

RELATO DE EXPERIENCIA: TRANSFORMANDO A PRÁTICA DOCENTE: A INCLUSÃO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO.

Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim¹

Rebeka de Azevedo Luna²

RESUMO

Minha vivência na disciplina de Educação Inclusiva e Diversidade Escolar, no curso de Licenciatura em Pedagogia, foi um marco importante na minha formação como futura educadora. Ao longo dessa experiência, pude aprofundar o entendimento de que a inclusão não é apenas uma prática pedagógica, mas um princípio que deve permear toda a organização do ambiente escolar. A inclusão vai além da adaptação de conteúdos; ela propõe uma mudança estrutural e filosófica que visa garantir que todos os alunos, sem exceção, tenham acesso a uma educação de qualidade. O estudo sobre Educação Inclusiva me possibilitou refletir sobre os conceitos e as práticas que norteiam o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. Segundo autores como Mantoan (2003), a educação inclusiva se caracteriza por um movimento que visa a participação ativa de todos os estudantes no ambiente escolar, sem segregação ou exclusão. Além disso, a inclusão deve ser entendida como uma responsabilidade compartilhada entre todos os profissionais da educação, como destacam Bisol, Pegorini e Valentini (2017), que abordam os modelos médico, social e pós-social da deficiência, proporcionando uma visão mais ampla sobre as diversas formas de entender a deficiência e as maneiras de lidar com ela no contexto educacional. Uma das experiências mais marcantes foi a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para uma criança da pré-escola, o que me permitiu aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula de forma prática. A construção de um ambiente escolar inclusivo é, portanto, um dos pilares fundamentais para a formação de uma sociedade mais equitativa e respeitosa com a diversidade.

Palavras-chave: Diversidade, Educação Inclusiva, Formação Docente, Inclusão Escolar, Plano Educacional Individualizado.

INTRODUÇÃO

A disciplina Educação Inclusiva e Diversidade Escolar, ela é ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, possui uma carga horária de 60 horas, é obrigatória para formação inicial do futuro pedagogo e é ofertada no quinto período do curso. Normalmente, a temática inclusão, não é trazida à baila em outros componentes curriculares, por este motivo marcou um ponto de inflexão na minha formação, pois foi possível transformar em mim ao

¹ Professor orientador: Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim. Doutora em Psicologia Cognitiva, Líder do Grupo de Estudos em Inclusão-GEI/UFRPE. Universidade Federal Rural de Pernambuco -UFRPE-PE, maria.amorim@ufrpe.br.

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia e bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Rural de Pernambuco -UFRPE, rebeka.luna@ufrpe.br.

estabelecer a essa temática como fundamento que organiza e dá sentido ao planejamento e especificamente à prática educativa. É claro que essa modificação só adveio após compreender que movimentos internacionais propiciaram a reconfiguração. Esse deslocamento encontra amparo em marcos internacionais e nacionais que do sentido de escolarização, especialmente após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde possibilitaram o reconhecimento e respeito à diversidade por meios dos currículos, culturas e políticas para que eliminem barreiras. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é considerada um marco importante, uma vez que esta política, elimina as classes especiais, tornando a escolarização desses alunos em classes comuns com oferta de serviços e apoios, tensionando a cultura escolar a reorganizar-se em função do direito à aprendizagem.

É justamente nessa tensão que se localiza o problema central deste relato: apesar de avanços normativos, persiste um hiato entre a inclusão assegurada no plano das políticas e a participação efetiva dos estudantes no cotidiano das salas de aula. Em muitas escolas, a inclusão permanece circunscrita a “adaptações” pontuais, frequentemente orientadas por um modelo médico de deficiência, que individualiza a dificuldade e prescreve intervenções compensatórias (OLIVER, 1990). Em contraponto, o modelo social reposiciona o foco nas barreiras ambientais, curriculares e atitudinais (BOOTH; AINSCOW, 2011), enquanto perspectivas pós-sociais alertam para a complexidade das interações entre corpo, cultura e poder, evitando tanto a biologização quanto a ingenuidade estrutural (SHAKESPEARE, 2006; SLEE, 2011). Essas chaves teóricas compõem uma moldura mais exigente: a inclusão requer transformações estruturais e culturais, não apenas técnicas.

A justificativa para este estudo emerge, assim, de duas ordens de razões. Em primeiro lugar, de natureza ético-política: se a escola é um bem público, excluir, segregar ou tolerar presenças sem voz contraria o ideal democrático (FRASER, 2008). Em segundo lugar, de natureza pedagógica: pesquisas contemporâneas em pedagogia inclusiva e desenho universal para a aprendizagem (DUA/UDL) evidenciam que ensinar com foco em participação, presença e progresso beneficia todos os estudantes (FLORIAN; BLACK-HAWKINS, 2011; CAST, 2018). Nesse sentido, Mantoan (2003) insiste que a escola inclusiva não é a que recebe alunos com deficiência, mas a que se reorganiza curricular e institucionalmente para garantir aprendizagem em comum — posição que desloca a pergunta de “como adaptar o aluno” para “como reconfigurar a escola”.

A experiência formativa relatada — sobretudo a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para uma criança da pré-escola — funcionou como lente prática para experimentar esse arcabouço. O PEI não foi pensado como roteiro terapêutico anexo ao currículo, mas como mediação pedagógica que articula objetivos de aprendizagem, apoios e práticas responsivas ao contexto da turma, evitando o risco de “individualizar” o estudante para, em seguida, individualizar também a responsabilidade por sua aprendizagem. Inspiraram-nos os Indicadores do Index for Inclusion (BOOTH; AINSCOW, 2011), que propõem ler o cotidiano em termos de culturas, políticas e práticas inclusivas, e as heurísticas do DUA (CAST, 2018), que orientam a diversificar engajamento, representação e ação/expressão no planejamento.

Do ponto de vista do desenvolvimento, Vygotsky oferece uma contribuição decisiva: a aprendizagem acontece na e pela mediação social, na zona de desenvolvimento proximal, e isso vale igualmente para crianças com e sem deficiência (VYGOTSKY, 1997). Ler a deficiência à luz da mediação cultural permite recusar o rótulo de “limite do sujeito” e recolocar a ênfase em condições didáticas e ambientes de aprendizagem que expandem possibilidades. Essa leitura converge com o argumento de Slee (2011) sobre a necessidade de questionar “escolas regulares” que permanecem organizacionalmente excludentes, ainda que juridicamente inclusivas.

Diante desse cenário, a disciplina assumiu caráter de formação crítica: cultivar a disposição de diagnosticar barreiras (físicas, comunicacionais, curriculares, relacionais), planejar apoios e avaliar com critérios de justiça (FRASER, 2008) — não para “igualar” resultados, mas para igualar condições de participação. A inclusão, assim entendida, atravessa política escolar, gestão da sala, currículo, avaliação e relações. Não é tarefa de um especialista isolado, mas responsabilidade coletiva.

À luz desse quadro, os objetivos deste relato são:

1. Analisar criticamente a experiência formativa na disciplina, articulando marcos normativos, modelos de deficiência e pedagogias inclusivas;
2. Examinar a elaboração do PEI como exercício de planejamento que integra DUA, mediação vygotskiana;
3. Identificar barreiras e potencialidades observadas, discutindo implicações para a constituição da identidade docente orientada pela inclusão como princípio e não como estratégia;
4. Argumentar que a passagem do plano legal ao plano pedagógico requer reconfiguração institucional e desenvolvimento profissional docente contínuo.

Em síntese, assumo a inclusão como fundamento organizador da prática: uma gramática de escola que redistribui recursos, reconhece diferenças e amplia voz (FRASER, 2008), sustentada por um planejamento que antecipa a diversidade (CAST, 2018), por uma leitura socialmente situada da deficiência (OLIVER, 1990; SHAKESPEARE, 2006) e por uma ética do comum que recusa soluções segregadoras (MANTOAN, 2003; SLEE, 2011). É nesse entrelaçamento de teoria e prática que este relato situa sua contribuição.

METODOLOGIA

Este relato de experiência, é uma abordagem qualitativa, onde explora e busca compreender um tema, que não são quantificáveis. De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Nesse sentido, a vivência formativa experienciada na disciplina possibilitou transversalizar às questões voltadas pelas teorias e pelas práticas durante o percurso da disciplina.

A metodologia foi organizada em consonância com os objetivos específicos, buscando em cada um desenvolver instrumentos e procedimentos específicos, tal como apresenta abaixo:

1. Para analisar criticamente a experiência formativa na disciplina, articulando marcos normativos, modelos de deficiência e pedagogias inclusivas. O Instrumento utilizado foram as leituras orientadas e de documentos legais O procedimento foi por meio da elaboração de fichamentos críticos e realização de seminários temáticos, nos quais foram discutidos diferentes paradigmas da deficiência (médico, social e pós-social) e seus impactos no cotidiano escolar.

2. Para elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI) como exercício de planejamento que integra o Desenho Universal de Aprendizagem - DUA, e vincular à mediação vygotskyana O Instrumento utilizado foram as leituras orientadas de referenciais teóricos contidos na disciplina. E o procedimento: elaboração de fichamentos críticos e realização de debates, em especial sobre diferentes paradigmas da deficiência (médico, social e pós-social) e seus impactos no cotidiano escolar.

3. Para Identificar as barreiras e potencialidades observadas, discutindo implicações para a constituição da identidade docente orientada pela inclusão como princípio, foi utilizado como instrumento a construção coletiva de um PEI para uma criança da Educação Infantil, a partir de estudo de caso hipotético. O procedimento utilizado foi a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, definição de estratégias metodológicas baseadas no Desenho

Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018), utilização de recursos pedagógicos acessíveis e estabelecimento de metas de desenvolvimento.

4. Para argumentar que a passagem do plano legal ao plano pedagógico requer reconfiguração institucional e desenvolvimento profissional docente contínuo. O instrumento: criação de jogos, atividades didáticas e materiais adaptados, elaborados em grupo. O procedimento utilizado foi a apresentação dos produtos desenvolvidos em sala de aula, seguida de rodas de conversa para análise crítica de sua pertinência pedagógica e inclusiva. Todos os produtos foram organizados em um portfólio reflexivo, documento que reuniu registros, fundamentações teóricas e autoavaliações, consolidando a experiência formativa.

Dessa forma, este relato de experiência não pode ser compreendido como uma mera descrição da vivência, mas buscou-se desenhar uma reflexão, em que a teoria e a prática se entrelaçaram por meio de instrumentos variados – fichamentos, PEI, portfólio, produtos pedagógicos, diário reflexivo e ensaio final, agregando um maior valor metodológico da vivência experienciada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva é, antes de tudo, um chamado. Um convite para repensar o que é ensinar e o que é aprender. Não é sobre “dar conta” de alunos diferentes. É sobre mudar o jeito de olhar. De sentir a escola. De fazer dela um espaço onde todo mundo cabe — de verdade. Como lembra Mantoan (2003), a inclusão não se limita a compensar deficiências; ela exige uma virada profunda nas estruturas, nas práticas e até nas crenças que habitam o cotidiano escolar.

Incluir é verbo forte. É presença, é escuta, é insistência. É olhar um estudante e enxergar potência, mesmo quando o sistema insiste em ver limite. A diferença não é um obstáculo. É ponto de partida. É o lugar onde o aprendizado ganha cor, textura, humanidade.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi — e ainda é — um marco. Um “basta” dito em voz coletiva: toda criança tem o direito de estar na escola. Todas. Sem exceção. O texto tirou o foco da deficiência individual e colocou o peso da responsabilidade na instituição. O problema não está no aluno, está nas barreiras. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirma esse caminho. Diz, com todas as letras, que o lugar do estudante público-alvo da educação especial é na sala comum. Junto. Com suporte, sim — mas junto.

Os debates sobre deficiência mostram que não existe uma única lente. O modelo médico, por exemplo, enxerga a deficiência como algo que “pertence” ao indivíduo, algo a ser tratado, corrigido (OLIVER, 1990). Já o modelo social muda o foco: o problema está fora, nas barreiras físicas, curricular, atitudinais (BOOTH; AINSCOW, 2011). E depois vêm os modelos pós-sociais — mais inquietos, mais complexos — que misturam corpo, cultura e poder. Que perguntam: quem define o que é normal? (SHAKESPEARE, 2006; SLEE, 2011). São perspectivas que balançam certezas. E lembram: a inclusão não é só política de acesso. É mudança de mentalidade.

Na prática docente, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) chega como uma bússola. Um mapa para quem quer planejar de forma mais justa e criativa. O DUA (CAST, 2018) fala de três princípios simples, mas potentes: engajamento, representação e expressão. Três formas de lembrar que não há uma única maneira de aprender. O professor que entende isso, antecipa. Planeja antes, não depois. Evita adaptar às pressas. É uma pedagogia que acolhe antes mesmo do início da aula.

E aí entra Vygotsky (1997). O mestre da interação. O sujeito que disse, com clareza: aprendemos uns com os outros. Sempre. Ninguém se desenvolve sozinho. Tudo passa pela linguagem, pela cultura, pelas trocas. A chamada zona de desenvolvimento proximal é exatamente esse entre-lugar — o que o aluno já consegue fazer e o que ele pode fazer com ajuda. Quando o professor entende isso, ele muda o foco: deixa de “consertar” o aluno e começa a construir pontes.

No campo ético e político, Fraser (2008) dá outro empurrão: justiça é redistribuição, reconhecimento e representação. Três palavras grandes. Três eixos que, quando chegam na escola, significam acesso real aos recursos, respeito às identidades e voz nas decisões. A inclusão, então, não é favor. É justiça. É democracia viva.

E o professor? Ah, ele é o fio que costura tudo isso. Schön (2000) o chama de profissional reflexivo — aquele que pensa enquanto faz, e faz pensando. É o docente que duvida, reflete, ajusta. Que olha o erro e não se desespera. Que sabe que aprender também é errar. Bisol, Pegorini e Valentini (2017) reforçam: a docência inclusiva é ética, colaborativa, investigativa. Ninguém dá conta sozinho.

Mantoan (2003) fecha o ciclo com força: a escola inclusiva não é a que “aceita” alunos com deficiência. É a que se reorganiza inteira para garantir a aprendizagem de todos. Slee (2011) concorda: a escola democrática é aquela onde a diversidade não é exceção — é regra, é essência.

Em resumo, o referencial teórico que sustenta este relato é vivo, pulsante, coletivo. Mistura o social, o pedagógico e o ético-político. Fala de transformação, não de concessão. De coragem, não de norma. Incluir é refazer caminhos. É redesenhar práticas, reescrever currículos e reconstruir olhares. É, acima de tudo, acreditar que ensinar é um ato de esperança — e que aprender é um direito de todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência vivenciada na disciplina Educação Inclusiva e Diversidade Escolar possibilitou aprendizagens, que foram consolidados em diferentes produtos formativos, tais como o PEI, os materiais didáticos, portfólio, o diário reflexivo e o ensaio final). Os resultados são aqui apresentados e discutidos em diálogo com os referenciais teóricos, buscando evidenciar como cada instrumento contribuiu para a consolidação da inclusão como princípio pedagógico, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Síntese do PEI elaborado

Dimensão	Barreiras identificadas	Estratégias propostas	Recursos didáticos	Metas de aprendizagem
Cognitiva	Dificuldade de atenção sustentada	Atividades em blocos curtos, jogos lúdicos	Cartazes interativos, jogos digitais adaptados	Aumentar tempo de foco em atividades dirigidas
Social/afetiva	Isolamento em brincadeiras coletivas	Mediação do professor e apoio de colegas-tutores	Jogos cooperativos, rodas de conversa	Ampliar interações em pequenos grupos
Motora	Limitação em coordenação fina	Uso de materiais ampliados e adaptados	Massinha, tesoura adaptada	Desenvolver habilidades de recorte e desenho

Esse exercício contribuiu para visualizar a prática inclusiva como planejamento intencional e não como improviso, reforçando a concepção de que a escola deve remover barreiras e criar oportunidades de participação equitativa.

2. Produção de materiais pedagógicos inclusivos

A disciplina também possibilitou a elaboração de produtos pedagógicos voltados para a Educação Infantil e Anos Iniciais, como jogos, histórias adaptadas e recursos visuais de apoio. Esses materiais foram discutidos em sala, permitindo avaliar sua pertinência em termos de acessibilidade e aplicabilidade.

A produção desses recursos evidenciou a importância do planejamento colaborativo, pois os grupos mobilizaram diferentes saberes para criar materiais que respeitassem a diversidade dos alunos. De acordo com Vygotsky (1997), o desenvolvimento humano ocorre em interação social mediada por instrumentos culturais; nesse sentido, os produtos pedagógicos atuaram como mediadores simbólicos que ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Quadro 2 – Exemplos de materiais pedagógicos produzidos

Produto elaborado	Público-alvo	Adaptação inclusiva	Objetivo pedagógico
Jogo da memória tátil	Anos Iniciais	Cartas com texturas diversas	Desenvolver memória e percepção tátil
História em painéis visuais	Educação Infantil	Sequência de imagens ampliadas e coloridas	Trabalhar narrativa e sequência temporal
Bingo das letras	1º ano	Cartelas com símbolos visuais de apoio	Reforçar reconhecimento das letras

A análise desses produtos indicou que a criação de materiais adaptados não é um recurso marginal, mas parte integrante do planejamento inclusivo. Como destaca Fraser (2008), a justiça educacional exige tanto redistribuição de recursos quanto reconhecimento da diversidade cultural e simbólica.

3. Portfólio reflexivo como dispositivo formativo

O portfólio constituiu-se em um repositório das produções, reflexões e debates realizados ao longo da disciplina. Sua construção permitiu acompanhar a evolução da compreensão sobre a inclusão, funcionando como instrumento de metacognição, no qual o estudante revisita, organiza e ressignifica suas aprendizagens.

Essa prática dialoga com o que defende Schön (2000) sobre o “profissional reflexivo”: a formação docente exige a capacidade de refletir sobre a prática, a ressignificando

continuamente. O portfólio revelou que a inclusão não foi assimilada apenas como conceito, mas como princípio orientador da ação pedagógica, internalizado gradualmente pelos licenciandos.

4. Diário reflexivo: entre tensões e aprendizagens

O diário reflexivo individual permitiu identificar tanto barreiras quanto potencialidades vivenciadas ao longo da disciplina. Entre as barreiras, destacaram-se a dificuldade de transpor a teoria para a prática e a percepção de que a realidade escolar ainda está distante das concepções inclusivas debatidas. Por outro lado, as potencialidades estiveram relacionadas ao trabalho coletivo, ao estímulo à criatividade e ao fortalecimento da identidade docente voltada para a equidade.

Esse movimento reflete o que Slee (2011) chama de “desconforto produtivo”: a inclusão, por tensionar estruturas tradicionais da escola, exige do professor uma postura crítica diante de suas próprias práticas e concepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Educação Inclusiva e Diversidade Escolar proporcionou uma experiência significativa na minha formação inicial como docente. Ao articular teoria e prática, permitiu compreender que a inclusão não é mera adaptação de conteúdos, mas um modo de conceber a escola e a educação.

O exercício do PEI mostrou que o planejamento diferenciado pode ser instrumento de justiça pedagógica, ao mesmo tempo em que reafirma o direito de todos os alunos à aprendizagem. Nesse sentido, reafirma-se que a inclusão deve ser tomada como princípio pedagógico orientador, contribuindo para a formação de uma escola democrática, plural e comprometida com a equidade social.

Assim, este relato reforça a importância de se investir em formação docente crítica e reflexiva, capaz de reconhecer na diversidade não um obstáculo, mas uma potência para o processo educativo.

De modo geral, os resultados indicam que a disciplina possibilitou compreender a inclusão não como prática isolada ou compensatória, mas como fundamento da ação pedagógica. O PEI, os produtos pedagógicos, o portfólio e o diário reflexivo funcionaram como dispositivos que favoreceram a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a constituição de um olhar docente sensível à diversidade

REFERÊNCIAS

- BISOL, L.; PEGORINI, L.; VALENTINI, P. **Educação inclusiva: modelos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BOOTH, T.; AINSLOW, M. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines, version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.
- FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, v. 37, n. 5, p. 813–828, 2011.
- FRASER, N. **Escalas de justiça: reconhecimento e redistribuição**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 9. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. London: Macmillan, 1990.
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 2000.
- SHAKESPEARE, T. **Disability rights and wrongs**. London: Routledge, 2006.
- SLEE, R. **The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education**. London: Routledge, 2011.
- UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **Fundamentals of defectology**. New York: Plenum, 1997.