escolas particulares do ABC Paulista acerca da educação especial na perspectiva inclusiva. Os resultados mostram que há intencionalidade e desejo das professoras em propor práticas pedagógicas mais acessíveis, com vistas a incluir todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, especialmente os alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, a pesquisa mostrou que uma escola inclusiva necessariamente exige o envolvimento de todos, não apenas de professores. É preciso que gestores, famílias e até mesmo os estudantes se comprometam com o projeto da escola.

Os resultados evidenciam também que, ao adotar práticas pedagógicas inclusivas, os educadores contribuem para a construção de um ambiente educacional mais equitativo que valoriza a diversidade, permitindo que todos os estudantes alcancem seu pleno potencial. Essas práticas não apenas beneficiam os estudantes com necessidades especiais, mas também enriquecem a experiência educacional para todos.

Podemos afirmar que, se por um lado houve avanço na perspectiva das políticas públicas de educação especial, por outro, as práticas pedagógicas ainda representam desafios que se colocam para as professoras, assim como para os gestores escolares. Por vezes esses desafios estão atrelados às barreiras curriculares, especialmente nas escolas particulares, onde nem sempre esses profissionais têm autonomia para empreender ajustes e modificações nas diferentes instâncias curriculares, com o intuito de criar condições adequadas para a aprendizagem de todos os estudantes.

A educação especial na perspectiva inclusiva demanda dos professores e das professoras um conjunto de estratégias que atendam às necessidades variadas dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo e acolhedor.

Dentre outras estratégias destacamos a avaliação diagnóstica, o planejamento flexível, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica e a adaptação de materiais didáticos.

Ao implementar essas estratégias, os educadores podem criar um ambiente inclusivo que atenda às necessidades individuais de todos os estudantes, promovendo o desenvolvimento acadêmico e social de cada estudante. A prática docente inclusiva é um processo contínuo de aprendizado e adaptação para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, conforme evidenciado nos resultados desta pesquisa.

Por fim, cumpre salientar que os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados, pois se referem às concepções de um grupo de professoras de escolas particulares de uma região específica (ABC Paulista), apesar de sua relevância, podem não refletir a opinião da totalidade dos(as) professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental. Parte-se do pressuposto de que estudos com amostras mais abrangentes e com outra abordagem de pesquisa podem trazer novos elementos para o debate.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: CEDI, 2013.

BRASIL. *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. *Decreto n. 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 186, de 2008. Ementa: Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 2*, de 11 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. MEC. SECACI. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2023

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. *Lei n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-reflexiva artigo a artigo*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

COLOGNESE, Silvio Antonio; MÉLO, José Luiz Bica de. A técnica de entrevista na pesquisa social. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 143-59, 1998.

CRESWELL, John. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DIOGO, Marcelio Adriano; GELLER, Marilise. A educação especial e os cursos técnicos: a visão dos docentes sobre os processos de adaptação curricular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 28, p. 561-78, 2022.

IÁCONO, Jane Peruzo; PARADA, Eunice Rodrigues Valle. Educação inclusiva: reflexões após duas décadas de sua implementação no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (SENPE), 3., 2020, Chapecó. *Anais [...]*. Chapecó: UFFS, 2020. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14934>. Acesso em: 21 jan. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Org.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel, 2003. p. 11-25.

MENDES, Rodrigo Hübner (Org.). *Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2020.

MIRANDA, Nonato Assis de; GERBELLI, Sandramara Morando. Serviços de educação inclusiva de Santo André: concepções de diretores de escola. *Revista Cocar*, Belém, v. 18, n. 36, 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento- um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 maio 2022.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 15 maio 2022.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-81, maio/ago. 2018.

TRAVAIN, Alessandra Lourenço da Silva; GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda. Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva e Tendências em Curso. *Revista Cocar*, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-19, 2021.

Sobre os autores:

Nonato Assis de Miranda: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Coordenador Geral do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP). Líder do Grupo de Pesquisas (CNPq) Políticas Públicas, Gestão e Formação de Professores. **E-mail:** mirandanonato@uol.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6592-3381>

Maria do Carmo Romeiro: Doutora em Administração pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). **E-mail:** maria.romeiro@online.uscs.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-000123158-7903>

Priscila Castro Garcia: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). **E-mail:** priscila.garcia@uscsonline.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0000-8425-6094>

Recebido em: 18/12/2024

Aprovado em: 08/03/2024