

POSSIBILIDADES E LIMITES DA INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Márcia Jerônimo de Souto¹

Larissa Terumi Takamoto²

Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhaes³

RESUMO

Objetivou-se relatar uma experiência vivenciada no Núcleo de Educação para a Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, acerca dos limites e das possibilidades da realização de práticas inclusivas na sala de aula. O arcabouço teórico utilizado para as reflexões acerca da temática é apresentado a seguir: Santos (2016), Salvi e Weiss (2002) e os documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1997). Os mesmos subsidiaram as reflexões em torno do processo de seleção do conteúdo com as observações realizadas durante o estágio. Como limites tem-se que na sala de aula em questão percebe-se diversas crianças com necessidades educacionais, mesmo sem laudo médico, que um dos maiores desafios para as professoras. As potencialidades evidenciadas elucidam-se na motivação das professoras para a realização de práticas inclusivas e nas diversas metodologias de ensino utilizadas, que contribuem efetivamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Anos iniciais, Educação.

INTRODUÇÃO

O século XX, em especial sua última década, é marcado por discussões internacionais voltadas ao desenvolvimento de novas estratégias e metodologias pedagógicas. De caráter holístico, fundamentam-se na percepção de que a existência de diferenças entre os sujeitos – objeto do processo de ensino-aprendizagem - implica na necessidade de desenvolvimento e implementação de formas igualmente diferenciadas de ensino.

Esse pensamento, materializado em documentos provenientes de conferências internacionais, como as Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), serviu de base para que os componentes da sociedade internacional buscassem promover, em seu interior, o pleno exercício dos direitos e ideais ali previstos.

Nesse âmbito, o Brasil, na década de 1990, passou a editar normas voltadas à satisfação desse novo paradigma educacional, ainda incipiente no Estado. Foi, então,

¹ Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN). Bolsista de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). marciajsouto@yahoo.com.br;

² Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). larissa_terumi@hotmail.com;

³ Docente da graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ritam.pgedufrn@gmail.com

promulgada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que inaugurou no país uma política pública de natureza mais inclusiva, com a previsão de mecanismos aptos à inserção e manutenção de estudantes dos mais diversos matizes nas salas de aula.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, que foi realizado a partir das vivências e observações realizadas durante o estágio obrigatório em uma turma de quarto ano dos anos iniciais em uma instituição de ensino infantil pertencente a uma universidade pública federal. Dessa forma, o estudo reflete sobre os limites e possibilidades da efetivação da inclusão nas salas de aula.

A turma em questão possui alunos com necessidades especiais, um aluno com Síndrome de Down, outro com necessidades motoras, uma aluna com dificuldade de socialização que apresenta comportamento opositor e desafiador, e um aluno fragilidades emocionais, porém sem laudo médico.

Alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoios e serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento escolar, pessoal e socioemocional (CORREIA; TONINI, 2012).

Sabe-se que o conceito de necessidades educacionais especiais (NEE) eclode como resposta ao início da progressiva democratização das sociedades, que culmina nos princípios da filosofia da inclusão (DECHINI et al., 2008).

Com isso, o intuito é o de promover uma igualdade de direitos, fomentada pela ausência de discriminação, tendo como subsídio, as características intelectuais, sensoriais, físicas e socioemocionais das crianças, jovens e adultos no contexto escolar (CAMARGO, 2017).

É nesse âmbito que se insere o presente trabalho, onde objetiva-se relatar uma experiência vivenciada em uma turma de anos iniciais do Núcleo de Educação da Infância pertencente a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, refletindo sobre os limites e as potencialidades da inclusão na sala de aula.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de uma experiência vivenciada em uma turma do Núcleo de Educação da Infância. NEI- CAP/UFRN escola de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A vivência ocorreu em dez dias do mês de abril de 2018.

O arcabouço teórico utilizado para as reflexões acerca da temática é apresentado a seguir: Santos (2016), Salvi e Weiss (2002) e os documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1997). Os mesmos subsidiaram as reflexões em torno do processo de seleção do conteúdo com as observações realizadas durante o estágio.

DESENVOLVIMENTO

Conforme a Constituição Federal do Brasil, de 1988, a educação pública é um direito assegurado a todos os cidadãos, sendo de dever do Estado e da família, que devem atuar com vistas ao desenvolvimento integral da personalidade humana (BRASIL, 1988). O acesso universal à educação infantil é um direito social disposto no mesmo texto.

Documentos orientadores educacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998), conferem à educação infantil o status de primeira etapa da educação básica. Tais documentos têm moldes marcadamente inclusivos, sendo afetos à adequação do ensino às necessidades educacionais especiais em seus diversos aspectos - físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

Esse caráter inclusivo da educação, referendado em políticas educacionais brasileiras, traz consigo a necessidade de uma reorganização pedagógica das escolas, promovendo a cooperação, o diálogo e a solidariedade entre todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem - docentes, administradores, funcionários, alunos, família e sociedade (MANTOAN, 2003; FUMEGALLI, 2012). Entende-se, nesse momento, que este movimento organizacional deve ser iniciado pela atenção infantil, tendo-se em vista a sua posição inicial na educação básica (BRASIL, 1996; CARNEIRO, 2012).

É nessa esteira de pensamento que o conceito de inclusão e de diversidade são amplamente discutidos. É evidente a necessidade de uma compreensão acerca das diferenças – sejam elas individuais ou coletivas – e das especificidades do ser humano, incluindo-se as diversas realidades educacionais (SILVA, 2014).

Com isso, a inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa em um ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (1994) e traz a reflexão da educação inclusiva como sendo um pressuposto de uma reorganização no sistema

educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar (CARNEIRO, 2012).

A referida declaração, de forma enfática, discute a necessidade de que todas as crianças em idade escolar tenham acesso à educação. Isso inclui aquelas com necessidades educacionais especiais, ou seja, todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994; BRASIL, 2008).

Essas crianças com necessidades educacionais especiais devem se integrar a comunidade escolar e social. A esse respeito, vale destacar o conceito de integração, adotado na Suécia em 1969, em que se defendia, para as crianças com deficiências, modos de vida e condições iguais ou parecidas com as dos demais membros da sociedade (KOROL, 2016).

Argumentava-se que o indivíduo tem condições de participar da corrente natural da vida, inclusive da escola. Esse discurso é intitulado de *normalização* e refere-se à ideia de que pessoas com deficiência devem ter, tanto quanto possível, condições de vida semelhantes às dos demais cidadãos na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio supervisionado aconteceu na turma do quarto ano do Núcleo de Educação para a Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A turma é composta por 17 crianças, na faixa etária de 9 a 10 anos de idade. Este grupo é formado por 7 meninas e 10 meninos entre eles 1 público alvo da educação especial com síndrome de *Down* e uma criança com dificuldades de motricidade e outros que apresentam necessidades sociais, e emocionais sem laudo.

Quanto aos alunos com necessidades especiais, no que se refere à avaliação, a mesma é feita com base na avaliação contínua, ou seja, é um processo diário. Não tem um instrumento único. Cada professor realiza a sua avaliação com base em critérios que variam de acordo com cada nível. Nesse sentido, a avaliação é subjetiva para cada professor e aluno.

Sabe-se que o fortalecimento da inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais na escola comum foi assinalada pela Declaração de Salamanca (1994), reafirmando que o movimento pedagógico, além das características democráticas, deverá ser pluralista, não garantindo apenas o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando fundamentalmente sua identidade social, ressaltando que as diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações

necessárias, que atendam às necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo (SALVI; WEISS, 2002).

Esse documento fortalece que “os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidades e interesses diferentes” (BRASIL, 1994, p.33). Assim sendo, a escola deve oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo para a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos.

Por condições específicas entendem-se os problemas que se inserem nas seguintes categorias: 1) Autismo, surdo-cegueira, deficiência auditiva (impedimento auditivo), deficiência visual (impedimento visual), deficiência mental (problemas intelectuais), problemas motores graves, perturbações emocionais e do comportamento graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, síndrome de down, altas habilidades/superdotação, multideficiência e problemas de saúde; 2) As condições específicas, sempre que necessário, devem ser alvo de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipe multidisciplinar.

Mesmo com uma prática que busca promover a valorização do diálogo, construir e discutir previamente os combinados e acordos didáticos, os conflitos são frequentes nesta turma, discussões, desentendimentos e agressões físicas são motivos para intervenções, conversas individuais e coletivas (FRIAS; MENEZES, 2018).

Nesse contexto, pudemos apontar limites e as potencialidades da inclusão na sala de aula para os diversos alunos com necessidades individuais. Como limites tem-se que na sala de aula em questão percebe-se diversas crianças com necessidades educacionais, mesmo sem laudo médico, sendo este um dos maiores desafios para as professoras.

Como potencialidades tem-se a forte motivação das professoras, as diversas metodologias de ensino utilizada, considerando as diversas formas de aprender de cada criança, o rodízio de lugar na sala de aula, fazendo com que as crianças não sentem-se todo dia no mesmo lugar, possibilitando uma maior interação da turma na tentativa de diminuir os conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência possibilitou a compreensão de que a educação inclusiva não deve ser entendida como direcionada somente para os que têm alguma necessidade educacional

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

especial, como é o caso das pessoas com deficiência intelectual, mas para todos os alunos, visto que crianças com problemas emocionais, educativos, familiares, sociais e físicas necessitam de uma atenção singular e inclusiva considerando que esses fatores impactam consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem.

Constatamos que a prática das professoras com os alunos com necessidades especiais na instituição onde o estudo foi realizado, é satisfatória, visto que elas desenvolvem uma relação dialógica, um olhar atento as dificuldades de cada aluno, na tentativa de promover intervenções mais assertivas para o grupo, com acolhimento, amorosidade, igualdade e equidade.

Reflete-se, por fim, que para que a inclusão de alunos com necessidades especiais seja efetivada de fato no sistema de ensino regular se faz necessário que a escola tenha em sua cultura educacional a inclusão como basilar em todas suas ações, projetos e políticas. A referida instituição é referência na educação infantil e inclusão e seu trabalho é parte das políticas de acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o que potencializa de forma marcante e significativa a experiência e os achados deste relato.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília (DF): Senado, 1998.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**; Brasília. 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília (DF), jan. 2008. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007,

entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 jun 2018.

CAMARGO, E.P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170010001>. Acesso em: 18 set. 2019.

CARNEIRO, R.U.C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12 p. 81-95, jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CORREIA, L.M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127406002>. Acesso em: 18 set. 2019.

DECHINI, C.; et al. Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_inclusao_escolar_2008_0.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

ENUMO, S.R.F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.3, p.335-354, dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000300003>. Acesso em: 18 set. 2019.

FRIAS, E.M.A.; MENEZES, M.C.B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

FUMEGALLI, R.C.A. **Inclusão escolar**: o desafio de uma educação para todos? 2012. 50f. Monografia (Especialização em Educação especial: deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijauí, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1%3E>. Acesso em: 18 set. 2019.

KOROL, V.A. Da normalização à inclusão. **Ágora**, Porto Alegre, v. 7, pg. 53-70, dez. 2016. Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/artigos/ano7_artigo6.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SALVI, I.; WEIS, L.I.S. A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional. **Revista Leonardo Pós Órgão de Divulgação Científica e Cultural do ICPG**, v.1, n. 1, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/3310/2654>. Acesso em: 18 set. 2019.

SANTOS, A.F. A Inclusão Escolar e a Deficiência em Sala de Aula. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 9, n. 1, p. 754-762, out. 2016. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-escolar-deficiencia-sala>. Acesso em: 18 set. 2019.

SILVA, L.G.S. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo (SP): Paulinas, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.