

Dificuldades de aprendizagem e prática de ensino na educação especial e inclusiva *Learning difficulties and teaching practice in special and inclusive education*

Dayana Arruda

RESUMO

A educação especial e inclusiva ocorre quando todos os alunos, independentemente de quaisquer desafios que possam ter, são colocados em classes de educação regular adequadas à idade, em suas próprias escolas de bairro, para receberem instrução, intervenções e apoios de alta qualidade que lhes permitam alcançar o sucesso curricular. A escola e a sala de aula operam sob a premissa de que os alunos com deficiência são tão competentes quanto os sem necessidades especiais. Portanto, todos os alunos podem ser participantes plenos em suas salas de aula e na comunidade escolar local. A educação especial e inclusiva representa o caminho a seguir para alcançar sistemas de educação de alta qualidade, justos e equitativos. Este artigo analisa as dificuldades de aprendizagem e de prática de ensino na educação especial e inclusiva. A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo foi a revisão da literatura. Por fim, foi possível concluir que, por mais que haja barreiras à aprendizagem e à prática na educação especial e inclusiva, muito se tem feito para que a inclusão seja efetiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Barreiras. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Uma educação sem exclusões é concebida como um modelo ecológico em que a comunidade, a família, os centros educacionais, os professores e os alunos celebram a diversidade e trabalham em processos inclusivos que visam ao máximo desenvolvimento da pessoa e à sua presença e participação em diferentes áreas da sociedade (MITCHELL, 2018).

Por estas razões, as políticas de educação inclusiva, em suas declarações, ações e medidas, devem assegurar que haja pouca discrepância entre a declaração de intenções e as práticas educacionais. Arroyo e Berzosa (2018), em relação a isso, apontam que as culturas, políticas e práticas educacionais podem favorecer ou dificultar o caminho para a inclusão, estabelecendo barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes e da comunidade educacional e gerando exclusão e falta de equidade nos sistemas educativos.

Essas barreiras devem ser identificadas e superadas para que seja possível uma educação de qualidade para todos. A esse respeito, Slee (2018) insiste na necessidade de analisar as culturas e políticas educacionais e sociais que favorecem a inclusão, a fim de estabelecer propostas de reforma ou de mudança voltadas ao atendimento às necessidades de todos os alunos.

A educação inclusiva exige imersão em processos contínuos de pesquisa-ação em centros de educação que permitam identificar suas fortalezas, barreiras e obstáculos para estabelecer ações de melhoria que favoreçam a educação justa e de qualidade para todos. Por exemplo, apontamos que,

para alunos com necessidades educacionais específicas, o apoio geralmente sofre com a presença desses obstáculos e barreiras, pois não se encontram em escolas democráticas, inclusivas e justas.

As barreiras à aprendizagem e à participação têm naturezas distintas e podem ocorrer em níveis distintos, como os atitudinais, organizacionais e contextuais. Por isso, é essencial que os profissionais da área da educação estejam cientes de sua existência, saibam identificá-los e sejam capazes de propor mudanças e melhorias que os eliminem, a fim de oferecer respostas inclusivas aos alunos.

A importância dada a esta questão tem sido investigada por diferentes autores, a fim de compreender o ponto de vista e os pensamentos de futuros profissionais de ensino, bem como identificar as barreiras à aprendizagem e à participação que eles encontram na educação obrigatória e na pós-obrigatória.

Assim, este estudo justifica-se por trazer importantes implicações para o campo educacional e para futuros educadores, ao mostrar que a educação especial e inclusiva existe e necessita de atenção. Alunos que geralmente são incluídos têm dificuldades de aprendizagem e, nesse sentido, o professor deve, juntamente com a família e a direção, buscar a melhor alternativa para esses alunos.

O objetivo geral deste estudo é analisar as dificuldades de aprendizagem e de prática de ensino na educação especial e inclusiva. A metodologia aplicada ao desenvolvimento e à estruturação da pesquisa foi a revisão da literatura.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

O movimento de educação especial pode ser caracterizado por três fases principais: exclusão e isolamento; acesso e inclusão; e responsabilidade e empoderamento. Historicamente, até meados das décadas de 1960 e 1970, a deficiência era vista como uma anormalidade ou “aberração da natureza”, e os indivíduos com deficiência eram forçados ao isolamento e à exclusão (BARRETO; BARRETO, 2014).

Durante a era dos direitos civis, nos anos 1980, pais e advogados pressionaram para mudar essa perspectiva e garantir direitos aos indivíduos com deficiência por meio do acesso e da inclusão.

Desde a década de 1990 até o presente, os indivíduos com deficiência tornaram-se empoderados e estão trabalhando para redefinir seu papel e identidade na sociedade, como um fenômeno cultural, em vez de serem considerados inferiores aos indivíduos capazes e com capacidade mental no mainstream dominante (BATISTA JR.; TAMAÊ, 2015).

Além disso, sistemas como a jurisprudência e os estatutos, programas públicos e privados, e organizações de defesa têm sido criados para responsabilizar as escolas por prover oportunidades

educacionais iguais a todos os alunos, incluindo pessoas com deficiência (DRAY, 2008).

Estudos de Educação para o Desenvolvimento Inicial de Professores: O princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando diferentes estilos e taxas de aprendizagem e garantindo educação de qualidade para todos por meio de currículos apropriados, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades. Deve haver um continuum de apoio e serviços que corresponda ao continuum de necessidades especiais presentes em todas as escolas (BATISTA JR.; SATO, 2015).

É importante lembrar que a educação inclusiva não se limita apenas à escola ou à classe em particular que uma criança frequenta. É também sobre o que acontece nessa escola ou classe. A educação inclusiva significa encorajar cada criança a participar das atividades cotidianas da escola e ajudar todas as crianças a tirar o máximo proveito dela. A educação inclusiva significa garantir que o sistema se ajuste para atender às necessidades das crianças, em vez de esperar que as crianças "se encaixem" no sistema.

As crianças avaliadas como tendo necessidades educacionais especiais chegam à escola com uma ampla gama de necessidades. Uma deficiência em particular pode não afetar a aprendizagem de forma que signifique que uma criança precise de apoio educacional extra, ou, na verdade, ela pode não afetar a capacidade de aprender. Aprender junto com outras crianças em uma sala de aula regular, sem suporte especializado, pode ser tudo o que uma criança precisa (NCSE, 2014).

Muitas crianças com necessidades educacionais especiais podem, portanto, ser totalmente incluídas nas aulas regulares, sem qualquer apoio adicional de ensino ou de cuidados. Outros podem precisar de assistência adicional em ensino e/ou em tecnologia assistiva para apoiar-los nas aulas regulares.

Algumas crianças com maiores necessidades podem se beneficiar de serem colocadas em uma classe especial nas escolas regulares, onde há um número menor de alunos. Outras crianças com necessidades complexas podem necessitar de intervenções de apoio prestadas em escolas especiais (FREITAS, 2013).

Durante a vida escolar, as crianças podem passar de um ambiente para outro à medida que envelhecem ou quando diferentes necessidades, pontos fortes ou habilidades emergem. É importante que as colocações educacionais sejam mantidas sob revisão pela escola, pelos pais e por outros profissionais envolvidos.

As crianças com necessidades educativas especiais devem ser facilitadas a passar de uma

colocação para outra, quando isto for apropriado para satisfazer as suas necessidades e capacidades em mudança (NCSE,2014).

Em nível internacional, a educação inclusiva teve um impacto significativo na política, na pesquisa e na prática. Os debates sobre educação inclusiva, conseqüentemente, geraram diversas interpretações, definições e respostas em todo o mundo. "A educação inclusiva existe em contextos históricos nos quais vestígios de crenças mais antigas coexistem com crenças mais recentes." Não obstante, a educação inclusiva cresceu e é muito mais do que a mera aceitação de alunos com deficiência nas escolas regulares.

É aceito que outras barreiras, como idade, gênero, etnia, idioma, classe ou status de HIV, podem afetar o acesso dos alunos à educação. Esta compreensão mais ampla da educação inclusiva tem um impacto significativo na transformação de sistemas educacionais inteiros (DREYER, 2017).

Os princípios-chave da inclusão: a comunidade é a estrutura que envolve toda a escola em um processo reflexivo. Isso promove uma compreensão compartilhada sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e um compromisso com seu desenvolvimento.

O envolvimento bem-sucedido com a estrutura é facilitado pela apropriação do processo por toda a escola; os alunos com necessidades educativas especiais têm diversas capacidades, características, necessidades de aprendizagem e estilos; todas as escolas têm a responsabilidade de serem inclusivas em suas políticas e práticas. As escolas são convidadas a determinar a melhor forma de utilizar o Quadro de Educação Inclusiva, interpretar o resultado e definir suas próprias prioridades (GÓES; LAPLANE, 2007).

A estrutura é projetada para permitir a máxima flexibilidade de uso entre as configurações e não é prescritiva. As escolas se envolvem em um processo de autoavaliação com a estrutura para medir seus níveis de inclusão; o engajamento com a estrutura é projetado para integrar e informar as atividades de planejamento do desenvolvimento escolar e os programas de desenvolvimento profissional contínuo.

Os modelos facilitam que as escolas documentem evidências das políticas e práticas atuais, identifiquem pontos fortes e priorizem áreas de desenvolvimento relacionadas a alunos com necessidades educacionais especiais. O valor está no próprio processo, pois não há um ponto em que a inclusão seja alcançada. É um processo contínuo e dinâmico (LOPES; FABRIS, 2013).

A acessibilidade é orientada pelos princípios do design universal, pelas recomendações de boas práticas e pela legislação vigente e é responsabilidade de todos na escola. A acessibilidade do ambiente escolar é mantida e auditada de forma proativa.

Um plano de ação é elaborado para garantir a remoção das barreiras e a implementação de boas práticas. As atividades da escola devem proporcionar aos alunos com necessidades educacionais

especiais uma participação significativa.

De acordo com a NCSE (2011), a escola é centrada no aluno e promove o desenvolvimento das habilidades, do conhecimento e da confiança dos alunos com necessidades educacionais especiais, reconhece sua gama de habilidades e responde às suas diversas necessidades acadêmicas e pessoais.

Os direitos dos alunos de aprender estão incorporados a todas as práticas e atividades escolares. Isto é apoiado por um currículo inclusivo e pessoal e por intervenções apropriadas. A escola escuta a voz do aluno, promove a autodefesa do aluno e incentiva os alunos a expressarem suas experiências e identidades pessoais.

A conscientização da diversidade está integrada a todos os aspectos da aprendizagem, da comunicação e do comportamento de alunos e funcionários, a fim de promover a compreensão e facilitar a remoção de barreiras à inclusão. O contato regular é mantido com os pais/responsáveis sobre o progresso acadêmico e pessoal de um aluno (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

Um bom relacionamento entre pais e profissionais proporciona: melhor compreensão das necessidades, interesses e esforços; troca de informações e novos âmbitos de ação; potencialização de modos de atuação coerentes; criação de novas formas de atividade e vínculos afetivos; manifestação de sentimentos, atividades e pontos de vista (SILVA, 2012, p.160).

Os direitos da pessoa especial quanto ao ensino, bem-estar geral, respeito, segurança pessoal e realização profissional são incorporados às políticas e práticas da escola; os funcionários são incentivados a atingir metas de desenvolvimento pessoal e profissional e têm acesso a um desenvolvimento profissional contínuo adequado à educação especial.

Faz-se necessário um planejamento que realmente dê condições efetivas para que as escolas efetivem tal política, pois, sem esse planejamento e sem essas condições dadas de fato, não existe educação inclusiva, e sim uma política posta na teoria, que não colherá nenhum fruto na prática.

Mas a questão que nos inquieta é: será do interesse do capital e do próprio Estado estabelecer condições reais para essa política? Ou esta é apenas uma forma de responder, mesmo de maneira totalmente maquiada, a uma necessidade decorrente de um processo de grandes lutas históricas, que demandava alguma resposta (SILVA, 2016).

Em relação às práticas exercidas na escola, o planejar é extremamente importante; é parte essencial de toda a política de inclusão escolar. O planejamento individualizado complementa o planejamento comum a todos os alunos. Estabelece como o ensino e a aprendizagem ocorrem no âmbito de um currículo diferenciado.

No contexto de um continuum de apoio, os alunos com necessidades educacionais especiais

podem exigir um planejamento educacional individualizado, que pode assumir muitas formas, desde mudanças relativamente pequenas até programas mais detalhados. O atendimento às necessidades individuais pode envolver diferenciação, bem como uma variedade de métodos de ensino, recursos e suporte, conforme apropriado (SATO; BATISTA JR., 2015).

O planejamento educacional individualizado descreve os pontos fortes, as necessidades, as metas e os objetivos de aprendizado de um aluno. Ele registra as estratégias de ensino e de aprendizagem a serem utilizadas e define os papéis dos professores regulares e adicionais, da equipe de apoio e dos pais na educação do aluno.

Todos os professores precisam assumir a responsabilidade pelo planejamento diferenciado de lições e de trabalhos de casa que reconheçam os requisitos de ganho dos alunos com necessidades educativas especiais (SOARES; CARVALHO, 2012).

Metas específicas, mensuráveis e realistas devem ser concebidas por professores em sala de aula, professores de apoio à aprendizagem e de recursos, juntamente com outros funcionários da escola, alunos, pais/responsáveis e, quando apropriado, profissionais externos da educação. As metas de aprendizado precisam ser revisadas regularmente e novas metas são definidas conforme apropriado. Arranjos transitórios são incluídos no processo de revisão. O envolvimento dos pais/tutores no planejamento, na implementação e na revisão da educação individualizada deve ser facilitado e bem-vindo (NCSE, 2011).

Sabendo que cada aluno aprende de forma diferente e tem necessidades individuais, a experiência de aprendizagem de um aluno é reforçada pelo compromisso com a inclusão, por meio da diferenciação, de relações positivas em sala de aula e do envolvimento da família. Experiências de aprendizado positivas aumentam a participação, melhoram as habilidades acadêmicas e sociais e elevam as taxas de frequência e de retenção.

A cultura escolar reconhece que as capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais não são fixas e podem ser desenvolvidas e melhoradas, mediante experiências de aprendizagem adequadas. A escola reconhece que os alunos com necessidades educativas especiais têm o direito de aprender e reconhece positivamente os seus esforços e realizações (CARNEIRO, 2007).

O gerenciamento e a organização da sala de aula, em termos de layout, acesso a materiais, estrutura visual, cronogramas e previsibilidade, contribuem para uma experiência positiva para os alunos. Oportunidades de aprendizagem são aproveitadas sempre que possível, e a apropriação dos comportamentos e dos resultados de aprendizagem pelos alunos é encorajada.

Os protocolos e as regras da sala de aula seguem os da escola para promover o aprendizado e lidar com comportamentos desafiadores. O comportamento positivo é promovido em toda a escola.

Orientações claras sobre comportamentos aceitáveis contribuem para a criação de um ambiente seguro para o desenvolvimento acadêmico, social e pessoal dos alunos (NCSE, 2011).

As regras da sala de aula refletem o código de comportamento da escola e são comunicadas claramente e regularmente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Regras específicas do grupo são negociadas e revisadas para refletir os interesses e necessidades atuais dos alunos. Os alunos com necessidades educacionais especiais são encorajados a se autorregular, a apropriar-se do seu comportamento e da sua aprendizagem e a demonstrar compreensão de onde uma regra foi quebrada.

Essa liberdade do professor e dos alunos de criarem as melhores condições de ensino e de aprendizagem não dispensa um bom planejamento de trabalho, seja ele anual, mensal, quinzenal ou mesmo diário. Ser livre para aprender e ensinar não implica falta de limites e regras, nem cair em um espontaneísmo na atuação. O ano letivo, assim como a rotina diária de uma turma, deve contemplar um tempo para planejar, outro para executar, outro para avaliar e outro para socializar os conhecimentos aprendidos (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Os alunos com necessidades educacionais especiais compreendem as consequências da quebra de regras, e a importância das regras lhes é comunicada. Os procedimentos disciplinares baseiam-se em respostas ao (des)comportamento. Pode ser necessário rever os procedimentos, fornecer formação adicional e assegurar o bem-estar dos envolvidos (CARVALHO, 2004).

Quanto às questões avaliativas proeminentes, as expectativas quanto ao conteúdo decorrido indicam que a avaliação e o reconhecimento de realizações são parte integrante do ciclo de aprendizagem, construindo uma imagem do progresso de um aluno ao longo do tempo e informando o próximo estágio de aprendizagem. A avaliação inclusiva fornece experiências significativas e feedback aos alunos e aos pais/responsáveis e tem idade e currículo adequados. A avaliação inclusiva inclui métodos formais e informais (NCSE, 2013).

A política de avaliação da escola é centrada no aluno e descreve: o propósito e o uso da avaliação; os papéis e as responsabilidades dos envolvidos; as ligações entre a avaliação e os resultados; o planejamento para o ensino e a aprendizagem; e as oportunidades de pares e de autoavaliação. Os professores empregam abordagens de avaliação formativa e somativa flexíveis, compatíveis com a capacidade dos alunos e adequadas à idade e ao currículo. Os professores precisam ser competentes para administrar e interpretar uma variedade de materiais de avaliação, incluindo testes padronizados.

As metas de aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais são revisadas com base nos resultados da avaliação, a fim de garantir o alcance do potencial máximo de cada aluno e orientar o planejamento do aprendizado futuro. A maioria dos alunos de idade pós-primária realiza avaliações e exames externos em diferentes estágios e necessita de uma preparação cuidadosa para

esse processo (JANNUZZI, 2004).

À medida que os alunos progredirem, assumem mais responsabilidade por sua preparação acadêmica. Níveis adequados de suporte, incluindo avaliação apropriada e feedback, são fornecidos.

Aponta a adequação e a flexibilização da metodologia, dos critérios e dos instrumentos avaliativos para os alunos com necessidades educacionais especiais. Propõe-se compreender os indivíduos de modo desinteressado e sem julgamentos prévios, analisando-os e considerando a complexidade da condição humana. Pretende-se desenvolver uma maior compreensão das necessidades especiais, das diferenças culturais e de suas visões de mundo e valores éticos (THEODORO, 2013).

A escola precisa oferecer uma variedade de programas para alunos com necessidades educacionais especiais, que levem à avaliação e à certificação, a fim de adequar as habilidades. No entanto, para que esse desenvolvimento seja eficaz, o papel dos líderes escolares é fundamental, e eles também precisam de apoio para identificar as necessidades dos professores e oferecer oportunidades de qualidade para atendê-las, de modo a impactar os alunos (MAZZOTTA, 2005).

Os líderes escolares também precisam ter mecanismos em funcionamento para avaliar o desenvolvimento profissional em todas as suas formas, garantindo que o feedback informe e aprimore ainda mais a prática (WILIAM, 2013).

3 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo, as necessidades educativas especiais podem surgir em quatro áreas de deficiência: física, sensorial, saúde mental e dificuldade de aprendizagem, ou em qualquer outra condição que resulte em aprendizado diferenciado em relação a uma criança sem essa condição.

Também é importante entender que uma criança pode ter uma deficiência, mas não necessita de atendimento educacional especial decorrente dessa deficiência que exija apoio adicional na escola (NCSE, 2014).

As crianças com dificuldades de aprendizagem, em geral, acham mais difícil aprender, compreender e fazer as coisas do que as outras crianças da mesma idade. Eles podem continuar aprendendo e progredindo ao longo de toda a vida, mas em ritmo mais lento do que as outras crianças.

Uma incapacidade geral de aprendizagem pode ser leve, moderada, severa ou profunda. O impacto da deficiência pode variar muito entre os indivíduos, com cada criança apresentando um perfil único de forças e necessidades.

Crianças com deficiência de aprendizado geral leve desenvolvem-se a uma taxa mais lenta do que as outras crianças. Sua fala e linguagem podem levar mais tempo para se desenvolverem. Eles

podem ter dificuldade em formar conceitos, como os de cores, e em colocar seus pensamentos e ideias em palavras (BARRETO; BARRETO, 2014).

Algumas crianças podem apresentar dificuldade de coordenação nas atividades motoras, como escrever à mão, jogar futebol, pular ou amarrar cadarços. Pode ser mais difícil para essas crianças prestarem atenção na aula e lembrarem o que aprenderam.

Eles podem ter mais dificuldade em aplicar o que aprendem na sala de aula em outras situações. As crianças com deficiência de aprendizagem geral moderada têm dificuldades em grande parte do currículo escolar, incluindo leitura, escrita, compreensão e matemática (BATISTA JR.; TAMAÊ, 2015).

Também pode levar mais tempo para desenvolver as habilidades necessárias à vida diária, como a capacidade de cuidar de si mesmas e de se relacionar com os outros. Algumas crianças com deficiência mental leve podem ter dificuldade em adaptar-se à vida escolar e apresentar sinais de comportamento inadequado, que podem ser considerados imaturos.

Já crianças com deficiências gerais moderadas apresentam atrasos significativos no atingimento de marcos de desenvolvimento, como caminhar, falar, ler, escrever e assim por diante. Eles têm considerável dificuldade em alfabetização e numeração básicas, e sua linguagem, comunicação, desenvolvimento pessoal e social são afetados (BATISTA JR.; SATO, 2015).

Muitos alunos com dificuldades de aprendizado gerais moderadas têm grande dificuldade em se concentrar em tarefas e em transferir o que aprendem de uma situação para outra. Eles precisam de instruções simples, diretas e claras para se beneficiarem da situação da sala de aula.

Algumas crianças com deficiências de aprendizado geral moderadas podem apresentar deficiências ou condições adicionais, incluindo transtornos do espectro autista, condições médicas, deficiências físicas e/ou sensoriais e dificuldades emocionais/comportamentais (FREITAS, 2013).

Crianças com deficiências profundas de aprendizado geral, por sua vez, apresentam sérios atrasos no alcance de metas de desenvolvimento. Sua consciência básica e a compreensão de si e do mundo ao seu redor são limitadas pelo nível de deficiência. Eles geralmente têm dificuldades consideráveis na comunicação com outras pessoas e com o mundo exterior.

Muitas dessas crianças têm deficiências ou condições adicionais, incluindo transtornos do espectro autista, condições médicas, deficiências físicas e/ou sensoriais e dificuldades emocionais/comportamentais.

As crianças com deficiências de aprendizado geral severas ou profundas dependerão de outras pessoas ao longo de toda a vida para atender às necessidades básicas, como mobilidade, comunicação, alimentação e higiene (NCSE, 2014).

Uma criança com uma dificuldade de aprendizagem específica apresenta dificuldades em uma

área específica de aprendizagem, como leitura, escrita, ortografia e notação aritmética. Suas dificuldades são muito específicas e não se devem a outras causas, como capacidade geral abaixo da média, problemas de visão ou de audição, fatores emocionais ou uma condição física. As dificuldades experimentadas por uma pessoa podem variar de leves a graves.

Do mesmo modo pode existir barreiras no ensino também por conta do sistema escolar, tais barreiras podem estar relacionadas à capacidade das escolas de estimular a criatividade e a resolução de problemas e formas democráticas de apoio à governança, por exemplo, engajamento cívico e social, também podem se referir às formas de ensino fornecidas: a ansiedade escolar diminui quando os professores adaptam a lição às necessidades e conhecimentos da aula e quando os professores fornecem ajuda individual a alunos com dificuldades em compreender um tópico ou tarefa (SORIANO; WATKINS; EBERSOLD, 2019).

4 PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Salend (2011) extraiu da literatura sobre educação inclusiva quatro princípios fundamentais pelos quais a filosofia da inclusão é colocada em prática. Estes estão, em primeiro lugar, a fornecer a todos os alunos ciclos de educação geral desafiadores, envolventes e flexíveis; em segundo lugar, a abraçar a diversidade e a capacidade de resposta a forças e desafios individuais; em terceiro lugar, a usar práticas reflexivas e instruções diferenciadas; e em quarto lugar, a estabelecer uma comunidade baseada na colaboração entre alunos, professores, famílias, outros profissionais e agências comunitárias. A educação inclusiva, portanto, visa proporcionar um enfoque facilitador e construtivo para melhorar a educação das crianças.

A mudança significativa nas estratégias de ensino tem que ir acompanhada de uma transformação completa do papel dos professores na sala de aula para alcançar a inclusão nos sistemas de ensino. Mudanças organizacionais são necessárias, bem como o desenvolvimento de ferramentas adequadas.

Segundo Körner (2019), deve ser dada especial atenção ao apoio metodológico e à formação de professores, para que a transição das escolas regulares para a inclusão seja tão harmoniosa e competente quanto possível, tanto para o pessoal da escola quanto para os estudantes.

O sucesso da educação inclusiva requer esforço não apenas dos professores e funcionários da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. Uma vez que a escola inclusiva exige muito mais cooperação dos pais e dos colegas do que a educação escolar especial ou tradicional, as questões relativas às relações entre pares e ao papel dos pais de crianças com deficiência não devem ser negligenciadas.

Para fornecer um ambiente em que cada criança, de qualquer raça, sexo, classe e necessidade de aprendizagem, seja verdadeiramente reconhecida, aceita e valorizada, criam-se práticas como: criar um ambiente em que haja lugar para todos e um sentimento de pertencimento; desenvolver alta autoestima positiva em todas as crianças e adultos; permitir que as crianças tenham consciência de sua interdependência entre si (GÓES; LAPLANE, 2007).

Todas as políticas e procedimentos levam em consideração a diversidade de crianças, funcionários e da comunidade que usam a escola; por exemplo, a política de comportamento baseia-se no desenvolvimento de relacionamentos que consideram os problemas associados a crianças com comportamento desafiador.

O ethos (palavra grega que significa caráter moral) da escola baseia-se na celebração da diferença. Isto reflete-se em todos os aspectos da vida escolar, como a organização e a estrutura, o currículo e o ambiente de aprendizagem. O ethos da escola é que as crianças trabalhem juntas e se apoiem mutuamente. As crianças trabalham e aprendem em grupos que incluem todas as crianças (KÖRNER, 2019).

Existem várias estruturas organizacionais e de gestão que promovem a inclusão em toda a escola. Por exemplo, há um horário de brincadeira no almoço, mas não há horas de folga pela manhã ou à tarde; em vez disso, muitas oportunidades de atividades físicas e de interação social são incorporadas ao cotidiano. Em termos de material educacional, toma-se o cuidado de usar os mesmos materiais, na medida do possível, para alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Se esses materiais estiverem fora do escopo do aluno, serão adaptados conforme as necessidades individuais. Os professores elaboram livros de atividades adaptados a cada aluno. Seus livros de atividades visam alcançar o mesmo resultado educacional que o dos demais alunos, mas estão adaptados às necessidades individuais (LOPES; FABRIS, 2013).

Existem programas onde oferece treinamento individual para todos os alunos, ajuda a criar uma atmosfera de aprendizagem de apoio, em que o processo de aprendizagem que flua suavemente o quanto possível, ajuda a promover uma atmosfera calorosa, onde os alunos sentem não apenas o interesse dos professores por eles, mas o interesse e a aceitação de seus colegas, construir e melhorar a autoimagem dos aprendizes e suas crenças em si mesmos e, assim, ajudá-los a aprender de maneira pessoal e significativa para eles.

Reduzir uma “repetição” de um ano letivo, garantir a segurança psicológica para o aluno, melhorar a autoestima e a motivação intrínseca dos estudantes que podem encontrar-se como colegas e mediadores nesta atmosfera de aprendizagem (KÖRNER, 2019).

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi analisar as dificuldades de aprendizagem e de prática de ensino na educação especial e inclusiva. A educação inclusiva não é apenas sobre a escola ou classe em particular que uma criança frequenta. É também sobre o que acontece nessa escola ou classe. A educação inclusiva significa encorajar cada criança a participar das atividades cotidianas da escola e ajudar todas as crianças a tirar o máximo proveito dela. A educação inclusiva significa garantir que o sistema se ajuste para atender às necessidades das crianças, em vez de esperar que as crianças "se encaixem" no sistema.

De acordo com os dados analisados neste estudo, observou-se que crianças com deficiência de aprendizado geral leve desenvolvem-se a uma taxa mais lenta do que as demais crianças. Sua fala e linguagem podem levar mais tempo para se desenvolverem. Eles podem ter dificuldade em formar conceitos, como cores, e em colocar seus pensamentos e ideias em palavras

Muitos alunos com dificuldades de aprendizado gerais moderadas têm grande dificuldade em se concentrar em tarefas e em transferir o que aprendem de uma situação para outra. Eles precisam de instruções simples, diretas e claras para se beneficiarem da situação da sala de aula.

Com a realização deste estudo, constatou-se que a mudança significativa nas estratégias de ensino deve ir acompanhada de uma transformação completa do papel dos professores na sala de aula para alcançar a inclusão nos sistemas de ensino. Mudanças organizacionais são necessárias, bem como o desenvolvimento de ferramentas adequadas.

Assim, é possível concluir que, por mais que haja barreiras à aprendizagem e à prática na educação especial e inclusiva, muito se tem feito para que a inclusão seja efetiva. O presente estudo sugere a realização de novas pesquisas sobre o tema, a fim de contribuir para o avanço científico na área educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. J.; BERZOSA, I. Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. **Revista de Educación**, 379, 192-215. 2018.

BARRETO, M. A. O. C.; BARRETO, F. O. C. **Educação Inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília, 2019.

BATISTA JR., J. R. L.; TAMAÊ, D. **Educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de**



Letramento. *Discurso & Sociedad*, v. 9, p. 201–221, 2015.

BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B. S. **O discurso da inclusão e o papel do educador especializado na escola regular**, 2015 (no prelo).

CARNEIRO, M. A. **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e às Classes Comuns: Possibilidades e Limitações**. RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, R. É. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DRAY, B. J. **History of special education**. 2008.

DREYER, L. M. **Inclusive Education**. 2017.

FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.) **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KÖRBER, I. **Towards Inclusive Education**. 2019.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAGALHÃES, R. C. B. P. e CARDOSO, A. P. L. B. **Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais**. IN: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Líber Livro, 2011, p. 13–34.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MITCHELL, D. **The ecology of inclusive education strategies to tackle the crisis in educating diverse learners**. London. Routledge. 2018.

NCSE – NATIONAL COUNCIL FOR SPECIAL EDUCATION. **Children with Special Educational Needs**. 2014. Disponível em: www.ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf. Acesso em 17 jun. 2019.

NCSE – NATIONAL COUNCIL FOR SPECIAL EDUCATION. **Inclusive Education Framework**. 2011. Disponível em: ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework_InteractiveVersion.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

SATO, D. T. B.; BATISTA JR., J. R. L. **Preparar-se para incluir: discurso e letramento no atendimento educacional especializado**. In: João Benvindo de Moura; José Ribamar Lopes Batista Júnior; Maraisa Lopes. (Org.). *Discurso. Memória e inclusão social*. 1ªed. Recife - PE: Pipa Comunicação, 2015, p. 61–77.



Ano VII, v.1 2026 | submissão: 15/04/2026 | aceito: 19/04/2026 | publicação: 30/04/2026

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

SLEE, R. **The inclusive education workbook.** Teaching, learning, and research in the irregular school. London: Routledge, 2018.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. F. **O professor e o aluno com deficiência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SORIANO, V.; WATKINS, A.; EBERSOLD, S. **Inclusive education for learners with disabilities.** 2019.

THEODORO, F. I. S. B. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor do PDE.** Ventania, 2019.