

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DA ESCOLA E DA FAMÍLIA
SOBRE A DE INCLUSÃO DE ALUNOS ATÍPICOS, NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL, DA REDE MUNICIPAL DE IPOJUCA/PE**

**INCLUSIVE EDUCATION: PERSPECTIVES OF SCHOOLS AND FAMILIES
ON THE INCLUSION OF ATYPICAL STUDENTS IN THE EARLY YEARS
OF ELEMENTARY EDUCATION IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM
OF IPOJUCA, PERNAMBUCO**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONCEPCIONES DE LA ESCUELA Y LA
FAMILIA RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES ATÍPICOS EN
LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA RED
MUNICIPAL DE IPOJUCA/PE**

Sergina Maria Batista de Almeida Soares¹; Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida²

¹ Mestre em Ciência da Educação, Universidad Desarrollo Sustentable, Assunção, Paraguai.

E-mail: sergina.soares@educacao.ipojuca.pe.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1744-1709>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5225600840776855>

² Doutora em História. Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Universidad Desarrollo Sustentable, Assunção, Paraguai. E-mail: ataide@hotlink.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-7438>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6042691750547341>

RESUMO

O processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência tem se acelerado com o reconhecimento da Educação Inclusiva, política educacional prioritária na maioria dos países. Este artigo se volta para esta temática e apresenta resultados de uma pesquisa, cujo objetivo é analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, na rede municipal de Ipojuca/PE, partindo do conhecimento das orientações da Seduc para as escolas investigadas e identificação das concepções de professores, gestores e familiares sobre a escolarização e o aprendizado de estudantes atípicos. Buscou-se também investigar adaptações pedagógicas realizadas pela docência e coordenação, além de descrever as tensões e os conflitos vivenciados entre a escola e a família na rotina escolar numa perspectiva inclusiva. A metodologia adotada de aporte qualitativo, utilizou a entrevista semiestruturada. A análise dos dados ocorreu pela Análise do Discurso (AD), na linha francesa, privilegiando os sentidos e as significações do discurso. Os resultados apontam um distanciamento entre a inclusão prevista na legislação e a realidade escolar vivenciada pelos estudantes com deficiência e suas famílias, pois essa inclusão, ainda não se consolidou na prática. Assim, entende-se que os dados obtidos na pesquisa e suas análises, irão contribuir para o esclarecimento da Política de Educação Inclusiva e para enfrentar o preconceito e a exclusão escolar nos processos educativos.

Palavras-chave: educação inclusiva; escola; família; alunos atípicos.

ABSTRACT

The process of school inclusion for people with disabilities has accelerated with the recognition of Inclusive Education as a priority policy in most countries. This article addresses this topic and presents the results of a study aimed at analyzing the inclusion of students with disabilities in regular classrooms within the municipal school system of Ipojuca, Pernambuco. The study examines the guidelines issued by the local Department of Education (Seduc) to the schools involved and identifies the perspectives of teachers, administrators, and family members regarding the schooling and learning of students with atypical needs. It also investigates pedagogical adaptations implemented by teaching and coordination staff and describes the tensions and conflicts arising between schools and families within the daily school routine from an inclusive perspective. A qualitative methodology employing semi-structured interviews was adopted. Data analysis was conducted using French-school Discourse Analysis (DA), focusing on the meanings and significations within the discourse. The results reveal a gap between the inclusion mandated by legislation and the actual school experience of students with disabilities and their families, indicating that such inclusion has not yet been fully realized in practice. Thus, the study's findings and analyses are expected to contribute to a better understanding of Inclusive Education policy and to help address prejudice and school exclusion within educational processes.

Keywords: inclusive education; school; family; atypical students.

RESUMEN

El proceso de inclusión escolar de las personas con discapacidad se ha acelerado con el reconocimiento de la Educación Inclusiva, política educativa prioritaria en la mayoría de los países. Este artículo aborda dicha temática y presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es analizar el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad en aulas regulares de la red municipal de Ipojuca (Pernambuco), partiendo del conocimiento de las orientaciones de la Secretaría de Educación (Seduc) para las escuelas estudiadas y de la identificación de las concepciones de docentes, directivos y familiares sobre la escolarización y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. Asimismo, se indagó sobre las adaptaciones pedagógicas realizadas por el profesorado y la coordinación, además de describir las tensiones y conflictos surgidos entre la escuela y la familia en la dinámica escolar desde una perspectiva inclusiva. La metodología adoptada, de enfoque cualitativo, empleó la entrevista semiestructurada. El análisis de los datos se realizó mediante el Análisis del Discurso (AD), siguiendo la línea francesa, privilegiando los sentidos y significados del discurso. Los resultados señalan una brecha entre la inclusión prevista en la legislación y la realidad escolar que viven los estudiantes con discapacidad y sus familias, dado que dicha inclusión aún no se ha consolidado en la práctica. Por consiguiente, se considera que los datos obtenidos en la investigación y sus análisis contribuirán a esclarecer la Política de Educación Inclusiva y a afrontar los prejuicios y la exclusión escolar en los procesos educativos.

Palabras clave: educación inclusiva; escuela; familia; alumnos atípicos.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem se construindo em escala mundial sob os princípios de igualdade de direitos que se encontram amplamente contemplados por documentos oficiais, entre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948).



Contudo, foi a partir das últimas quatro décadas, que os órgãos internacionais se mobilizaram para estabelecer a educação inclusiva, em função de novas demandas e expectativas sociais, buscando oferecer uma educação escolar voltada para o desenvolvimento integral do sujeito, em uma escola acolhedora, combatendo a discriminação.

Atualmente, há grande mobilização por parte da sociedade para que todas as pessoas tenham acesso aos direitos civis preconizados por uma ampla legislação, constituindo-se em uma ação política, cultural, social e pedagógica. Tal mobilização é decorrente de um movimento mundial, chamado de Inclusão Social, que consiste em um processo em que a sociedade se adapta para poder incluir, em todos os seus sistemas, as pessoas com deficiências (Vieira, 2012). A Inclusão Social é pautada por princípios que, por muito tempo, não foram observados, tais como: “[...] a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação” (Sassaki, 2003, p. 41-42).

Sendo assim, a Educação Inclusiva constitui um novo paradigma, no que se refere à oferta de educação para todos, inclusive às pessoas com deficiência, as quais, historicamente, eram excluídas das escolas regulares e de vários espaços de convivência na sociedade. Sobre este dilema, Eugênio Gonzáles (2007, p. 32) declara que “[...] o desafio não é outro a não ser evitar a contradição entre os princípios teóricos e as práticas reais, ser capaz de desenvolver, não a partir da teoria, mas da prática educacional, um modelo de escola aberta à diversidade”. O aporte teórico desse estudo fundamentou-se em Correia (1997); Eugênio Gonzáles (2007); Glat; Fernandes (2005); Hehir e Pascucci (2016); Mantoan (2003; 2006); Minayo (2004); Sanches e Teodoro (2006); Sassaki (2003), entre outros.

Dessa forma, o presente estudo se justifica mediante o seu aspecto investigativo, que tem como foco principal, fazer abordagem sobre a inclusão escolar em escolas municipais de Ipojuca/PE, e como esta tem contribuído no desenvolvimento dos estudantes e conhecer as possíveis barreiras à inclusão e se ocorre discriminação ou preconceito com esses estudantes que, se enquadram nas minorias sociais, tão estigmatizadas ao longo da história da sociedade brasileira. Espera-se que o mesmo possa contribuir para ampliar o conhecimento crítico e despertar professores, educadores e demais interessados no tema, para a necessidade da educação inclusiva efetiva e concreta. As motivações para realização da pesquisa decorrem do fato de ter um filho com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA e, assim, vivenciar os desafios



inerentes ao processo de escolarização de pessoas com deficiência no município de Ipojuca, no qual residimos e atuamos profissionalmente, na área da educação. A pesquisa tem como objetivo geral: analisar as concepções da escola e da família sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Ipojuca/PE.

Em consonância com esse objetivo, também definimos alguns objetivos específicos. A seguir, pontuaremos aqueles que estão relacionados com este trabalho: caracterizar o perfil das professoras e suas experiências profissionais junto aos alunos com deficiência; conhecer as orientações da Secretaria de Educação (Seduc) acerca do processo de inclusão nas escolas investigadas; identificar as concepções dos professores, equipe gestora e familiares de alunos acerca da escolarização e da aprendizagem dos alunos com deficiência; investigar a realização de adaptações por parte das professoras, e coordenação pedagógica em decorrência da presença de alunos com deficiência nas classes regulares de Ensino e descrever as tensões e conflitos apontadas pela escola e pela família de estudantes, no exercício do ensino e aprendizagem e na vivência escolar, em uma perspectiva inclusiva.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial tem origem num contexto voltado para um sistema paralelo e segregado de ensino, que pretendia proporcionar o atendimento clínico especializado aos indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e ou de comportamento, e altas habilidades. A história da educação especial vem desde a idade antiga, onde eram comuns as práticas de exclusão das crianças que nasciam com qualquer deficiência (Correia, 1997). No Brasil, a Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo V, artigo 58, como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996) e integra “[...] a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, p. 9).

Já a educação inclusiva, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, constitui um paradigma educacional pautado na concepção de direitos humanos, que congrega igualdade e diferença como valores que não se separam,



e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão em todos os contextos. Tal proposição está sintonizado com o movimento mundial pela inclusão, que defende o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação (Brasil, 2008).

Contudo, um contexto de exclusão envolveu as pessoas com deficiência, desde as épocas mais remotas da história da humanidade. Por exemplo, em Esparta, na antiga Grécia, algumas crianças com deficiência eram abandonadas pela família em altas e desérticas montanhas, entregues à própria sorte, parte delas morriam de fome ou eram devoradas pelos animais ferozes. Já na Roma antiga, as crianças que nasciam com algum defeito, eram lançadas nos rios mais profundos, ou atiradas de penhascos bem altos. Os egípcios matavam as pessoas com deficiência com marretadas na cabeça e depois os enterravam em urnas nos sarcófagos, pois acreditavam que fazendo isso, a alma desses mortos seria purificada e poderia retornar perfeita, tanto no aspecto físico quanto intelectual (Correia, 1997, p. 56).

No fim da Antiguidade, essa visão começa a mudar, com o Cristianismo, a pessoa com deficiência foi considerada um semelhante, passou a ter alma e, assim, não podia ser eliminado, abandonado ou maltratado porque isso seria inaceitável à moral cristã. Agora, eles eram considerados filhos de Deus e seres humanos como todos os outros, entretanto, essa mudança não era tão aceita por todos. Posteriormente, na Idade Média, os países europeus, alimentavam a crença de que as pessoas com deficiência estavam associadas aos demônios e aos atos de feitiçaria, e, por isso, eram alvo de perseguição e até mortos.

No tocante à educação especial, os documentos legais internacionais, influenciaram as nações a criarem suas próprias leis nacionais, que aparecem como uma luz no fim do túnel para os indivíduos que foram, por muito, massacrados na sociedade por serem dotados de deficiência. Esses documentos foram criados, em momentos diferentes, e tornaram-se marcos históricos e norteadores para as conquistas em diversos campos, notadamente para aqueles sujeitos com necessidades educacionais especiais (Vieira, 2012). Já a educação inclusiva é um paradigma mais recente nas instituições de ensino, que foi se constituindo com base em movimentos e legislações, com destaque para a Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), como seu marco inicial.

Ao longo dos anos, a educação destinada a pessoas com deficiência passou por algumas tentativas de oferecer a integração do indivíduo na sociedade e na escola. O princípio da integração norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial e foi



um processo que procurou integrar o aluno à escola, gerando meios para que este se integrasse através do atendimento que lhe era oferecido. Nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, é ele que deve se adequar à escola. Esse modelo esteve em vigor até recentemente, e ainda pode ser adotado em algumas localidades (Bernardes, 2010).

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, como resultado de questionamentos acerca das práticas sociais e escolares de segregação que eram adotadas. Tal movimento tem por base o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, quer sejam ou não afetadas por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas mediante uma série de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais (Mantoan, 2003).

Sobre a integração, Sanches e Teodoro (2006) afirmam que essa tendência foi forte na Europa, onde os países nórdicos foram os que mais se destacaram no atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, além da Itália que, nos anos 70, acabou com as escolas que ofereciam ensino especial e encaminhou todas as suas crianças e jovens para a escola regular. Já Portugal aderiu parcialmente ao modelo de integração, pois as escolas especiais continuaram a funcionar enquanto havia a integração da maioria dos alunos nas classes do ensino regular. É possível inferir que foi uma tentativa de trazer os alunos segregados para dentro do ambiente da escola regular, mas com a continuidade da prática escolar que era desempenhada na sala especial, dando ao aluno com deficiência oportunidade de conviver em um ambiente comum aos demais alunos, enquanto, continuavam recebendo o mesmo ensino de antes.

Para Goffman (1988) o estigma é uma diferença indesejada, incômoda, um atributo pejorativo que implica na intolerância do grupo ao qual o indivíduo pertence, mas é como se não tivesse o direito de pertencer, devido à rejeição que sofre. Um estigma que, historicamente, não foi imposto apenas àqueles cidadãos com deficiência segregados, mortos ou arrastados para os manicômios, mas também a todos os que eram considerados indesejáveis por várias razões. Para ele, a sociedade é tendenciosa a rejeitar e excluir todos aqueles que não se enquadram nos padrões que ela estabelece.

No Brasil, a tendência para colocar alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, que já era anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década



de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfocaram reivindicações populares e demandas de grupos sociais ou categorias, até então excluídos, dos espaços comuns em sociedade. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com deficiência ascendeu, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e estimulada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (Glat; Fernandes, 2005).

Segundo Glat e Fernandes (2005, p. 3) o Brasil, “acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, começou a se consolidar, no início da década de 80, a filosofia da Integração e Normalização”. Para elas, o fundamento básico desse conceito é a ideia de que “[...] as pessoas com deficiências têm o direito de usufruir das condições de vida as mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais” (Glat e Fernandes, 2005).

Para Mantoan (2003, p. 16) “[...] a integração escolar pode ser entendida como o ‘especial na educação’, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade”. Assim, a integração foi apenas uma tentativa, um momento de ajuntamento, pois funcionou dentro da instituição regular com o mesmo formato que tinha em separado. Para ela, nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, crise de paradigmas e que esse vazio representa um terreno propício para as mudanças e transformações necessárias.

O movimento mundial a favor da implantação da educação inclusiva reconhece que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (Brasil, 2008). No Brasil, um passo importante na construção de sistemas educacionais inclusivos foi a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, “que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 3). Mais recentemente, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio do Decreto nº 12.686 de 2025 (Brasil, 2025).

Para Hehir e Pascucci (2016), essas políticas, somadas aos esforços dos defensores dos direitos das pessoas com deficiência, têm levado a um aumento considerável no número de alunos com deficiência que recebem educação escolar junto de seus colegas sem deficiência. Tal dado gera esperança e leva-nos a buscar essa constatação. Além disso essa política é um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), chancelado pela ONU, que no seu artigo 4 propõe: “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Brasil, 2022). Na meta 4.5 o documento propõe:

[...] até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (Brasil, 2022).

Por conseguinte, a Educação Inclusiva tem que ver com pensar uma escola onde seja possível o acesso e a permanência de todos os alunos, livre de mecanismos de seleção e discriminação, que até então, eram utilizados, e devem ser substituídos por ações e que desfaçam barreiras para a aprendizagem, para a cidadania e a cultura dos educandos, independentemente de suas peculiaridades, características e ou deficiências (Glat; Pletsch e Fontes, 2007). Segundo Mantoan (2006), para a concretização dessas mudanças é necessária uma ruptura com as práticas que foram socialmente construídas pelo professor e por outros agentes diretos no processo educativo, em meio a uma sociedade preconceituosa e excludente, mas não é um fenômeno que se instale apenas por imposição legal, deve ser internalizada pelos educadores e pela sociedade.

Hehir e Pascucci (2016) entendem que a ampliação “[...] das práticas educacionais inclusivas deriva de um maior reconhecimento de que alunos com deficiência prosperam quando recebem, na maior medida possível, as mesmas oportunidades educacionais e sociais que alunos sem deficiência” (p. 136). Defendem que a educação inclusiva pressupõe a existência de uma escola inclusiva que seja capaz de receber e atender todos os alunos da sua comunidade. Para isso, é necessário que a instituição seja flexível, adaptando os currículos e as estratégias pedagógicas às diferentes necessidades dos estudantes, sem simplesmente reduzir os conteúdos. Este pressuposto é reforçado em Sassaki (2009, p. 39) ao afirmar que “[...] a inclusão constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade



buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. Na concepção de Sasaki, a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas sociais aqueles que, historicamente, encontram-se excluídos ou marginalizados. Ele vê esse processo como um esforço de ambas as partes, uma luta dos que precisam ser incluídos ladeados aos que devem incluir. Quando se trata de escola inclusiva, os alunos, todos eles, estão na escola para aprender, participando do processo como sujeitos ativos e não passivos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a educação especial/inclusiva, nos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas públicas do município de Ipojuca/PE. A pesquisa seguiu o viés qualitativo com foco interpretativo. Além das professoras das escolas, também foram entrevistadas duas professoras da equipe gestora da gerência de Educação Especial Inclusiva do município. Nesse sentido, Minayo (2004) aborda a relevância do método qualitativo, uma vez que este leva em consideração o estudo das relações humanas, e do contexto que as situações ocorrem. Para ela: “esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (Minayo, 2004, p. 57).

Por isto, entendemos que a pesquisa qualitativa foi a mais adequada para esse estudo. Mediante os objetivos traçados para a realização da pesquisa entendeu-se que a metodologia e os instrumentos de coleta de dados mais propícios para esta investigação, e sua posterior análise, seriam as entrevistas as quais trariam informações mais esclarecedoras referentes ao processo de inclusão escolar nas escolas, as possíveis tensões ou conflitos envolvendo a comunidade escolar e como são tratados os estudantes atípicos das escolas investigadas. Sendo assim, a pesquisa percorreu três fases, a primeira denominada exploratória com os procedimentos preliminares estudo do tema, delimitação do objeto e seus objetivos, em seguida se efetuou a pesquisa de campo que corresponde à fase prática do trabalho de pesquisa em diálogo com a pesquisa bibliográfica que construíram o aporte teórico e, por último, a fase de análise das informações e resultado dos conteúdos obtidos em linha com os objetivos traçados.

LÓCUS DA PESQUISA

A realização desta pesquisa, se deu em duas instituições educacionais do ensino fundamental do Município de Ipojuca, região metropolitana de Recife/PE. Ipojuca é um município do Estado de Pernambuco, a cidade sede recebe o mesmo nome, cujos habitantes se chamam ipojuicanos. O município se estende por 532,6 km² e contava com 96.204 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 180,6 habitantes por km² no território do município, que é vizinho dos municípios do Cabo de Santo Agostinho, Sirinhaém e Escada (Ipojuca, 2023). Duas escolas foram investigadas, uma delas localizada no centro da cidade e a outra em um distrito, as duas recebem alunos com deficiência de locais distintos e foram escolhidas por poderem proporcionar uma visão mais ampliada do processo de inclusão no seio das mesmas. Indicaremos as escolas pelas letras A e B.

A Escola A pertence à Rede Municipal de Ensino do Município de Ipojuca/PE, e está localizada no distrito de Nossa Senhora do Ó. Atende a uma clientela pertencente às camadas populares de diferentes locais do distrito e de circunvizinhas. A maioria das famílias sobrevive do trabalho informal com uma renda média de um salário mínimo. Na escola, há muitos alunos com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem e tem 41 alunos com deficiência. A escola oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em dois turnos e uma clientela de 949 alunos. Sua estrutura física comporta: 16 salas de aula permanentes, sendo 05 salas com acessibilidade para cadeirantes, 01 biblioteca, com um acervo de livros variados para todas as idades, exemplares ampliados e em braile. Toda mobília foi organizada visando a locomoção dos estudantes cadeirantes, baixa visão e cegueira, possui 01 sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, e 1 sala adaptada para Atendimento Psicopedagógico.

A Escola B, está localizada no Centro de Ipojuca, o perfil de pais e familiares atendidos é de pessoas assalariadas do comércio, trabalhadores do setor de turismo e serviços, empreendedores individuais, trabalhadores rurais e do lar. Mesmo estando localizada no centro, a escola, em seu entorno, sofre com violência e tráfico de drogas, uma vez que possui uma comunidade instalada atrás da unidade escolar, um local usado no consumo e tráfico de entorpecentes. A escola atende às etapas da Educação Infantil, Salas de Educação Especial e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Contava, em 2023, com 668 alunos matriculados, em sua maioria, eram residentes no centro e adjacências, e vindos da zona rural e bairros vizinhos. A escola possui bom número de alunos na inclusão em todas as turmas e possui salas específicas de Educação Especial, além de

sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No momento dessa pesquisa, a escola contava com 87 estudantes com deficiência, sendo 31 incluídos em classes regulares e 56 nas classes especiais.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Gráfico 1 - Faixa etária dos Professores

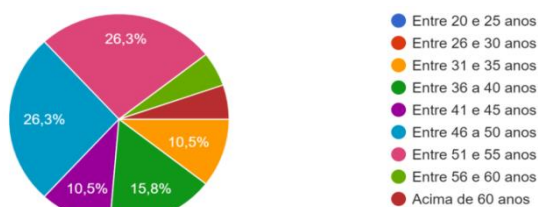


Gráfico 2 - Gênero dos professores

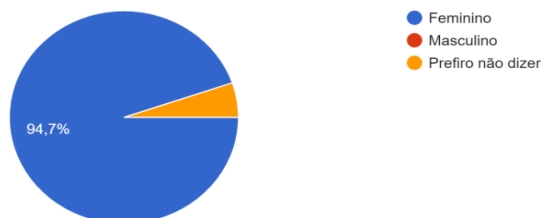
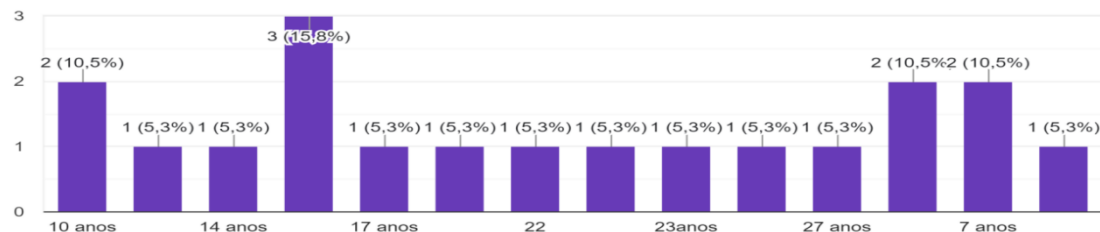


Gráfico 3 - Tempo de atuação docente



Nas duas escolas analisadas, houve a participação de 19 dezenove professores, identificados neste texto pela letra P, seguida do numeral correspondente à ordem em que a entrevista foi realizada, e, conforme consta no gráfico 1, percebe-se um percentual de 26,3% de professores que estão nas faixas etárias entre 46-50 anos, também dos que estão entre 51 e 55 anos. Um percentual de 15,8% compreende os que estão entre 36 e 40 anos. Os professores com idade entre 31 a 35 totalizam 10,5%, assim como os que têm entre 41 e 45 anos de idade. Já os professores que estão na faixa de 60 anos acima um percentual de 1,5%. e, de igual modo, os que estão entre 55 a 60 anos. Também é possível identificar que houve uma participação maciça 94,7% de professores do sexo feminino e apenas 1 entrevistado preferiu não divulgar o gênero, correspondendo o percentual de 1,5% dos docentes. Os dados mostram mais mulheres entre os docentes que responderam aos questionários.

Acredita-se que essa maioria feminina se deve ao fato de lecionarem nos anos iniciais do ensino fundamental, onde a presença de mulheres é mais frequente. Além disso, a maioria dos docentes 55,6% estão com a idade acima de 45 anos e já devem ter alcançado maturidade considerável para lidar com os desafios da inclusão. Quando se

trata de tempo de atuação na profissão docente, 31,6% perfaz o grupo dos professores que estão exercendo a função entre 6 a 10 anos e também entre 11 a 15 anos. Em seguida, os que ocupam a proporção percentual de 26,3% que já estão na sala de aula de 21 a 25 anos. Além disso, 10,5% estão lecionando de 16 a 20 anos e somente um profissional ocupa a função há 27 anos. Nesse aspecto, nota-se uma equipe heterogênea, no que se refere à experiência no exercício pedagógico, favorecendo troca mútua de experiências.

Este perfil da classe docente tem representação positiva na visão de Tardif (2000, p. 13), quando aponta que “[...] os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo”. Na visão desse autor, esse tempo ocorre em três sentidos, primeiro porque boa parte dos saberes dos professores sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida. A segunda característica está no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos para aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.

Assim, o conhecimento teórico só é sistematizado e interiorizado com a experiência prática, por “tentativa e erro”. E, por último, os saberes profissionais são temporais pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, no processo profissional de longa duração contendo “dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” Tardif (2000, p. 13).

Gráfico 4 - Faixa etária dos Familiares

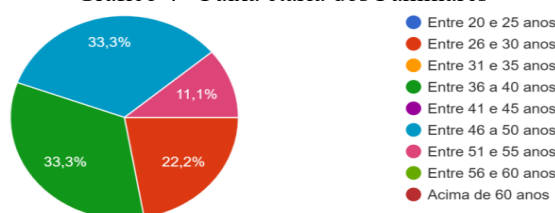


Gráfico 5 - Gênero dos Familiares

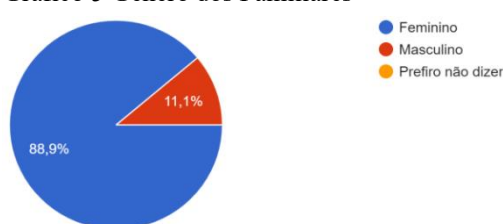
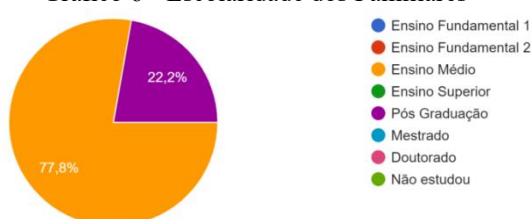


Gráfico 6 - Escolaridade dos Familiares



Os dados dos gráficos acima trazem a identificação pessoal dos familiares consultados, onde se vê que 33,33% deles estão entre 46 a 50 anos, assim como dos que estão entre 56 e 60 anos. 22,2% estão entre 26 e 30 anos e 11,1% 51 e 55 anos. Pelo que



está posto, a maioria dos entrevistados podem ser considerados com maturidade considerável, a maioria tem mais de 50 anos. A maioria 88,9% é do gênero feminino e apenas 11,1% do gênero masculino. Assim como no que se refere à escolaridade, a maioria corresponde aos familiares que concluíram o ensino médio 77,8%, enquanto os que concluíram pós-graduação correspondem ao percentual de 22,2%. Os familiares que responderam aos questionários encaminhados nos grupos de pais das escolas A e B, foram apenas o número de 9 (nove) e a razão para isto pode ser porque os que responderam possuem maior grau de instrução ou se mostram mais abertos ao diálogo e no processo escolar dos seus filhos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

RELATOS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM IPOJUCA

Com base nas informações da entrevista com a Gerente de Educação Especial e com a Coordenadora das salas de AEE, a Educação Especial na rede municipal de Ipojuca, o primeiro ingresso de pessoas com deficiência ocorreu em 1998, quando uma dessas professoras foi trabalhar em outro município e lá havia uma classe especial. Assim, ela que já era professora em Ipojuca, propôs para sua gestora escolar a ideia de abrir uma sala nesse município também. As duas servidoras se envolveram nesse processo desde a sua implantação, com a permissão da gestão municipal e criaram a primeira turma, com 08 estudantes. As experiências que as mesmas relataram nos oferecem uma gama de pormenores ligados ao contexto social e um histórico que ampliaram nossa visão da realidade enfrentada e de como eram tratadas as pessoas com deficiência, tanto pelos familiares, quanto pelo setor público, principalmente no que se refere ao ensino.

Na própria escola “havia um filho de uma professora, e um filho de uma funcionária da Seduc e esses filhos viviam sempre em casa [...] então as funcionárias, saíram junto com a gestora, a procura de pessoas com deficiências para formar a turma” (CAEE, 2023). Com este relato já se observa grande resistência à recepção de pessoas com deficiência nas escolas, embora o movimento de inclusão já estivesse em discussão há pelo menos quatro anos, tendo por base a Declaração de Salamanca de 1994. Porém, na visão das entrevistadas, o ingresso desses alunos na escola promoveu uma inclusão social muito significativa, visto que essas pessoas, no seio familiar, eram tratadas como “bichos”, em dois casos as crianças da área rural conviviam com os animais o dia todo,

sem preocupar a família.

Pelo que a professora relata, esses sujeitos saíram de uma situação de tratamento desumano: “Eu ensinei uma aluna a andar, pois ao chegar na escola, andava de quatro pés porque vivia com os cachorros. Na escola havia uma escada, eu comecei a subir a escada de quatro com ela e descia ereta e ela foi aprendendo a ficar em pé e descer a escada” (CAEE, 2023). O relato até lembra história de ficção e causa um grande impacto em nossas emoções, já que se deu em pleno Século XX. Em outro relato, ela conta que um desses oito alunos, ao chegar na escola, não falava, fazia barulhos como os bois e percebeu que ele vivia mastigando algo e viu que o aluno trazia capim na bolsa e costumava ficar mastigando. “Ao chamar a família descobrimos que ele passava a maior parte do dia junto dos animais” (CAEE, 2023).

Quando iniciaram com essa turma, as professoras não possuíam nenhuma formação para ensinar a pessoas atípicas, mas relatam que não podiam mais ficar sem fazer nada por essas pessoas que eram totalmente excluídas da escolarização. “Entre os alunos da primeira turma havia também surdos, a gente sem muita experiência, mas aceitamos o desafio de oferecer, na medida do possível, a escolarização e o conhecimento que ignoravam, começando do zero” (GEE, 2023).

Mediante suas informações, nos anos seguintes as turmas de educação especial foram aumentando na rede municipal de ensino na qual há duas escolas com oferta de salas exclusivas para esse público, embora sejam alvo de críticas por estarem contrariando a legislação vigente do país, que defendem a inclusão nas turmas regulares, ela relata que há uma movimentação na rede educativa, no sentido de fechar essas salas para que todos os alunos estejam nas classes regulares. Para ela, essa permanência se deve aos níveis de agravamento das deficiências dos alunos, da falta de autonomia dos mesmos até para fazer as necessidades mais básicas. Alguns alunos, mesmo sendo adultos, ainda usam fraldas; há casos de alunos que têm crises e surtos nas salas de aula, além disso, suas mães não querem que eles sejam incluídos nas salas regulares, porque ainda sofrem muita rejeição e preconceitos por parte dos pais dos alunos ditos típicos que não querem esses alunos “problemáticos” junto de seus filhos.

A gerente informou que, no ano de 2014, a Secretaria de Educação decidiu levar os alunos das salas especiais com idade acima de quinze anos, para salas de EJA, implantadas em outra escola municipal, visando incluí-los no ensino regular. Entretanto, a entrevistada afirma que essa medida provocou desistência e descontentamento para as famílias e para os próprios alunos. “Parte desses alunos pararam de vir pra escola, alguns

entraram em depressão, tiveram agravamento no quadro neurológico e, infelizmente, tem aluno que hoje vive acamado com um quadro de depressão profunda, a mudança brusca fez o efeito reverso” (CAEE, 2023).

Durante a entrevista elas nos informaram que, no ano de 2015, teve início o atendimento especializado nas salas de AEE e começaram a matricular os alunos com deficiência nas classes regulares de ensino em todos os distritos da rede. No início só eram duas salas de AEE o que não dava para atender a todos os alunos e, atualmente, já existem 19 salas funcionando nos dois turnos, mas ainda não é suficiente para atender a todos os estudantes com deficiência da rede. Segundo elas, foi observado nos últimos dez anos, um aumento considerável de alunos com alguma deficiência ingressando na rede, com destaque para o diagnóstico de TEA, que hoje representa a maioria entre os estudantes que integram o público da educação especial. Diante desse panorama, a Secretaria de Educação, em 2023, iniciou a implementação do Centro de Referência de Educação Especial, que pretende oferecer melhor atendimento aos estudantes com deficiência, atuando no apoio às escolas municipais e às salas de AEE.

ANÁLISES ADVINDAS DAS ENTREVISTAS

Este tópico reúne as informações produzidas ao longo da pesquisa, por meio das entrevistas, e as reflexões desenvolvidas a partir delas. Sua organização está estruturada em quadros com fragmentos das respostas das entrevistas realizadas e as formações discursivas em torno dessas respostas em diálogo com teóricos acerca das questões. As formações discursivas foram organizadas com base na análise do Discurso.

Quadro 01 – Formação Discursiva 1

Orientações da Seduc acerca do processo de inclusão do aluno com deficiência nas escolas	
Identificação do Entrevistado	Excerto de Depoimentos (ED)
GEA	A secretaria orienta a botar os alunos nas salas regulares. O processo se dá pela identificação da necessidade por meio de laudo, em seguida, verifica-se a necessidade de ter auxiliar de sala.
CPEA	Inserir os alunos em salas regulares e oferecer atendimento educacional especializados no contra turno.
P1	As orientações são boas, mas infelizmente, eles precisam colocar em prática e dar suporte às instituições para que as crianças com deficiência possam realmente ter o acolhimento e o atendimento que eles merecem.
P2	Desenvolver dinâmica o lúdico para facilitar o processo.
P4	Proporcionar de maneira ampla em conjunto com o AEE uma escolarização eficaz, sem esquecer a importância da família nesse processo.

P6	Os estudantes devem frequentar as aulas regularmente e as atividades caso necessário, devem ser adaptadas sem fugir do currículo escolar.
P7	Incluir o aluno em todas as atividades, fazer atividades adaptadas.
P10	Existe a orientação pela inclusão desses discentes em todos os processos de aprendizagem e convivência. Assim como nos é orientado elaborar atividades correlatas e adequadas ao aluno de modo a facilitar seu acesso às informações.
P11	Auxiliar o estudante com necessidades educacionais especiais para que eles avancem tanto intelectual quanto socialmente.
P12	Adequar o planejamento de acordo com a realidade do estudante.

Os recortes das respostas dos professores expostos no quadro acima apontam com mais clareza sobre o ingresso do aluno na sala regular, com o reforço na sala de AEE e um educador de apoio na sala para os alunos que demonstram essa necessidade. No site da prefeitura municipal existe uma instrução normativa que visa orientar os encaminhamentos da educação especial na perspectiva inclusiva (Resolução CME 01/2021 – Ipojuca/PE), porém, nenhum dos entrevistados dá sinais de conhecer o referido documento, tampouco que esteja sendo consultado nas escolas onde ocorreram as entrevistas.

A fala da Gerente de Educação Especial, na sua entrevista, ressalta a fragilidade da Seduc quando diz: “A própria secretaria de educação tem falhado em não garantir que os auxiliares que acompanham as crianças tenham a mínima formação na área. Diante disso, ainda temos muito a percorrer para fazer uma educação inclusiva, de fato” (GEE). Segundo a gerente, os profissionais contratados não possuem a formação mínima em Pedagogia, tampouco em educação especial e inclusão, o que dificulta e enfraquece o trabalho que desempenham junto a estudantes com deficiência.

O professor 01 afirma que as instruções “são boas, mas falta o suporte necessário para aplicá-las”, já o professor 10 acrescentou que recebe a orientação de incluir o aluno nos “processos de aprendizagem e convivência” e oferecer-lhes “atividades correlatas”, mas não citou quais. O professor 11 referiu-se a auxiliar o avanço tanto intelectual quanto social dos alunos e o 12 falou de adaptação do planejamento de acordo com a realidade do estudante. No tocante à educação inclusiva essas respostas dos professores não demonstram a existência de uma política inclusiva concreta, sugerindo haver mais ideias subjetivas.

Na concepção de Gitz (2021) o processo de ensinar não é linear nem simples, ainda mais se for pensado em perspectiva que contemple aspectos singulares de desenvolvimento de cada sujeito. Mas, é uma condição necessária na construção de uma sociedade que atenta para a justiça social, a inclusão, respeito às diferenças e progresso

coletivo. “Além da relação entre o educador e o educando, ensinar exige metodologia, pesquisa, respeito, ética, aceitação do novo, rejeição da discriminação, reflexão crítica sobre a prática, bom senso, curiosidade, comprometimento e diálogo” (Gitz, 2021, p. 17).

Vê-se que a pesquisadora destaca as responsabilidades do educador quanto a exigências na sua prática, ele mesmo deve criar condições para alcançar o sucesso que deseja. Considerando esses pressupostos, em diálogo com as respostas dos professores entrevistados no Quadro 01, elas revelam pouco conhecimento e demonstram um contexto de fragilidade na estrutura pedagógica, nos recursos e nas orientações advindas da Seduc, no que se refere à política de educação inclusiva.

Quadro 02 – Formação Discursiva 2

A educação inclusiva e a promoção da cidadania dos estudantes com deficiência	
Identificação do Entrevistado	Excerto de Depoimentos (ED)
CPEA	Infelizmente ainda não temos feito esse papel. Além do descrédito da família no potencial dos seus filhos, o descaso de alguns colegas que não conseguem ver que o aluno com deficiência pode ser autônomo e independente.
GEB	Entre os alunos que são incluídos nas salas regulares eu vejo muito avanço, mas nos que estão nas salas especiais não avançaram no aprendizado.
P8	Boa parte leva em conta estimular a autonomia e desenvolvimento dos estudantes, mas outros não se importam e os ignoram.
P11	Considero que o contato dos alunos em sala de aula quebrou diversas barreiras de convívio e adaptações. Inclusão apenas social.
P12	Considero utopia a crença de que em qualquer lugar, ambiente e espaços os direitos dessas crianças atípicas serão atendidos, porém acredito num mundo cada dia mais equitativo para todos.
P13	Não. Continuam dependentes de um apoio constantemente, sem autonomia.
P14	A inclusão é difícil de ser colocada em prática, em qualquer instância, o que vemos muito é apenas aceitação e acolhimento.
P17	A escola valoriza cada passo positivo desses alunos e procura incluir nas atividades sociais.
P19	A meu ver, precisamos de mais atenção. Não atingiu esse objetivo.
F1	Parcialmente. Pelo despreparo geral da rede de ensino. Métodos e eficácia ainda são muitos inferiores às reais necessidades.
F4	Acredito que as escolas ainda não têm o preparo para oferecer a educação que eles precisam para ser independentes, mas vai facilitar um pouco.
F5	Eu acredito que o conhecimento dará condição para exercer seus direitos e deveres como cidadão, facilitando a linguagem e capacitando-a noutras esferas
F8	Parcialmente. Porque nem todos tem entendimento para aprender tudo.
F9	Depois que ela está na escola já aprendeu muita coisa. Acredito que vai se desenvolver ainda mais quando for crescendo.

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Nos trechos de depoimentos presentes nesse Quadro, nota-se que 100% dos entrevistados falam de perspectivas, de progressão para um futuro ideal, desejado, mas que ainda não se concretizou. Dentre as respostas selecionadas, 14,3% afirmam que a escola não está preparada para efetivar a inclusão, o mesmo percentual, 14,3%, fala que a inclusão é utópica e não tem favorecido a cidadania dos estudantes e os que dizem que a inclusão tem se mostrado apenas na esfera social totalizam 14,3%. O percentual de 14,3% queixa-se de colegas de trabalho (professores) que não se interessam em oferecer uma educação inclusiva adequada e 14,2% acredita que, no futuro, esse objetivo será alcançado pela instituição ou pelo sistema de ensino.

Observando essas concepções, percebe-se certo grau de desilusão no posicionamento dos entrevistados, além da necessidade de indicar um culpado, seja a própria escola, o sistema, colegas de trabalho ou até mesmo as incapacidades dos alunos. Esta compreensão dos familiares confirma a ideia de Arroyo (2011) sobre as desigualdades escolares, a qual afirma que continua “arraigada a visão de que o ser desigual em percursos escolares os torna desiguais nos percursos sociais. As desigualdades escolares são reduzidas a capacidades desiguais dos alunos, responsabilizando-os pelas desigualdades escolares” (p. 84). Dessa forma, o estudante é culpado do seu próprio fracasso escolar.

A maioria dos entrevistados indica falhas no perfil dos professores e cuidadores (apoio de sala) ou na formação destes, o que se constitui como uma realidade que reforça o pressuposto de Mantoan, que defende a exterminação do preconceito e da exclusão, sendo isto um desafio educacional rumo ao êxito, quando afirma: “[...] estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos” (2003, p. 18).

Quadro 03 – Formação Discursiva 3

Adaptações realizadas pela escola para atender necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.	
Identificação do Entrevistado	Excerto de Depoimentos (ED)
P2	Uso alguns materiais que a instituição nos oferece e também com alguns materiais de reciclagem confeccionamos jogos entre outros.
P3	Uso músicas e atividades ampliadas, letras em caixa alta, materiais concretos
P4	A ludicidade é a principal ferramenta.
P5	Atividades adaptadas, jogos diversos, múltipla escolha, recorte, colagem, exploração da oralidade.

P7	Ainda não. Como falei antes estou me preparando.
P8	No meu caso específico, o meu aluno não adquiriu a habilidade da escrita, porém se expressa com muita propriedade por meio dos desenhos e leitura.
P11	Todo aluno tem uma maneira diferente de aprender, temos que buscar práticas que favoreçam a aprendizagem de todos.
P17	Todos os meus alunos são pessoas com deficiência, apresentam dificuldades diferentes. Uso muito trabalho lúdico, como jogo de memória [...] música para os exercícios físicos e adapto as brincadeiras.
P18	Todo aluno tem uma maneira diferente de aprender, temos que buscar práticas que favoreçam a aprendizagem de todos.
CPEA	Nas salas regulares, percebo muita resistência, medo e falta de conhecimento por parte dos professores, a maioria não se interessa em adaptar aulas ou buscar entender como poderia ajudar o aluno.

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Os recortes de depoimentos no Quadro acima parecem identificar o uso de recursos variados na sala de aula que podem favorecer a todos os estudantes. Apenas a professora 8 relatou sobre um aluno com necessidades específicas para o qual definiu uma estratégia no objetivo de ajudá-lo a desenvolver a escrita, com base nas suas habilidades de desenho e de leitura, visando ampliar o seu aprendizado. A inclusão de alunos com deficiência na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, voltadas para a flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula e, assim, atender as necessidades individuais de todos os alunos.

Na atualidade, um dos referenciais adotados para facilitar o processo de inclusão diz respeito ao Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA, que se estrutura em princípios que orientam a utilização de diferentes formas na apresentação do conteúdo, na ação e expressão por parte dos alunos e nas formas de implicação e engajamento dos alunos.

Quanto à ludicidade indicada como adaptação, é considerada um recurso didático a ser explorado pelo educador no auxílio da aprendizagem de todos os seus alunos, embora sejam aproveitadas para minimizar as barreiras e as dificuldades dos estudantes com necessidades especiais. Os recursos e as atividades lúdicas ajudam a construir a aprendizagem e a promover o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes. Por isso, a prática pedagógica que envolvem as brincadeiras de faz de conta e os jogos, devem ser adotadas pelos docentes porque, além de contribuir para a aprendizagem infantil, têm a função de preparar a criança atípica para vida social e cultural (Kishimoto, 2005).

Quadro 04 – Formação Discursiva 4

Tensões e conflitos apontados pela escola e pela família no exercício do ensino, aprendizagem e na vivência escolar, em uma perspectiva inclusiva.	
Identificação do Entrevistado	Excerto de Depoimentos (ED)
CPEA	Alguns professores acham que os alunos com deficiência são de responsabilidade apenas da professora de AEE ou do cuidador, não se esforçam para ensinar-lhes.
GEA	Alguns pais das salas regulares possuem dificuldade em aceitar algumas situações conflituosas que ocorrem, quando envolvem agressão por exemplo. Eles ainda tratam os filhos com super proteção, o que é uma forma de exclusão.
P9	Infelizmente ainda tem pessoas, educadores, com medo do diferente, do novo.
P10	Inicialmente foi sentido o preconceito e a rejeição. Porém diariamente, dá para perceber a evolução e a construção do respeito na convivência.
P11	O descaso com formação para as educadoras acerca da educação inclusiva.
P14	Ajuda dos pais muitos não aceitam a condição do filho.
P15	Muitos alunos em uma só turma.
P16	Falta de aceitação da família e a busca por ajuda.
P17	A falta de empatia e de compromisso de alguns docentes, e formação escassa da maioria dos profissionais de apoio.
F2	Despreparo da equipe na escola, falta de profissional qualificado.
F4	A sociedade é muito preconceituosa, ainda tem um pensamento oculto de que a deficiência pode ser algum tipo de punição ou castigo divino para os pais.
F6	Muita gente (professores) não acredita que o deficiente, sobretudo o intelectual, pode aprender, se desenvolver e ser um profissional como os outros.
F8	Falta um profissional de apoio para o meu filho.
F9	Ainda tem preconceito dos outros alunos e de muitos pais de filhos típicos.
GEE	*São as barreiras com o pessoal da escola. Nem todos os gestores, professores, coordenadores recebem os alunos. Gestores se negam a receber salas de AEE; *Ausência de recursos concretos que atendam às necessidades dos alunos.
CAEE	Resistência de alguns gestores, teve um deles que falou com todas as letras que não quer sala de AEE na escola [...] não quer o aluno com deficiência na escola.

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Na produção discursiva acima, que expõe respostas de 16 dos entrevistados, percebe-se que 50% deles indicam o preconceito como conflito presente na vivência escolar. Já a falta de empatia por parte dos educadores corresponde a 25% das respostas. Resistência dos pais em aceitar a condição dos filhos ou encarar os dilemas do cotidiano corresponde a 18,8% e um percentual de 6,2% das respostas aponta a falta de preparo, conscientização e ausência de profissional de apoio pedagógico na sala, como tensão ou conflito enfrentado pela escola. Entre as falas dos familiares, expostas no quadro acima, as principais tensões são a falta de preparo da equipe escolar, descrédito dos professores



na capacidade dos seus filhos para aprender, ausência do profissional de apoio na sala e o preconceito, por outros familiares típicos.

Se os próprios familiares estão percebendo que a equipe escolar precisa de capacitação, para melhorar o atendimento, vencer o próprio preconceito, esses posicionamentos da família deixam claro que a escola ainda não desempenha o papel de incluir e preparar os alunos para o exercício da cidadania. Para Libâneo (2001), a escola precisa assumir que também é seu papel ensinar valores e atitudes, sob o ponto de vista de um comportamento ético, no que se refere à vida, ao ambiente e às relações humanas. Além disso, o professor precisa apresentar um esforço contínuo no exercício da docência sem preconceitos. Ademais o que causa estranheza e indignação é o fato de um gestor escolar se opor à implantação de uma sala de AEE na escola, se colocando contra a todas os padrões das políticas de inclusão que norteiam os sistemas educativos nessa nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos o processo de educação inclusiva, com base nos dados coletados nessa pesquisa, foi possível conhecermos as concepções dos sujeitos entrevistados dos diferentes segmentos do sistema de ensino do município de Ipojuca/PE. Identificamos que o processo de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares na rede de ensino é recente, tendo iniciado há menos de 10 anos e, ainda, apresenta-se de forma mista, uma vez que as classes exclusivas de educação especial, iniciaram na rede em 1998 e permanecem até o presente. Já a inclusão em classes regulares teve início em 2015 e é nesse formato que estão sendo matriculados os estudantes novatos na rede. Percebe-se que, quatro anos após a Declaração de Salamanca, que indicava a linha de ação para a inclusão, o município estava adotando salas no princípio da integração.

Na pesquisa feita com membros da Gerência de Educação Especial e Inclusiva do município, fazendo o levantamento histórico do atendimento a pessoas com deficiência na rede, constatamos que, a princípio, existiam apenas as classes especiais e que, anos depois, alguns estudantes dessas classes foram transferidos para o formato regular na proposta de inclusão, o que representou uma ruptura com a identidade e a cultura da escola, que vinha sendo construídas até então. Contudo, essa mudança resultou em evasão de muitos estudantes, pois a maioria não permaneceu na escola e alguns tiveram depressão por não se acostumarem com a nova realidade e por perderem

o vínculo construído na classe especial. Alguns estudantes, com maior agravamento intelectual ou físico, não foram deslocados para o ensino regular e estão, até hoje, nas classes especiais.

Pode-se identificar com esta política de educação especial segregativa, a construção de uma cultura desse modelo escolar interiorizada nesses estudantes e que a mudança afetou sua identidade singular, no sentido em que afirma Morin, ao defender que a cultura vincula a identidade humana naquilo que foi configurado, pois as “[...] culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e as técnicas, mas também as ideias, os costumes” (Morin, 2011, p. 51).

Os dados coletados indicam que um índice inferior a cinquenta por cento dos que estão nas salas de aula tem formação específica para atuar na perspectiva da educação inclusiva, apenas os que trabalham nas salas de AEE e os que exercem tarefas na gerência de educação especial. A maioria dos professores não possui larga experiência ligada a estudantes com deficiência e, segundo eles, estão fazendo “suas tentativas” de oferecer a esses alunos bom ensino. Tal fato não se justifica uma vez que há muito material disponível nas diferentes plataformas virtuais e cursos gratuitos oferecidos que poderiam ser úteis para a formação específica de inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares.

Diante dessa realidade, percebe-se a necessidade de melhorar a política de inclusão no município de Ipojuca/PE, pois a mesma não está oferecendo o mínimo exigido nos pressupostos da Política Nacional Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), que já estavam, de certa forma, em vigor, desde o ano de 2008, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A pesquisa também possibilitou a constatação de algumas tensões e conflitos no processo de inclusão do município, os quais foram elencados tanto pelos professores, quanto pela equipe gestora e pelos familiares dos estudantes entrevistados.

Outrossim, foram identificados tensões e conflitos pela presença de profissionais sem formação que atuam como pessoal de apoio aos estudantes com deficiência nas salas de aula. Conforme a Gerência de Educação Especial, os profissionais contratados para esta função não têm sequer a formação mínima de graduação, tampouco outros cursos específicos que os qualifiquem para o exercício da função. Existem na rede apenas os “cuidadores de sala” e não há professores de apoio pedagógico. Ademais, a escassez de material didático e de uma estrutura adequada, completam o panorama dos

aspectos críticos no contexto de educação inclusiva em Ipojuca/PE e se espera que as orientações da atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, aprovada com a forma legal de Decreto possa promover mudanças significativa na realidade investigada, contribuindo para que seja efetivamente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO. Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBP AE** – v.27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>. Acesso 26 Fev. de 2024.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, nº 9, 16 de março de 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>. Acesso em: 20 Ago. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Diário Oficial da União], Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República: Brasília, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

GITZ, Sabrina, **Cidadania e inclusão escolar**: A educação das pessoas com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede privada de ensino. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2021.

GLAT, Rosana; FERNANDES. Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão** nº 1, 2005, MEC/ SEESP: Brasília, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 21 Jun. de 2023.

GONZÁLEZ, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HEHIR, Thomas; PASCUCI, Silvana e Christopher. **Os Benefícios da educação inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência**. Instituto Alana/Abt Associates. Agosto, 2016. Disponível em: [Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf](#) (alana.org.br). Acesso em 15 Set. de 2023.

IPOJUCA, Prefeitura Municipal do Ipojuca/PE. **Conheça o Ipojuca**. Disponível em: <https://www.ipojuca.pe.gov.br/servicos/conheca-o-ipojuca/>. Publicado 23/08/2021 Acesso em: 30 Mar. de 2023.

IPOJUCA, Prefeitura Municipal do Ipojuca PE. RESOLUÇÃO DO CME 01 de 2021 de 03/02/2001. **Instrução normativa que visa orientar os encaminhamentos da educação especial na perspectiva inclusiva**. Arquivo SEDUC: Ipojuca, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão de Edgar de Assis Carvalho. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

ODS/ONU/BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **4: Educação de Qualidade. Meta 4.5**. 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em 20 Set. de 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes, 2005.

RODRIGUES, Leandro. **10 fatos da História da Educação Especial que você precisa saber!** Instituto Itard. Curso de Educação Especial. Postado em 21 de fev. 2017. Disponível em: 10 fatos da História da Educação Especial que você precisa saber! - Instituto Itard. Acesso em 11 Abr. 2023.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 8, 63-83. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em 17 Ago. de 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Bauru, v.26, n.4, p. 733-768, Out.-Dez., 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.

Submetido em: 26/08/2026

Aceito em: 02/09/2026