

(RE)PENSANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE ACOLHIMENTO DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO

Luciana Santos Bispo ¹
Adonias Santos Santana Júnior ²

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa social realizada com quatro jovens, (três homens e uma mulher) alunos de uma escola pública de Ensino Médio, situada no interior da Bahia. Com foco em pessoas com necessidades educativas especiais, essa pesquisa buscou, através da aplicação de um questionário composto por dez perguntas, sendo sete objetivas e três subjetivas, compreender como estes discentes avaliam as estratégias de inclusão das pessoas no escola regular. Visando contribuir para implementação de práticas pedagógicas e atitudes mais humanizadas e mais inclusivas na escola, esta pesquisa buscou, ainda, captar dos seus participantes sugestões de ações e atividades pedagógicas que contribuam para que elas se sintam melhor acolhidas na e pela escola; bem como, para o combate ao preconceito e a segregação dos “diferentes.” Nesta direção, acredita-se que este trabalho possa contribuir tanto para estudos e pesquisas futuras, quanto profissionalmente ajudando profissionais da educação a repensarem sempre o ambiente escolar como um espaço privilegiado para acolhimento, inclusão, valorização e respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Práticas Pedagógicas. Necessidades especiais.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre inclusão social de pessoas com deficiência exige, antes de qualquer coisa, ter a certeza de que, infelizmente, o estigma da exclusão social ainda, e infelizmente, é real, está presente em diferentes segmentos da sociedade e traz consequências que reforçam estereótipos meramente excludentes que maltratam, distanciam e estigmatizam pessoas tidas como “diferentes”, tais como: deficientes físicas, mentais, auditivas, com transtornos do Espectro Autista (TEA) e de Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH) etc.

No cerne do debate sobre inclusão destas minorias sociais, neste trabalho, duas vertentes foram consideradas: 1ª resgate das garantias jurídicas oriundas das principais

¹ Doutora em Teologia pela Faculdades EST, luzinhacj@hotmail.com

² Especialista em Direito Público pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), adoniasjr10@hotmail.com

conferências e tratados internacionais chancelados pela Organização das Nações Unidas (ONU) através da Organização Das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura (UNESCO) que regulamentam a inclusão na escola regular de pessoas com necessidades especiais; cujas propostas pretendiam romper com as amarras da discriminação, do preconceito e da segregação. A 2^a vertente diz respeito à análise da aplicabilidade, na prática, destas garantias tendo em vista as necessidades e especificidades de um grupo de alunos, com necessidades educativas especiais, investigados nesta pesquisa. Afinal, não é o aluno “especial” que deve esforça-se para adaptar-se à escola. É o sistema educacional quem deve adequar-se para recebê-los, oferecendo-lhes um ambiente acolhedor e estratégias pedagógicas que contemplem suas especificidades.

Entende-se que o processo de inclusão destas pessoas no âmbito da escola regular requer adaptações, mudanças de posturas, de mentalidade e que toda mudança de mentalidade, de visão de mundo, de compreensão do ser humano no sentido de incluí-lo no seio da sociedade, é um processo muitas vezes lento e requer atitude e boa vontade, como reflete Cardoso *et al.* (2012)

[..] a inclusão é um processo de transformações pequenas e grandes, de prazos diferentes, na mentalidade dos indivíduos. Por meio desse processo, a sociedade tem condições de se preparar para incluir, em seu seio, todas as pessoas, sem exceção. Nesta mesma direção, a exclusão social se dá ao modo como cada sociedade, cada cultura, cada olhar percebe as 'pessoas diferentes'. Muitas dessas pessoas são consideradas inválidas e incapazes, e assim impedidas de se assumirem como sujeitos, indivíduos [...]. (CARDOSO et al. 2012, p. 10)

Mazzotta e D'Antino (2011) corroboram com Cardoso (2012) ao defenderem que ao criar e estabelecer “normas” e “padrões” de normalidade para os seus sujeitos sejam socialmente aceitos, a sociedade acaba estabelecendo “formas simbólicas” de inserção e aceitação dos indivíduos. Neste contexto, todas as formas de preconceito, segregação, discriminação e exclusão constituem-se em perversos instrumentos de violência simbólica. Segundo estes mesmos autores, as pessoas que mais sofrem com estas formas de violência simbólica são aquelas deficientes físicas, visuais, mentais, sensoriais, pessoas com dificuldades de locomoção e todas as outras que apresentam os vários tipos de transtornos de desenvolvimento.

Nesta direção, inclusão e todas as formas de oposição a ela, tais como segregação e exclusão, vêm ganhando força e expressão como pauta de muitas discussões e debates em encontros, convenções e fóruns tanto no Brasil quanto no exterior. Na Europa e nos Estados Unidos, por exemplo, já nos anos de 1970, a busca por ações de inclusão social de pessoas

com deficiência tornou-se tema recorrente e já despontava a noção de inclusão como um direito elementar ao ser humano; cuja garantia, está expressa em documentos jurídicos.

Mas, foi apenas a partir das décadas de 1980 e 1990 que o tema ganhou notoriedade na ONU (Organização das Nações Unidas) com convocação de Conferências e fóruns mundiais de educação cujos objetivos vislumbravam implementação de políticas públicas capazes de garantir e viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Alguns destes eventos serão discutidos na sequência deste trabalho

METODOLOGIA

Visando atender os objetivos aos quais se propõe, esta pesquisa é, antes de tudo, Bibliográfica - pois teve sua base desenvolvida a partir do referencial teórico já elaborado (impresso e digital), constituído principalmente de livros, revistas, teses, monografias e artigos científicos, e caracteriza-se pelo Estudo de campo. Segundo Gil (2007, p.42) “o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer atividade humana. No que se refere à forma, a pesquisa caracteriza-se como Qualitativa, considerando que a pesquisa qualitativa é aquela que “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” Gil (2007, p. 54).

Procedimentos Metodológicos

Lócus da Pesquisa – a pesquisa de campo foi realizada em uma Escola de Ensino Médio de Educação em Tempo Integral, da Rede Pública Estadual, situada em uma cidade no interior da Bahia. Esta Unidade de Ensino é a única da Rede Pública de Ensino Médio em todo o município e é considerada de grande porte, possui uma demanda de quase 800 alunos, e oferece também o curso Técnico em Administração, em tempo integral, para jovens e adolescentes oriundos do 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, e Educação para Jovens e Adultos (EJA) apenas no turno noturno. Por questões éticas, previamente combinadas com as pessoas envolvidas, a identidade da instituição e dos participantes da pesquisa serão resguardadas.

Participantes da Pesquisa – Foram selecionados para esta pesquisa seis alunos, utilizando como critério de inclusão participarem apenas alunos que possuem diagnóstico

comprovado em laudo médico entregue à instituição. Entretanto, no dia da coleta dos dados, compareceram apenas quatro (04) alunos, sendo três homens e uma mulher, que fazem acompanhamento de atividades na sala de Atendimento Educacional Especial (AEE) .

Quanto aos diagnósticos, 01 participante apresenta Transtorno do Espectro do Autismo, 01 apresenta Deficiência Intelectual em grau leve e 01 possui Deficiência Intelectual em grau grave e o outro é surdo.

Instrumento da Pesquisa - O instrumento de pesquisa escolhido foi um questionário, composto por dez perguntas, sendo seis (06) objetivas e quatro (04) subjetivas. A coleta dos dados foi realizada no mês de maio do ano corrente, no dia e horário previamente agendados com as partes envolvidas nesta pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Inclusiva: principais marcos jurídicos no Brasil e no mundo

Inclusão social das minorias tem sido um assunto recorrente nas sociedades contemporâneas. Diferentes organismos nacionais e internacionais têm se ocupado deste assunto em vistas da elaboração de políticas públicas que ampliem e reforcem as garantias de acesso e inserção das pessoas ou grupos de pessoas (idosos, mulheres, crianças, pessoas com algum tipo de deficiência, pessoas superdotas etc.) no seio da sociedade, enquanto sujeitos de direitos. É importante destacar que só se pode falar em inclusão a partir da concepção de diversidade. E a diversidade constitui o planeta, as nações, os povos, as culturas, as sociedades. A concepção de inclusão só assume verdadeiro sentido quando se pretende integrar e resguardar direitos iguais aos diferentes. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) já assegura igualdade de direitos, incluindo o direito à educação, a todos os seres humanos indistintamente; e tornou-se um marco na garantia dos direitos inerentes aos seres humanos.

Em âmbito nacional, a Carta Magna do Brasil promulgada em 1988, deixa claro no artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Na sequência, o artigo 206 estabelece como princípio base a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o Art. 208 determina como dever do Estado a efetiva oferta

mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Na sequência a Lei 7853, sancionada em 24 de outubro de 1989, ampliou os direitos e a acessibilidade de pessoas com deficiência ao sistema educativo. Conforme aponta Oliveira e Souza (2011), essa lei

[...] assegurou vários direitos aos alunos com necessidades educacionais especiais: matrícula compulsória em escolas públicas e privadas de ensino; oferta obrigatória de Programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; oferta de Programas de Educação Especial; oferta de material escolar, merenda e bolsa de estudos. (OLIVEIRA; SOUZA, 2011, p. 247)

Já no cenário internacional foram os eventos mundiais, ocorridos nas décadas de 1980 e 1990, que deram impulso ao debate acerca da “Educação Para Todos.” Tendo em vista o alto índice de pessoas analfabetas no mundo, assim como daquelas que não conseguiam concluir a educação básica, tais eventos propuseram uma série de orientações para implementação de políticas públicas educacionais voltadas para inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas comuns. Dentre as quais vale citar: a *Convenção dos Direitos da Criança*, ocorrida em 1989, em Nova York; a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, sediada na Tailândia (Jomtien) 1990; Também conhecida como “Convenção de Jomtien, a *Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”*, realizada na Espanha (Salamanca), em 1994, ficou amplamente conhecida como “Declaração de Salamanca,; e, a *Conferência de Dakar* (Senegal) ocorrida ano 2000, com o título de “*Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos*”.

O Brasil participou, como país signatário, da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Este evento mundial que teve como foco discutir estratégias de combate ao analfabetismo e de universalização do acesso a uma educação básica que atendesse as necessidades essenciais da aprendizagem, foi promovido pela União das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo Das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e contou com o apoio do Banco Mundial, contou com a participação de representantes de 157 países e de várias organizações não governamentais (ONGs). Deste evento, resultou a “Declaração de Jomtien” que estabeleceu compromissos e seis metas de educação inclusiva no sentido de oferecer maior acesso para crianças pobres e de combate ao analfabetismo, a serem atingidas pelos países participantes nas próximas décadas. (UNESCO, 1990)

Em atenção ao acordo assinado nesta Convenção, o Brasil divulgou através do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), entre os anos de 1993 a 2003, o Plano Decenal

da Educação Para Todos. Outros importantes instrumentos jurídicos de amparos legais e de garantias da igualdade de direitos e acessos foram aprovados no Brasil, a partir da década de 1990. Corrêa (2010) elenca os mais importantes, pós Constituição de 1988, que corroboram para a construção de uma “sociedade para todos”

[...] O Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que assegura a estes sujeitos uma série de direitos, destacando-se aqui ‘igualdade de condições para o acesso e permanência na escola’; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394 de 1996), que coloca sobre os municípios a responsabilidade de universalização do ensino para os cidadãos de 04 a 14 anos, ou seja, da Educação Infantil e Fundamental) para todas as crianças e jovens. [...] a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, (Decreto nº 35.956, de 2002, que promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e as diretrizes nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 02, de 2001) (CORRÊA, 2010, p, 9 - 10)

Outro significativo encontro mundial aconteceu em 1994, em Salamanca, na Espanha. Com foco na inclusão de pessoas com deficiência no plano da agenda internacional de “Educação para Todos,” a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, cujo documento final, conhecido como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) proclama que: “As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.”, conforme destaca Abenhaim (2005, p.43).

O documento final desta Conferência apresenta uma visão inovadora a respeito da Educação Inclusiva. Sob o viés da Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, proclama que

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As **escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva**, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, **construindo uma sociedade inclusiva** e atingindo a educação para todo [...] (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994. Grifo Nosso)

O texto apresenta uma abrangência na concepção da expressão “necessidades especiais;” segundo o qual deixa se ser restrito apenas às pessoas com alguma deficiência e estende-se também à

[...] todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam a deficiências ou dificuldades escolares (...) neste contexto, terão que incluir crianças com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças e populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p.15)

Ainda no final do século XX, ocorreu na Guatemala, em maio de 1999, a *Convenção para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência* o evento foi organizado pela Organização dos Estados Americanos (OEA). O art. 1º documento final desta Convenção esclarece que “o termo ‘deficiência’ significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.” E o artigo 2 A, esclarece que

O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (OEA, 1999)

Os Estados Nações participantes deste tratado reafirmaram que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.” OEA (1999)

O Brasil ratifica o texto dessa Convenção com a publicação do Decreto nº 3.956/2001, o qual apresenta igualdade de direitos humanos e de liberdades fundamentais para pessoa com deficiência em relação às demais pessoas. Corrêa (s/d) destaca a importância deste decreto para a educação, uma vez que ele exige

[...] uma reinterpretação da educação especial compreendida no contexto da diferenciação e orienta procedimentos no sentido de tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista e de qualquer outra natureza no sentido de eliminar a discriminação e proporcionar a integração da pessoa com necessidades especiais à sociedade. (CORRÊA, s/d, p.82)

No início dos anos 2000, representantes de 180 países reuniram-se em Dakar, no Senegal, para a Cúpula Mundial da Educação. Chancelado pela UNESCO, o encontro refletiu sobre a agenda Educação para Todos e exigiu medidas mais enérgicas por parte dos Estados participantes no sentido de se comprometerem a atingirem, até o ano de 2015, as metas definidas na Declaração de Jomtien, Tailândia, em 1990. Pois, segundo o documento final deste encontro era inaceitável que

[...] em pleno terceiro milênio haja mais de 113 milhões de crianças sem acesso a um ensino de qualidade e 880 milhões de adultos analfabetos, que ainda haja discriminação entre os gêneros nos sistemas de educação e a aquisição de valores humanos e competências estejam tão distantes das aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades. (UNESCO, 2000)

Por fim, entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, aconteceu em Incheon, na Coreia de Sul, o Fórum Mundial de Educação. Sob a tutela da UNESCO, o encontro discutiu a necessidade de basilar as metas para a educação global para os próximos anos de 2016 a 2030. O documento final deste encontro, aprovado em 2017, ficou conhecido como a “*Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos*”, os Estados participantes reafirmaram “a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000” e comprometeram-se em “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos [...]” bem como em promoverem uma “educação Inclusiva e equitativa, e, para tal “[...] comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem [...]” (UNESCO, 2017)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do questionário aplicado aos discentes

A primeira pergunta buscou identificar a idade e o gênero dos participantes e ficou assim representada:

03 participantes do sexo masculino com idades de 18, 19 e 21 anos.

01 participantes do sexo feminino com 16 anos de idade.

A segunda pergunta quis saber se estes alunos gostam de estudar naquela instituição. E apresentou como opções as alternativas: Sim, Não, Às vezes e Muito Pouco. A qual teve como resposta “SIM”, unanimemente.

Perguntados, na quarta questão, se o/a participante reconhecia a necessidade de ter atividades adequadas pelos professores, as respostas foram mais uma vez unânime: SIM!, Como justificativas argumentaram que:

“Algumas pessoas não têm muito conhecimento e não conseguem entender como as outras e precisam de atividades diferenciadas.”

“Porquê é necessário para entender e aprender. Se não for assim, eu não consigo entender porque eu tenho muitas dificuldades de aprender os assuntos.”

“Porque eu não consigo aprender de outra forma, como as outras pessoas entendem.”

“Porque pra mim é mais fácil quando o professor adequa as atividades. Eu tenho muita dificuldade de entender as aulas, as assuntos e as atividades. Eu gosto da atividade adaptada.”

A pergunta de número cinco, buscou entender se os participantes desta pesquisa percebiam interesse dos seus professores em adequar as aulas e atividades com objetivo de facilitar a sua compreensão do conteúdo que está sendo ministrado. As opções de respostas eram: “Sim”, “Não”, “Às vezes” e “Muito Pouco.” As respostas ficaram assim representadas:

01 participante respondeu “SIM” e afirmou que os professores que mais se preocupam com esse aspecto são os das disciplinas: matemática, Projeto de Vida e Física.

02 participantes responderem “Às vezes”. Um justificou que *“alguns professores percebe interesse maior que outros. Tem professores que não dão a mínima para isso.”* O outro participante afirmou que *“percebo em alguns professores o esforço em ajudá-lo com atividades e testes feitos especialmente para ele. Mas, a maioria age normalmente.”*

01 participante marcou a opção “Muito Pouco.” Segundo ele, *“já estou na escola há alguns anos e alguns passam atividades e me mandam para o atendimento e lá eu faço e consigo entender com a professora de lá. Mas, na maioria das vezes, têm professores que não passam essas atividades.”*

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é necessária e é uma realidade da qual a escola regular não pode e não se eximir. Incluir pessoas com diferentes necessidades educativas em um mesmo ambiente, é muito desafiador e exige planejamentos, investimentos, formação e capacitação profissional e boa vontade dos seus agentes. A adaptação das aulas e atividades para alunos com necessidades especiais demanda que docentes tenham um olhar mais cuidadoso e mais afetivo para a realidade de cada discente. Entretanto, muitas vezes, falta formação e capacitação para que docentes saibam lidar com cada realidade. Não raro, falta também diagnóstico médico que aponte a real necessidade do aluno e, em muitas escolas públicas do Brasil, não há sequer um psicopedagogo que acompanhe essa demanda. Embora o artigo 59 da Lei nº 9.394/96 -LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - assegura que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (...) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular. (BRASIL, 1996); muitas vezes, na prática, a “inclusão” acontece apenas com a garantia de matrícula de alunos com necessidades especiais. Sobre este aspecto, Sasaki (2004, p. 2) afirma que

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento, 'A declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais'.

Segundo Mattos (2008, p. 52), incluir significa

[...] fazer algo para que elas permaneçam na escola. Incluir requer considerar peculiaridades, requer cruzamento de culturas, requer olhar a singularidade de cada um dentro da pluralidade, requer olhar a parte no todo e o todo na parte. Implica, ainda, considerar as crenças, mitos e valores de cada um, bem como considerar as emoções envolvidas no relacionamento

Santos (2022) cita: acesso, acolhimento, equipe com formação na perspectiva inclusiva, recursos e serviços, participação da Comunidade, diálogo com a família, como os cinco pilares da escola inclusiva e afirma que:

A linha mestra do terceiro pilar de uma escola inclusiva pode ser divisada no entendimento de que a construção dos sistemas educacionais inclusivos é um processo permanente, que se faz por meio da formação continuada de professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, assim como, por meio da mudança de concepção da prática pedagógica e da gestão escolar (SANTOS, 2022, p.19)

A pergunta de número seis, quis compreender o grau de conforto por parte de participante com relação a percepção de que o professor preparou uma aula e/ou atividade diferente por causa dele e deu como opções: Muito Confortável, Confortável, Pouco Confortável, Desconfortável e Muito Desconfortável. O resultado apresentado foi o seguinte:

03 participantes responderam que se sentem **MUITO CONFORTÁVEL**. As justificativas foram:

“Se é para minha compreensão, eu gosto.”

“Porque é o melhor pra mim, se não eu não consigo entender.”

“Porque eu só entendo assim. Quando o professor não faz a minha atividade eu não entendo muito.”

01 participante respondeu assinalando apenas a alternativa Pouco Confortável e não justificou sua resposta.

Perguntados na questão de número sete, quais eram as melhores dificuldades enfrentadas na escola, pelos participantes. As respostas foram: não conseguir prestar atenção nas aulas, não entender a maioria dos assuntos, no celular, achar as aulas e atividades muito difíceis.

Na questão oito, alunos foram perguntados se sentem acolhidos pelos colegas. 01 participante NÃO RESPONDEU a questão, 02 participantes responderam que SIM e 01 participante respondeu que NÃO e justificou que “escola não é lugar de ter amigos, é lugar de estudar.”

A pergunta de número nove quis saber se os participantes desta pesquisa se sentem acolhidos pelos pares nas atividades realizadas em grupos. À qual, 01 participante afirmou que NÃO REALIZA ATIVIDADES EM GRUPOS, 02 responderam que SE SENTEM ACOLHIDOS e 01 afirmou que NÃO SE SENTE BEM ENTRE OS COLEGAS.

É impossível conceber educação sem afetos. Um ambiente afetivo é território fecundo para aprendizados. Ao adentrarem espaços educacionais mais afetivos, os estudantes sentem-se mais seguros, mais amparados e mais confortáveis emocionalmente. As atividades desenvolvidas no âmbito escolar devem conduzir para o estreitamento das relações, promovendo; sobretudo, a interação entre os pares, respeitando as especificidades de cada sujeito. Segundo Rocha e Pinto [s.d]

O desenvolvimento de relações afetivas propicia um ambiente acolhedor e saudável de aprendizagem para o aluno com deficiência. O professor que efetiva essa prática em sala de aula consegue obter de seus alunos superações de barreiras e bloqueios que o impedem, muitas vezes, de aprender. O aluno com deficiência, ao sentir-se acolhido sente-se em segurança, melhora sua autoestima e sua autoconfiança. Esse domínio afetivo complementa o desenvolvimento cognitivo. (Rocha; Pinto, S/D, p.1086)

Mattos (2008) comunga do mesmo pensamento e defende que

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola (...) a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem. (MATTOS, 2008, p. 5).

Por fim, a pergunta de número dez solicitou aos participantes que dessem sugestões para que a escola se tornasse mais inclusiva com alunos que apresentam necessidades educativas especiais. As respostas foram: “Desenvolver mais respeito com os outros.” “Fazer mais palestras com psicólogos.” “Colocar mais aparelhos na sala do atendimento.” Ter aulas mais criativas, assim eu gosto mais” e “ter mais aulas diferentes, divertidas porque eu não consigo entender nada.”

As sugestões apresentadas pelos participantes desta pesquisa para que a escola comum se torne mais inclusiva revela o quanto ela ainda precisa avançar no quesito inclusão de PCDs. Os apelos por eles apresentados em resposta a última pergunta do questionário

apontam para uma constatação do quanto o sistema de ensino e as formas de inclusão precisam ser atualizadas, transformadas. A realidade presenciada em muitas escolas públicas do Brasil é de práticas pedagógicas, posturas de docentes que em vez de incluir PCDs na escola regular, acabam se tornando verdadeiros entraves para sua plena inserção no contexto escolar. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) assegura a educação “é um direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (...)”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, em todos os aspectos, ainda tem um caminho longo a ser percorrido até que se efetive, de fato. Apesar de todos os avanços já conquistados até aqui, em termos jurídicos, especificamente, fica claro que os direitos e liberdades previstos nas leis não são suficientes para que a inclusão de PCDs realmente se efetive nas escolas regulares do Brasil.

Nesta direção, os achados deste breve ensaio confirmaram o que os desafios a serem vencidos são de toda ordem: estrutural, pedagógico, formativo, humano. Embora pareça simples, incluir uma pessoa com necessidades educativas especiais no contexto da escola regular mobiliza diferentes enfrentamentos: falta de estrutura física das instituições, carência ou escassez de profissionais preparados para conduzir a demanda, a falta de formação para docentes que atuam nas salas regulares e, até mesmo, o preconceito e a indiferença, não raramente vividos, por PCDs no interior das escolas pelo Brasil afora.

Ao porpor (re)pensar a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares a partir do acolhimento expresso nas práticas pedagógicas de seus docentes, esta pesquisa não pretendeu colocar mais uma responsabilidade sobre o árduo trabalho exercido por milhares de professores diariamente, e, muito menos prendeu culpá-los ou responsabilizá-los por aquilo que escapa suas capacidades. Mas, refletir a necessidade de tornar o espaço da sala de aula, mais afetivo, mais acolhedor e mais inclusivo faz-se extremamente necessário e oportuno. E os achados aqui apresentados, confirmaram que inclusão no ambiente escolar é um caminho no qual só se percorre juntos, de mãos dadas. Caso contrário, é indiferença, é segregação, é exclusão!

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. (2005). **Os Caminhos da inclusão: breve histórico**. Em A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenhaim (Orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 39-53). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Brasília: DF. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL, Decreto nº 3.956/21 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 13 mai.2014

BRASIL, LEI nº 9.394/96 - LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 13 mai.2024.

BRASIL, LEI nº 13.146/2015 - **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: DF. 2015. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 13 mai.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Plano Nacional da Educação para Todos 1993-2003 Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_norte.pdf. Acesso em 13 mai. 2024

CARDOSO. Ferrari Hugo, et al., **O desafio da inclusão social no Brasil**. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/malestar/article/view/204>>. Acesso em: 23 mai. 2024.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial: Marcos históricos internacionais da Educação Especial até o século XX**. [s/d] pp. 68-92. Disponível em: [https://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina/aula-5#:~:text=A%20CONVEN%C3%87%C3%83O%20DE%20GUATEMALA%20\(1999,como%20Con%2D%20ven%C3%A7%C3%A3o%20de%20Guatemala..](https://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina/aula-5#:~:text=A%20CONVEN%C3%87%C3%83O%20DE%20GUATEMALA%20(1999,como%20Con%2D%20ven%C3%A7%C3%A3o%20de%20Guatemala..) Acesso em: 13 mai.2024

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MATTOS, S.M.N. **A afetividade como fator de inclusão escolar**. Teias, Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 50-59, julho/dezembro 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/271/283>>. Acesso em 13 mai.2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão Social de pessoa com deficiências e necessidades especiais**: cultura, educação e lazer. *Rev. Saúde Soc.*; v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, S. F. **Políticas para a inclusão**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2011. Editora UFPR.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006**. Disponível em <<http://www.bengalalegal.com/onu.php>>. Acesso em: 08 mai.2024

ROCHA, Scheilla Conceição; PINTO, Cândida Luisa Cruz. **Afetividade no contexto escolar inclusivo** . Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-10/completo-2.pdf>. Acesso em 13 mai. 2024

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. **Seis Pilares para educação inclusiva**. Revista Estudos Aplicados em Educação. São Caetano do Sul:SP. V. 7 n. 13. 2022, p. 15-29. Disponível em: < <https://Seer.uscs.edu.br>.> Acesso em: 13 mai. 2024

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: <http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13>. . Acesso em: 20 mai. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. In: **CONFERÊNCIA mundial sobre necessidades educativas especiais**, 1994, Salamanca. Acesso e qualidade. Salamanca : UNESCO, 1994. P.18 Disponível em Acesso em 08 jun. 2014.

UNESCO. **Educação para Todos**: O Compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.