

## INCLUSÃO ESCOLAR: PENSANDO POSSIBILIDADES ATRAVÉS DO COTIDIANO

Layla Mariana Sucini Coury <sup>1</sup>  
Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo pensar possibilidades de processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial por meio das narrativas dos cotidianos. Considerando o direito à educação garantido legalmente, apontamos caminhos e estratégias necessárias para garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas no espaço escolar. Apontamos a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) interligado ao cotidiano dos estudantes, sob os olhares não só de professores do AEE, mas também dos outros interlocutores do processo de inclusão, sobretudo os professores considerados de núcleo comum e a família do estudante. Fazemos uma aproximação entre o AEE e o currículo escolar, apontando o Plano Educacional Individualizado (PEI) como estratégia para a garantia do acesso e permanência dos alunos na escola. O processo metodológico se dá por meio da análise da narrativa de um relato de experiência vivido por uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental I ao ter em sua turma de 2º ano uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e precisar vivenciar o processo de inclusão escolar por meio do ensino remoto emergencial, estabelecido em virtude das condições da Pandemia de Covid-19 vivida pela sociedade brasileira desde o ano de 2020.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar; Plano Educacional Individualizado; Currículo; Cotidiano.

### INTRODUÇÃO

Pensar inclusão, na perspectiva da educação de pessoas com necessidades educacionais específicas é, sobretudo, atender ao que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96 – LDB) nos aponta desde sua promulgação, em 1996, pois esta lei especifica no Artigo 2º que educação é dever do Estado e que o mesmo deve garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Se, portanto, é dever do Estado garantir o acesso e permanência de todos e todas, sem exceção, à educação, não seria a princípio

---

<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, laylaasucini@gmail.com;

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, incarla17@gmail.com.

necessário pensar e discutir proposições acerca de diferenciações para o ensino de pessoas com deficiência ou transtorno. Contudo, a história da educação também nos aponta cenários nos quais muitas pessoas, inclusive as pessoas com deficiência, foram segregadas e excluídas. Desta forma, o caminho da educação especial inclusiva vem se intensificando, por meios

legais, para que haja condições mínimas de acesso e estratégias adequadas de ensino-aprendizagem que garantam a todos e todas o seu direito à educação, já previsto pela LDB.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão vem reforçar direitos específicos de pessoas com deficiência através do chamado “Estatuto da Pessoa com Deficiência”. Em seu capítulo 4, a referida lei determina que os sistemas educacionais inclusivos devam assegurar aos estudantes assistidos o “máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2015). Diante deste cenário, é preciso pensar os aspectos escolares necessários para garantir tais direitos educativos a todos e todas, considerando suas particularidades e necessidades específicas.

Segundo Glat e Branco:

“Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipes de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.” (2009, p.16)

A esses apontamentos destacados pelas autoras como importantes diferenciações para a escola tornar-se inclusiva, seria possível longas discussões acerca das demandas escolares urgentes e necessárias para a garantia da inclusão escolar. Nesse trabalho, focaremos na questão do currículo e suas intenções nos cotidianos da escola e a importância do currículo para a educação especial na perspectiva da inclusão.

A metodologia de pesquisa se deu através da observação e da ação docente vivenciada por uma das autoras durante o ensino remoto emergencial, instaurado devido à Pandemia de Covid-19 no ano de 2020 e por meio de revisão bibliográfica.

Desta forma, pensaremos a importância do cotidiano nas práticas inclusivas para pensar caminhos e acessibilidade curricular como meta da inclusão escolar.

### **Currículo e plano educacional individualizado: caminhos no/dos/com o cotidiano**

A motivação para a escrita deste texto veio a partir das vivências de uma das autoras deste trabalho como professora dos anos iniciais da educação básica, de uma escola pública federal do município do Rio de Janeiro. Sua atuação sempre se deu buscando alinhar a prática à perspectiva da educação inclusiva: em escolas especiais, como mediadora escolar, como professora do atendimento educacional especializado e, atualmente, como professora de núcleo comum, ou seja, a professora regente da turma, que tem maior referência para os estudantes e que abrange a maior parte da composição curricular, de disciplinas que histórica e socialmente são destacadas como essenciais/principais na escola: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos Sociais.

Todavia, no ano de 2020, nossas escolas foram interditadas e fechadas, diante da Pandemia de Covid-19, causada pelo Corona Vírus. Diante desse cenário, as escolas passaram a trabalhar com o Ensino Remoto Emergencial, que não fora caracterizado como educação à distância por não ter as características de EAD, mas com estratégias remotas, por meio de aulas online síncronas e assíncronas, acompanhamento por vídeo chamada e plataformas escolares online. Esse cenário foi responsável para que professoras e professores repensassem os seus processos metodológicos e suas práticas educativas, afinal, educacionalmente é impossível transpor um ensino presencial para um ensino virtual, por meio de computadores, celulares e tablets.

Buscando a maior aproximação e vínculo afetivo, mas também buscando contemplar os conteúdos curriculares, a escola elencou diversos debates a respeito do currículo e da importância da acessibilidade dos conhecimentos pelos estudantes. Entretanto, é ainda uma dificuldade muito grande garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nessa nova dinâmica escolar.

Em uma turma de 2º ano de escolaridade, formada por 24 crianças de aproximadamente 8 a 9 anos, temos uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a qual têm direito assegurado pela legislação ao atendimento educacional especializado e, desde seu ingresso à instituição, possui seu Plano Educacional Individualizado (PEI) construído coletivamente ao início de cada série, o qual, ao longo

do ano é revisto, reavaliado e repensado pela equipe, ao ponto que a criança se desenvolve.

Diferentemente das experiências vividas anteriormente, o cotidiano escolar atravessado por esta professora e esses estudantes, ao se conhecerem, pouco possibilitou uma relação de contato e conseqüentemente menos afetuosa com eles. Apesar de encontros síncronos semanais, nos quais todos e todas poderiam conversar e fazer perguntas, não houve a aproximação que, casualmente, acontece quando estamos presencialmente na escola: o olho no olho, as conversas entre as crianças, as brincadeiras... O cenário remoto, apesar de grande esforço dos profissionais da educação, não transpunha a troca de experiências que temos no cenário presencial.

Se tratando de uma criança com autismo, que possui uma necessidade de interação mais planejada e que precisamos conhecer seus interesses restritos e suas habilidades e dificuldades ainda mais de perto, esse distanciamento dificultou ainda mais a compreensão das necessidades e das potencialidades que aquela criança poderia oferecer para a construção do Plano Educacional Individualizado que seria necessário para a composição curricular da estudante. Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018), o PEI é “a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir a aprendizagem de estudantes por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes.”

Muitas questões atravessaram as primeiras semanas, mas o que mais nos aproximou da realidade do contexto de aprendizagem da estudante foi o vínculo estabelecido com a família, sobretudo com a mãe, que, no cenário de ensino remoto emergencial, pode ser percebida como um pilar mais do que importante no contexto da escolarização das crianças. Não é possível uma educação por via de aulas online, sejam aulas síncronas ou assíncronas, se não houver uma mediação de um adulto junto à criança. No contexto presencial, tal mediação é feita pelo cotidiano, através da relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor. O cotidiano, durante as aulas remotas online, transforma-se em outros espaços, considerando as casas dos estudantes, os aparelhos tecnológicos pelos quais acessam as aulas e as conectividades possíveis das redes de internet que possibilitam as aulas.

Desta forma, os processos cotidianos de aprendizagem dos sujeitos foram atravessado de uma maneira inédita pelas tecnologias e as interações dos sujeitos de conhecimento passaram a serem mediadas pelas telas e muito potencialmente pelas famílias que, do outro lado das telas, podem acompanhar o cotidiano das crianças que não estão mais no espaço escolar e sim dentro de suas residências, tal como estão longe de seus pares de conhecimento, os outros e outras estudantes, mas perto de seus irmãos, primos, tios, mães e avós.

Segundo Oliveira (2007), o cotidiano “é espaço de permanente negociação de sentidos, de criação e reinvenção permanente dos saberes/fazeres/valores e emoções.” No cenário pandêmico, repensar e reinventar o cotidiano fora o maior desafio no qual nos deparamos: perdemos o espaço-tempo da escola, os abraços, os afetos: nada disso é capaz de ser transportado por meio das telas. Todavia, como nos traz a autora, foi preciso negociar e reinventar os saberes e os fazeres educacionais em prol dos direitos educacionais dos estudantes. E, nesse aspecto, foi preciso considerar a família não só como aliada no processo de ensino-aprendizagem do estudante, mas sim como interlocutora fundamental de tal processo.

Para pensar o currículo inclusivo, na perspectiva dos conteúdos programáticos e dos aspectos/processos avaliativos da aprendizagem, por meio do cotidiano estabelecido pelo ensino remoto emergencial, foi preciso reconsiderar o currículo escolar e as práticas de ensino, pois por meio virtual as relações estabelecidas do cotidiano são outras. Toda construção feita pela criança, no ambiente de sua casa (não mais no ambiente escolar) passa a ser considerado currículo: esses aspectos serão acompanhados, observados e apontados pela família e é de suma importância que apareçam no PEI da criança, constituindo ali o conceito de currículo atrelado ao cotidiano. Cabe ressaltar que, apesar do planejamento e organização da escola e da família, por questões diversas, muitas vezes não era possível a participação da criança autista nas aulas síncronas, no mesmo momento que os demais estudantes. Por vezes, a aluna assistia as aulas pelo tablet, computador ou pela televisão. No entanto, em outros momentos do dia, os conhecimentos e as descobertas eram evidenciados em práticas familiares que, diante do cenário, passaram a fazer parte do currículo escolar. E, para contribuir ainda mais com isso, a família costumava filmar e fotografar, afim de dar um retorno para as professoras, com o intuito de colaborar com a avaliação e o planejamento futuro.

Dessa forma:

a ideia de currículo como “rede” entre uma didática tratada como comum e aquela reconhecida como especializada, portanto, a educação especial, concebida como ação pedagógica na configuração do AEE sugere indicativos para a reinvenção das formas e modos de ler currículo na escola, a qual só é possível por meio de processos pedagógicos compartilhados mutuamente pelo professor do ensino comum e pelo professor especializado, de modo que o professor do ensino comum não “esvazie” seus saberes, com expectativas excessivas e de transferência de sua ação pedagógica ao professor especializado. (HASS; BAPTISTA. 2009, p.5)

Se, durante o ensino presencial, faz-se necessário pensar o PEI de acordo com as necessidades educacionais específicas da criança, para elaboração dos conteúdos curriculares escolares, em tempos de ensino remoto, é ainda mais importante considerar não só as dificuldades que resultarão nas modificações e diferenciações curriculares, mas sobretudo passou a ser imprescindível considerar as potencialidades estabelecidas através da relação da criança-família.

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018):

o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem. (p.5)

Consideramos, então, todas as informações e aprendizados que, ainda que não tivessem sido planejados previamente pelas professoras da criança, surgiram diante das experiências pedagógicas que, neste momento, foram vividas em casa. Conforme apontam Ferrazo e Carvalho:

o currículo não pode ser pensado unicamente como texto prescrito e/ou rol de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. O currículo se expressa como praticaspólicas de expressividade (conversações e narrativa), pois, por meio das experiências que povoam a paisagem da escola, podem-se constituir círculos ampliados e diálogos em torno de temáticas que nos passam em suas múltiplas e diversas dimensões. (2012, p.7)

Desta forma, considerar o cotidiano da família como ponto chave para o planejamento educacional individualizado consiste em compreender as relações familiares, de afeto, comportamentais e observar, por meio das famílias, as potencialidades da criança. E, diante das características de uma pessoa autista, é importante e relevante considerar seus interesses restritos para contextualizar seus processos de aprendizagem.



Conforme apontado por Macedo (2012) é comum a preocupação das questões de conteúdo curricular, no que diz respeito ao ensino escolar. No entanto, a autora também aponta o questionamento sobre quais conhecimentos e conteúdos são mais importantes para o currículo e quem determina essa escolha. No campo do currículo, de uma maneira geral, esses questionamentos vêm sendo debatido na teoria e na prática, atrelando o conceito de currículo. No entanto:

mesmo quando engajados em projetos curriculares que visam a combater os inúmeros processos de exclusão e/ou de discriminação presentes nas escolas, educadores e alunos continuam produzindo outras tantas formas de discriminação e/ou de exclusão. (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 8)

### **Considerações finais**

Diante do conceito de PEI apresentado por Tannús-Valadão e Mendes (2018) é fundamental pensar a família como eixo fundamental para a elaboração do PEI, sobretudo no contexto de ensino remoto emergencial, uma vez que eles serão as principais pessoas a estarem próxima do estudante em questão, percebendo as potencialidades e as dificuldades apresentadas pelo educando. Caberá, também, à família, a aproximação com a escola, desde os profissionais do Atendimento Educacional Especializado aos profissionais de classes regulares (núcleo comum), apresentando e discutindo sobre as práticas cotidianas escolares da estudante, considerando a importância desses olhares para a construção do PEI como estratégia de garantia do currículo inclusivo em questão.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo, cotidiano e conversações**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 Agosto, 2012.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

HAAS, Clarissa, BAPTISTA, Claudio Roberto. **Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos**. In Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32 p. 1-23. 2019.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 716-737, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo.** In Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007

SGARBI, Paulo. **Avaliação do currículo no cotidiano.** In Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.21-37, Jul/Dez 2007