

O ensino inclusivo na escola pública: estratégias pedagógico-curriculares em narrativas (auto)biográficas de professores

ARTIGO

1

Larissa Mirelle de Souza Paivaⁱ

Secretaria de Estado da Educação, Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil

Emerson Augusto de Medeirosⁱⁱ

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil

Simone Maria da Rochaⁱⁱⁱ

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil

Resumo

Este estudo aborda o ensino inclusivo na escola pública e tem como objetivo central identificar quais estratégias pedagógico-curriculares a escola pública promove para o ensino inclusivo de alunos com deficiência. A pesquisa utiliza como referência narrativas (auto)biográficas de quatro docentes de duas escolas (uma municipal e outra estadual) no município de Caraúbas – RN. Em termos metodológicos, o estudo fez uso da abordagem qualitativa e do método (auto)biográfico em educação. Como técnica de produção de dados, recorreu-se a entrevista reflexiva. Como conclusão, demarca-se que como estratégia pedagógico-curricular principal promovida nas escolas que visa a inclusão está o trabalho conjunto entre o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala de aula regular. A partir disso, são construídos materiais didáticos e metodologias específicas para os conteúdos curriculares que exigem maior esforço de compreensão.

Palavras-chave: Ensino Inclusivo. Educação Especial. Escola Pública.

Inclusive teaching in public schools: pedagogical-curricular strategies in teachers' (auto)biographical narratives

Abstract

This study addresses inclusive teaching in public schools. Its central objective is to identify which pedagogical-curricular strategies the public school promotes for the inclusive teaching of students with disabilities. It takes as a reference (auto)biographical narratives of four teachers from two schools (one municipal and one at the state level) in the municipality of Caraúbas – RN. In methodological terms, the study used a qualitative approach and the (auto)biographical method. As a data production technique, reflective interviews were used. In conclusion, it is highlighted that the main pedagogical-curricular strategy promoted in schools aimed at inclusion is joint work between the Specialized Educational Assistance (AEE) professional and the regular classroom teacher. From this, teaching materials and specific methodologies are created for the curricular contents that require greater effort to understand.

Keywords: Inclusive Teaching. Special Education. Public School.

1 Introdução

2 A defesa pela Educação Especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, se fez com tônica nas últimas décadas no Brasil. Em consequência, de acordo com Ferreira e Bueno (2011), as pesquisas relacionadas ao tema cresceram consideravelmente. Estudos sobre a prática pedagógica e educativa do professor da Educação Especial, os recursos pedagógico-curriculares para o ensino inclusivo, o Atendimento Educacional Especializado, a política educacional e a formação de professores da Educação Especial, entre outros, tornaram-se temas de grande interesse para os investigadores educacionais (Ferreira; Bueno, 2011).

No entanto, é oportuno destacar que a Educação Especial no Brasil também se promoveu, em termos de avanços, não somente no âmbito da pesquisa. Um conjunto de dispositivos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, reforça essa afirmação (Brasil, 2015). Esses aspectos contribuem para continuarmos pensando a necessidade de estudos sobre a Educação Especial no país, uma vez que entendemos que se somam para avançarmos na promoção da inclusão de pessoas que necessitam de uma educação escolar que acolha suas especificidades.

Esta pesquisa é um recorte de um estudo maior realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em associação ampla com a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Como problema investigativo, definimos: quais as estratégias pedagógico-curriculares a escola pública promove para o ensino inclusivo de alunos com deficiência?

Assim, o objetivo central deste estudo foi identificar quais as estratégias pedagógico-curriculares a escola pública promove para o ensino inclusivo de alunos

com deficiência. O estudo utiliza como referência narrativas (auto)biográficas de quatro docentes de duas escolas públicas (uma municipal e outra estadual) no município de Caraúbas, Estado do Rio Grande do Norte (RN), Brasil.

Esclarecemos que, neste estudo, entendemos por estratégias pedagógico-curriculares o conjunto de ações intencionais e planejadas direcionadas para atingir os objetivos dos processos de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Especial, sob a perspectiva da educação inclusiva. Essas estratégias englobam desde o planejamento individual e a prática pedagógica dos professores até o conjunto de atividades realizadas coletivamente na escola, as práticas que potencializam o ensino inclusivo. Além disso, envolvem ações no currículo em sala de aula e na escola, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com recursos pedagógicos específicos ou não, que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Especial (Leite; Martins, 2012; Sacristán, 2013; Mantoan, 2015).

Em parâmetros metodológicos, a pesquisa fez uso da abordagem qualitativa e do método (auto)biográfico em educação (Medeiros; Aguiar, 2018), com foco em narrativas (auto)biográficas que textualizam a experiência de professores com o ensino inclusivo na escola pública. Dos professores participantes do estudo, dois deles exercem a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Inglesa, enquanto os outros dois atuam no Atendimento Educacional Especializado nas referidas escolas. Como técnica para a produção dos dados, utilizamos entrevistas reflexivas realizadas no ano de 2022. A partir do eixo narrativo “ensino inclusivo na escola pública”, desenvolvemos momentos individuais com os professores, creditando o vivido e, principalmente, as estratégias pedagógico-curriculares no chão das escolas e nas salas de aula que vislumbraram a inclusão.

Traçada esta introdução, organizamos o restante do texto em mais três seções e as considerações finais. No próximo momento, debateremos sobre a escola nos dias atuais, demarcando a Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva. Na sequência, descreveremos brevemente a dimensão metodológica da

pesquisa. Na seção posterior, apresentaremos as narrativas (auto)biográficas dos docentes que participaram do estudo, no fito de apreendermos as estratégias pedagógico-curriculares construídas nas escolas para a promoção do ensino inclusivo. Nas considerações finais, sintetizaremos os principais aspectos captados no decurso da pesquisa que originou este texto.

4

2 A escola e a Educação Especial – a função social de educar e incluir

Mesmo que brevemente, necessitamos erguer um debate, neste texto, sobre a escola hoje, haja vista que a pesquisa tem como referência o ensino inclusivo na escola pública. Nesse ínterim, precisamos também destacar alguns apontamentos sobre a Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva.

Devemos lembrar que parte de nossas vidas se faz na escola. Por um longo período, vivemos horas do nosso dia no ambiente escolar. É oportuno dizer que a escola é um dos espaços que mais se entrelaça e que contribui para a nossa construção como ser social e humano (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2022). Diante disso, cabem duas questões: se a escola é um espaço em que concentramos uma parte significativa de nosso tempo de vida, qual é sua real função social? E a Educação Especial, o que pode na escola?

Em primeiro lugar, destacamos que a escola é um espaço para se ensinar, de forma sistematizada, os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo, os quais não podem ser ensinados em outros espaços, como na família, na igreja, entre outros. No entanto, entendemos que sua função social vai além disso. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cabe à educação escolar possibilitar a formação para o exercício da cidadania, por meio da inserção do sujeito na prática social, e para a formação para o mundo do trabalho (Brasil, 1996). Acrescentamos que além desse fim, cabe à escola formar humanamente as pessoas para o convívio responsável em sociedade. Assim, é necessário que ela possibilite uma formação cidadã que forneça a cada indivíduo os conhecimentos acumulados pela humanidade, mas de forma crítica e contextualizada.

No que toca à Educação Especial, entendemos que seu papel principal é oportunizar condições, por meio de recursos e serviços educacionais especiais, para que as pessoas que possuem alguma necessidade educacional especial (incluindo as pessoas com/sem deficiências) possam desenvolver suas habilidades e potencialidades em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2001; Sertório; Sofiato, 2023).

O trabalho na escola, articulado com a Educação Especial, favorece para que as pessoas com necessidades educacionais especiais (neste caso, as pessoas com deficiência) consigam se desenvolver na sua dimensão biopsicossocial, independentemente dos desafios oriundos de suas especificidades. As diferentes barreiras que emergem no ambiente escolar são, gradativamente, superadas, dando espaço para o crescimento dos estudantes, o que torna a escola um espaço inclusivo (Souza; Pereira; Venâncio, 2022).

Ditas essas palavras, concebemos que a escola cumpre sua função social de formar humanamente as gerações que por ela passam, no âmbito individual e coletivo, formando também a sociedade de cada tempo presente. Nesse lastro, a Educação Especial se insere como uma modalidade educativa com o potencial de favorecer o desenvolvimento das pessoas que, em sua singularidade, necessitam de uma educação que acolha e trabalhe com suas especificidades.

3 Metodologia

Desenvolver pesquisa em Ciências Humanas não é uma tarefa simples. O pesquisador precisa construir instrumentos que respondam, em termos de investigação, os objetivos traçados pelo estudo. Para isso, ele projeta meios e utiliza técnicas específicas para construir os dados. Este estudo se ancorou na abordagem qualitativa e no método (auto)biográfico (Medeiros; Aguiar, 2018). Conforme relatamos anteriormente, decidimos que a entrevista reflexiva seria a técnica utilizada para construir os dados com os professores participantes da investigação.

A entrevista reflexiva é uma técnica de produção de dados qualitativos que permite, nos termos de Medeiros (2019), um contato mais íntimo com os sujeitos da pesquisa, podendo adentrar em detalhes ou em aspectos gerais de suas vidas que são condicionantes ao entendimento do que se estuda. A entrevista reflexiva pode ser realizada em etapas específicas ou mesmo de uma só vez; porém, os entrevistados necessitam refletir sobre suas declarações (Costa, 2007).

Neste estudo, realizamos as entrevistas reflexivas com quatro docentes, que serão nominados, a partir de então, de professores narradores, em momentos individuais. Para os encontros com os participantes, traçamos um roteiro com um conjunto de dez questões, que foram dialogadas e refletidas durante as entrevistas. O roteiro da entrevista reflexiva se fez a partir de um eixo narrativo: o ensino inclusivo na escola pública, visando nos aproximar, por meio das questões, do problema e do objetivo da pesquisa.

Acrescentamos que dos quatro professores narradores, três se autodeclararam mulheres (professoras narradoras 1, 3 e 4) e um homem (professor narrador 2). As professoras narradoras 1 e 3 atuam no AEE das duas escolas (uma em cada escola) e os professores narradores 2 e 4 exercem a docência nos anos finais do Ensino Fundamental das respectivas escolas (um de cada instituição), na disciplina de Língua Inglesa. As duas escolas públicas que fizeram parte da pesquisa foram indicadas pelas secretarias municipal e estadual de educação, considerando o número de estudantes com deficiência atendidos por essas instituições.

Já os professores narradores foram indicados pelas próprias escolas, considerando o objetivo do estudo. Vale frisar que a pesquisa maior, da qual este texto é oriundo, focou no ensino inclusivo, considerando a prática pedagógica de professores de Língua Inglesa na escola pública, em articulação com o AEE. Para participar da pesquisa, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) em um encontro realizado com eles antes de desenvolvermos as entrevistas reflexivas.

Em relação ao período das entrevistas reflexivas, ele se deu entre os meses de setembro e novembro do ano de 2022. Em cada encontro, realizado em local definido pelos participantes da investigação, buscamos construir um momento espontâneo, fugindo do formalismo exagerado que, às vezes, a pesquisa científica nos coloca. O tempo de duração das entrevistas variou entre 1h10min a 1h34min.

Todas as entrevistas reflexivas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. As transcrições foram encaminhadas para que os participantes do estudo refletissem e demarcassem alterações, caso identificassem a necessidade. Esse procedimento é orientado por Costa (2007) como uma etapa importante do trabalho com a entrevista reflexiva, haja vista que os participantes podem acrescentar, discordar ou rever suas declarações, refletindo sobre o processo da entrevista.

Quanto à análise das narrativas (auto)biográficas transcritas, seguimos os princípios da técnica de análise narrativa (Moutinho; Conti, 2016), considerando os sentidos principais individuais e que também emergem nas narrativas de forma coletiva. Cada questão será analisada na seção seguinte, filtrando esses sentidos pelos professores narradores.

4 Narrativas (auto)biográficas de professores: o ensino inclusivo na escola pública por meio de estratégias pedagógico-curriculares

A primeira questão refletida com os professores narradores no momento de realização das entrevistas reflexivas refere-se ao que eles entendem por ensino inclusivo. Suas narrativas¹ se encontram textualizadas:

O ensino inclusivo é onde todos os alunos são inclusos, independentemente de ter ou não uma deficiência. Educação inclusiva é uma educação para todos, a gente, enquanto educador, tem que considerar que cada aluno é um sujeito único, a gente deve atentar no momento de planejar cada ação da escola. Educador, todos os funcionários da escola são educadores, não são só os professores que são educadores. Para ser promovida a inclusão, eu acredito que tem que ter o compromisso de todos esses profissionais. Então, para mim, o ensino inclusivo é onde todos estejam trabalhando em conjunto,

¹ As transcrições seguem fielmente as declarações dos professores. Fizemos pequenos ajustes na linguagem, visando adequar o texto à norma culta da Língua Portuguesa.

de forma colaborativa, onde sejam respeitadas e sejam valorizadas (Professora Narradora 1, Caraúbas – RN, 2022).

[...] a minha noção de ensino inclusivo é que a educação é um direito de todos. É muito justo que esse público [pessoas com deficiência] esteja na escola pública, independentemente do potencial que eles tenham ou que venham a desenvolver (Professor Narrador 2, Caraúbas – RN, 2022).

Eu entendo que a educação inclusiva [pausa], para mim, é o respeito a todos os alunos, independentemente de raça, crença, gênero, condição econômica, cultural, física, mental, intelectual e sensorial. Nossa tarefa, enquanto escola, deve ser buscar atender a diversidade na busca da inclusão. Assim, o nosso desafio é criar uma proposta de ensino que valorize e reconheça as diferenças (Professora Narradora 3, Caraúbas – RN, 2022).

[...] Para a minha pessoa, chega a ser algo, uma utopia, um sonho que, de acordo com as leis, [o ensino inclusivo] tem o objetivo da igualdade, de oportunidades e possibilidades, um ensino para todos, independente da deficiência (Professora Narradora 4, Caraúbas – RN, 2022).

Com as narrativas dos professores, entendemos que o ensino inclusivo condiz a um ensino construído para todos. Em suas declarações, o **ensino inclusivo** é associado ao ensino que **contempla a diversidade e as diferenças**. De maneira unânime, percebemos, a partir das narrativas dos professores, que a inclusão se faz quando as pessoas com diferentes necessidades são acolhidas na escola, e suas especificidades são afirmadas nas ações que a instituição promove, tanto em sala de aula quanto fora dela. Mantoan (2015, p. 16) complementa:

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender na escola, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral, ao longo de suas vidas.

Por mais que os professores tenham ciência sobre o que seja o ensino inclusivo, é fundamental ficarmos atentos, conforme alerta a Professora Narradora 4, haja vista que a inclusão pode ficar apenas no papel (ser uma utopia), uma vez que a realidade educacional, sendo fruto das dinâmicas sociais (Freire, 1996), é complexa. Em certas situações, por mais que haja a intenção, o contexto local (nas escolas públicas, por exemplo) é, por vezes, minado. Assim, o que é um direito social (a educação) se torna apenas um ideal.

No que se refere ao ensino inclusivo para pessoas com deficiência, é essencial redobramos a atenção, principalmente considerando o longo período que a escola não se fez inclusiva para com esses sujeitos. Ao falarmos sobre ensino inclusivo para as pessoas com deficiência, precisamos creditar quem elas são e quais necessidades educacionais especiais necessitam ser abraçadas.

Na continuidade da análise das narrativas (auto)biográficas, indagamos aos quatro professores narradores como o ensino inclusivo se promove na instituição em que atuam. Vejamos:

Independentemente de ser algo da educação especial, é um assunto das nossas pautas, é um assunto nos nossos planejamentos pedagógicos. Às vezes, não consegue se resolver, a gente convoca também a gestão [da escola] para participar. Então, essas questões são sempre discutidas, é um conjunto de pessoas na busca de soluções (Professora Narradora 1, Caraúbas – RN, 2022).

[...] essas formações me ajudaram a quebrar alguns preconceitos ou noções ruins sobre o que é o ensino inclusivo. Eu percebi que eu colocava muitas desculpas, sabe? Muitas desculpas sobre realizar um trabalho adequado ou um trabalho que fosse me esforçar demais. [...] quando parei de olhar para a deficiência e comecei a olhar para cada estudante, eu consegui aprender um pouquinho mais com aquele aluno (Professor Narrador 2, Caraúbas – RN, 2022).

A nossa instituição busca desenvolver um trabalho pedagógico em uma dimensão colaborativa, que todos os educandos sejam incluídos e as diferenças tornem-se fator de enriquecimento [...]. Acolhemos e realizamos um trabalho voltado a atender as necessidades, as habilidades, respeitando suas limitações, [...]. Então, [a escola] está sempre tentando criar laços com todos os educadores (Professora Narradora 3, Caraúbas – RN, 2022).

[...] é oferecido de várias maneiras [...]. Eles têm um acompanhamento, com professor especial exclusivo para eles, nós sempre estamos buscando trabalhar com ele e algumas formas especiais. A coordenação procura incentivar esse tipo de trabalho, nos dando sempre alguns feedbacks e outras oportunidades (Professora Narradora 4, Caraúbas – RN, 2022).

Observamos nas narrativas docentes que as escolas realizam ações, bem como promovem diálogos que visam estabelecer canais para incluir os alunos com deficiência. Os professores mencionaram planejamentos pedagógicos, formações e momentos específicos nas escolas que pautam a promoção da inclusão. Nos quatro registros, vemos o **trabalho conjunto e colaborativo** como fundamental para a

inclusão nas instituições. Além disso, há também, conforme a Professora Narradora 4, o **trabalho com o profissional especializado** para esse fim.

Vale registrar, conforme Vaz e Garcia (2016, p. 02), que “a partir dos anos 2000 a Política de Educação Especial está sendo direcionada ao incentivo à inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares” no Brasil. Nesses termos, como discutido em outro momento do texto, nas últimas décadas, a luta para a promoção do ensino inclusivo no interior das escolas se intensificou, principalmente por meio de documentos legais que se direcionaram a esse fim.

Após dialogarmos sobre como o ensino inclusivo é promovido na instituição, prosseguimos refletindo sobre a terceira questão, que abordou o que os docentes pensam (como avaliam) sobre o ensino inclusivo promovido na escola.

Eu penso assim, que a escola, ela, na medida que pode, ela já tenta, ela já faz. Pode melhorar? Pode! A gente sempre pode melhorar [risos]. Existem ainda algumas pessoas resistentes nesse processo de inclusão, essas pessoas, a gente tem que sensibilizar para poder fazer parte dessa luta da educação, para que possa ser cada vez mais inclusiva, mas eu acredito que a gente já faça, e a gente pode melhorar em alguns pontos (Professora Narradora 1, Caraúbas – RN, 2022).

[...] na escola, eu encontrei crianças [com deficiência] que tinham uma competência comunicativa incrível oralmente, quando eram seminários davam um show, mas havia limitações na escrita. Precisamos respeitar os canais de aprendizagem da criança, eu não vou reprovar um aluno que não consegue responder uma prova em inglês, quando ele é muito capaz de falar aquele conteúdo. [...] é muito cômodo eu não mexer na minha metodologia, não sair do meu lugar de conforto. Enquanto isso, o aluno tem um prejuízo enorme na educação. Isso foi uma das muitas coisas que eu aprendi na escola (Professor Narrador 2, Caraúbas – RN, 2022).

A escola vem desempenhando um papel fundamental com relação à educação inclusiva. Sabemos que existem muitos desafios, mas os desafios da inclusão ainda que sejam constantes [...], percebemos uma maior interação entre a família e a escola. Então isso nos faz sentir avanços na relação professor e aluno, na socialização dos alunos. Ainda precisamos avançar muito, mas muitas coisas vieram melhorando com relação ao apoio desses estudantes (Professora Narradora 3, Caraúbas – RN, 2022).

[...] na minha opinião, precisamos de mais informações na área da inclusão. Eu vejo muito a carência na área da inclusão, porque incluir não é só deixar o aluno dentro da sala de aula, a gente precisa trabalhar com ele, mas de uma forma que ele esteja realmente incluído na turma, independente de qualquer coisa (Professora Narradora 4, Caraúbas – RN, 2022).

Como alerta Gomes (2008), interessa às pessoas com deficiência que as escolas as reconheçam como sujeitos de direito, com suas especificidades. É a partir dessa referência que o ensino inclusivo necessita ser promovido. Assim, seguiremos refletindo individualmente acerca das narrativas.

A Professora Narradora 1 avaliou que já existe o ensino inclusivo na instituição, mas reconheceu que é possível melhorá-lo. Ela ressaltou que ainda existem profissionais da educação resistentes na escola, porém, ela não desanima na luta pela inclusão que, apesar de ser árdua, é gratificante, especialmente quando se visualizam os frutos.

O Professor Narrador 2 não se direcionou à escola, mas refletiu sobre sua sala de aula, com as experiências com alunos com deficiência. Percebemos em sua fala a preocupação do professor em respeitar a aprendizagem dos alunos, ele concebe que cada sujeito tem suas particularidades e que é importante se deslocar do comodismo para conseguir mais êxito em sua prática de ensino. Assim, concordamos que “é preciso que todos os envolvidos nesse processo educativo sintam-se sujeitos de direitos para repassar essa vivência para além dos muros da escola” (Mariussi; Gisi; Eyng, 2016, p. 448). Apesar de o professor não se direcionar à instituição, entendemos que ele concebe que o ensino inclusivo acontece na escola, mormente em seu trabalho em sala de aula, o que ele avalia de modo positivo, uma vez que destaca mudanças em sua prática docente ao longo do tempo.

A Professora Narradora 3 declarou que a instituição vem desenvolvendo um trabalho significativo em relação ao ensino inclusivo. A professora também destacou a importância da relação entre a família e a escola para a promoção da inclusão. Essa parceria é um diferencial na vida do estudante. Já o relato da Professora Narradora 4 frisou a carência de informações por alguns profissionais que atuam na instituição, apesar do investimento por parte do Estado nas últimas décadas para que a inclusão se torne uma realidade. Nesse diálogo, concebemos:

[...] A Inclusão não deve ser feita a qualquer preço (especialmente se esse preço for barato...). Assumir uma política pública de Educação Inclusiva implica necessariamente um investimento sustentado e prolongado em

recursos que possam tornar a escola capaz de responder competentemente a diversos tipos de desafios: o desafio da valorização da diferença, o da diversificação do currículo, do planejamento educacional, o desafio da informação, entre outros (Mariussi; Gisi; Eyng, 2016, p. 451).

No que toca à avaliação (como pensam) que os professores fizeram sobre o trabalho de promoção da inclusão nas escolas, entendemos que, para três dos docentes, há uma **preocupação das duas instituições com a inclusão**, tanto porque ela foi socialmente inserida no debate nacional da Educação, que impactou no dia a dia das escolas, quanto por meio da própria prática cotidiana que os profissionais das instituições vêm construindo.

Em relação à quarta questão dialogada com os professores, indagamos sobre quais são as principais ações educativas que a escola desenvolve na perspectiva do ensino inclusivo. Leiamos suas narrativas:

[...] realizamos os plantões pedagógicos e quando tem questões mais gerais, a gente convoca uma reunião. Tem a questão dos planejamentos pedagógicos. Planejamos projetos, projetos de leitura que envolvam todo o alunado, a gente tem uma preocupação de envolver todos os alunos da educação especial (Professora Narradora 1, Caraúbas – RN, 2022).

Tem um profissional que coordena todo esse trabalho, serve de assistente para os demais professores. Coincidentemente [no município de Caraúbas – RN], são mais mulheres, não sei o porquê, são da área, talvez da Pedagogia, trazem atividades, orientam como trazer atividade adaptada para aquele aluno em específico. Eu sempre busco essa ajuda, porque sozinho eu não consigo (Professor Narrador 2, Caraúbas – RN, 2022).

[...] ofertamos atividades diferenciadas que vêm contribuindo para a participação deles na sala de aula comum, né? Assim como para sua interação social também, eles vão conseguindo participar de atividades em conjunto com outros colegas. Existe também a disponibilidade do professor auxiliar, que vai auxiliando os alunos que têm uma maior dificuldade de exercer suas funções na sala de aula comum (Professora Narradora 3, Caraúbas – RN, 2022).

Hoje, nós temos um professor de educação física aqui na escola, ele chegou esse ano [2022]. Ele é extremamente apaixonado pela inclusão, ele trata os alunos com muito carinho e ajudando. Aí, ajudando eles mesmos a se promoverem, digamos assim, mas temos um trabalho bem importante junto ao CRAS e ao AEE (Professora Narradora 4, Caraúbas – RN, 2022).

Como podemos observar nas falas dos professores, existem **encontros pedagógicos** realizados pelas instituições com o intuito de **desenvolver o**

planejamento para o ensino inclusivo, os quais são, de fato, essenciais nas escolas. Por meio desses momentos, é possível identificar as lacunas na escola e traçar meios para ajudar a minimizá-las, bem como ressaltar a importância de outras instâncias que contribuem assistindo os estudantes com deficiência, como o CRAS.

Os professores narraram como acontecem os momentos, dentre eles, citam: as reuniões pedagógicas para o planejamento do ensino inclusivo, os plantões pedagógicos (visando a elaboração de projetos que agreguem todos os estudantes) e as reuniões de pais. Além dessas ações, demarcaram a relevância do **apoio do profissional do AEE**. Eles concebem tal **profissional como um auxiliar nas questões** que necessitam de maior acompanhamento e planejamento nas escolas, especialmente no que se refere à sala de aula regular. Para nós, esse trabalho conjunto de “colaboração e cooperação entre diferentes profissionais, com diferentes olhares e perspectivas de atuação, favorece a criação de estratégias [pedagógico-curriculares] para o atendimento dos estudantes com deficiência” (Thesing; Costas, 2018, p. 286).

Na quinta questão, indagamos se há espaços físicos nas escolas que contribuem para o ensino inclusivo e de que forma. Eles relataram:

A escola tem um espaço muito amplo em estrutura, mas, por enquanto, eu estou atendendo em uma sala improvisada onde o espaço não é totalmente adequado. É um espaço pequeno, a gente vai se virando com o que tem (Professora Narradora 1, Caraúbas – RN, 2022).

Na escola [...], temos um grande espaço. A estrutura física da escola é ampla, mas, infelizmente, os espaços para contribuir com o ensino inclusivo, apenas o nosso refeitório é o lugar onde acontecem as reuniões, gincanas e atividades com os estudantes (Professor Narrador 2, Caraúbas – RN, 2022).

Sim. A nossa escola tem uma estrutura adequada, porque contempla as principais exigências relacionadas aos estudantes com algum tipo de deficiência. Aí temos as salas, banheiros, todos com acessibilidade compatível com as normas exigidas pela política da educação inclusiva (Professora Narradora 3, Caraúbas – RN, 2022).

Bem! Os espaços físicos seriam a sala do AEE e uma sala para o atendimento com a psicóloga. É uma vez por semana, ou duas vezes por mês. A sala do AEE tem alguns equipamentos específicos para esses alunos, jogos lúdicos também. A nossa escola é adaptada para qualquer aluno com deficiência (Professora Narradora 4, Caraúbas – RN, 2022).

A Professora Narradora 1 e o Professor Narrador 2 relataram que a escola onde atuam (ambos são da mesma instituição) possui o espaço amplo em termos de estrutura, porém, no momento da pesquisa, a **escola não dispunha de um espaço específico** (como uma sala de recursos multifuncionais) que contribuísse diretamente para o ensino inclusivo. Os dois educadores precisam fazer adaptações para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Para Mariussi, Gisi e Eyng (2016, p. 448), “é preciso transformar a escola em um ambiente inclusivo e participativo, no qual todos tenham espaço, sintam-se acolhidos e respeitados”. Portanto, faz-se necessário que as escolas ofereçam cada vez mais ambientes físicos adequados para acolher os estudantes com deficiência. Por mais que a instituição tente “improvisar” um espaço para atender às demandas dos alunos com deficiência, ela não segue, desse modo, a política nacional da educação especial na perspectiva do ensino inclusivo, seguindo suas diretrizes e princípios (Brasil, 2001; Brasil, 2009; Brasil, 2015).

Já os relatos da Professora Narradora 3 e da Professora Narradora 4, diferentemente, mencionam os espaços existentes na instituição que visam colaborar com o ensino inclusivo e oferecer uma educação com mais qualidade para os alunos com deficiência. Esses espaços físicos são referências básicas no âmbito da política nacional da Educação Especial (Brasil, 2009). Assim, “se a escola conseguir cumprir esse papel, é certo que haverá cada vez mais pessoas com deficiência nela incluídas e estas terão cada vez mais seus espaços respeitados” (Mariussi; Gisi; Eyng, 2016, p. 444).

Na sexta questão, arrolamos sobre as experiências dos professores nas duas escolas que ilustram as principais estratégias pedagógico-curriculares que a escola pública promove para o ensino inclusivo com alunos com deficiência. Leiamos:

Eu, enquanto professora, procuro estar sempre levando informação para os demais professores dentro dessa área. Sempre estou compartilhando materiais, estratégias que eles podem estar utilizando com os alunos, estamos sempre promovendo momentos formativos. Como a área da Educação Especial é bem ampla, procuramos focar no nosso público [na escola] (Professora Narradora 1, Caraúbas – RN, 2022).

Preciso aprender com quem tem uma experiência nessa área, eu acho importante estar sempre buscando esse aperfeiçoamento. [...] as questões de adaptações das atividades, busco a professora do AEE. [...] eu acho que deveria ter mais ações de visibilidade para esses estudantes, tendo em vista que há diversidade (Professor Narrador 2, Caraúbas – RN, 2022).

Eu acho que todas as escolas vêm sendo desafiadas a buscar novas estratégias de ensino que possam contemplar e atender as necessidades. Porque é um trabalho que precisa estar sempre com novas ferramentas. Sempre estamos em mudanças, na busca de melhorar, por exemplo, os currículos estão sendo repensados, o professor vem fazendo uma maior reflexão sobre sua prática pedagógica tentando desenvolver um trabalho com estratégias diversificadas para poder atender a todos nas suas salas de aula (Professora Narradora 3, Caraúbas – RN, 2022).

A professora do AEE me ajuda. Eu converso com ela sobre o que estou trabalhando e ela vai me orientando, ajudando com relação ao material didático. Ela vai pesquisando comigo. Juntas, vamos montando para trabalhar com as crianças. Ela ajuda para eu escolher algo mais adaptado para esses alunos (Professora Narradora 4, Caraúbas – RN, 2022).

Conforme aponta a Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, a criação de estratégias pedagógico-curriculares para o atendimento dos estudantes com deficiência é fundamental para o progresso desses alunos (Brasil, 2009). Nesse sentido, os narradores relataram construir uma sintonia entre o AEE e as demandas cotidianas que emergem em seu trabalho na escola, a fim de compartilhar e produzir informações, bem como materiais didáticos que possam auxiliá-los nas aulas, tornando-as mais inclusivas, com o intuito de garantir que os estudantes consigam apreender os conteúdos curriculares. Entendemos que os dois professores de Língua Inglesa das duas escolas trabalham em diálogo com os dois profissionais que atuam no AEE nas instituições.

Nessa perspectiva, alertamos que o professor sozinho não consegue atender a todas as necessidades que existem em uma sala de aula. Dialogar e buscar apoio na instituição é essencial. Nesse lastro, vimos que a principal estratégia pedagógico-curricular desenvolvida na escola para promover o ensino inclusivo é o **trabalho conjunto entre o profissional do AEE e o professor da sala de aula regular**. A

partir disso, são construídos **materiais didáticos e metodologias para os conteúdos curriculares** que exigem maior esforço de apreensão.

A sétima questão indagou os professores sobre o apoio de outras instâncias educacionais, como as secretarias de educação municipal e estadual, na promoção do ensino inclusivo nas escolas. Sobre esse aspecto, três professores narraram:

A gente recebe, principalmente, na área da Educação Especial, a gente tem muito suporte com relação à formação. Inclusive, a gente está muito à frente de outros estados em relação a se ter uma educação inclusiva. O nosso Estado é o único que atende aos transtornos específicos de aprendizagem. [...] a secretaria nos dá esse suporte, ou então quando a gente solicita também momentos formativos, eles disponibilizam profissional [secretaria estadual de educação]. A gente também tem uma parceria boa com a Prefeitura Municipal de Caraúbas. Às vezes, eles nos dão um ônibus ou um profissional [...] (Professora Narradora 1, Caraúbas – RN, 2022).

Estamos sempre em diálogo e precisamos da parceria da secretaria de educação com a secretaria de saúde, porque esses estudantes, eles precisam de psicólogo para as terapias, fono [fonoaudiólogo], alguns tomam medicação. Quando param de ser acompanhados, já sentimos a diferença no comportamento, alguns precisam de visitas. É um trabalho coletivo, tem sido essencial o acompanhamento desses alunos uma vez que não temos condições de fazer tudo. Sem dúvidas, contribui para um desenvolvimento desses alunos no campo educacional e também social (Professora Narradora 3, Caraúbas – RN, 2022).

A secretaria de educação nos auxilia disponibilizando as equipes que podem ajudar esses alunos especiais. E para ser sincera, ainda acho muito pouco. Minha busca maior pela formação específica, enquanto esses apoios, eu acredito que a secretaria da escola deve informar melhor. Porque a acompanhante desse aluno recebe toda uma formação, todo um acompanhamento, um preparo, mas o restante da equipe não (Professora Narradora 4, Caraúbas – RN, 2022).

A partir das narrativas dos professores, entendemos que há, principalmente, **o apoio das secretarias municipal e estadual de educação** nas duas instituições. **Esse apoio se manifesta no sentido de contribuir com a formação dos professores**, especialmente aqueles **que atuam no AEE** e também para a comunidade escolar em momentos específicos. Ainda, como narraram os participantes, exceto o Professor Narrador 2, que se sentiu limitado a responder a essa questão, as **secretarias municipal e estadual de educação** também

disponibilizam profissionais da saúde para agregar no acompanhamento e suporte nas escolas, pensando no ensino inclusivo dos alunos com deficiência e também dos estudantes com necessidades educacionais especiais, sem deficiências. Para Laplane (2014, p. 193), “os apoios específicos devem acompanhar a escolarização do aluno com deficiência para garantir seu acesso, permanência e progressão no sistema educacional”.

Todavia, registramos que a Professora Narradora 4 apontou que as formações proporcionadas pelas secretarias de educação, apesar de serem importantes, elas deveriam contemplar de forma mais perene todos os profissionais da escola municipal em que trabalha, haja vista que ela interpreta que o público-alvo mais contemplado com as formações é o professor do AEE.

No decorrer das reflexões erguidas, questionamos sobre a relação entre a escola e a família dos estudantes com deficiência. Os registros são contemplativos:

Como profissional do AEE, estou sempre em contato com essas famílias, até porque é importante essa parceria. É essencial, não somente dos alunos com deficiência, mas todos que necessitam de uma educação especial [...]. A gente também precisa saber como é que está esse aluno em casa, quando o aluno está progredindo e de repente tem um regresso [...]. O AEE não é só aquele conhecimento formal, mas a gente contribui para aquele aluno ter autonomia, saber se socializar bem, interagir bem com a sociedade e com seu grupo. Uma das primeiras coisas que eu faço quando recebo um aluno com deficiência é entrevistar a família, é uma prática nossa, a gente chama no particular e tem um momento onde a gente conversa bastante para conhecer mais do aluno. A gente questiona se aquele aluno tem algum outro atendimento, se faz uso de medicação, como é o comportamento dele, quais são suas dificuldades, o que aceita e não aceita, porque tudo isso faz a diferença no nosso trabalho e na vida daquele estudante (Professora Narradora 1, Caraúbas – RN, 2022).

[...] às vezes, é desafiador quando a família deixa de ser parceira, passa a ser inimiga da educação, de seu próprio filho, eles querem esconder que o filho tem aquela deficiência, não querem levar o profissional, não quer que a escola trate o filho com atendimento específico e especializado para aquele tipo de situação. Aí, chega a ser inimiga, mais do que parceira. Esse é o ponto mais chato que percebo, quando a família não é um degrau para o crescimento do estudante (Professor Narrador 2, Caraúbas – RN, 2022).

Nós temos uma parceria muito boa na escola, os pais são participativos da vida de seus filhos, isso é muito importante para o crescimento deles. Mas já tivemos famílias que eram distantes da escola, tinham suas realidades, isso

dificultava uma interação. Ultimamente, estamos com pais presentes (Professora Narradora 3, Caraúbas – RN, 2022).

Nós temos casos e casos. Mãe da escola, realmente, participa de tudo junto com a filha. Ela não leva apenas a aluna para a escola, ela conversa com os professores, está sempre informada. Ela faz as atividades com a filha, ela já teve de me ligar, perguntando sobre a atividade de inglês, porque ela falou que não sabia nada de inglês, mas ela queria ensinar a filha a realizar a tarefa. [...] mas já tivemos pais com muitos problemas, isso dificulta nosso trabalho, porque essa família não tem um acompanhamento. Fica tudo mais difícil para esse aluno (Professora Narradora 4, Caraúbas – RN, 2022).

Como mencionado anteriormente, os professores recordaram que, durante suas trajetórias nas duas escolas, viveram desafios com algumas famílias que nem sempre estão abertas às escolas. Sabemos da importância dessa parceria entre família e escola, ela soma na rotina dos educandos, uma vez que a escolarização formal, na vida de qualquer estudante, “se exerce como um agente de formação, conscientização e emancipação humana” (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2022, p. 09).

De maneira geral, nas duas instituições, percebemos que a **relação entre família e escola é variável, em momentos acontece, enquanto em outros não**. Há pais ou responsáveis que buscam participar ativamente da educação escolar dos filhos com deficiência e há pais ou responsáveis que se omitem de uma participação mais efetiva. Vimos, com base nas narrativas das Professoras Narradoras 1 e 3, que atuam diretamente no AEE das escolas, que as instituições (por meio do AEE) buscam estreitar essa relação que, a depender dos pais ou responsáveis, se faz com progresso ou não.

Afirmamos que a relação entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Essa parceria passa a ser indispensável, haja vista que contribui de maneira decisiva para que os profissionais das escolas consigam conhecer melhor os estudantes e suas dificuldades.

Na nona questão, pedimos aos participantes para narrarem sobre como eles avaliam o trabalho coletivo em prol do ensino inclusivo nas escolas. Obtivemos sinalizações entendíveis de três docentes:

A gente sempre tenta planejar as ações em conjunto e tenta realizar o trabalho de forma coletiva e colaborativa. [...] Infelizmente, existem algumas resistências com relação a essas parcerias que a gente busca na instituição, mas no geral é uma equipe [a escola] boa e que se comunica, planeja junto, busca estratégias, conversa sobre problemas e soluções. As demandas na escola, a gente está sempre conversando. O professor do AEE, o professor da sala regular, a gestão escolar. Por isso que eu afirmo que a gente trabalha junto (Professora Narradora 1, Caraúbas – RN, 2022).

Estamos sempre buscando melhorar. A nossa escola vem se esforçando para realizar um trabalho inclusivo, apesar de termos avançado bastante com relação a essa temática, a missão ainda é muito desafiadora, viu? Porque uma vez que muitos professores ainda se consideram despreparados para acolher esses alunos nas salas de aula comuns, muitos desconhecem suas necessidades e as mediações didáticas necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem. Ainda é necessária uma maior intervenção para atuarmos junto aos professores da sala de aula comum, principalmente no Ensino Fundamental II [anos finais], porque é onde sentimos mais necessidade de uma parceria, e muitos professores não estão tão dispostos para receber orientação, assim como os demais funcionários também (Professora Narradora 3, Caraúbas – RN, 2022).

Eu me recordo da páscoa, onde aconteceu uma peça, cada sala apresentou um pequeno teatro relacionado ao tema da páscoa. Tivemos também a época junina, onde tivemos um projeto e as crianças especiais também estavam participando. Então, eles participaram de todo o projeto. [...] existem esses projetos e momentos com datas comemorativas, que inclui toda a escola (Professora Narradora 4, Caraúbas – RN, 2022).

Os professores sinalizaram alguns momentos em que o trabalho coletivo em prol da inclusão se faz mais visível nas instituições. Na análise de suas narrativas, percebemos que as Professoras Narradoras 1 e 3, por atuarem no AEE nas escolas, conseguem descrever melhor esses momentos. Esses momentos incluem o **planejamento direcionado à inclusão**, conforme vimos em outro instante do texto, e o **desenvolvimento de projetos de ensino sobre temas específicos nas escolas**, como datas comemorativas.

Um entendimento construído na pesquisa é que há dificuldades (ou limitações, pelo que identificamos) de desenvolver um trabalho mais interativo com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma das instituições, em virtude, talvez, da formação inicial que vivenciaram na licenciatura, a qual, na maior parte, não dialoga diretamente com a Educação Especial (Medeiros, 2019), ou mesmo

em razão do trabalho com as disciplinas específicas, o que os leva a um certo isolamento na escola, pela ausência de colegas que atuem com a mesma disciplina.

A última pergunta dialogada com os participantes se direcionou aos principais desafios para a promoção do ensino inclusivo, bem como aos pontos fortes que consideram do ensino inclusivo nas escolas. Os docentes rememoraram:

Os principais desafios do ensino inclusivo, eu acho que o principal, são as barreiras atitudinais. Por que existem outros desafios? Existem. A questão da acessibilidade, a questão das tecnologias e outras questões. Se tivesse algum ambiente, no caso um espaço mais adequado, iria contribuir bastante. Se tivessem mais materiais didáticos, ferramentas tecnológicas, seria uma grande contribuição [...]. Quando eu falo das barreiras atitudinais, você consegue fazer muita coisa quando tem a consciência que aquilo ali é responsabilidade sua também, a promoção do ensino inclusivo, quando você quer buscar e se dedica na causa. O trabalho flui melhor. A conscientização do ensino colaborativo, ele é muito importante nessa promoção da educação especial inclusiva, porém nem todos têm essa dinâmica de trabalho, nem todos gostam de trabalhar em parceria, compartilham seu planejamento ou gostam de sentar. Há professores que gostam mais da sua individualidade. Até entendo. Ele teria que discutir e ter outros planos [...] (Professora Narradora 1, Caraúbas – RN, 2022).

Um ponto forte é que agora a gente tem recebido mais recursos, mais suporte do Estado, a máquina pública começou a operar, né? Hoje, nós temos nas salas de aula pessoas que auxiliam o aluno que tem alguma dificuldade com a escrita, às vezes algum profissional de LIBRAS para poder se comunicar com o aluno que possui alguma deficiência auditiva. (Professor Narrador 2, Caraúbas – RN, 2022).

Ainda temos muito para alcançar a verdadeira inclusão em nossas escolas. Mesmo que, vários documentos assegurem o direito à educação inclusiva, se faz necessário que os governos possam aprimorar os seus sistemas educacionais com investimentos na infraestrutura, na área pedagógica, ofertando material didático adequado, recursos tecnológicos e, principalmente, formação continuada para todos os profissionais [...]. A inclusão escolar é possível se ela se efetivar na escola regular, porém, para que isso aconteça, se faz necessário um novo olhar de toda a comunidade escolar [...] (Professora Narradora 3, Caraúbas – RN, 2022).

O maior desafio é a falta de informação, as barreiras que a gente encontra ainda são muito grandes, incluindo é, só deixar ele na sala. Incluir é que ele possa participar da aula. Eu fico buscando informações, mas não são suficientes. É preciso ter uma formação específica para aquela deficiência [...]. Qual a melhor metodologia? Eu me questiono bastante ainda. Outra dificuldade é a parceria com a família que não aceita, ou com a família que tem problemas em casa, isso distancia o professor do aluno. O aluno, às vezes, fica ainda mais agitado, com mais dificuldades, se ele não tiver um

acompanhamento adequado. Nós, sozinhos, realmente, não conseguimos dar um suporte adequado (Professora Narradora 4, Caraúbas – RN, 2022).

Como podemos observar nas declarações da Professora Narradora 1 e da Professora Narradora 3, que atuam no AEE nas escolas investigadas, ainda existem muitos desafios, apesar de termos, nacionalmente, a política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. A política educacional representou um avanço histórico para o ensino inclusivo, porém é possível encontrarmos lacunas, como a **falta de recursos e questões de infraestrutura** (narradas pela Professora Narradora 1). Outro aspecto percebido é a **tendência por parte de alguns profissionais da educação para o trabalho individualizado**.

No entanto, fora os desafios, há também os avanços ou pontos fortes, segundo o que narraram os Professores Narradores 2 e 4, que lecionam a disciplina de língua inglesa. Eles relataram pontos positivos, como o avanço dos recursos e investimentos nos últimos anos e a disponibilização de profissionais específicos para auxiliar os estudantes com deficiência nas escolas públicas. Na pesquisa, vimos que o trabalho colaborativo é fundamental para a promoção do ensino inclusivo.

5 Considerações finais

Os docentes narraram suas experiências no contexto do ensino inclusivo. As narrativas (auto)biográficas ajudaram a materializar o objetivo da pesquisa. Por meio delas, conhecemos estratégias pedagógico-curriculares destinadas à inclusão de pessoas com deficiência nas duas escolas públicas.

Reforçamos que as escolas têm feito, nas condições que dispõem, o possível para a promoção do ensino inclusivo. De maneira geral, visualizamos um compromisso por parte dos quatro docentes com a pauta da inclusão, tanto no sentido de buscar a formação continuada, quanto na dimensão da prática docente com os alunos com deficiência.

Em relação às estratégias pedagógico-curriculares desenvolvidas nas escolas, destacamos as seguintes: a) o trabalho conjunto entre o profissional do

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala de aula regular; b) o trabalho coletivo e colaborativo realizado em momentos específicos envolvendo toda a escola; c) o planejamento contínuo, principalmente articulando os profissionais do AEE e os professores das instituições; e d) o uso de recursos didáticos específicos em sala de aula, com foco nos conteúdos curriculares.

Neste momento do texto, alertamos para a ausência de infraestrutura pontuada em uma das escolas e também para o trabalho individualizado conduzido por alguns docentes das instituições. Não obstante, a participação da família e de outras instâncias, como a secretaria municipal de saúde, é fundamental para ações nas escolas que potencializem a inclusão de pessoas com deficiência.

Feitas essas considerações, entendemos que, apesar de o estudo apresentar reflexões importantes sobre o ensino inclusivo, demarcamos também suas limitações em razão do contexto particular investigado, não permitindo generalizações. As narrativas são ricas em detalhes sobre o ensino inclusivo na escola pública, porém não devem ser generalizáveis. Elas podem erguer reflexões potentes para pensarmos o objeto de estudo analisado neste texto.

Por fim, desejamos que a presente pesquisa contribua com as investigações relacionadas ao mote central deste texto (o ensino inclusivo na escola pública), seja aguçando o desejo por novos estudos, seja ampliando o conhecimento já existente. No mesmo caminho, esperamos que o estudo some ao presente número da Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, enriquecendo o debate sobre a inclusão.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

COSTA, K. R. S. **A Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação:** possibilidades na formação continuada de professores. 165f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG, 2007.

FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. S. Os 20 anos do GT Educação Especial – Gênese, trajetória e consolidação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.143-170, maio-ago., 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: JANETE, B.; SANDRA, D. P.; ARICÉLIA, R. N. (Org.). **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p.17- 47.

LAPLANE, A. L. F. de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 191-205, 2014.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas:** respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? 6. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

MARIUSSI, M. I.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 443-454, 2016.

MEDEIROS, E. A. de. **Formação Interdisciplinar de Professores:** estudo pedagógico-curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 661f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MEDEIROS, E. A. de; AGUIAR, A. L. O. O método (auto) biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 11, n. 27, p. 149-166, out./dez. 2018.

MEDEIROS, E. A. de; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A. A escola na atualidade – ensaio a partir de Paulo Freire e Alexander Neill. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e052, 2022.

MOUTINHO, K.; CONTI, L. Análise narrativa, construção de sentidos e identidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 1 – 8, abr./jun., 2016.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16 - 35.

SERTORIO, S. M.; SOFIATO, C. G. Espaços de memória e pessoas com deficiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 5, p. e11417, 2023.

SOUZA, S. T. B. de; PEREIRA, A. S. M.; VENÂNCIO, L. Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e48178, 2022.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 277-293, 2018.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. O Professor de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. **Anais...** Reunião Científica Regional da ANEPD, UFPR, Curitiba - Paraná, p. 1-15, 24 jul. 2016.

ⁱ Larissa Mirelle de Souza Paiva, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9764-0765>

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte

Mestra em Ensino. Professora de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Membro de Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente (GEFOR/UFERSA).

Contribuição de autoria: desenvolveu a pesquisa e escreveu o texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7663571452925293>

E-mail: mirelle_uzl16@hotmail.com

ⁱⁱ Emerson Augusto de Medeiros, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente (GEFOR/UFERSA).

Contribuição de autoria: orientou a pesquisa, escreveu e revisou o texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5799425932852626>

E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

ⁱⁱ **Simone Maria da Rocha**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5414-8295>

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas (Auto)biográficas em Educação (GEPNAE/UFERSA).

Contribuição de autoria: orientou a pesquisa, escreveu e revisou o texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4025029204017871>

E-mail: simone.rocha@ufersa.edu.br

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Lia Machado Fiuza Fialho e Maria Aparecida Alves da Costa.

Como citar este artigo (ABNT):

PAIVA, Larissa Mirelle de Souza; MEDEIROS, Emerson Augusto de; ROCHA, Simone Maria da. O ensino inclusivo na escola pública: estratégias pedagógico-curriculares em narrativas (auto)biográficas de professores. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v.6, e13357, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13357>

Recebido em 19 de junho de 2024.

Aceito em 14 de julho de 2024.

Publicado em 15 de setembro de 2024.