

## A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Lucía Regina Alves De Oliveira**

Professor Efetivo - Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima – SEED/RR.

<https://orcid.org/0009-0004-2145-8085>

E-mail: lregininha@hotmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N1-15>

**RESUMO:** O ponto de partida desta dissertação é analisar a importância da prática pedagógica significativa docente na educação especial. A prática docente deve andar de mãos dadas com a educação especial e sempre fazer parte de um diálogo que promova uma aprendizagem efetiva. Refletir sobre como se desenvolveram as práticas e valorizar o potencial de cada criança, pois todos sabemos que cada criança tem o seu tempo para desenvolver a aprendizagem e depende das observações do professor para melhor e desenhar os seus exercícios de forma a atingirem os objetivos de desenvolvimento da aprendizagem inclusiva. Em particular, a pesquisa educacional pode ajudar a reformular as práticas de ensino nas escolas. Outro ponto importante é criar novas oportunidades de avaliar o trabalho dos professores, de avaliar seu contexto, porque aprendemos muito com as coisas ao nosso redor. Portanto, nos últimos anos, surgiram novas formas de ensinar e aprender, olhando na perspectiva da relação entre o professor e o aluno, enfatizando a troca de experiências.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Pedagógica. Educação Especial. Aprendizagem significativa.

### THE IMPORTANCE OF DEVELOPING MEANINGFUL PEDAGOGICAL PRACTICES IN SPECIAL EDUCATION

**ABSTRACT:** The starting point of this dissertation is to analyze the importance of meaningful teaching practice in special education. Teaching practice should go hand in hand with special education and always be part of a dialogue that promotes effective learning. Reflect on how practices have developed and value the potential of each child, because we all know that each child has their time to develop learning and depends on the observations of the teacher to better and design their exercises in order to achieve the development goals of inclusive learning. In particular, educational research can help reshape teaching practices in schools. Another important point is to create new opportunities to evaluate the work of teachers, to assess their context, because we learn a lot from things around us. Therefore, in recent years, new ways of teaching and learning have emerged, looking from the perspective of the relationship between the teacher and the student, emphasizing the exchange of experiences.

**KEYWORDS:** Pedagogical Practice. Special Education. Meaningful learning.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como foco analisar a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para a educação especial, pois quando falamos de práticas inclusivas, imaginamos uma escola inclusiva; e falar de Escola Inclusiva refere-se a práticas pedagógicas que realmente incluam alunos com dificuldades de aprendizagem, não apenas de todos os tipos de diferenças.

Dizer que a inclusão é um processo significa que ela muda à medida que você avança, encontra desafios e pode regredir até encontrar outro caminho, dependendo de suas interações com as pessoas e dos fatos e circunstâncias do momento. Significa também que nasce dentro de cada um de nós, mesmo daqueles que já são considerados “inclusivos”.

No cotidiano da Sociedade Brasileira há décadas o acesso universal e a permanência na escola, e essa demanda é considerada prioritária para promover a ideia de educação para todos, e foi reforçada ainda mais pela Constituição Federal de 1988. O estado tem a responsabilidade de promover, promover e executar seus fundamentos e bases legais.

O desafio da educação inclusiva no Brasil é a implementação de uma educação de qualidade, com escolas organizadas que atendam a todos os alunos sem qualquer discriminação; além de reconhecer a diferença como um elemento rico no processo educacional.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para a educação especial. Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que visa investigar um tema ou problema pouco explorado, questionado ou incompreendido, como é o caso desta pesquisa que busca analisar como os professores do PREPA enfrentaram o ensino e a atenção remota aos alunos com dificuldades de aprendizagem; e, ainda não são muitas as investigações que analisam este problema.

O interesse de desenvolver esta pesquisa é compreender as semelhanças e diferenças das políticas públicas nacionais quanto ao acolhimento de alunos com

deficiência intelectual, bem como suas possibilidades e limitações, na formação de alunos com diferentes capacidades intelectuais.

Ainda hoje, a inclusão é um sonho para muitos brasileiros, pois já passamos por segregação, integração e até globalmente hoje estamos tentando ser inclusivos, mas ser inclusivo não é apenas estar junto, e muito mais do que isso, é participar, integrar e interagir e aceitar o outro com suas individualidades e diferenças.

Esta pesquisa é relevante, uma vez que as escolas serão mais sensíveis para aceitar alunos de diferentes habilidades intelectuais, reconhecendo limitações e oportunidades e, diante disso, redefinindo a prática em sala de aula e a função social da educação, ao buscar educar o público com uma visão holística. uma visão não fragmentada da situação educacional na sociedade atual.

## **HISTÓRIA DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Em primeiro lugar, é importante contextualizar a educação especial desde o seu início até o presente. Contextualizando a educação especial desde o seu início até os dias atuais, a responsabilidade primordial das escolas especiais na promoção da inclusão e a responsabilidade de negar às pessoas com necessidades educacionais especiais o direito de acesso a essa educação.

É importante esclarecer que não existe. É claro que a aceitação ou exclusão de pessoas com deficiência está muito relacionada a questões culturais. A educação especial era pouco mencionada no Brasil até a década de 1950. a partir da década de 1970, iniciou-se o debate sobre a educação especial e tornou-se uma preocupação de instituições públicas e privadas, reguladores estaduais e federais e governos para a criação de classes especiais (Rogalski, 2010).

Muitos autores hoje defendem esse sistema paralelo de educação especial que foi criado para educar pessoas diferentes das outras, mas que também contribui para sua marginalização e exclusão da sociedade que as nega. Esses autores parecem não reconhecer a importância da construção de um processo de inclusão passo a passo que muitos defendem. A educação é responsável pela socialização, ou seja, formar pessoas

para viverem uma vida de qualidade em sociedade. Possui, portanto, um forte caráter cultural e permite a integração do indivíduo ao ambiente (Rogalski, 2010).

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco e um começo no caminho rumo à educação inclusiva. A inclusão é um processo educacional no qual todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, devem ser educados juntos em escolas regulares na Idade apropriada, com o apoio de que precisam.

Nosso papel como educadores diante da inclusão é acreditar no potencial de progresso acadêmico dos chamados alunos comuns, que precisam ser mais solidários e abertos diante das diferenças, e fazer com que as escolas se renovem. A nova Política de educação é baseada no princípio da igualdade perante a lei e é voltada para pessoas de todas as esferas da vida.

As práticas de educação inclusiva merecem atenção especial, pois dizem respeito ao futuro das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Antes mesmo de ingressar, é importante ver qual é o propósito dessa participação, quais os benefícios que os alunos terão por estarem com os alunos em uma rede regular e fazerem a diferença. A educação especial nasceu com muitas lutas, organizações e leis de deficiência, e a educação inclusiva chegou ao poder através da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Historicamente, a educação especial integrou alunos superdotados da educação especial, bem como pessoas com deficiência mental, surda, visual, motora, física múltipla ou de desenvolvimento indescritível, sendo considerada uma educação para o povo. Os transtornos, principalmente os de natureza psicológica, apresentam características de doença que requerem cuidados clínicos e medidas terapêuticas.

A educação dessas pessoas é chamada de educação especial. Pois bem, conforme estabelecido nos artigos das leis 4024/61 e 5692/71, os “clientes” sujeitos à educação e os “clientes” aos quais o sistema deve conceder “tratamento especial” são assim substituídos pela lei 9394/96, a nova lei de diretrizes e fundamentos da Educação Nacional (Rogalski, 2010).

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SÉCULO XX

A partir da década de 1930, a sociedade civil começou a organizar associações de pessoas que trabalhavam com questões relacionadas à deficiência. O setor estatal continuou iniciando diversas ações voltadas para as peculiaridades desse público, estabelecendo escolas, entre outras, além de hospitais e instituições de caridade dedicadas à educação regular.

Continuaram a ser estabelecidas instituições, com 1.500 serviços diferenciados em clínicas, laboratórios psicoeducacionais e outras unidades de reabilitação, geralmente privadas, principalmente na área da educação geral durante a fase crescente de industrialização do Brasil, comumente chamada de substituição de importações, deixando um possível espaço pelas modificações capitalistas globais (Januzzi, 2004).

Segundo o autor, o estado não oferece esse tipo de educação, mas subsidia parcialmente as instituições filantrópicas. Em São Paulo, por exemplo, o governo apoiou o Instituto Padre Chico (para cegos) em 1930 e, no Brasil, a fundação do livro para cegos, fundada por Dorina Nowill e Adelaide Peis Magalhães em 1946, sendo declarado de interesse público em 1954.

Em 1954, foi criado o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e o número de escolas profissionais se multiplicou. A APAE foi concebida como um paradigma de organização da Associação Nacional de Crianças Retardadas dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de apoio a crianças excepcionais. Após a Segunda Guerra Mundial, a Europa recorreu ao setor de saúde devido ao alto número de baixas nesse serviço.

No Brasil, as pessoas com deficiência sempre foram tratadas dessa maneira, mas agora existem clínicas e centros de reabilitação psicoeducacionais, alguns mais educativos, outros menos. Na década de 1950, as associações de pais da Dinamarca começaram a se opor às escolas especiais separadas e receberam apoio administrativo ao incluir o conceito de normalização em sua legislação, que consiste em ajudar as pessoas com deficiência a alcançar as condições e padrões da vida cotidiana. “Normal”, a introdução dessa pessoa na sociedade. Já na década de 1970, nos Estados Unidos, começou-se a falar em inclusão (Januzzi, 2004).

Romanelli (2003) observa que o período entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da nova pedagogia e pela articulação da tendência técnica do grupo militar e tecnocrático. Posteriormente, a educação começou a ser impulsionada como resultado do projeto de desenvolvimento econômico, e a partir de 1968/71, a educação, a escolarização e a instrução passaram a ser entendidas como investimentos. A nova ideologia da eficiência produtiva se refletiu nas questões didáticas da época, reproduzindo o ensino da disciplina em uma dimensão técnica e confirmando a neutralidade científica dos métodos.

Enquanto isso, em 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, que conferiu flexibilidade para a transição de um nível educacional para outro. Essa lei, como aponta Kassir (1999), começou a demonstrar um claro interesse pelas pessoas com deficiência, uma vez que a sociedade, como um todo, começou a falar sobre a inclusão na escola de uma parte economicamente desfavorecida da população. “A partir de agora, vemos o interesse dos poderes públicos pelos problemas reais da aprendizagem e da educação especial” (Kassar, 1999).

Sob essa perspectiva de política pública e prática pedagógica em educação inclusiva, é importante destacar que atualmente as escolas e as disciplinas estão matriculando um grande número de estudantes com “problemas” que, na realidade, não precisariam estar ali.

Assim, constatou-se que a organização da educação especial e das classes especiais foi realizada de acordo com a Lei 5692/71, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e, posteriormente, a organização da Secretaria de Estado de Educação e Educação Especial. O Departamento de Educação Pessoal agora é denominado Departamento de Educação Especial. De fato, a noção de educação especial foi fundamental nesse período, desde o governo de Médici (1969-1974) (Romanelli, 2003).

Segundo Sasaki (2002), o movimento de inclusão social tornou-se um tema de discussão no início da década de 1970, quando se tentou integrar as pessoas com deficiência na sociedade. A literatura sobre o tema mostra que a prática da inclusão, de modo geral, ganhou força a partir da década de 1980, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Vale destacar que, atualmente, a pedagogia

especializada, integrada ao sistema educacional, tem se identificado com suas dificuldades, seus objetivos e sua filosofia, que é formar cidadãos conscientes e participativos.

## CONCEITOS DE APRENDIZAGEM

Segundo Guista (2013), “O conceito de aprendizagem deriva da pesquisa empírica em psicologia, baseada na suposição de que todo conhecimento provém da experiência”. O psicólogo russo Vygotsky foi um dos pioneiros na pesquisa sobre a aprendizagem. Sua pesquisa contribuiu significativamente para a compreensão desse processo e criticou as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento.

Vygotsky (1973) afirmou:

Não é necessário apontar as características que fazem parte da aprendizagem, de onde surge o desenvolvimento potencial, de onde nasce, estimula e ativa no aluno, processos internos de desenvolvimento que se tornam próprios, de aquisição da criança... A aprendizagem é, portanto, um momento necessário e universal do desenvolvimento dessas características humanas antinaturais, mas historicamente formadas na criança (Vygotsky, 1973).

Weis (2002) afirma que “a aprendizagem é considerada uma mercadoria de ação e reflexão do estudante”. Porque, segundo ele, “o sujeito é entendido como alguém com um conhecimento certo, mais do que estar frente a uma situação, ele quer superar esse problema, e é aí que ele colocará em prática esses novos conhecimentos adquiridos de antemão e aprofundando os conhecimentos previamente adquiridos” (Weisz, 2002).

Conhecer não é apenas um processo simples de internalizar conteúdos do mundo, no entanto, é um processo de compreensão da realidade por meio de notas mentais complexas que acomodam o conhecimento e lhe dão sentido dentro das sociedades e culturas.

Nesse sentido, os autores apontam que os docentes precisam preparar os meios adequados para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Os professores que desejam estar melhor qualificados para gerenciar a aprendizagem dos estudantes devem desenvolver uma atitude de aprendizagem e investigação. Além disso, “este país, nessas

circunstâncias, deve moldar as pessoas deste momento histórico. A sociedade decide o que as crianças e jovens devem aprender” (Weisz, 2002).

Se, por um lado, os conhecimentos que cada um já possui descrevem as diferentes formas e momentos em que aprendemos determinados conteúdos que estamos trabalhando, por outro lado, a intervenção do docente é fundamental nesse processo, motivando-os a aprender o tempo todo (Sabio, 2002).

Geralmente, o estudante não percebe as instruções que o professor lê da maneira exata como são dadas, portanto, nesse processo de ensino-aprendizagem, o professor deve levar em consideração a especificidade de cada indivíduo. “O professor deve compreender o processo de aprendizagem de cada aluno, em cada etapa, e reconhecer que tipo de atividades e que informações levarão o aluno ao próximo nível” (Weisz, 2002).

De acordo com Araña (2006), Comenius queria que a aprendizagem fosse eficaz e atraente, organizando cuidadosamente as tarefas. “Ele mesmo participou da elaboração do livro didático e explicou o procedimento do professor conforme o grau de dificuldade e um ritmo correspondente à...” capacidade de assimilação dos estudantes.

Nesse sentido, Freire (1997) menciona que um docente deve ensinar, no entanto, é importante reconhecer que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos. É importante que os professores saibam como estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e o ambiente sociocultural das crianças.

Giroux (1997) afirma que “as salas de aula e os alunos não existem completamente isolados, um é o resultado do outro, um depende do outro”. Segundo os autores, as técnicas pedagógicas utilizadas para ensinar escrita e pensamento crítico não fazem sentido sem levar em conta as culturas que moldam a vida dos estudantes.

Giroux (1997) confirma que:

É provável que os programas destinados a alcançar uma mudança positiva na sala de aula fracassem, a menos que tais propostas sejam baseadas em uma compreensão das forças sociopolíticas que influenciam de maneira crítica a estrutura da prática diária da sala de aula (Giroux, 1997).

De acordo com esses autores, a aprendizagem é um processo estimulado pela interdependência dos aspectos sociais e culturais que envolvem os indivíduos, por isso o

professor precisa saber como fazer com que os estudantes aprendam, levando em consideração as experiências e os antecedentes sócio-históricos das crianças.

## O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Diante dessa necessidade educacional especial, o papel do docente na educação inclusiva parece ser decisivo, pois o docente é a instituição competente que controla o processo de aprendizagem, intervém na aplicação dos conhecimentos e cria as condições necessárias para sua aplicação, precisamente sob essa perspectiva. Isso é o que Freire quer saber:

Idealmente, em uma experiência educacional, os estudantes, educadores e educadoras “convivem” de tal maneira que seu conhecimento se transforma em sabedoria. Isso não é estranho para os educadores (Monja, 2005).

Portanto, é responsabilidade do docente encontrar novas atitudes e habilidades que lhe permitam resolver problemas, compreender e intervir nas diferentes situações com as quais se depara, ajudando a criar uma proposta integral que inclua mudanças significativas em função das oportunidades e circunstâncias. Uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais.

Assim, o papel do ensino é importante para a compreensão dos estudantes, a supervisão da sala de aula e o aprendizado contínuo, além de melhorar as práticas atuais para criar uma escola que possa atender adequadamente os estudantes com capacidades e potencial. E ritmos de aprendizagem diferentes, professores e outros especialistas em escolas regulares não são suficientes. Os profissionais, especialmente os docentes, devem estar capacitados para desempenhar essa função e atender às necessidades reais de cada aluno.

A formação dos docentes para trabalhar na educação básica será realizada em cursos de educação superior, totalmente preparados em universidades e instituições de educação superior, e considera a formação mínima na prática pedagógica em educação infantil e educação básica. Na educação básica, as quatro primeiras séries, sendo uma delas oferecida na educação geral para jovens (Brasil, 1996).

A educação é um direito de todos, a educação de qualidade é igual e os docentes lutam para alcançá-la, mas a formação docente implica mudanças inclusivas para

melhorá-la com igual cuidado e qualidade, além de empoderá-los pelo direito de obter e receber educação. Outros princípios, como a acessibilidade e a mobilidade, também devem ser considerados na sustentabilidade das escolas.

A prática docente é um processo de cognição, pesquisa e resolução de problemas, e assim, os docentes enfrentam muitas vezes inúmeros problemas a serem resolvidos, para superar as limitações impostas, por isso, os docentes precisam buscar novas estratégias, tentar identificar oportunidades de ensino. Cada estudante se esforça para encontrar a competência para que o aluno possa aprender junto aos outros e superar seus próprios limites (Silva, 2010).

A inclusão não é mais do que um processo inovador que exige esforços para reorganizar e reformar algumas escolas, obrigando-as a buscar a reestruturação escolar, ampliar seus programas de formação política, incorporar novas práticas em seus currículos e realizar as mudanças físicas necessárias para acomodar os estudantes dessa escola. No momento, precisamos enfatizar os princípios básicos da educação inclusiva.

Além dos docentes, as famílias dos alunos com necessidades especiais sempre podem se envolver no processo de aprendizagem dessas crianças, já que a tríade escola-família-comunidade é muito importante, pois, por meio dessa participação, os docentes têm a oportunidade de compreender melhor os alunos e suas especificidades, a partir das quais se troca informação para garantir o melhor aprendizado para todos, já que não será possível criar uma escola baseada unicamente na ideia de inclusão (Silva, 2010).

Segundo Silva (2010), “uma boa relação entre família e professor pode ampliar possibilidades e criar novas formas de ação e emoções”. A forma como os professores e os alunos se conectam cria emoções e fortalece as relações. O aprendizado dos alunos ocorre no dia a dia, pois os conhecimentos e sentimentos são formados por meio da prática.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DOCENTE NA INCLUSÃO ESCOLAR**

A prática pedagógica é absolutamente considerada como uma ferramenta fundamental na formação do ensino e da aprendizagem, na forma de estimular e facilitar a compreensão dos sujeitos nos quais se constrói o aprendizado.

Segundo Veiga (1992), a prática pedagógica é “um trabalho social dirigido a metas, objetivos e saberes, inserido no contexto da prática social. A prática docente é uma dimensão da prática social”. A partir disso, pode-se perceber que os educadores precisam romper com os paradigmas tradicionais, abordar criticamente a prática e, assim, criar uma atitude reflexiva e não crítica entre os alunos. Portanto, a prática e a teoria são extremamente importantes na metodologia e formação do ensino, pois possibilitam a interação, o diálogo entre os alunos, democratizam e sistematizam o ensino.

Nesse sentido, Lima (2012) destaca que: “... o diálogo entre a prática reflexiva e a teoria será realizado através da pesquisa e seu desenvolvimento”. Refletindo sobre isso, direcionamos nossa atenção para formas de conjugar e implementar a teoria e a prática na universidade, por meio de valores que promovam o impacto da prática docente como ferramenta de ensino.

Existem diferentes valores devido ao fato de que são atividades utilizadas com uma teoria de conteúdos específicos onde o docente se torna o transmissor do conhecimento. Muitos profissionais da educação não acreditam no potencial que a prática tem ou não tem nos meios pedagógicos, preferindo apoiar-se em conteúdos sugeridos em livros com narrativas sintéticas, eliminando a reflexão do aluno por meio de métodos de separação.

Com isso, Libaneos (1994) estabelece o seguinte:

No entanto, dominar as bases teóricas, científicas e técnicas e vinculá-las a necessidades pedagógicas específicas permite uma maior segurança profissional, o que proporciona aos docentes motivos para refletir sobre sua prática e melhorar constantemente a qualidade de seu trabalho (Libaneos, 1994).

O valor da prática docente como ferramenta de trabalho para a compreensão e o diálogo dos alunos no âmbito acadêmico é inegável. Esse modelo de aprendizagem se amplia na formação docente com o objetivo de melhorar a prática em sala de aula, para que o educador seja capaz de dotar os alunos da capacidade de desenvolver, refletir, pensar e problematizar os conhecimentos adquiridos no processo de aprendizagem.

É claro, portanto, que as práticas pedagógicas são inovadoras quando se trata de zelar pela naturalidade do ensino e da metodologia, negando-se a transmitir o ensino e

buscando dar autonomia à formação docente. A prática pedagógica pode ser vista como expressão.

Segundo Fernandes (1999):

A prática intencional de ensinar e aprender não se reduz a questões didáticas ou aspectos metodológicos do aprender e do ensinar, mas articula, data e se situa com a educação como prática social e o conhecimento como produção histórica e social, em uma dialética relacional prática-teoria, forma e perspectivas interdisciplinares do conteúdo (Fernandes, 1999).

Para Mantoan (2003), o ensino baseado no método de transmissão de conhecimentos e realização de tarefas individualmente cria uma barreira para a inclusão escolar, já que a competição e o medo de errar impedem que as crianças aprendam. O método tradicional de ensino, baseado na transmissão de conhecimentos, já não é aceitável na escola, atualmente existe o entendimento de que os estudantes devem participar na construção de seu próprio aprendizado, trazendo cultura e conhecimento para a escola, e cabe ao docente trabalhar com a grande diversidade do ambiente escolar.

Stobäus e Mosquera (2012) refletem que é necessário combater o “contentismo”, a transferência hierárquica de conhecimentos, que vai do docente ao aluno. Para muitos docentes, o conceito de inclusão total ainda não é uma possibilidade. “Essa resistência é aceitável e compreensível, dado o modelo pedagógico-organizacional conservador que prevalece na maioria das escolas” (Stobäus; Mosquera, 2012).

Na inclusão escolar, as práticas pedagógicas devem contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, com qualidade de aprendizado, buscando novos métodos de ensino que abranjam todas as crianças da sala. Para isso, é necessário que o docente leve em consideração a diversidade na sala de aula, bem como as individualidades de cada criança (Novoá, 1995).

Os estudantes com dificuldades de aprendizagem necessitam de adaptações para que possam aprender e se desenvolver no ambiente escolar. As práticas educativas precisam passar por mudanças para que cheguem a todas as crianças da sala, pois só assim haverá uma verdadeira inclusão escolar, já que a educação deve fazer parte do contexto social de todos os indivíduos, independentemente de suas carências.

É importante que os docentes revisem suas práticas pedagógicas, favorecendo o aprendizado de todos os alunos, possibilitando diversificar os estilos de ensino, experimentando qual se adapta melhor a cada classe. Porque todos os alunos, em suas peculiaridades, são diferentes e, possivelmente, aprendem de maneiras diferentes.

O aprendizado dos alunos com deficiência deve focar nas suas capacidades e não nas suas limitações. Ou seja, possibilitar que essa criança aprenda de acordo com sua capacidade, ajudando-a a construir seu próprio aprendizado, utilizando práticas pedagógicas e materiais adaptados que permitam desenvolver e compreender os conteúdos regulares junto com outros alunos.

As mudanças não vêm apenas dos docentes, é necessário mudanças em todo o contexto escolar, para que todo o corpo docente esteja consciente das necessidades de inclusão. Cabe aos administradores coordenarem o currículo escolar e o projeto pedagógico para atender à ampla gama de estudantes da escola (Araña, 2005).

A prática pedagógica, para ser significativa e inclusiva, necessita de novos conhecimentos, aprendizagem autônoma das dificuldades, conhecimentos específicos, entre outros. Novas práticas pedagógicas para a inclusão são necessárias, porém exigem o abandono das práticas educativas obsoletas, onde o conhecimento é retido pelo docente, que é o centro do processo de ensino-aprendizagem e o aluno só recebe a informação.

É necessário que os docentes se atualizem e busquem novos métodos de ensino para que possam oferecer uma educação de qualidade a todos os seus alunos, independentemente da deficiência, dificuldade, limitação, transtorno, entre outros. A escola e a educação devem ser um espaço social, que ofereça oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para todos os estudantes, com igualdade e respeito (Araña, 2006).

## **EDUCADORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A posição da família do aluno com necessidades educacionais especiais é identificada como um obstáculo no processo de inclusão educacional, quando “dificulta a inclusão porque não reconhece as possibilidades da criança”. Sabe-se que o nascimento

de um filho com deficiência traz uma série de impasses nas relações familiares, seguidos de sentimentos de frustração, culpa, negação do problema, entre muitos outros.

Os primeiros anos da criança compreendem o período de suas aquisições mais fecundas, as quais podem ser prejudicadas se a família não contar com a ajuda necessária para reconhecer seu filho como um sujeito que apresenta várias possibilidades. A escola, como segundo espaço de socialização da criança, desempenha um papel fundamental na determinação do lugar que a criança ocupará dentro da família e, conseqüentemente (Perrenoud, 2002).

Outro aspecto a ser considerado, especialmente nas escolas públicas, é a situação de miséria econômica e carência social de algumas famílias. Para esses, a escola é um dos poucos lugares para cuidar e acompanhar seus filhos, se não pela sobrevivência direta, pela possibilidade de alimentação e atenção primária e, indiretamente, pela possibilidade de levar os adultos ao trabalho.

A formação docente também se destaca entre as demandas mais emergentes para aprofundar o processo de inclusão. Existe consenso de que uma participação mais qualificada dos educadores é fundamental para o avanço dessa importante reforma educacional. A “falta de preparação dos docentes” é um dos obstáculos mais citados para a educação inclusiva (Rosa; Souza, 2002).

No mesmo sentido, também se menciona a formação inicial dos educadores oferecida no currículo dos cursos de graduação. De acordo com os entrevistados, os cursos de formação docente fazem pouco sobre a educação inclusiva e o conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos. “As principais dificuldades estão relacionadas ao recurso humano, pessoal capacitado. Todos devem estar preparados, especialmente o professor em sala de aula, que muitas vezes não sabe como fazer”. Portanto, é necessário introduzir tantas modificações na formação inicial dos educadores, como uma formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos docentes e outros profissionais da educação.

Além da formação profissional, muitos educadores entrevistados apontam como obstáculos para o processo de inclusão a grande quantidade de crianças na sala de aula e a falta de recursos para apoiar a prática pedagógica. Consideram que as aulas com um

número menor de alunos seriam mais acolhedoras e permitiriam um trabalho mais cuidadoso.

Também mencionam a necessidade de, em algumas situações específicas, a formação de grupos diferenciados de alunos. “...há uma estrutura de classes com 30 alunos. A escola regular precisaria ter 29 menores... Documento Subsidiário à Política de Inclusão.” Nesse sentido, as escolas também citam as salas de recursos, os serviços de orientação educacional e os serviços educacionais especializados como dispositivos importantes para promover a escolarização (Osti, 2012).

Quanto à proposta pedagógica, cabe destacar a importância da flexibilidade curricular para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadores, e não dificultadores, as adaptações curriculares devem ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere um determinado aluno.

Como afirma Filidoro (2001), “as adaptações se referem a um contexto, e não me refiro à criança, mas ao ponto de encontro particular que ocorre dentro da sala de aula, onde convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar com suas normas, o currículo, a normativa estadual, as expectativas dos pais, entre outros – então não é possível pensar em adaptações gerais para todas as crianças em geral.

Como aponta esse autor, as “adaptações” curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar. As adaptações feitas por um determinado professor para um grupo específico de alunos só são válidas para esse grupo e para aquele momento.

Ao serem pensadas a partir do contexto e não apenas de um aluno em particular, entende-se que todos os alunos podem se beneficiar da implementação de um currículo de adequação, que funcione como instrumento para implementar uma prática educativa para a Diversidade. Porque, como acrescenta o citado autor, as “adaptações curriculares” devem produzir modificações que possam ser utilizadas por todos os alunos de um grupo ou pela maioria.

É importante ressaltar que a menção de vários especialistas muitas vezes se refere a um modelo historicamente constituído como multidisciplinar, no qual a adaptação ou

não adaptação são os critérios que orientam os diagnósticos. Nessa visão tradicional da educação especial, as intervenções se multiplicam assumindo que a soma sistemática de várias disciplinas contribuiria para completar o “quadro de normalidade”, reforçando a ideia de que bastaria que cada especialista fizesse sua parte para que o aluno estivesse pronto para estar “integrado”.

Jerusalinsky (1996) chama a atenção para as consequências desse modelo de cuidado, pois a fragmentação na forma de olhar e se relacionar com uma criança tem consequências na maneira como ela constituirá sua forma de ser. Essa fragmentação pode chegar ao limite de impossibilitar sua constituição como sujeito. Esse mesmo autor considera imprescindível o trabalho interdisciplinar para decidir as estratégias terapêuticas. No paradigma da interdisciplinaridade, não se trata de estimular a prevalência do discurso de uma ou outra especialidade, mas de articulá-las entre si.

Observar o tipo de relação que se percebe atualmente entre as especialidades das áreas da saúde e da educação, mais diretamente relacionadas com o processo de inclusão educacional, parece indicar um caminho muito diferente do da interdisciplinaridade. A escola e a saúde aparecem como lugares mutuamente excludentes, tanto em termos de políticas de cuidado quanto na organização de seus saberes específicos.

Os serviços de saúde não são percebidos como lugares que somam à escola, mas para onde os estudantes são encaminhados, evidenciando o caráter dissociativo que foi impresso nas práticas de encaminhamento e atestando a falta de responsabilidade de uma área com relação à outra, que, na maioria das vezes, nem mesmo inclui o acompanhamento do caso encaminhado pela escola.

A fragmentação do saber e a consequente disputa por territórios de poder apontam para uma lógica de especialidades que se afasta da concepção de interdisciplinaridade, insistentemente referida como fundamental para os avanços nesse campo de intervenção. Sabemos que o sucesso de uma política inclusiva depende da qualidade de uma rede de apoio que a sustente e que as interações entre os profissionais envolvidos, da educação, saúde e assistência, são fundamentais para o processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade. Todos esses dados apontam para a necessidade de uma organização de

políticas de atenção que incluam a ação interdisciplinar, rompendo com o viés de exclusão e fortalecendo o processo educacional (Páez, 2001).

A falta de uma equipe interdisciplinar é mencionada pelos entrevistados como um obstáculo para que os docentes possam trabalhar em sala de aula com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, pressupõe-se que o docente, além de ser apoiado em sua prática pedagógica por uma equipe de profissionais, também seja parte ativa dessa equipe interdisciplinar, pois é ele quem tem um “saber fazer” em relação ao aprendizado, o que lhe permite propor adaptações, a partir de cada situação particular, para favorecer uma proposta inclusiva.

## **REDES DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O desafio que a educação brasileira enfrenta é cumprir o compromisso de implementar uma política inclusiva que priorize a atenção aos estudantes com deficiência nas escolas regulares, pelo que a criação de uma rede pública que possibilite e apoie esse fim se torna uma obrigação ética do Estado para com seus cidadãos.

No entanto, o processo de constituição dessa rede é complexo e implica mudanças necessárias para a implementação de uma política inclusiva, nos termos atualmente propostos pela legislação brasileira, o que envolve o enfrentamento dos impasses gerados pelo próprio processo, que vale a pena considerar.

O compromisso assumido pelo Estado na implementação do SUS, que, com base nos princípios de acesso universal aos serviços de saúde, integralidade e igualdade da assistência, sem preconceitos ou privilégios de qualquer tipo; deve avançar na atenção ao segmento de pessoas com deficiência (Lei Orgânica da Saúde 8080/90, Artigo 7, Incisos I, II e IV).

Vale ressaltar também que a concepção ampliada de saúde que sustenta essa lei não se restringe à ausência de doença, destacando a educação como um de seus determinantes, conforme expresso em seu Artigo 3: “A saúde tem como determinantes e condicionantes, entre outros, alimentação, moradia, saneamento básico, meio ambiente, trabalho, renda, educação, transporte, lazer e acesso a bens e serviços essenciais; os níveis

de saúde da população expressam a organização social e econômica do país”. E no Parágrafo Único: “Relacionam-se também com a saúde as ações que, em virtude do disposto no artigo anterior, tenham por objetivo garantir condições de bem-estar físico, mental e social às pessoas e à comunidade” (Brasil, 2017).

A existência de uma rede de instituições não governamentais estruturadas para prestar serviços de apoio à educação e saúde das pessoas com deficiência, o que preencheu um espaço de importância inegável diante da omissão do Estado na prestação desse serviço, muitas vezes entendido como substituto da educação.

Essa posição do Estado de transferir responsabilidade vai contra o disposto pelo artigo 60 da LDBEN, que se refere ao apoio técnico e financeiro a instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas com atuação exclusiva em educação especial, quando no parágrafo único determina: “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação da atenção aos estudantes com necessidades especiais na própria rede de educação pública regular, independentemente do apoio às instituições previstas no artigo” (Saviani, 2013).

As recomendações teórico-técnicas e normas vigentes para a implementação da educação inclusiva e as práticas desenvolvidas para enfrentar os problemas inerentes à realidade escolar a que se destinam. Resolução CNE-CEB nº 02/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 2 estabelece que: “Os sistemas educacionais devem matricular todos os estudantes, e as escolas devem se organizar para atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

A amplitude e heterogeneidade da realidade brasileira a que se dirigem as políticas de inclusão, com 5.564 municípios brasileiros, 174.894 escolas públicas, 2,9 milhões de brasileiros com deficiência, no grupo etário de 0 a 17 anos. Os indicadores nacionais apontam que 3,6% das crianças em idade escolar não frequentam a escola, 27% repetem o mesmo grau, 51% completam o ensino fundamental e mais de 50% das crianças não se alfabetizam ao final dos primeiros 4 anos do ensino fundamental.

Todas essas considerações impõem a necessidade de pensar estratégias para o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão social que, ao mesmo tempo,

considerem os avanços realizados até o momento, sem se limitar a eles. Com essa perspectiva, a interface entre as áreas da saúde e da educação, que têm o propósito de unir esforços e recursos relacionados à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, pode ser alcançada através da criação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva (Mendes, 2006).

A criação de uma rede intersetorial e interdisciplinar para apoiar a implementação da política de educação inclusiva e a política de saúde para pessoas com deficiência é possível por meio de estratégias que promovam a saúde e a educação, com o objetivo de atender à diversidade social e satisfazer as necessidades de educação especial dos estudantes.

Portanto, a implementação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva tem as seguintes funções: ampliar a atenção integral em saúde dos estudantes com necessidades educacionais especiais; assessorar escolas e unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais da saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva; ajudar a comunidade escolar a identificar os recursos de saúde e educação existentes na comunidade e oferecer orientação sobre o uso desses recursos; informar sobre a legislação em matéria de atenção integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e sobre o direito à educação, além de sensibilizar a comunidade escolar sobre a convivência com as diferenças.

## CONCLUSÃO

A inclusão, quando discutida no desenvolvimento de políticas públicas, precisa compreender e questionar os processos que a envolvem, seja no âmbito escolar ou social, para contemplar as diferenças.

Essa análise do processo inclusivo foi abordada nos discursos dos entrevistados, que explicaram as barreiras presentes que dificultam esse processo no contexto escolar, entre elas, a ausência de apoio familiar, recursos pedagógicos, apoio de organismos superiores (Secretaria Municipal, por exemplo) e outros profissionais para integrar a equipe multidisciplinar, por exemplo.

Quanto ao primeiro objetivo proposto nesta pesquisa – identificar os princípios norteadores da prática dos professores de educação especial, observamos que os docentes organizam sua prática pedagógica de forma experimental, ou seja, buscando constituir na ação docente, as estratégias pedagógicas com os alunos.

Sua prática também é influenciada pelos relatos dos outros (familiares e pessoas que têm contato direto com os estudantes) e pelos laudos médicos, que interferem na forma de perceber a particularidade e a potencialidade de cada indivíduo, já que não há voz no isolamento total de outras vozes.

No segundo objetivo – investigar as relações entre a formação docente e uma prática pedagógica de perspectiva inclusiva, encontramos que, embora relatem vínculos entre a formação acadêmica e o desenvolvimento de atividades direcionadas à deficiência, os docentes manifestaram que existem lacunas no processo de ensino desenvolvido por eles, por exemplo, no aspecto formativo para atender às especificidades dos alunos.

Quanto ao terceiro objetivo – verificar as percepções dos docentes sobre o contexto de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, observamos um exemplo de discurso de rotulação, que prioriza o olhar do docente em relação à qualidade da atividade desenvolvida pelo aluno em detrimento da análise do próprio processo. Isso nos apresenta uma leve lacuna entre o que é feito e o que o professor espera do aluno.

O planejamento, considerado por um docente como uma orientação fundamental para sua prática e que deve ser desenvolvido de maneira minuciosa para contemplar as necessidades de aprendizagem dos alunos, o reconhecimento do compromisso do aluno no desenvolvimento de uma atividade “com a qual se identifica”, e a leitura particular que os estudantes trazem para o contexto da sala de aula, simbolizará a conscientização dos docentes sobre o cotidiano desses sujeitos que, na sua maioria, vivem na ausência de condições básicas de vida.

## REFERÊNCIAS

Araña, A. ML (2006). *Historia de la Educación y Pedagogía, General y de Brasil* (Moderna, Ed.).

Aranha, MSF (2005). Proyecto escuela viva: garantizar el acceso y la permanencia de todos los alumnos en la escuela: necesidades educativas especiales de los alumnos (Vol. 1).

Arroyo, MG (1998). El oficio del maestro: imágenes y autoimágenes (Voces, Ed.).

Bordas, MA y García. Zóboli, F. (2009). Reflexiones sobre la producción social del conocimiento y las culturas inclusivas: el papel de la evaluación. Educación Inclusiva, discapacidad y contexto social: problemáticas contemporáneas (EDUFBA, Ed.).

Brasil. (1996). Ley N° 9394. Lineamientos y Bases de la Educación Nacional.

Brasil. (2000). Plan Nacional de Educación.

Brasil. (2015). PCB en la escuela.

Brasil. (2017). Ley lineamientos y bases de la educación nacional. En Coordinación de Ediciones Técnicas (Ed.), Educación, legislación, Brasil.

Carvalho, RE (2004). Educación inclusiva: con las gotas en el “es”. (Mediación, Ed.).

Fernández, C. (1999). ¿En busca de la contraseña de password-life la clase dialógica? . En Papyrus (Ed.), Clases: génesis, dimensiones, principios 77 y prácticas.

Fernandez, EF, Silva, PAH, & Amorin, M. (nd). El papel del docente en la educación inclusiva.

Ferreira, naura S. (2002). Supervisión Educativa para una Escuela de Calidad. São Paulo (Cortés, Ed.).

Fonseca, V.da. (2012). Tendencias futuras en educación inclusiva. Educación Especial: hacia una educación inclusiva (EDIPUCRS, Ed.).

Fonseca, V. (1995). Problemas de aprendizagem (Artes médicas, Ed.).

Monja, P. (2005). Pedagogía de la autonomía: conocimientos necesarios para la práctica educativa (Paz e Terra, Ed.; 13ª ed.).

Freire, P. (1997). Maestra sí, tía no: Cartas a los que se atreven a enseñar (Olho d'água, Ed.).

Giroux, HA (1997). Los docentes como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (Artes Médicas, Ed.).

Glat, R. (2007). Educación Inclusiva: cultura y rutina escolar (7 cartas, Ed.).

Grillo, M. (2008). El maestro y la enseñanza: el encuentro con el alumno. (EDIPUCRS, Ed.; 6ª ed.).

Guista, A. da S. (2013). CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS 1,2.

Hernández, SR, Fernández, CC, & Baptista, LM del P. (2014). Metodología de la Investigación (McGraw-Hill Interamericana, Ed.; viernes).

Jannuzzi, G. (2012). La educación de los discapacitados en Brasil (Autores Asociados, Ed.; 3ra ed.).

- Januzzi, G. de M. (2004). La educación de los discapacitados en Brasil: de principio a principio del siglo XXI (Coleção Educação Contemporânea, Ed.).
- Kassar, M. de CG (1999). Discapacidad múltiple y educación en Brasil. Discurso y Silencio en la Historia de los Sujetos (Autores Asociados, Ed.).
- Libâneo, JC (1994). Didáctica: Colección Magistério. 2 grado. Serie de formación de profesores (Cortez, Ed.).
- Lima, MSL (2012). Prácticas y aprendizaje en la profesión docente (Lider 78 Livro, Ed.).
- Magalhães, R. de CBP (2003). Reflexiones sobre la diferencia: una introducción a la educación especial (Demócrito Rocha, Ed.).
- Mantoan, MTE (2003). Inclusión escolar: ¿qué es? ¿Por qué? ¿Como hacer? (Moderna, Ed.).
- Maraschin, C., Freitas, LBL y Carbalho, DC (2003). Psicología educativa: multiverso sentidos, perspectivas y experiencias (UFRGS, Ed.).
- Mendes, EG (2006). La radicalización del debate sobre la inclusión escolar en Brasil. Revista Brasileira de Educação, São Carlos, 11(33), 387–559.
- Nóvoa, A. (1995). Profesión Docente (Porto Editora, Ed.).
- Oliveira, E. S., & . Martins, L. de AR (2011). Currículo y diversidad: los retos de la inclusión escolar de alumnos con discapacidad intelectual. Líneas críticas, 17(33), 309–325.
- Osti, A. (2012). Dificultades de Aprendizaje, Afectividad y Representaciones Sociales: reflexiones para la formación docente. (Paco, Ed.).
- Páez, A. (2001). Interdisciplina y Transdisciplina en la Clínica de Trastornos del Desarrollo Infantil. (Lydia Coriat, Ed.; 2ª ed., Vol. 4).
- Palhares, MS y Marins, SC (2002). Escuela inclusiva (EDUFSCAR, Ed.).
- Papi, S. de O. Gomes. (2005). Docentes: formación y profesionalización. (: Junqueira & Marín, Ed.).
- Paulón, SM (2005). Documento subsidiario a la política de inclusión (S. de EE Ministério da Educação, Ed.).
- Perrenoud, P. (2000). Diez nuevas habilidades para enseñar (Artmed, Ed.).
- Ribeiro, GF, Lima, TS y Santos, MC (2009). Inclusión escolar en Feira de Santana: caracterización de la práctica pedagógica (EDUFBA, Ed.).
- Rodríguez, D. (2006). Diez ideas (mal) hechas sobre Educación Inclusiva.
- Rogalski, SM (2010). Historia de la Educación Especial. Revista Educación IDEAU.
- Romanelli, O. de O. (2003). Historia de la educación en Brasil (Vozes, Ed.; 28ª ed.). 79
- Rosa, por EG, & Souza, VC (2002). Políticas organizacionales y curriculares, educación inclusiva y formación docente (DP&A, Ed.).

Sampaio, CT y Sampaio, SMR (2009). Convivencia con la diversidad: inclusión escolar de niños con discapacidad intelectual. Educación inclusiva, discapacidad y contexto social: problemáticas contemporáneas (EDUFBA, Ed.).

Sasaki, RK (2002). Inclusión: Construyendo una Sociedad para Todos (WVA, Ed.; 4th ed.).

Saviani, D. (2013). Vicisitudes y Perspectivas del Derecho a la Educación en Brasil: abordaje histórico y situación actual. Educación y Sociedad, 34(124).

Silva, AM (2010). Educación especial e inclusión escolar: Historia y Fundamentos. (Ibipex. Serie Inclusión Escolar, Ed.).

Souza, KP de, & Santos, EF dos. (2013). La formación continua del profesorado desde una perspectiva inclusiva: diálogo y alteridad para una praxis renovadora. (UFRB, Ed.).

Stobäus, CD y Mosquera, JJM (2012). Educación Especial hacia la educación inclusiva (EDIPUCRS, Ed.; 4ª ed.).

Suzart, C. et al. (2009). Comprender el territorio-lugar como punto de partida para la inclusión social. Educación inclusiva, discapacidad y contexto social: problemáticas contemporáneas. (EDUFBA, Ed.).

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Línea de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.

Valle, JW y Connor, DJ (2014). . Resignificar la discapacidad: del enfoque social a las prácticas inclusivas en la escuela (AMGH, Ed.).

Veiga, I. (1992). La práctica pedagógica del maestro didáctico (Papyrus, Ed.; 2ª ed.).

Vygotsky, LS (1973). Lo Sviluppo psichico del bambino (Riuniti, Ed.).

Weisz, T. (2002). texto\_libro\_-el-diálogo-entre-enseñanza-aprendizaje\_telma-weisz. En 2002.

Submissão: outubro de 2024. Aceite: novembro de 2024. Publicação: fevereiro de 2025.