

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

INCLUSÃO OU EXCLUSÃO DISFARÇADA? QUANDO A ESCOLA SE DIRIGE À FAMÍLIA E SILENCIA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO SOB A PERCPÇÃO DE TRÊS MÃES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PESSOA – PB

Ana Cláudia Sales Lourenço¹

Edenia Cesarina de Brito²

João Batista da Silva Barros³

Luiz Hermínio do Nascimento⁴

¹Professora de Língua Portuguesa nas redes municipal de João Pessoa-PB e estadual da Paraíba. Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, especialista em Língua Portuguesa Pela Universidade Federal Paraíba, Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. email:a.poesia@hotmail.com

² Graduada em Letras. Especialista em Língua Linguagens e Literatura; Educação Especial e Inclusiva pela. Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora da rede Estadual de Ensino-PB, da Faculdade Três Marias -FTM e do Instituto de Especialização Profissional-IEP. E-mail: edeniacesarina@hotmail.com

³ Professor de Língua Portuguesa na rede municipal de João Pessoa-PB. Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, especialista em Literatura e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Estadual da Paraíba, Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: joaouepb3@yahoo.com.br.

⁴ 1 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (2013) e Pós-Doutorado em Educação pela Word University Of Lutheran Philosophy (2022) (Florida EUA). Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1988), Especializações na área de Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), possui Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa/Portugal (2005), atualmente é professor da World University Ecumenical (Florida EUA) e da Universidade CECAP (Instituto Superior de Educação) e professor do Governo do Estado da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Relações Humanas e Dinâmicas de Grupos, incluindo trabalhos orientados de Mestrado e Doutorado por diversos alunos pesquisadores de Educação, Professor Substituto nas Disciplinas: Técnicas de Entrevistas e Aconselhamento, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Ética Profissional, Prática de Ensino em Estrutura do Ensino Fundamental Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: herminioluiz@hotmail.com

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

RESUMO: A inclusão de alunos deficientes, na rede de ensino regular, é um grande desafio, pois mesmo com tantas leis que asseguram o direito à educação desses estudantes, os entraves ainda são enormes, isso porque muitas escolas não estão preparadas para recebê-los. Este estudo perfilhou como objetivo geral investigar as percepções de três mães sobre a inclusão escolar de seus filhos com deficiência. A pesquisa foi feita a partir de uma metodologia qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário com cinco perguntas abertas. O estudo foi realizado em uma escola pública, localizada na cidade de João Pessoa-PB, em 2025. Apesar da diversidade no nível de escolaridade das participantes, uma mãe com mestrado e duas com ensino médio, emergiram relatos convergentes sobre práticas escolares que silenciavam ou excluía simbolicamente seus filhos, mesmo sob o discurso da inclusão. As mães relataram que a escola prioriza o diálogo com os responsáveis, ignorando a escuta ativa e a autonomia das crianças com deficiência, o que reforça uma lógica capacitista ainda presente no cotidiano escolar. Os resultados apontaram que a escola trata a deficiência como um problema a ser resolvido, e não como parte da diversidade humana, havendo a necessidade de formação continuada de professores com enfoque crítico e humanizado, capaz de romper com modelos tutelares e promover o protagonismo das crianças com deficiência. Assim, o estudo conclui que a inclusão escolar, na escola pesquisada, ainda é, superficial e simbólica, exigindo mudanças profundas nas práticas institucionais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; silenciamento da pessoa com deficiência; capacitismo.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, muito tem se discutido acerca da educação inclusiva/especial, mas parece que muitas discussões ainda não alcançaram as metas que estão postas em tantos documentos oficiais. Ao falarmos do processo de inclusão, já podemos compreender como um processo desafiador no meio educacional, isso porque é uma temática ampla e que ainda encontra muita resistência por parte de muitos professores e, às vezes, até por parte das famílias, por não conhecerem o processo de inclusão, não acreditam nele.

Diante de todos esses obstáculos, existem as possibilidades para uma inclusão bem-sucedida, e uma delas é a formação dos professores neste processo de inclusão, pois estes lidam diretamente com os alunos, assim, devem contribuir positivamente para a apropriação dos conhecimentos destes estudantes. A nosso ver, ainda precisamos quebrar barreiras e reestruturar conceitos, práticas e posturas didáticas quanto à construção de novos significados acerca de perspectivas das aprendizagens que envolvem uma inclusão de direito e de fato para a progressão do aluno deficiente, visando ao seu desenvolvimento integral.

Para realizar o estudo, partimos de uma questão diretiva advinda do incômodo dos pesquisadores que foi a seguinte: De que maneira as práticas comunicacionais da escola com as famílias contribuem para a inclusão ou exclusão simbólica de estudantes com deficiência, sob a perspectiva de três mães em uma escola pública de João Pessoa – PB?

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

Para viabilizar foi o estudo, elaboramos o objetivo geral que consistiu em investigar as percepções de três mães sobre a inclusão escolar de seus filhos com deficiência. A pesquisa foi feita a partir de uma metodologia qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário com cinco perguntas abertas. O estudo foi realizado em uma escola pública, localizada na cidade de João Pessoa-PB, em 2025.

Os achados da pesquisa evidenciam que a escola ainda enxerga a deficiência como um obstáculo a ser superado, e não como uma expressão legítima da diversidade humana presente no ambiente escolar. Tais percepções apontam para a urgente necessidade de formação continuada dos docentes, pautada em uma abordagem crítica e humanizada, que supere modelos tutelares e promova, de fato, o protagonismo dos alunos com deficiência. Dessa forma, conclui-se que, na realidade investigada, a inclusão escolar permanece restrita ao plano simbólico, demandando transformações estruturais e práticas efetivas que assegurem a participação plena desses estudantes.

2 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A função da escola é transmitir o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade, com o objetivo de desenvolver nos alunos a sua humanidade (Saviani, 2001). Essa função, no entanto, só se realiza plenamente quando é assegurado o direito de todos ao acesso e à permanência no processo educacional, inclusive os alunos com deficiência.

A inclusão escolar pressupõe que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas, tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver por meio do currículo escolar. Para isso, é necessário que a escola adote práticas pedagógicas que respeitem as diferenças, ofereçam os apoios necessários e garantam acessibilidade em todos os aspectos do processo educativo. Assim, o conhecimento histórico da humanidade torna-se, de fato, um patrimônio comum a todos, promovendo a formação integral e o exercício da cidadania plena de cada aluno.

Defendemos, neste artigo, que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento em um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, no qual, eles possam ter vez e voz, ou seja, que a escola não seja para eles só uma formalidade ou o cumprimento de um dever constitucional, ansiamos por uma escola que valorize a diversidade como parte essencial do processo

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

educativo. A escola deve ser um espaço de acolhimento, respeito e oportunidades para todos, independentemente de suas características individuais.

Nesse sentido, é responsabilidade dessa instituição ir além de um olhar centrado nas limitações ou dificuldades do aluno. É preciso adotar uma postura pedagógica que busque reconhecer, valorizar e desenvolver as potencialidades de cada estudante, criando estratégias de ensino diversificadas e acessíveis que favoreçam a aprendizagem de todos (Adams, 2020). Essa mudança de perspectiva exige sensibilidade, formação continuada e o compromisso com uma educação equitativa, que considera as necessidades específicas sem perder de vista os direitos universais à educação de qualidade.

Esse deve constitucional se encontra nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, a exemplo do que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2019, p. 39), “a Educação Especial é caracterizada como uma forma de ensino oferecida principalmente na rede regular de escolas, destinada aos estudantes deficientes. Esses alunos englobam aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, conforme definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Com base nos principais documentos legais internacionais e nacionais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Observamos que as políticas de inclusão, na educação escolar brasileira, foram consolidadas a partir da década de 1990, como reflexo dessas legislações, especialmente a LDBEN. A atenção às pessoas com deficiência já é indicada como necessidade de formação e capacitação docente, o que evidencia a importância do professor como elemento fundamental para a organização e prática de um ensino pautado nos princípios inclusivos (Baptistone et al., 2017).

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE VYGOTSKY PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Com base na garantia legal do acesso e da permanência do aluno deficiente às escolas regulares, torna-se necessário apresentar uma concepção de deficiência, que é fundamentada nos estudos de Vygotsky (2011;2012 Apud Adams, 2020). Ao abordar o desenvolvimento da

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

criança com deficiência, Vygotsky afirma que esse processo ocorre de forma igualitária para todas as crianças, independentemente da deficiência que possam ter. No entanto, a criança com deficiência aprende de maneira diferente e por caminhos distintos da criança considerada "normal" (Adams, 2020).

Vygotsky ressalta que a criança cujo desenvolvimento é afetado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida em relação às outras consideradas normais, mas sim desenvolvida de maneira diferente. Isso significa que a deficiência é compreendida mais como uma questão social do que biológica. O autor distingue entre a deficiência primária e a deficiência secundária. A primeira está relacionada à causa orgânica, enquanto a segunda surge como uma consequência social da deficiência primária (Adams, 2020).

Considerar a deficiência como uma condição incapacitante pressupõe uma situação concreta em que há uma predominância do defeito secundário sobre o defeito primário. Essa prevalência dos sintomas secundários remete à incapacidade do indivíduo de se libertar das limitações tanto biológicas quanto sociais, de superar, portanto, a deficiência (Adams, 2020).

Com base nos escritos de Vigotski e Luria (1996 Apud Adams, 2020), é afirmado que todos têm a capacidade de aprender e, portanto, de se desenvolver. Mesmo em casos de deficiência, é possível encontrar meios de desenvolver o talento cultural, ou seja, a habilidade de utilizar da maneira mais eficaz possível as funções que estão intactas. Quando há uma falta de talento biológico, as mediações culturais contribuem para a construção de um novo "edifício": a formação do homem cultural, com todas as compensações possíveis (Adams, 2020).

As ideias da defectologia trazem uma nova percepção da pessoa com deficiência, enxergando-a como sujeito de potencialidades. Essa abordagem destaca a importância do ambiente escolar, uma vez que a aprendizagem ocorre por meio da inserção do indivíduo em um grupo cultural, o que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, atualmente, observa-se uma proposta de inclusão fragilizada, marcada por deficiências no próprio conceito de homem e educação. Ainda persiste a visão do homem com deficiência a partir de sua condição de deficiência, em vez de enxergá-lo por sua potencialidade humana (Adams, 2020).

Portanto, é responsabilidade da escola e do professor estarem atentos e disponibilizarem uma variedade de recursos pedagógicos para promover o desenvolvimento dessas crianças e garantir seu acesso ao conhecimento que é oferecido a todos. Isso permitirá

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

que elas desenvolvam habilidades de pensamento, memorização e abstração de forma mais complexa, preparando-as para a vida. No que diz respeito ao desenvolvimento do aluno deficiente, Vygotsky (2011) destaca claramente a importância dos caminhos alternativos, que são os recursos pedagógicos a serem desenvolvidos pelos professores. O autor descreve que é por meio desses caminhos que ocorre o desenvolvimento da criança, pois são utilizados quando o caminho direto não é suficiente para encontrar uma resposta, quando está bloqueado, ou seja, quando a resposta inicial não é satisfatória (Vygotsky, 2011 Apud Adams, 2020).

Essa barreira só poderá ser superada por meio de uma formação de professores que os prepare para lidar com as potencialidades desses alunos. Nesse sentido, Adams (2018; 2020) enfatiza a importância fundamental de garantir uma formação adequada aos professores, a fim de capacitá-los para lidar com as habilidades e capacidades específicas desses estudantes. Além da formação como professor, é necessário que o docente tenha uma preparação adequada para lidar com os alunos com deficiência, aprendendo a respeitar as diferenças e valorizar as diversas habilidades dos alunos, promovendo a inclusão educacional de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência (Baptistone et al., 2017).

Nesse sentido, acredita-se que uma formação de professores baseada na visão da educação como um ato intencional de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é construída historicamente e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos (Saviani, 2001), aliada à compreensão da deficiência apresentada pela psicologia histórico-cultural, pode contribuir para uma perspectiva mais abrangente sobre a capacidade de aprendizado das pessoas com deficiência. É importante reconhecer que o indivíduo em situação de deficiência se desenvolve como qualquer outra pessoa, porém, de maneira diferente. No entanto, observa-se que os professores enfrentam desafios ao lecionar para turmas que incluem alunos com deficiência, pois muitas vezes se sentem despreparados para lidar com as deficiências de um aluno (Adams, 2018).

É fundamental garantir aos professores uma formação inicial que aborde a educação especial e as particularidades de cada tipo de deficiência, além de proporcionar aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar o desenvolvimento de recursos pedagógicos junto aos alunos com deficiência. Apoiando essa abordagem, Benite et al. (2009, p. 4) destacam que, ao oferecer aos futuros professores situações de análise e reflexão sobre suas próprias condições de trabalho e experiências, permitindo-lhes estabelecer conexões entre sua prática

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

pedagógica e os fundamentos teóricos subjacentes a ela, será possível que eles adotem novas perspectivas em relação às deficiências dos alunos.

Acreditamos que a escola tem a responsabilidade de criar condições adequadas, principalmente em relação à permanência do aluno com deficiência no ensino regular (Adams, 2020). Portanto, os professores que estão envolvidos em práticas inclusivas devem demonstrar interesse pelo que seus alunos desejam aprender, levando em consideração suas potencialidades, e a partir delas, desenvolver estratégias de mediação que promovam a autonomia e a construção do conhecimento. Como mencionado anteriormente, acreditar nas potencialidades dos alunos PAEE, conforme as ideias da defectologia, é essencial para garantir o processo de ensino e aprendizagem. Aceitá-los, ouvi-los e valorizar suas produções contribui para sua independência. A adoção de uma metodologia que estimule sua participação na sala de aula favorece seu aprendizado, mas para que isso ocorra, o professor deve estar preparado para atender às deficiências do aluno.

Defendemos a necessidade de a escola conhecer as deficiências dos alunos para garantir um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Isso permite o desenvolvimento de metodologias e recursos didáticos adequados a cada indivíduo, levando em consideração suas potencialidades. Para alunos com deficiência visual, por exemplo, uma descrição detalhada do processo ou o uso de Tecnologia Assistiva pode facilitar o aprendizado. Já para alunos com deficiência intelectual, é necessário ir além da descrição e adaptar o currículo.

Ao possuir conhecimento sobre as particularidades educacionais desses alunos, os professores compreenderão que eles têm capacidade de aprendizagem, desde que suas demandas sejam atendidas. Essas demandas se manifestam quando os alunos são expostos ao currículo, aos recursos, às sequências e aos ritmos de aprendizagem comumente utilizados no ensino regular (Nozi, 2013). Portanto, o conhecimento dessas especificidades educacionais capacita os professores a fornecerem suporte adequado e personalizado aos alunos, promovendo uma educação inclusiva e efetiva.

Destacamos que a presença de uma deficiência altera a forma como o indivíduo se relaciona com o mundo e influencia suas interações sociais. A limitação orgânica é percebida como uma anormalidade social da conduta. (Vigotski, 1997 Apud Adams, 2020). No entanto, o principal fator que afeta o desenvolvimento limitado ou a falta de desenvolvimento da pessoa com deficiência não é a diferença biológica em si, uma vez que essa diferença é

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

interpretada e valorizada de diferentes maneiras, de acordo com as especificidades de cada sociedade

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

Atualmente, a prática docente propõe um professor que compreenda seu papel de maneira eficaz, comprometido com o desenvolvimento da criticidade, reflexão e consciência cidadã. De acordo com a política de formação de professores explicitada na LDB (nº 9.394/96), a formação do professor precisa estar fundamentada em uma educação para o convívio social entre diferentes culturas, considerando os valores e direitos da sociedade. O docente deve sempre envolver-se no processo para crescer profissionalmente, formar uma identidade coletiva e fazer o processo acontecer de forma efetiva e isso inclui trabalhar com a diversidade, ou seja, a inclusão de alunos deficientes (Brasil, 1996).

No âmbito desta discussão, a partir da LDB, foram criadas normas, parâmetros e referenciais que estabelecem critérios para a formação de professores da educação básica. Desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que as formações iniciais e continuadas dos professores foram discutidas e avaliadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da formação inicial docente foram redefinidas em dezembro de 2019 pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento estabeleceu competências gerais e específicas vinculadas aos campos do conhecimento e ao âmbito profissional.

Como podemos verificar, com a implementação da BNCC, o documento reforça a necessidade do avanço profissional para que a prática docente favoreça a aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o projeto de vida em uma perspectiva contextualizada, oportunizando a ampliação da prática docente de forma inovada no seu contexto de atuação pedagógica, e essa atuação precisa levar em conta os alunos deficientes.

As percepções e as estratégias em relação à formação continuada, muitas vezes, não são compreendidas pelos docentes. De acordo com Antunes (2020), a formação continuada também precisaria compreender as expectativas pedagógicas e a forma como esses profissionais encaram a profissão, ou seja, seguindo os ciclos que variam de acordo com momentos da trajetória pessoal e profissional, só assim, pode-se falar em inclusão de alunos deficientes.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

Se a formação já é difícil quando se trata da escola regular, ela fica ainda mais difícil quando se trata de formação para trabalhar com alunos deficientes. Para Rosa (2020), ao longo da história, para uma educação inclusiva, não foram implementadas muitas diretrizes para a formação de professores. Somente após a LDB 9394/96, foram estabelecidas algumas ações acerca de como as instituições deveriam ofertar seus currículos para os cursos de licenciaturas para a formação de professores, com intuito de inserir componentes numa perspectiva inclusiva.

Mais uma vez, é pertinente recorrer a Mantoan (2015, p. 43) “ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Então, isso quer dizer que os professores precisam mudar suas práticas para poder incluir, proporcionar mudanças ao papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas. Repensar que o aluno é único, com dificuldades particulares de aprendizagens, e no processo educativo é preciso considerá-lo como protagonista de todo o processo.

É premente a necessidade de que haja mais formações para professores da educação inclusiva, porque assim, a inclusão pode ser mais real na sala de aula, mas é preciso reconsiderar as metodologias aplicadas nas instituições de ensino superior que possuem cursos para formação de professores inicial e continuada e que ainda reproduzem o modelo tradicional de educação, em que o aluno não é participante do processo de ensino e aprendizagem, somente um agente passivo do conteúdo, e a contextualização entre teoria e prática ainda é uma utopia (Silva, 2015).

De acordo com Rosa (2020), compartilhar experiências nos cursos de formações, capacitações ou extensões poderá assegurar um aprendizado mais concreto do que subjetivo a partir da realidade vivenciada, dos anseios, das conquistas e das dificuldades encontradas no dia a dia e esta vivência precisa ser disseminada não somente aos profissionais que atendem alunos com deficiência.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O trabalho se pautou na pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos é descritiva e quanto aos procedimentos de coleta tratou-se de uma pesquisa de campo. Assim, a pesquisa qualitativa “empenha-se em dar uma fundamentação rigorosa e

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

formalizar os métodos científicos qualitativos recorrendo a algum expediente quantitativo" (Chizzotti, 2018, p. 228). Referindo-se a essa abordagem de pesquisa Richardson (2014, p. 79) a caracteriza “como aquela que não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”. Assim, a pesquisa qualitativa considera os dados e seus significados, detalhando-os qualitativamente.

Já a pesquisa descritiva, é um tipo de pesquisa que visa descrever as características de determinado objeto, população ou fenômeno. Neste tipo de pesquisa, além da descrição, busca-se observar e estabelecer possíveis relações entre as variáveis que envolvem o contexto da pesquisa (Gil, 2017). No que se refere à pesquisa de campo, Raymundo (2023, p. 2) assevera que esta pode ser considerada o momento mais “mão na massa” da pesquisa, pois é durante a coleta de dados que o pesquisador se depara com a realidade estudada, isto é, com o fenômeno que pretende compreender. Ainda no contexto da coleta de dados, destaca-se a entrevista como um dos principais instrumentos utilizados nessa etapa da pesquisa.

Ludke e André (1986) a apresentam como uma ferramenta essencial para a compreensão de fenômenos educacionais, ressaltando a relevância da escuta atenta e da interpretação cuidadosa dos discursos dos participantes, elementos fundamentais para a produção de conhecimento no campo educacional.

As participantes da pesquisa foram três mães que tem filhos matriculado em uma escola pública. A Escola onde foi realizada a pesquisa está situada no município de João Pessoa- PB, é uma instituição pública que oferece o Ensino Fundamental e Médio de forma presencial e semipresencial nos períodos diurno e noturno. A escola se destaca por oferecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA), está situa-se na zona oeste, atendendo diversos bairros da grande João Pessoa e cidades vizinhas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS COM A PESQUISA DE CAMPO

Quadro 1- Pergunta 1: qual é seu grau de instrução?

Mãe A	Sou mestra em Língua portuguesa
Mãe B	Fiz o ensino médio
Mãe C	Tenho o ensino médio

Dados da pesquisa (2025).

A pluralidade de níveis de escolaridade entre as mães entrevistadas contribui para uma análise mais ampla e representativa da realidade vivida pelas famílias de pessoas com deficiência. O contraste entre a mãe com formação acadêmica avançada (Mãe A) e as mães

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

com ensino médio (Mães B e C) evidencia como a percepção da inclusão ou exclusão escolar pode ser influenciada, mas não determinada, pelo grau de instrução.

Apesar das diferenças de formação, há uma convergência importante nos relatos: todas identificam sinais de silenciamento ou invisibilização de seus filhos por parte da escola. Isso reforça a hipótese central do artigo, de que muitas práticas chamadas de “inclusivas” funcionam, na verdade, como formas de exclusão disfarçada, independentemente do nível de instrução das famílias.

Quadro 2- Pergunta 2: A quem a escola recorre quando há uma algo a ser resolvido ou há uma decisão a ser tomada, com seu filho(a) ou diretamente com você?

Mãe A	<i>O que percebo é uma forma de exclusão sutil, disfarçada de cuidado. A escola se comunica quase que exclusivamente comigo, como se minha filha não tivesse condições de expressar suas vontades e opiniões. Isso revela uma lógica capacitista que persiste, mesmo nos discursos que se dizem inclusivos. A escuta ativa da pessoa com deficiência ainda está muito ausente.</i>
Mãe B	<i>Eu sinto que a escola fala mais comigo do que com meu filho. Eles não escutam ele, não perguntam o que ele sente, só dizem o que eu tenho que fazer em casa. Às vezes parece que ele nem faz parte das decisões e isso me machuca. Eu queria que ele fosse ouvido porque ele tem voz, ele sente as coisas, ele entende. Só porque ele tem uma deficiência, não quer dizer que ele não pode participar."</i>
Mãe C	<i>Na escola eles chamam a gente pra reunião, falam dos problemas, do que meu filho não consegue fazer. Mas ninguém pergunta o que ele quer, o que ele pensa. Parece que ele não tem vez. A gente vai ficando triste, porque meu filho é uma criança como qualquer outra. Ele merece ser tratado com respeito, não só como um problema pra escola resolver.</i>

Dados da pesquisa (2025).

As três mães entrevistadas relatam, com diferentes níveis de aprofundamento e linguagem, que a escola prioriza a comunicação com os responsáveis adultos, em especial as mães, em detrimento da escuta direta da criança com deficiência. Isso revela um padrão institucional de silenciamento da pessoa com deficiência, ainda que sob o discurso da atenção ou cuidado. As respostas das três mães revelam percepções distintas, porém convergentes, sobre a forma como a escola lida com seus filhos com deficiência. A Mãe A apresenta uma análise crítica estruturada, identificando que a comunicação exclusiva da escola com a família configura uma forma de exclusão sutil, sustentada por uma lógica capacitista e tutelar.

Ela denuncia que, mesmo sob o discurso da inclusão, a escola não reconhece a autonomia e a capacidade de expressão da pessoa com deficiência, tratando-a como eternamente dependente, e destaca a urgência de práticas que valorizem o protagonismo desses alunos. Já a Mãe B traz uma percepção mais emocional e afetiva da exclusão, ao afirmar que seu filho “tem voz” e “sente as coisas”, mas é ignorado nas decisões escolares. Sua fala revela frustração e uma sensação de impotência diante da ausência de escuta institucional, além de um sentimento de desvalorização como mãe.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

Como vimos, a fala da Mãe C ressalta que a escola tende a enxergar seu filho como um problema, ignorando seus desejos e pensamentos. Sua fala destaca a necessidade de respeito e humanização, denunciando uma exclusão simbólica na qual a criança não é considerada nas decisões que a envolvem, mesmo estando presente no ambiente escolar. Aqui cabe a citação de Mantoan, referência na área de educação inclusiva, com foco na especial:

a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (Mantoan, 2015, p. 15).

Essa deve ser a proposta da Educação Inclusiva, ou seja, é educar todos os alunos juntos, preparando-os para o convívio em sociedade a partir da escola, percebendo-os como sujeitos de direito, que devem ter vez e voz fora e dentro da escola.

Quadro 3- Pergunta 3: De que maneira você acredita que a escola poderia melhorar sua postura para promover uma inclusão mais efetiva e respeitosa para seu filho(a)?

Mãe A	<i>Acredito que a escola precisa rever suas práticas pedagógicas para garantir que a inclusão vá além do discurso. Meu filho tem direito à escuta ativa e à participação nas decisões que o envolvem. É fundamental investir em formação continuada para os professores, com ênfase na educação inclusiva crítica, além de desenvolver planos de ensino realmente individualizados.</i>
Mãe B	<i>Pra mim, a escola tinha que tratar meu filho com mais respeito. Muitas vezes só chamam a gente quando tem problema, mas não perguntam o que ele quer ou sente. Eles falam com a gente como se ele nem estivesse lá. Tinha que ter mais carinho, mais jeito com as crianças especiais. E também escutar a gente, mãe, que vive o dia a dia com eles.</i>
Mãe C	<i>Acho que escola podia tentar ouvir mais meu filho e não falar só comigo como se ele não soubesse ou não pudesse se expressar. Ele entende muito mais do que pensam. Os professores deviam conversar com ele, dar mais atenção, ter mais paciência. Também acho que falta uma pessoa de apoio o tempo todo, não só em dias que tem reunião. Isso ia ajudar muito</i>

Dados da pesquisa (2025).

Verificamos no quadro acima que as três mães, embora possuam diferentes formações, compartilham vivências semelhantes e apontam a necessidade de escuta, respeito e protagonismo da criança com deficiência no ambiente escolar. A Mãe A apresenta uma análise crítica e técnica, identificando que a inclusão escolar ainda se limita ao discurso, sem se concretizar em práticas pedagógicas eficazes. Ela defende um reposicionamento institucional que inclua formação continuada para os docentes em educação inclusiva crítica, elaboração de planos individualizados reais e a ruptura com a visão da deficiência como um problema exclusivo da família.

Já a Mãe B destaca com sensibilidade a desumanização no tratamento do filho, ressaltando que a escola se comunica com a família apenas diante de problemas, ignorando os

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

sentimentos, desejos e opiniões da criança. Sua fala evidencia um apelo por mais respeito, sensibilidade e acolhimento, tanto para o aluno quanto para as mães, que frequentemente enfrentam sobrecarga. Ela expressa o desejo por uma escola mais afetiva e atenta à subjetividade do aluno com deficiência. A Mãe C, evidencia que a escola subestima a capacidade cognitiva e comunicativa do filho, reforçando estereótipos limitantes.

A nosso ver essa falta de percepção dos professores no tocante à inclusão só poderá ser superada por meio de uma formação de professores que os prepare para lidar com as diferenças, e, sobretudo, com as potencialidades desses alunos. Nesse sentido, Adams (2018; 2020) enfatiza a importância fundamental de garantir uma formação adequada aos professores, a fim de capacitá-los para lidar com a inclusão.

Quadro 4- Pergunta 4: Na sua opinião, a escola promove um ambiente de participação real ou apenas finge incluir seu filho(a)?

Mãe A	<i>Infelizmente, percebo que a inclusão na escola ainda é muito mais simbólica do que real. As práticas são superficiais, com poucas adaptações pedagógicas e pouca escuta do aluno com deficiência. Meu filho está fisicamente presente, mas não é incluído de fato nos processos de aprendizagem, nem nas decisões sobre sua própria educação.</i>
Mãe B	<i>A escola até tenta mostrar que tá incluindo, mas, na prática, meu filho quase não participa das coisas. Ele fica de lado nas atividades, os colegas muitas vezes não entendem ele, e os professores também não sabem lidar direito. Parece mais uma obrigação do que uma inclusão de verdade. Ficam chamando a gente pra resolver, mas não escutam ele</i>
Mãe C	<i>Pra mim, é mais de faz de conta. Eles dizem que tão incluindo, mas meu filho não tem espaço de verdade. Não chamam ele pra participar das reuniões, das decisões... tudo falam só comigo. Às vezes ele até quer falar, mas ninguém da escola presta atenção. Parece que ele tá lá só pra dizer que a escola é inclusiva, mas na prática não é</i>

Dados da pesquisa (2025).

Ao analisarmos as repostas, a Mãe A observa que embora sua filha esteja presente fisicamente, ele não é efetivamente incluído nos processos pedagógicos e nas decisões sobre sua própria educação. Ela destaca uma postura escolar que privilegia a comunicação com a família em detrimento do diálogo direto com o aluno, revelando uma lógica capacitista que subestima a capacidade da estudante de expressar-se e participar ativamente. Essa crítica aponta para a existência de uma inclusão meramente formal, que não rompe com práticas excludentes.

A Mãe B reforça essa percepção ao apontar que a escola demonstra uma tentativa aparente de inclusão, mas na prática seu filho é frequentemente deixado à margem das atividades e mal compreendido tanto pelos colegas quanto pelos professores, que aparentam falta de preparo para lidar com a diversidade. Ela também destaca que, embora a escola

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

convoque os familiares para intervir em questões relacionadas ao aluno, não escuta diretamente a voz da criança, reforçando a exclusão.

Já a Mãe C denuncia uma inclusão “de faz de conta”, afirmando que seu filho não tem espaço verdadeiro para participar, seja em reuniões ou decisões escolares. Ela relata que a escola se comunica exclusivamente com ela, silenciando o aluno e negando sua participação e protagonismo. Para essa mãe, a presença do filho na escola parece servir mais para justificar um discurso inclusivo do que para efetivar a inclusão. Essas falas reforçam a necessidade de uma inclusão efetiva, Mantoan (2015) advoga que os alunos aprendem dentro de seus próprios limites quando recebem um ensino de qualidade.

Quadro 5- Pergunta 5: Você já presenciou momentos em que seu filho(a) foi silenciado ou ignorado pela escola? Como se sentiu diante disso?

Mãe A	<i>Sim, já presenciei situações em que minha filha foi completamente desconsiderada em reuniões escolares. A professora se dirigia apenas a mim, como se ele não tivesse capacidade de se expressar. Foi doloroso, pois reforça o capacitismo institucionalizado. Me senti frustrada, impotente e ao mesmo tempo indignada com a falta de preparo e sensibilidade da equipe pedagógica. Lembro-me que era uma festa de São João, a professora organizadora perguntou-me se ela queria dançar na quadrilha, nesse momento, olhei para minha filha, e perguntei-filha você quer fazer parte da quadrilha? Senti que isso causou uma reflexão nos presentes.</i>
Mãe B	<i>Já aconteceu sim. Em uma apresentação, ele queria participar, mas disseram que era melhor ele só assistir. Eu vi que ele ficou triste. Eu também fiquei muito mal, porque parece que ninguém acredita no que ele pode fazer. A gente se esforça tanto, e ver ele sendo ignorado me parte o coração.</i>
Mãe C	<i>Á vi sim. Uma vez ele tentou falar na sala, e a professora mandou ele ficar quieto, como se ele não soubesse nada. Eu fiquei com raiva, porque ele entende, só precisa de mais tempo. Me senti triste, como se meu filho não tivesse valor pra eles.</i>

Dados da pesquisa (2025).

As respostas das mães revelam experiências recorrentes de silenciamento e exclusão de seus filhos com deficiência no ambiente escolar, evidenciando um capacitismo institucional ainda presente. A Mãe A relatou que sua filha foi ignorada durante reuniões, sendo tratada como incapaz de se expressar, o que gerou sentimentos de frustração e indignação diante da falta de sensibilidade da equipe pedagógica.

A Mãe B descreveu uma situação em que seu filho foi impedido de participar de uma apresentação, o que o entristeceu e reforçou a percepção de que seu potencial não é reconhecido. Já a Mãe C relatou que seu filho foi mandado calar em sala de aula, apesar de sua capacidade de compreensão, o que a fez sentir raiva e tristeza. Essas falas reforçam a urgência de práticas inclusivas reais que valorizem a escuta e o protagonismo do aluno com deficiência.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

Nesse sentido, Antunes (2020) defende que, ao compartilhar um currículo comum, todos os alunos constroem conhecimento coletivamente, vivenciando experiências significativas e sendo reconhecidos como parte ativa da narrativa escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos com a pesquisa, que apesar dos obstáculos, há caminhos possíveis para uma inclusão escolar efetiva, e um deles está na formação continuada dos docentes. Os professores, por estarem diretamente envolvidos com os estudantes, desempenham um papel essencial na mediação da aprendizagem e na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Nesse sentido, é necessário romper com práticas excludentes, revisar posturas pedagógicas e construir novos significados sobre o ensino e a aprendizagem, assegurando o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, realizada com três mães de estudantes com deficiência em uma escola pública de João Pessoa, PB, revelou que a inclusão, na realidade investigada, ainda se apresenta de forma superficial e simbólica. As falas evidenciaram que a deficiência é tratada como um problema a ser resolvido, e não como parte da diversidade humana. Assim, torna-se urgente a reestruturação das práticas escolares e a valorização do protagonismo dos alunos com deficiência, garantindo sua escuta, participação e reconhecimento como sujeitos de direitos.

Vimos que os depoimentos revelam que a inclusão nas práticas escolares analisadas está marcada por um discurso que não se traduz em mudanças efetivas, mantendo a criança com deficiência em posição de invisibilidade e desconsideração. A partir dessas percepções, o estudo confirma que a escola provavelmente promove uma exclusão disfarçada, na qual a presença física não se converte em participação real, refletindo a necessidade urgente de reavaliar e transformar as práticas inclusivas para garantir o protagonismo e os direitos das pessoas com deficiência, ou seja, que eles sejam ouvidos nas suas demandas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W. Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

ANTUNES, Renata Almeida. O direito de alunos com necessidades educacionais especiais à educação pela via do acesso ao currículo escolar. Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais, n. 28, p. 58-71, 2020.

BAPTISTONE, G. P. et al. A Inclusão Do aluno cego na educação superior: percepções de professores de um curso de licenciatura em Química. ACTIO, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 98-121, jan./jul. 2017.

BENITE, A. M. C. et al. Formação de professores de ciências em rede social. RBPEC, v. 9, n. 3, 2009.

BRASIL. LDB nº 9394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, DF: Ministério da educação e Cultura. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2. Universidade do Minho. Braga, Portugal, pp. 221-236, 2003.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

NOZI, G. S. Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2013.

RAYMUNDO, R. T. O que é pesquisa de campo: 5 dicas de como fazer e exemplos. Blog Via carreira [Atualizado em 14 de março de 2023]. Disponível em: <https://viacarreira.com/pesquisa-de-campo/>. Acesso em: 18 maio 2025.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2014.

ROSA, Viviane de Sousa. Os desafios na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano. Ipameri – GO, p. 20. 2020.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2001.