



**Os desafios do processo de inclusão das pessoas com deficiência:
um estudo de caso em uma escola pública na cidade de Porto Velho**

The challenges of the process of inclusion of people with disabilities:
a case study in a public school in the city of Porto Velho

Los desafíos del proceso de inclusión de personas con discapacidad:
un estudio de caso en una escuela pública en la ciudad de Porto Velho

Taísa de Lima Vianna

Universidade Federal de Rondônia (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0003-1823-2267>

<http://lattes.cnpq.br/2315785251407404>

taisalimavianna@gmail.com

Fabio Biasotto Feitosa

Universidade Federal de Rondônia (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0001-6440-4993>

<https://lattes.cnpq.br/1926451232944635>

fabio.depsi@unir.br

Clarides Henrich de Barba

Universidade Federal de Rondônia (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-2950-9033>

<https://lattes.cnpq.br/4572407003327880>

clarides@unir.br

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar os desafios da inclusão das pessoas com deficiência, com a finalidade de repensar a respeito da educação inclusiva, buscando a consolidação do processo de inclusão escolar. Foi realizado um Estudo de Caso na Escola Senador Darcy Ribeiro, Porto Velho, RO, para investigação das dificuldades da escolarização dos alunos com deficiência e das contribuições do Atendimento Educacional Especializado – AEE, com uso da técnica de Grupo Focal, complementada por entrevistas semiestruturadas, com atores escolares da instituição. A escola pesquisada é uma das pioneiras na inclusão escolar, em Rondônia. Os progressos identificados nos alunos, em sua maioria, representam conquistas do ponto de vista pessoal e social. Conclui-se que a Escola Darcy Ribeiro contribuiu na direção da superação do preconceito e para um olhar diferente para a deficiência, contudo, faltam investimentos públicos e capacitação adequada para seus colaboradores, para que, além da socialização, promova a escolarização do aluno com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Capacitação de professores; Pessoas com deficiência.

Abstract

The objective of this research was to analyze the challenges of including people with disabilities, with the purpose of rethinking inclusive education and seeking to consolidate the process of school inclusion. A Case Study was conducted at the Senador Darcy Ribeiro School, Porto Velho, RO, to investigate the difficulties of schooling for students with disabilities and the contributions of Specialized Educational Assistance (AEE), using the Focus Group technique, complemented by semi-structured interviews with school actors at the institution. The researched school is one of the pioneers in school inclusion in Rondônia. The progress identified in the students, for the most part, represents achievements from a personal and social point of view. It is concluded that the Darcy Ribeiro School contributed to overcoming prejudice and a different gaze of disability; however, there is a lack of public investment and adequate training for its employees, so that, in addition to socialization, it promotes the schooling of students with disabilities.

Keywords: School inclusion; Teacher training; People with disabilities.

Resumen

El objetivo de esta investigación era analizar los desafíos de la inclusión de las personas con discapacidad, con el propósito de repensar la educación inclusiva, buscando consolidar el proceso de inclusión escolar. Se realizó un Estudio de Caso en la Escuela Senador Darcy Ribeiro, Porto Velho, RO, para investigar las dificultades de la escolarización de los estudiantes con discapacidad y las contribuciones del Servicio de Educación Especializada - AEE, utilizando la técnica de Grupo Focal, complementado con entrevistas semiestructuradas a actores escolares de la institución. La escuela investigada es una de las pioneras en inclusión escolar en Rondônia. Los avances identificados en los estudiantes, en su mayoría, representan conquistas desde el punto de vista personal y social. Se concluye que la Escuela Darcy Ribeiro contribuyó para la superación de los prejuicios y para una mirada diferente de la discapacidad, sin embargo, falta inversión pública y adecuada formación de sus empleados, por lo que, además de la socialización, promueve la escolarización de los alumnos con discapacidades.

Palabras clave: Inclusión escolar; Formación de profesores; Personas con deficiencia.

Recebido: 14/01/2024

Aprovado: 03/06/2024

Introdução

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) estabelece que a educação é direito de todos. Sendo assim, é necessário combater todas as formas de preconceitos, que excluem o aluno com deficiência do ensino regular, para que a educação seja oferecida a todos, igualmente.

A definição do termo deficiência foi apresentada na Convenção da Guatemala como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária [...]” (BRASIL, MEC, 1999, p. 3). A análise deste conceito possibilita uma melhor compreensão sobre as tramas relacionais constituídas entre os atores da educação regular e o aluno com deficiência.

Em função do estigma social, presente na sociedade, diante das pessoas que estão fora do padrão de normalidade, as escolas regulares não estão preparadas para lidarem com alunos com deficiência. Goffman (1988, p.15) esclarece que: “Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, [...], reduzimos suas chances de vida.”

A pessoa com deficiência é considerada com menos valia e suas capacidades não são identificadas pelas outras pessoas em seu entorno. Além disso, são consideradas incapazes de aprenderem, em função de sua deficiência, por profissionais da saúde e educação. Entretanto, o nível de inteligência não é determinado exclusivamente por fatores biológicos, conforme esclarecem Schwartzman *et al.* (1999), que ainda destacam que as relações sociais são decisivas para a promoção do desenvolvimento cognitivo emocional da criança com deficiência. Com isso, é possível compreender que o processo de escolarização dos alunos com deficiência apresenta grandes desafios.

Conforme explica Sassaki (2011), o emprego da expressão pessoa deficiente, iniciado no ano de 1981, causou reações de surpresa e espanto, considerando que a condição de seres humanos dessas pessoas, até então, passava despercebida, visto que, até a década de 80 eram utilizados, com frequência, os termos aleijado, defeituoso, incapacitado e inválido. A expressão pessoa portadora de deficiência foi aplicada posteriormente e, a partir da segunda metade da década de 90 até os dias atuais, foi adotada a expressão pessoas com deficiência. Além disso, no passado, a palavra “normal” era aplicada, com frequência, para caracterizar a pessoa sem deficiência, comprovando a desinformação e o preconceito da sociedade, que acreditava na normalidade das pessoas sem deficiência. Sendo que, conforme esclarece Sassaki (2011), tratando-se de pessoas, a normalidade é um conceito questionável e ultrapassado.

Na história da civilização humana, o acesso a escolarização ou a instrução era oferecido ao aluno com deficiência, por meio de instituições privadas de caráter assistenciais e não pertencentes à rede de ensino regular, com foco no desenvolvimento das atividades da vida diária e não do saber escolar, pautadas na pedagogia terapêutica, conforme explica Kassar (2011).

De acordo com o princípio fundamental da escola inclusiva, todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das dificuldades e diferenças, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O aluno com deficiência deve sentir-se um ser integrante da instituição de ensino, na educação inclusiva. Dessa forma, a escola deve possuir condições físicas e pedagógicas adequadas, e funcionários que possam atendê-lo em suas necessidades educativas e de acessibilidade, garantindo que ele faça parte do grupo e apreenda o conhecimento escolar (EMÍLIO; CINTRA, 2008; SANT’ANA, 2005). Além disso, não basta investir em materiais e estrutura física, é necessário que os profissionais não enxerguem estes alunos como deficientes, ou seja, incapazes, mas sim como pessoas com deficiências e com potencialidades para aprender.

A implementação da educação inclusiva exige ousadia e coragem, mas também prudência e sensatez, conforme alerta Bueno (2011), para a organização escolar e o trabalho pedagógico, ou para os estudos e investigações que busquem explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a Educação Especial, na perspectiva inclusiva.

1. Educação Especial

Na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram ignoradas e esquecidas, pela maior parte da sociedade. Nesse período, a sobrevivência das pessoas com deficiência dependia da caridade humana e, esses indivíduos eram mortos por abandono e a sua eliminação não era considerada um problema ético ou moral. Nesta época, as pessoas com deficiência eram consideradas sub-humanas (ARANHA, 2001).

Com o advento do Cristianismo, o extermínio ou o desamparo da pessoa com deficiência foi abolido. Com isso, na Idade Média, as pessoas com deficiência eram protegidas por caridade, em função do fortalecimento das ideias cristãs, que trouxeram o conceito da paternidade divina para todas as pessoas (PESSOTTI, 1984; ARANHA, 2001).

No século XVI, está presente o Paradigma da Institucionalização, que é identificado pelo isolamento das pessoas com deficiência, sendo afastadas do convívio social por meio de sua mudança das comunidades para a retenção nas instituições, para a proteção, tratamento ou educação. Este é o primeiro dos três paradigmas que descrevem o desenvolvimento da Educação Especial, ao longo da história. Neste paradigma a deficiência passou a ser compreendida como uma doença, sendo considerada um problema médico, conforme explica Aranha (2004).

O segundo paradigma da Educação Especial é o Paradigma de Serviços, que possibilita a habilitação das pessoas com deficiência, para conviverem em sociedade, que predominou entre os anos 60 e 70, impulsionada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Neste período, ocorreu uma mudança no modelo do trato das pessoas com deficiência, que se encontravam afastadas e foram retornadas ao convívio social. Neste princípio, as pessoas diferentes poderiam ser normalizadas, de forma a se tornarem habilitadas para viver em sociedade (ARANHA, 2004).

No Brasil, o Paradigma de Serviços iniciou-se, seguindo o exemplo da Europa, com institutos que ofereciam o ensino profissionalizante, por meio de oficinas para a aprendizagem de ofícios (BUENO, 2011). Estas instituições caracterizam o Paradigma de Serviços, em que o aluno é preparado para participar da sociedade, por meio de métodos de ensino e de técnicas específicas, que caracterizam a preocupação com o aprendizado para a adaptação ao convívio social.

Nas décadas de 1960 e 1970 ocorreu significativa ampliação da rede privada de atendimento a pessoa com deficiência, devido a importância alcançada por estas instituições na Educação Especial. Bueno (2011) destaca, neste mesmo período, a organização em nível nacional das Sociedades Pestalozzi, das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e de outras entidades de atendimentos às pessoas com deficiências física, auditiva e visual, e centros de reabilitação e clínicas privadas com alto nível de sofisticação técnica, para atendimento de crianças.

O terceiro paradigma da Educação Especial, o Paradigma de Suporte, é caracterizado pela inclusão escolar, ou seja, pela Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

1.1. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

No final do século XX, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania, escolheu a educação como eixo articulador do desenvolvimento social, com a promoção de discussões a respeito da importância de uma educação para todos, considerando a diversidade humana (ABENHAIM, 2005). Neste contexto, destacam-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, relembra que a educação é um direito fundamental de todos e, é indispensável para o progresso pessoal e social (UNESCO, 1998, p. 2 e 3). Esta conferência foi realizada com o objetivo de contribuir para que todas as pessoas, de todas as idades, tenham acesso aos conteúdos de aprendizagem básica que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades, a aquisição de conhecimentos e valores e a adoção de atitudes que permitam o desenvolvimento de suas potencialidades e uma vida com dignidade (UNESCO, 1998). Destacando que, as pessoas com deficiência requerem atenção especial para atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem, além de necessitarem de medidas para garantia da igualdade no acesso à educação (UNESCO, 1998).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na cidade de Salamanca – Espanha em 1994, resultou em um documento denominado Declaração de Salamanca, que enfatiza a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais¹, no sistema comum de educação (ABENHAIM, 2005; MACHADO, 2005; PRIETO, 2005). Esta declaração constitui um marco importante para a Educação Especial e para a inclusão escolar, pois, legitima a educação para todos e a inclusão do grupo minoritário das pessoas com deficiência no sistema comum de educação, contribuindo fortemente para a efetivação do Paradigma de Suporte. De acordo com esta Declaração, as escolas inclusivas devem adaptar-se às necessidades dos alunos (SANTOS; VELANGA e BARBA, 2017).

De acordo com Nunes, Saia e Tavares (2015), a luta pela humanização de todos os seres humanos perpassa pela aceitação da diversidade na educação inclusiva; assim, quando não ocorre o convívio entre as crianças com e sem deficiência, falhamos em sua formação, o que pode refletir em sua postura no futuro. As autoras defendem que, o convívio com diferentes modos de ser facilita a vida de todos, por meio da flexibilização do olhar para o mundo e superação da lógica do preconceito.

O movimento resultante da Declaração de Salamanca edificou o alicerce para o estabelecimento do terceiro paradigma da Educação Especial. De acordo com Aranha (2004), o Paradigma de Suporte, que ocorreu a partir da década de 80, valoriza a diversidade humana, como fator enriquecedor da sociedade. Assim, as pessoas com deficiência passaram a ter o direito de acesso às escolas comuns, e ao conhecimento oferecido aos demais estudantes (ARANHA, 2004).

Na década de 90, conforme destaca Aranha (2004, p.12), “[...] à luz da defesa dos direitos humanos, pôde-se constatar que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades.” Dessa forma, surgiu a necessidade da construção de “[...] espaços sociais organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.” (ARANHA, 2004, p. 13).

No Brasil, os alunos com deficiência foram direcionados para as classes comuns do ensino regular, por meio da Política Nacional de Educação Especial, publicada no ano de 1994 (BRASIL, 2008). Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa de Educação Inclusiva, com o objetivo de efetuar uma transformação nos sistemas de ensino, organizando o Atendimento Educacional Especializado - AEE e possibilitando a acessibilidade, para garantir a todos o direito ao acesso à escolarização (BRASIL, 2008; SEMED-PVH, 2013).

O objetivo do AEE é a promoção da inclusão escolar, utilizando uma Sala de Recursos Multifuncionais - SRM para desenvolvimento de atividades que auxiliem no aprendizado do aluno com deficiência, que estuda na escola regular (BRASIL, MEC, 2010).

¹ O termo pessoas com necessidades educativas especiais refere-se às pessoas com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou com transtorno do espectro autista. Neste artigo, os termos necessidades educativas especiais e necessidades educacionais especiais foram usados de maneira intercambiável.

A SRM tem o objetivo de promover o processo de inclusão, oferecendo recursos materiais e pedagógicos adequados e professores especializados para os alunos com deficiência, com atendimento no turno contrário a aula regular. Os alunos com deficiência podem buscar atendimento na SRM de sua mesma escola de ensino regular, ou de outra instituição.

O AEE visa complementar a formação do aluno (BRASIL, MEC, 2009). Assim, o Decreto nº 6.571/2008, implementado pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece que os alunos com deficiência devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no AEE.

A prática pedagógica do AEE na sala de recursos possibilita a comunicação e o intercâmbio de informações entre os professores da SRM e os demais professores das classes comuns de ensino regular (BRASIL, MEC, 2009). Assim, o AEE busca minimizar as barreiras que impedem a plena participação do aluno com deficiência, público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, na sociedade, e ainda contribuir na formação e desenvolvimento das potencialidades e aprendizado do estudante (BRASIL, MEC, 2009). A partir do momento em que o aluno se apropriar do conhecimento produzido historicamente, ele poderá atuar na sociedade de forma consciente, mudando a si e a sociedade.

Os professores exercem papel fundamental no processo educacional, e o desempenho escolar dos educandos é diretamente afetado pela formação desses profissionais. Portanto, devem receber treinamento específico para o atendimento às necessidades especiais dos alunos (UNESCO, 1994; NUNES, 2013; LIMA, 2024). O professor de educação especial da SRM, responsável pela organização e o planejamento do AEE, exerce função primordial no processo de aprendizagem do aluno com deficiência, conforme explicam Pasian, Mendes e Cia (2017).

Vale destacar que, a educação inclusiva requer a especialização do professor do ensino regular, além da ampliação das perspectivas do professor de Educação Especial, resultando na concreta expansão das oportunidades educacionais para toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não. Neste contexto, Silveira, Enumo e Rosa (2012) e Lima (2024) ressaltam a necessidade de capacitação de professores, explicando que a falta de equipe especializada constitui um dos principais elementos que entravam o processo de inclusão. Além disso, Bisol e Valentini (2014) afirmam que uma das dificuldades mais expressivas para a implantação de práticas inclusivas é justamente a formação de professores.

Mediante o exposto, percebe-se a extensão dos desafios a serem superados, para a consolidação da inclusão escolar. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar os desafios da inclusão das pessoas com deficiência, com a finalidade de repensar a respeito da educação inclusiva, buscando a consolidação do processo de inclusão escolar.

Desse modo, para a compreensão dos desafios enfrentados na promoção do processo de inclusão escolar, foi realizado um Estudo de Caso da Escola Municipal Senador Darcy Ribeiro, localizada no bairro Esperança da Comunidade, uma das primeiras instituições de ensino de Porto Velho/RO a receber alunos com deficiência. Esta escola foi fundada em 1998 e recebeu os primeiros alunos com deficiência no ano de 2002, antes mesmo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), iniciado somente em 2004, com a instalação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Neste sentido, para investigação das dificuldades da escolarização dos alunos com deficiência e das contribuições do AEE neste processo, e o entendimento das relações e dos papéis dos atores escolares, foi utilizada a técnica de Grupo Focal, complementada por entrevistas semiestruturadas, com oito atores escolares da instituição, que aceitaram participar da pesquisa. Foram adotados cuidados éticos, garantindo-se o sigilo na identidade dos participantes, utilizando nomes fictícios para identificá-los, além da solicitação da autorização para publicação do nome verídico da Escola Senador Darcy Ribeiro. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi obtido junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 69332917.6.0000.5300.

Para a identificação dos desafios enfrentados pela Escola Senador Darcy Ribeiro, no processo de inclusão escolar, são abaixo analisadas as informações coletadas nas reuniões com o Grupo Focal e nos relatos obtidos nas entrevistas semiestruturadas.

2. Desafios do Processo de Inclusão: relatos dos participantes

De acordo com Bueno (2011), as dificuldades do processo de escolarização podem ser apresentadas por crianças com ou sem deficiência, quando forem utilizados processos pedagógicos inadequados ou incompatíveis. Nesse sentido, os recursos necessários devem ser oferecidos pela escola, que também deve oferecer apoio pedagógico especial, visando atender às necessidades e promover a inclusão dos estudantes com deficiência (CAMPBELL, 2009). Nesse sentido, a Conferência Mundial realizada em Jomtien relembra que a educação é um direito fundamental de todos, de forma que todas as pessoas, de todas as idades, tenham acesso aos conteúdos de aprendizagem básica.

Para que as escolas inclusivas se adaptem às necessidades dos alunos, devem ser realizadas mudanças nos seguintes aspectos: “[...] currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.” (UNESCO, 1994, p. 8). Com isso, a Declaração de Salamanca enfatiza a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, no sistema comum de educação, além disso, defende que as escolas inclusivas devem adaptar-se às necessidades dos alunos. Nesse sentido, a Escola Senador Darcy Ribeiro realizou mudanças arquitetônicas ao receber os alunos com deficiência, antes da instalação do AEE. Naquela época, a escola não possuía estrutura adequada, mesmo para os alunos sem deficiência, conforme relataram em concordância os professores. Com esta postura, os atores escolares romperam a importante barreira atitudinal de não aceitação dos alunos com deficiência no ensino regular.

Além das barreiras arquitetônicas, é essencial a eliminação das barreiras atitudinais que, de acordo com Rodrigues, Bernardino e Moreira (2022, p. 1321), “oferecem as maiores resistências para a consolidação do paradigma da Inclusão”. O que exemplifica essa situação, é o fato ocorrido com o primeiro aluno da escola, que possuía hidrocefalia e que, após concluir as séries iniciais na Escola Senador Darcy Ribeiro foi transferido para uma instituição que não se adaptou às suas necessidades, resultando na sua desistência dos estudos.

Dessa maneira, podemos destacar as barreiras atitudinais como um importante desafio para o processo de inclusão. De acordo com Rodrigues, Bernardino e Moreira (2022, p. 1320), “a maior barreira excludente a ser enfrentada por uma pessoa com deficiência é conviver em um meio que o exclua, direta ou indiretamente”. Além disso, o convívio entre as crianças com ou sem deficiência possibilita a flexibilização do olhar para o mundo e a superação do preconceito, de acordo com Nunes, Saia e Tavares (2015). O principal objetivo do Paradigma de Suporte consiste na eliminação de todas as formas de barreiras arquitetônicas ou atitudinais, diante das pessoas com deficiência (ARANHA, 2004).

Os dois primeiros alunos com deficiência da escola pesquisada apresentavam hidrocefalia. Eram um menino e uma menina, que entraram na escola antes do início do AEE. Sendo que a menina utilizava uma cadeira adaptada e possuía um notebook particular com o qual realizava as suas atividades de escrita, e ainda participava das redes sociais. O menino não possuía estes recursos e tinha dificuldades para escrever, em função do peso de sua cabeça, que causava desequilíbrio, por causa da hidrocefalia. Isso evidencia, a importância das escolas inclusivas se adaptarem às necessidades dos alunos, conforme enfatiza a Declaração de Salamanca.

Por outro lado, este aluno com hidrocefalia apresentava facilidade em realizar cálculos matemáticos, entretanto, em função de sua dificuldade na escrita, os professores optaram por realizar provas orais, nas quais o estudante apresentava satisfatório desempenho, pois,

conseguia fazer cálculos mentalmente. Esse fato comprova a afirmação de Mendes, Denari e Costa (2022), de que a existência de uma deficiência física não indica que a pessoa tenha dificuldades e incapacidades de cognição, comunicação e outros aspectos. Infelizmente, após conclusão das séries iniciais e transferência para a nova escola, este aluno desistiu dos estudos. A professora de matemática da nova escola permaneceu indiferente à necessidade do aluno, e se recusou a realizar a prova oral com o estudante, o que o levou a desistir dos estudos. Neste caso, a barreira atitudinal constituiu impedimento para a consolidação do processo de escolarização do aluno com deficiência. Espera-se que as escolas inclusivas, ao se adaptarem às necessidades dos alunos (SANTOS; VELANGA e BARBA, 2017), promovam a humanização por meio do convívio entre as crianças com e sem deficiência, o que deverá refletir em posturas de inclusão social no futuro (NUNES *et al.*, 2015).

A exigência de adaptação às necessidades dos alunos constitui um grande desafio do processo de inclusão. No caso do aluno, a necessidade atendida foi na adequação do método de avaliação. E, no caso da aluna, fica claro que o uso da cadeira adaptada e o acesso ao notebook facilitavam o processo de aprendizagem e a realização das suas atividades escolares, além da sua socialização. Dessa forma, as dificuldades da aluna foram minimizadas e suas potencialidades foram melhor aproveitadas. Assim, fica demonstrada a importância do uso de métodos adequados e de investimentos governamentais para a aquisição de equipamentos específicos, que atendam às necessidades de cada aluno.

O foco principal da política de inclusão é a convivência e a sociabilidade entre os alunos, e não a busca do saber de forma sistemática Garcia (2013). Em concordância, uma professora da sala regular da Escola Senador Darcy Ribeiro observa que os estímulos e o apoio, oferecidos no AEE, podem resultar em significativas melhorias no desenvolvimento dos alunos. Destacando que, esta instituição que recebeu os alunos com deficiência antes da estruturação do AEE, teve a oportunidade de avaliar o desenvolvimento destes alunos, antes e depois da instalação da SRM. Esta informação confirma que o AEE favorece a instrução e a evolução das capacidades dos alunos com deficiência, em concordância com Brasil, MEC (2009).

Entretanto, além da estruturação da SRM, o professor do AEE precisa ser capacitado para utilizar os recursos pedagógicos, possibilitando a aprendizagem dos alunos com deficiência. Pois, o professor de educação especial na SRM exerce função primordial no processo de aprendizagem do aluno com deficiência, de acordo com Pasian, Mendes e Cia (2017).

Neste sentido, percebemos que a falta de recursos e investimentos constitui mais um dos desafios do processo de inclusão escolar, pois, após a instalação da SRM na escola pesquisada, não houve a renovação dos materiais necessários para a realização do serviço, com a periodicidade adequada. Com isso, conforme relataram os atores escolares, eles precisaram promover ações para arrecadar os recursos necessários, por meio de doações e patrocínios, para reposição dos materiais.

Com base na Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em superar os obstáculos por meio do estudo em conjunto de todas as crianças, aceitando as suas diferenças. De acordo com UNESCO (1994), conforme confirma a experiência de vários países, o ápice do desenvolvimento educacional e a melhor participação na sociedade é obtido pelas crianças com deficiência nas escolas inclusivas. De acordo com Aranha (2004), quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades, a diversidade enriquece e humaniza a sociedade.

Entretanto, a partir da pesquisa realizada, foi possível verificar que os progressos identificados, na maioria dos alunos com deficiência, representam conquistas do ponto de vista pessoal e social. De acordo com Schwartzman *et al.* (1999), as relações sociais são determinantes para a promoção do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança com deficiência.

De acordo com relatos do diretor da escola, na época da instalação da SRM, os alunos com deficiência apresentaram dificuldade para aprendizagem da leitura e da escrita, confirmando que a escolarização dos alunos com deficiência constitui um grande desafio no processo de inclusão escolar. Ele explica que, após 10 anos no cargo de diretor, observou que de 15 alunos com síndrome de Down, apenas 3 saíram da instituição sabendo identificar as palavras. Por outro lado, a primeira professora do AEE destacou que os alunos não foram escolarizados porque suas dificuldades não foram superadas, ou seja, os recursos disponíveis não possibilitaram esta superação.

A participação no processo de escolarização, em condições de igualdade com as crianças sem deficiência, não pode ser garantida pela simples presença da criança com deficiência na sala de aula regular. Bueno (2011) explica que pode ser realizada a exclusão, no ensino especial, dos alunos que não possuem condições para receber o mesmo nível de escolarização das demais crianças sem deficiência.

Além dos recursos específicos, exigidos pelos alunos com deficiência, para superação dos obstáculos, são necessários professores capacitados na utilização desses recursos. Entretanto, uma das dificuldades mais expressivas para a implantação de práticas inclusivas é justamente a formação de professores, conforme afirmam Bisol e Valentini (2014). Adicionalmente, o processo de escolarização de alunos com deficiência requer que estes professores tenham atenção e sensibilidade para perceber as dificuldades e necessidades de cada aluno. Conforme alerta Bueno (2011), a falta de preparo mínimo dos professores reduz a contribuição com o trabalho pedagógico, podendo resultar em dificuldades no processo de escolarização de todas as crianças, com e sem deficiência.

Com base nos depoimentos das professoras, percebe-se que os cursos realizados não foram suficientes para proporcionar o embasamento necessário para uma prática segura e confiável. O desconhecimento e a desatualização resultam na insegurança, que podem comprometer o desempenho do profissional. A complexidade e a importância da tarefa a ser desempenhada pelas participantes exige a oferta de cursos de atualização do conhecimento, para possibilitar a confiança indispensável para o êxito no desenvolvimento do trabalho. Sendo assim, destaca-se a capacitação dos atores escolares como desafio do processo de inclusão. De acordo com Silveira, Enumo e Rosa (2012) e Lima (2024), um dos principais elementos que entram no processo de inclusão é a falta de equipe especializada, com professores capacitados. Sant'Ana (2005) e Baumel (2012), esclarecem que a formação do professor não pode estar restrita a cursos eventuais, devendo contemplar programas de capacitação, supervisão e avaliação, que sejam realizados de forma integrada e permanente.

Bueno (2011) explica que a efetivação da educação inclusiva deve ser gradativa para possibilitar adequação do ensino regular e também do ensino especial, com a construção de políticas institucionais e pedagógicas que assegurem o incremento da qualidade do ensino, não só para os alunos da educação especial, mas para todos os alunos do ensino regular.

É importante analisar e aprender com cada um dos desafios, para que as crianças e os jovens com deficiência múltipla ou severa possam ser educados, atingindo o máximo de suas potencialidades, e obtendo a máxima independência na vida adulta, pois, possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, conforme estabelece a Declaração de Salamanca.

Diante dos desafios relatados, pode-se afirmar que a Escola Darcy Ribeiro contribuiu na direção da superação do preconceito e para um olhar diferente para a deficiência, contudo, faltaram investimentos públicos e capacitação adequada para os seus colaboradores, para que, além do processo de socialização, promovesse a escolarização da pessoa com deficiência.

Considerações Finais

A Escola Darcy Ribeiro, uma das pioneiras no processo de inclusão no estado de Rondônia, recebeu alunos com deficiência a partir do ano de 2002, antes do início do AEE, que ocorreu em 2004. Assim, esta escola, localizada na região periférica de Porto Velho/RO, contribuiu com a mudança do conceito histórico, de que as crianças com deficiência não poderiam frequentar a escola regular, e com a superação deste estigma no bairro Esperança da Comunidade, onde está localizada, e nas adjacências. Dessa forma, esta instituição despertou o interesse dos pais em matricular os seus filhos com deficiência, que permaneciam isolados em suas casas, no ensino regular.

Os atores escolares se empenharam para transformar a escola e possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência, contribuindo para a humanização de todos os alunos, por meio da aceitação da diversidade e superação da lógica do preconceito, em concordância com Nunes, Saia e Tavares (2015); Machado e Walter (2023) e Lima (2024).

Apesar das dificuldades do processo de escolarização dos alunos com deficiência não terem sido completamente superadas, provavelmente, com a contribuição da escassez de recursos pedagógicos adequados, ainda assim a importante conquista da autonomia pelos alunos, dentro e fora da escola, foi confirmada pelos atores escolares.

Os progressos identificados nos alunos, em sua maioria, representam conquistas do ponto de vista pessoal e social, que são determinantes para a promoção do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança com deficiência, de acordo com Schwartzman *et al.* (1999). Este ganho pode ser atribuído ao atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, com o uso de jogos educativos, figuras e materiais, possibilitando a compreensão do ambiente social em que o aluno está inserido. Dessa forma, é possível analisar a importante contribuição do AEE no processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

O professor exerce papel fundamental no processo educacional, por isso, devem receber treinamentos apropriados, de acordo com as necessidades do cotidiano escolar. Neste sentido, Bisol e Valentini (2014) afirmam que esta preparação constitui uma das dificuldades mais importantes, para a implantação das práticas inclusivas.

A ausência de cursos adequados de formação inicial e continuada gerou uma significativa lacuna na capacitação dos atores escolares da Escola Darcy Ribeiro, com consequências ao processo de escolarização dos alunos com deficiência. Neste sentido, percebe-se a necessidade de uma mudança mais expressiva, com a disponibilização de programas permanentes, com cursos mais interligados com a realidade de trabalho dos professores, e com conteúdos adequados ao contexto da escola.

Por fim, a escola Darcy Ribeiro atendeu a todos os alunos, sem distinção, contribuindo para a superação do preconceito e para um olhar diferente para a deficiência. Ela recebeu uma das primeiras SRM de Rondônia e seus colaboradores buscaram desenvolver práticas pedagógicas não discriminatórias, reconhecendo a singularidade de cada criança. Apesar da maioria dos alunos com deficiência não terem sido alfabetizados, eles foram beneficiados com importantes conquistas do ponto de vista pessoal e social, primordiais para o desenvolvimento cognitivo e emocional, que poderia permanecer comprometido, se eles fossem mantidos isolados em suas casas. Contudo, faltaram investimentos públicos e capacitação adequada para os seus atores escolares para a efetivação do processo de inclusão, com a escolarização da pessoa com deficiência.

Então, a análise dos desafios enfrentados pela Escola Darcy Ribeiro, no atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, nos permite repensar a respeito da educação que temos e da educação que desejamos conquistar, para consolidação do processo de inclusão escolar.

Referências

ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In. MACHADO, Adriana Marcondes *et al.* (Orgs.) *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-54.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*. n.21, p.160-173, mar. 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

BAUMEL, Roseli. Sobre educação inclusiva e inclusão. In. RIBEIRO, Maria. (Org.). *Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: Eduem, 2012. p.19-29.

BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla Beatris. Objeto Virtual de Aprendizagem Incluir: Recurso para a Formação de Professores Visando à Inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v.20, n.2, p.223-234, abr.-jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200006>

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. *Convenção da Organização dos Estados Americanos*. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00409.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. *Nota técnica nº 11 de 07 de maio de 2010*. Orientações para a Institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 mar. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC, 2011.

CAMPBELL, Selma Inês. *Múltiplas faces da Inclusão*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

EMÍLIO, Solange; CINTRA, Flávia. Sobre abismos e pontes: entre a inclusão desejável e a possível. In. FRELLER, Cíntia; FERRARI, Marian; SEKKEL, Marie. (Orgs.). *Educação Inclusiva: percursos na educação infantil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 79-92.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Santa Catarina, v.18, n.52, p.101-119, jan.-mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

KASSAR, Mônica. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.41-58, maio-ago., 2011. Edição Especial. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>

LIMA, Edléia Santana. A visão dos professores sobre a Educação Especial Inclusiva. *Revista OWL (OWL Journal)*, Campina Grande, v. 2, n. 2, abr., 2024. ISSN: 2965-2634. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11034724>

MACHADO, Adriana Marcondes *et al.* (orgs.). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MACHADO, Maria Letícia; WALTER, Catia Crivelenti. A contemporaneidade da produção de conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil. *Revista Teias*, v. 24, n. 73, abr./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.76935>

MENDES, Marlon; DENARI, Fátima; COSTA, Maria Piedade. Preconceito, discriminação e estigma contra pessoas com deficiência: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Eletrônica de Educação*, v.16, 2022, p.1-20. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994825>

NUNES, Nilta Moreira Braga. *Formação Continuada em Educação Inclusiva*. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Porto Velho, Rondônia, 2013.

NUNES, Sylvia; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.35, n.4, 2015, p.1106-1119. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In. MACHADO, Adriana Marcondes (Org.) *et al.* *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.99-106.

RODRIGUES, Marlene; BERNARDINO, José Lourione; MOREIRA, Melissa Velanga. Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.17, n.2, p.1311-1326, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17i2.15058>.

SANT'ANA, Izabella. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2, p.227-234, maio-ago., 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>

SANTOS, Jusiany Pereira; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Universidade Estácio de Sá, v.14, n.35, p.313-340, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170016>

SASSAKI, Romeu. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 08 mar. 2023.

SCHWARTZMAN, José Salomão *et al.* *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho *Educação Especial: Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade*. Porto Velho/RO: documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação – Divisão de Educação Especial, 2013.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: uma Revisão de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.4, p.695-708, out.-dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.