

Sobre políticas públicas: os desafios da inclusão na escola regular

Walace Rodrigues¹

Jussandro Rodrigues N. Lopes²

André Amorim de Souza³

Eduardo Eduardo Cunha da Silva⁴

Resumo

Por meio desta pesquisa qualitativa, procuramos fazer um estudo bibliográfico sobre o processo de inclusão escolar no viés das políticas públicas, assim como o papel do professor nesse processo. Através deste olhar, objetivamos focar na contribuição que as políticas públicas e os professores, como parte desse processo inclusivo, podem proporcionar ao aluno com alguma deficiência. Abordar esta nova realidade para o indivíduo com necessidade educacional especial tem o significado de compreender que é possível para essas pessoas se desenvolverem e socializarem de maneira muito satisfatória, mas isso quando passam a ser olhados como indivíduos capazes de participarem de um universo constituído para pessoas com habilidades e competências ditas “típicas”. Como resultado, concluímos que o profissional professor precisa estar atento às singularidades dos seus alunos, reanalisando suas práticas

¹ Pós-Doutor pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT. Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Professor Adjunto da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire/UFNT) e da Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLit/UFNT).

² Aluno especial 2022/02 no Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire/UFNT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. Pós-graduado (*lato sensu*) em Docência para Educação Profissional e Tecnológica – IFES (2021). Pós-graduado EAD (*lato sensu*) em Políticas e Gestão para o Serviço Social (FAVENI (2021). Graduado em Gestão de Cooperativas pela UFT.

³ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire/UFNT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. Pós-graduado Lato Sensu em Educação especial e inclusiva e neuropsicopedagogia institucional e clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Licenciado em Letras - Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins. Atualmente é Professor da Educação Básica – Ensino Fundamental II – na Rede Pública de Ensino do Estado do Tocantins.

⁴ Graduado em Enfermagem pela FAG. Pós-Graduado em Micropolítica da Gestão e Trabalho em Saúde (UFF). Pós-Graduado em Ginecologia e Obstetrícia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM/Prominas). Pós-Graduado em Nefrologia Multidisciplinar (UFMA). Pós-Graduado em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFT). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire/UFNT).

pedagógicas visando cada vez mais incluir os alunos nos processos de ensino aprendizagem do ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Pessoas com Deficiência; Políticas da Escola Regular.

Abstract

Through this qualitative research, we sought to carry out a bibliographical study on the process of school inclusion in terms of public policies, as well as the role of the teacher in this process. Through this look, we aim to focus on the contribution that public policies and teacher, as part of this inclusive process, can provide to students with disabilities. Approaching this new reality for individuals with special educational needs means understanding that it is possible for these people to develop and socialize in a very satisfactory way, but this happens when they are seen as individuals capable of participating in a universe constituted for people with disabilities. so-called “typical” skills and competences. As a result, we concluded that the professional teacher needs to be attentive to the singularities of his students, reanalyzing his pedagogical practices aiming to increasingly include students in the teaching-learning processes of the school environment.

Keywords: School inclusion; Disabled people; Regular School Policies.

Introdução

A sociedade ocidental experimenta, ciclicamente, mudanças nos modos de se relacionar, comunicar e produzir conhecimento. Tais mudanças são o resultado de modificações de paradigmas, definidos como descobertas científicas que, por um período, são capazes de oferecer novas soluções e diversos problemas para uma sociedade, comunidade ou grupo. Compreendemos que sempre que novos ciclos culturais, econômicos e políticos se iniciam ocorrem mudanças de paradigmas.

No século XXI tem-se experimentado várias mudanças de paradigma, muitas delas relacionadas ao modo como o homem (re)produz a sua existência. Atualmente, o homem produz conhecimento em grande velocidade e, amparado pela tecnologia, consegue desenvolver modos de produção cada vez mais distintos e aprimorados. É possível trabalhar de forma remota, realizar reuniões sem a necessidade de presença física e operar máquinas a longas distâncias sem estar fisicamente no mesmo local de tal máquina, entre outros avanços tecnológicos. Também, sendo possível incluir as pessoas com deficiência em

diversos tipos de funções por meio das tecnologias digitais. Mas, para isso, é necessário que estejam qualificados (letrados digitalmente) e tenham acesso à educação com igualdade de direito e qualidade satisfatória para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9.394/96) estabelece, entre outros pontos, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e recomenda que a educação para educando com necessidades especiais ocorra, de forma preferencial, na rede regular de ensino.

Além das questões da normatização da LDB, tem-se notado, em nossa sociedade, durante os últimos anos, velozes e intensas transformações no âmbito educacional. Uma delas é a quantidade de discussão que tem sido gerada em referência à exclusão social. Como exclusão social podemos compreender qualquer situação ou condição social de carência, problemas de acessibilidade, segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade em qualquer sentido. Segundo Mantoan (2006), o tema de inclusão escolar vem gerando, tanto na academia quanto na própria sociedade, novas e calorosas discussões.

Neste caminho, buscamos, por meio deste texto, fazer um estudo bibliográfico e qualitativo sobre o processo de inclusão escolar no viés das políticas públicas e pensar sobre o papel do professor nesse processo atual de inclusão.

Sobre a inclusão e a educação especial escolar

Nos debates em relação à inclusão escolar, são revelados dados que se tornam ainda mais importantes neste período de afirmação de práticas e teorias que a fundamentam. Abordar esta nova realidade para o indivíduo com necessidade educacional especial tem o significado de compreender que é possível que se desenvolvam e se socializem de maneira muito satisfatória. Mas isso somente acontece quando eles passam a ser olhados como indivíduos capazes de participar de um universo constituído para pessoas com habilidades e competências variadas.

Apesar de que o histórico da educação de indivíduos portadores de algum tipo de deficiência demonstre, mudanças na história da sociedade, adicionadas

a movimentos e contradições. Neste sentido, compreendemos que a inclusão escolar de com deficiência ou necessidades especiais deve ir além da inserção estes cidadãos em escolas regulares.

Na história educacional brasileira e no discurso de ciência, questões de modernidade e racionalidade se mostram inseridas também no início da educação especial. A crença nas “potencialidades inatas” fundamentou um pensar meritocrático e excludente, visto no nosso passado educacional e inclusive nos meios sociais atuais. O aporte à educação especial sempre caminhou a passos lentos no Brasil. Em um período inicial, era totalmente assistencialista, não pensando em promover o bem-estar do indivíduo com deficiência. Num segundo momento, priorizam-se questões médicas e psicológicas, alcançando as instituições educacionais escolares e promovendo a inserção da educação especial no sistema geral de ensino. No entanto, somente a existência de leis (políticas públicas regulatórias) não caracterizam as suas aplicabilidades, necessitando de recursos financeiros, de pessoal e estrutural para serem alcançados os objetivos das leis.

Estes fatos têm mudado o significado da educação especial e modificado os paradigmas desta área de ensino. Existem vários docentes, pais e profissionais com interesse que fazem uma confusão acreditando ser um tipo de assistência prestada às crianças, jovens e adultos com deficiência. E até no momento em que se concebe apropriadamente a educação inclusiva. De acordo com Mantoan (2006), a educação especial no Brasil tem sido compreendida como um grupo de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de maneiras de atender o indivíduos especiais e são destinadas aos alunos que não conseguem cumprir as expectativas e as exigências da educação regular.

Algumas vezes, ainda ocorre o impedimento do acesso de indivíduos com deficiência na escola de ensino regular, pois algumas pessoas fazem a suposição de que os estudantes com deficiência precisam de institutos exclusivos, isolados, especiais. Para que o direito de se matricular em uma escola regular dos indivíduos com deficiência seja garantido, surgiram políticas públicas regulatórias (leis, decretos e portarias) para que todos tenham acesso ao ensino inclusivo. Um exemplo deste tipo de política pública é o “Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2007), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ter uma atenção direcionada para a inclusão de alunos com deficiência se afirma ser um tema com muitos desafios e muito importante que resulta em reconhecer que existe diversidade nas instituições escolares. A inclusão voltada para a escola não é feita somente matriculando os indivíduos com deficiência em instituições de ensino regular, mas, garantindo que este aluno participe, envolva-se nas atividades escolares, usando das mais variadas possibilidades para que adquira o aprendizado desejado para sua idade e habilidades, sempre lembrando que cada pessoa tem seu tempo e suas características próprias.

A educação na escola precisa, portanto, organizar-se em uma concepção inclusiva, com uma abordagem humanística e democrática, que nota o estudante com as suas individualidades, identificando a importância da interação dos estudantes especiais nas turmas heterogêneas. A questão relacional e social dos indivíduos com necessidades especiais, no ambiente escolar, coloca-se, também, como um ponto importante para a formação humana dessas pessoas, auxiliando, ainda, na quebra de preconceitos contra as pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, apresentamos aqui um histórico da inclusão e da educação especial na área da educação escolar, com a apresentação, também, de algumas das questões que permeiam esse campo de estudos no cenário atual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394, de 1996, em seu capítulo V, define a educação especial e estabelece as condições de seu oferecimento:

Art. 58º - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013).

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das

condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil, 1996, p. 21)

Já o artigo 59 da LDB cita a obrigação das instituições escolares de oferecer ao aluno incluso, metodologias e técnicas diversificadas que o ajudem a se desenvolver, profissionais capacitados que consigam ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos que precisam de uma educação diversificada e ao acesso de maneira igualitária dos estudantes incluídos em programas sociais vinculados ao ensino regular. Também uma educação voltada para que ocorra sua efetiva integração na vida social, inserção no trabalho e mesmas condições de acesso aos programas sociais essenciais disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p.22).

O processo de inclusão escolar surgiu no Brasil na década de 1990, mais especificamente a partir de 1994, com a “Declaração de Salamanca” sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), que buscou romper um padrão relacionado à educação dessas crianças nas escolas ou classes chamadas especiais.

A Educação Especial teve destaque no Brasil em três fases, considerando como se desenvolveram e incorporaram as ações surgidas para a educação das pessoas com deficiências, sendo a primeira fase incluída nos anos entre 1854 a 1956, que teve como marco medidas oficiais e particulares isoladas.

Nesta época, para Mazzotta (2011), a experiência em educação a respeito do ensino das pessoas com deficiência tinha seu desenvolvimento realizado por certos setores sociais, como meios religiosos, de filantropia ou em organizações não governamentais (ONG), em uma dimensão que, por vezes, segregava de forma assistencial ou com terapias.

Mazzotta (2011), destaca ainda outras instituições que contribuíram para o atendimento aos deficientes, a Santa Casa da Misericórdia, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), ambas em São Paulo, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro e, posteriormente, em São Paulo. A criação das instituições oficiais e particulares marcou o início

da Educação Especial no Brasil, mas apenas com caráter assistencial e terapêutico, deixando suas marcas, ainda hoje, em algumas instituições.

Já na próxima fase, compreendida entre os anos de 1957 e 1993, as ações começaram a se desenvolver em escala nacional, direcionadas pelo Governo Federal e por meio do surgimento de diversas campanhas específicas para este fim. Conforme Mazzotta (2011), foi nessa época que as ações começaram a ser notórias, pois o Estado havia implantado não exatamente uma política de educação especial, mas a promoção para o surgimento de entidades voltadas para atender os indivíduos com deficiência, criando, também, campanhas voltadas para sensibilizar socialmente as pessoas para as condições destes indivíduos, que muitas vezes, tinham seu encaminhamento realizado para organizações particulares e lá ocorria a segregação.

Segundo Mazzotta (2011), a educação especial no Brasil aparece como uma prática de segregação, que via no estudante alguém sem perspectiva de aprendizado, e, mesmo após o aparecimento de instituições escolares especiais, a segregação institucional continuou baseando-se na piedade, já que nesse modelo o indivíduo deficiente era tratado como doente.

Ainda de 1957 a 1993, conforme explica Mazzotta (2011), a educação especial, só foi assumida de maneira explícita pela gestão pública federal em 1957 com o surgimento das "Campanhas" que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. A primeira campanha instituída foi a "Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro" – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro/RJ. Outras campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências: "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão" (1958) e "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais" – CADEME, (1960).

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024), nossa primeira LDB promulgada, garantiu o direito dos "alunos excepcionais" à educação, declarando, em seu Artigo 88, que para os integrarem na sociedade, os alunos deveriam se enquadrar, conforme possibilidade, no sistema regular educacional. Compreendemos que havia uma tentativa de integração dos estudantes especiais a um sistema escolar já vigente, mas que

tal sistema não se adequaria aos estudantes especiais. Para aqueles que não se enquadrariam no sistema escolar vigente, seriam criadas instituições especiais. No entanto, essas instituições nunca atenderam, de fato, os estudantes especiais do interior do país, por exemplo, ficando restrita a algumas capitais estaduais.

A Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos. No artigo 206, inciso I, ela estabelece a igualdade de condições para acesso para permanecer na escola, e no artigo 208, garante que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, de forma preferencial na rede regular de ensino. Nessa mesma década, outros acontecimentos favoreceram o movimento educacional inclusivo (Brasil, 1988).

No entanto, notamos que a aplicabilidade da lei nas escolas ainda deixa a desejar, já que muitas escolas públicas estão precarizadas, há falta de capacitações para os professores e omissões políticas para se possa garantir uma educação especial verdadeiramente inclusiva.

No terceiro período, na década de 1990, o movimento de inclusão, que começou incipiente na segunda metade dos anos 80 nos países desenvolvidos, tomou um forte impulso. Sob a inspiração de novos princípios traçados na Conferência Mundial de Educação para Todos (em 1993) e na Declaração de Salamanca (1994), o Brasil comprometeu-se a enfrentar o desafio de construir uma escola de qualidade para todos, fruto do movimento mundial, que reconhece e reafirma o direito que todas as pessoas têm à educação.

Outros acontecimentos favoreceram o movimento educacional inclusivo como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), influenciando a formulação das políticas da educação inclusiva e apontando novas possibilidades para o público-alvo da educação especial. Almejava-se uma educação menos autoritária, mais flexível e inclusiva. Via-se que era preciso garantir um ensino público de qualidade, recursos adequados, professores qualificados, envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar.

Em 10 de junho de 1994, reunidos na cidade de Salamanca, na Espanha, os delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a

Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e do governo da Espanha, reconheceram a necessidade e a urgência do ensino ser ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. Dessa Conferência obteve-se a Declaração de Salamanca, documento que defende que uma escola inclusiva deve superar os obstáculos impostos pelas limitações do sistema de ensino comum.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), a escolarização de estudantes com deficiência deveria acontecer em classes regulares, sendo oferecido aos mesmos todas as condições de acesso e permanência ao ambiente escolar. O que foi observado é a falta de preparação das instituições escolares em receber a diversidade de estudantes, seja por não ser adequada arquitetonicamente, espacialmente, ou pela carência de comunicação e de atitudes.

Segundo Mazzotta (2011), uma Política de Educação Especial precisa, em outras palavras, configurar um conjunto coerente de princípios e propostas para educação formal dos estudantes que possuam necessidades educacionais especiais. O acesso à educação é um direito garantido por lei, por isso, é preciso efetivar as políticas de inclusão nos setores educacionais, de maneira a exercer contribuição para um processo de ensino acessível a todos os indivíduos, de cumprir o que é exigido no processo de inclusão escolar que pressupõe combater o preconceito, à discriminação e superar barreiras de atitudes e de culturas.

Sobre o processo de ensino aprendizagem e a inclusão escolar

No âmbito do movimento de reconstrução e ressignificação da didática, muitos pesquisadores e estudiosos apresentaram suas contribuições no sentido de explicitar o objeto de trabalho da área e apresentar elementos importantes para sua compreensão, considerando a amplitude e a complexidade do ensino.

Segundo Veiga (1995), a didática como área de estudo da Pedagogia, articula-se ao campo dos saberes do ensino e do conhecimento sobre educação, respectivamente. Sua concepção destina-se a “o que”, “como” e “para que” ao fazer educativo envolvido na dinâmica da sala de aula. Nessa direção, o objeto de estudo da didática é o processo de ensino, pois esta é uma disciplina de

natureza pedagógica teórico-prática nos cursos de formação e que busca compreender o processo de ensino de forma contextualizada, crítica, criativa, contribuindo para a formação do professor e para a transformação social.

Ainda de acordo com Veiga (1995), a didática não se resume a um conjunto de técnicas, muito menos a um manual de orientações didáticas. Ao contrário, ela deve proporcionar uma relação teórico-prática, mediando “o que”, “como” e o “para que” do processo de ensino. Portanto, pode-se compreender que a didática busca articular a teoria e a prática, trazendo elementos de questionamentos e desafios que ocorrem na dinâmica da sala de aula, oferecendo condições para que o professor possa refletir sobre sua prática pedagógica. A autora destaca os seguintes objetivos para o ensino de didática nos cursos de formação docente:

- a) refletir sobre o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino;
- b) compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações;
- c) instrumentalizar teórica e praticamente o futuro professor para captar e resolver problemas postos pela prática pedagógica;
- d) redimensionar a prática pedagógica através da elaboração da proposta de ensino numa perspectiva crítica de educação. (Veiga, 1995, p. 80)

Conforme a autora, tendo como objeto o ensino, a didática deve contribuir para percebê-lo como um todo complexo e em movimento, em que se relacionam: ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, teoria e prática, escola e sociedade, finalidades e objetivos, ensino e recursos didáticos, ensino e avaliação.

Vemos que o ensino não ocorre sem a aprendizagem, para que ocorra o professor deve levar em consideração o desenvolvimento social e individual do aluno, privilegiando não apenas o aspecto cognitivo, mas outros aspectos éticos, afetivos, motores e atitudinais, que são importantes para que possam ter sentido segundo as necessidades e interesses por parte dos estudantes no contexto social tornando a aprendizagem significativa para quem aprende.

Ainda, a relação ensino-aprendizagem envolve dois elementos que estão ligados intrinsecamente, pois ao ensino implica uma direção, orientando-se para objetivos definidos. O ensino cumpre uma função primordial nesse processo, possibilitando aos alunos a apropriação e produção de conhecimentos. A

aprendizagem também possui um processo intencional, pois requer uma organização. Nesse sentido, professores e alunos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Haydt (2006) faz a seguinte consideração sobre a relação ensino-aprendizagem para a didática:

Ensinar e aprender são como duas faces de uma mesma moeda. A Didática não pode tratar do ensino, por parte do professor, sem considerar simultaneamente a aprendizagem, por parte do aluno. O estudo da dinâmica da aprendizagem é essencial para uma Didática que tem como princípio básico não a passividade, mas sim a atividade da criança. Por isso, podemos afirmar que a didática é o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino-aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno. (Haydt, 2006, p. 13)

Da mesma forma, compreendemos que o ensino e a pesquisa não devem ser dissociados. Pois a pesquisa permite ao professor um conhecimento da realidade da escola e da sala de aula, através da investigação. O professor se apropria de elementos que a pesquisa oferece para que o ensino possa ter sentido, incorporando a pesquisa ao ensino.

Nas palavras de Veiga (1995, p. 86): “ao refletir e contestar a realidade social e escolar, professores e alunos terão condições de extrair os fundamentos teóricos necessários à criação de formas didáticas mais adequadas, a partir do exame concreto das situações de sala de aula.”

A relação conteúdo-forma também constitui uma unidade indissolúvel. Entendemos conteúdos de forma mais ampla, com base em Libâneo *apud* Veiga, que nos diz: “os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere aos conhecimentos e modos de ação transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social” (Libâneo, 1991, p. 129, *apud* Veiga, 1995, p. 90)

Por sua vez, a forma não pode se referir apenas aos procedimentos e técnicas de ensino. A forma de ensinar pressupõe uma função social, fundamenta-se em concepções de sociedade e de educação. Libâneo esclarece:

O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, principalmente em sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem sua razão de ser na sua ligação com as necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social. (Libâneo, 1991, p. 151, *apud* VEIGA, 1996, p. 91)

O professor também deve ser entendido como um sujeito inserido num determinado contexto social. Veiga reforça que (1995, p. 93): “não se deve analisar as relações entre professor e aluno senão a partir de situações concretas de vida e de trabalho”. Outro ponto que merece ser refletido na prática docente é a relação do saber do professor com o saber do aluno. Para isso, o professor deve lançar meios para que possam compreender a explicação dos conteúdos numa linguagem acessível e, assim, estabelecer uma comunicação significativa. Nesta direção, é essencial que haja presença de um diálogo que permeie a relação professor-aluno, estimulando a participação e o envolvimento ativo do estudante em seu processo de aprendizagem. Se o processo é feito com um aluno especial, é considerável a inserção do professor como sujeito social e transformador e sua correta formação para tornar o conteúdo acessível e a aprendizagem proveitosa.

Para Veiga (1995), a compreensão do ensino, objeto da didática, deve considerar as relações entre ensino-aprendizagem, conteúdo-forma, ensino-pesquisa, teoria-prática e professor-aluno na busca para superar dicotomias e alcançar visões do ensino como prática social.

Segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2010), “inclusão” significa “ato ou efeito de incluir” e, mais especificamente na área da educação, “ato, processo ou efeito de incluir indistintamente todas as pessoas no processo educativo ou social”. Estabelecendo que, na educação especial, a inclusão diga respeito à inserção de pessoas com deficiência no contexto escolar, onde se constata a diversidade, permitindo a garantia de acesso e permanência da criança e do jovem no universo escolar, independente das suas particularidades.

A discussão sobre inclusão escolar ultrapassa o significado linguístico da palavra “inclusão”, isso porque embora haja políticas, diretrizes e leis criadas que indiquem os deveres das escolas e dos profissionais envolvidos, são

demasiadamente genéricas, porque não definem como o processo de inclusão deve ocorrer.

A inclusão escolar associa-se com a capacidade da criança de entender e reconhecer o outro e saber conviver e compartilhar socialmente com pessoas diferentes, ao mesmo tempo que aprende os conteúdos escolares que lhe servirão para a vida e para a continuação de seu aprendizado. O papel maior da educação inclusiva é acolher todas as crianças, sem exceção: aquela com deficiência física, aquela que tem comprometimento mental, a superdotada, enfim, os ditos “desiguais” (Mantoan, 2006), ou “atípicos”, como se utiliza atualmente.

A inclusão escolar quebrou paradigmas, uma vez que colocou, no mesmo espaço, pessoas com diferenças individuais por causa de suas deficiências: o cego, por exemplo, frequentava apenas escolas especializadas. De fato, é um processo inovador e repleto de esperanças para a conquista de um mundo mais igualitário para todos, pois os estudantes “típicos” também aprendem muito no convívio social com os estudantes “atípicos”.

Na inclusão escolar, propicia-se que as pessoas com deficiência tenham maior contato com a vida em sociedade, permitindo a troca de experiências da vida em comunidade, assim se pensou na reestruturação da formação de professores, no currículo da escola e nas técnicas de avaliação, bem como a inclusão dessas crianças em classes comuns do ensino regular (Silva, 2010).

Salend (2008), descreve princípios fundamentais para a eficácia da inclusão escolar. Um deles é a igual oportunidade dos alunos ao acesso à escola e o desenvolvimento de suas habilidades e necessidades. O professor precisa conhecer o seu aluno, bem como todos os fatores que tornam aquela criança única, propiciando que o aluno seja aceito por seus colegas, valorizando suas capacidades. Outro ponto destacado pelo autor é que a prática dos professores deve ser reflexiva, no sentido de constante reavaliação para motivar a participação e o envolvimento de todos os estudantes.

Salienta-se a necessidade de tornar significativa a experiência escolar dessas crianças, para que a inclusão escolar seja bem-sucedida é preciso o esforço e envolvimento do professor, do aluno e de todos os outros atores escolares.

Vivemos num período que exige a redefinição de alguns papéis em nossa sociedade, entre eles o do professor. O mundo contemporâneo está marcado por mudanças que colocam a profissão docente em constantes desafios, questionando sua identidade no cenário atual, ora rompendo modelos, ora impondo novas demandas. Dentre os elementos que marcam a contemporaneidade e trazem consequências para a profissão docente, destaca-se: a globalização e neoliberalismo, novas tecnologias de comunicação e informação, reestruturação produtiva, diversidade cultural e diversidade de alunos com as mais diversas condições especiais ou não.

Segundo Libâneo (1998), são identificadas algumas características da realidade contemporânea sob a ótica do capitalismo, no plano socioeconômico: as consequências da globalização excluindo os direitos básicos de moradia, trabalho, saúde e educação; no plano cultural e ético-político: o neoliberalismo e o individualismo trazendo exclusão social; no plano educacional: o dualismo educacional diferenciando uma escola para ricos e uma escola para pobres, afetando a qualidade da educação.

Veiga (2009) destaca as consequências das realidades atuais para a educação, trazidas pelas mudanças no campo do conhecimento:

No campo da educação, destacam-se as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos de pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também ficam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação (Veiga, 2009, p. 14)

No processo de ensino-aprendizagem, compreendemos que é relevante o aprender fazendo, o aprender a aprender, o interesse, a experiência e da participação como base para a vida em sociedade. As pedagogias modernas se direcionam para a aprendizagem ativa, o trabalho coletivo, a participação, a pesquisa e a construção relacional do conhecimento (Amaral, 2004).

Como principais incentivos à profissionalização do professor, destaca-se a qualificação pedagógica e a sua conexão com metodologias de ensino

inovadoras e progressistas. Candau (2000) considera a exigência de se reinventar a didática escolar, porque hoje ainda se predomina a forma de ensino tradicional, com a mesma disposição da sala de aula em filas, onde os alunos são vistos como homogêneos e padronizados. A autora diz que é preciso desnaturalizar e desconstruir a prática pedagógica e favorecer a pluralidade dos alunos considerando suas experiências individuais e, ao mesmo tempo, coletivas, trabalhando na perspectiva multidimensional e plural de ensino.

Apostar na diversidade é outro ponto a ser enfrentado pela didática no momento atual, segundo Candau (2000), referindo-se ao caráter monocultural da prática escolar, hoje amplamente questionado. É urgente imprimir dinamicidade, flexibilidade, diversificação ao trabalho escolar a fim de favorecer que diferentes leituras da realidade, formas de expressão diversas, e a construção de uma perspectiva crítica plural possam ter espaço para se manifestar nas práticas curriculares. Tal mudança:

Supõe repensar temas que vão da seleção dos conteúdos escolares e do modo de se conceber a construção do conhecimento à dinâmica do cotidiano das escolas e salas de aula, incluindo-se o tipo de trabalhos e exercícios propostos, os processos avaliativos, a construção de normas, etc., assim como a formação inicial e continuada de professores e de educadores em geral (Candau, 2000, p.6).

Para Candau (2000), é preciso também revisitar temas clássicos da didática, como o planejamento, a metodologia, a avaliação, as questões de disciplina e violência, as concepções pedagógicas. As concepções pedagógicas são elementos que, segundo a autora, materializam o ensino, por isso necessitam ser repensadas e retrabalhadas no contexto dos desafios já apresentados e a partir das práticas pedagógicas do dia a dia da escola.

Ainda, a identidade docente vem sendo discutida ao longo do tempo. Ser professor hoje não é o mesmo de “antigamente”, ou seja, a identidade docente passa por diversas mudanças e transformações em cada período histórico, diante dos desafios que surgem sobre a profissão docente. Novos problemas vão surgindo, novos significados, novas representações vão se definindo ou redefinindo, pois este é um território sem fronteiras fixas. Um dos desafios atuais,

é a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular e a correta prática docente considerando esta diversidade nas classes.

A formação como base para uma Educação Inclusiva de qualidade é necessária para um perfeito desenvolvimento da educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº9.394/96, os professores devem ter uma formação inicial em cursos superiores de licenciatura, mas essas licenciaturas estão preparadas para formar professores para uma educação especial inclusiva? Deixamos aqui a pergunta para ser pensada.

Segundo os estudos realizados por Pimentel (2012, p. 139), “os professores da escola básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência”. Essa percepção de incapacidade pode ser reflexo de uma formação inicial com algum déficit, na qual os atuais professores não tiveram abordadas as competências e as habilidades necessárias para uma educação inclusiva. Pensamos, ainda, que isso acontece pois, perante a diversidade encontrada nas classes de aulas, somente com uma formação continuada e que procure sempre a pesquisa.

Pimentel (2012) diz também que é preciso estarem incluídos no Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições escolares os meios que garantam situações de formação em serviço. Tais meios podem contribuir para valorizar os profissionais da educação. A autora ainda diz que essa forma de estudo em serviço deve ser um direito e dever do docente, deve ter remuneração, ser ininterrupta e abranger temas específicos e pertinentes em relação as questões que surgem no contexto da prática pedagógica que se desenvolve nas salas de aulas. Tudo isso com foco na educação inclusiva e para o benefício de todos os participantes do ambiente escolar, seja ele estudante ou profissional da escola.

Considerações finais

O movimento de inclusão escolar surgiu com uma proposta de reconhecer a diversidade e estimular a vida social, o que remete à ideia de acessibilidade e oportunidade para todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo. Segundo Mendes (2006), a inclusão escolar surge como uma proposta de aplicação do movimento da inclusão social, onde os indivíduos excluídos e a

sociedade devem buscar, conjuntamente, a equiparação de oportunidades, exercendo cada qual a sua cidadania e o respeito às diferenças.

Vimos que a inclusão escolar vai além da inserção, pois é um processo que indica movimento, dinâmica, reflexão e reestruturação constante da escola e das políticas públicas. Os profissionais que lidam com esse processo devem estar atentos às especificidades dos estudantes, reavaliando as próprias posturas, práticas e ações. Isso para que esses estudantes estejam cada vez mais incluídos no universo escolar e social.

Estão inseridas cada vez mais várias modificações no mundo globalizado, colocando o professor em constante desafio, questionando sua identidade, algumas vezes trazendo rupturas de modelos e/ou fazendo a imposição de novas demandas. Dentre os elementos que marcam a contemporaneidade e trazem consequências para a profissão docente, destacam-se: a globalização e o neoliberalismo, as novas tecnologias de comunicação e informação, a “reestruturação produtiva” dos ambientes escolares, a diversidade cultural e a diversidade de estudantes com as mais diversas condições especiais ou não.

Em relação aos estudantes com deficiência ou necessidades especiais, a inclusão escolar vai além da inserção deles em escolas regulares, mas trata-se de um processo, o que indica movimento e adequação. Os profissionais que lidam com esse processo devem estar atentos às particularidades educacionais dos seus estudantes, buscando formação continuada, participando das discussões de cobranças de políticas públicas inclusivas, além de compreenderem que estão em seu direito de ter formação especializada para lidar com um público cada vez mais diversificado e especial em suas escolas.

Referências

AMARAL, Ana Lúcia. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: *XXII ENDIPE*, Curitiba. 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Especial. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei nº. 4.024, de 1961. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei nº. 9.394, de 2016. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC).

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação e Cultura (MEC) /SEESP. Brasília: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERREIRA, Aurelio B. H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (5. ed.). Curitiba: Positivo, 2010.

FONSECA, João José S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Profissão Professor ou Adeus Professor, Adeus Professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*. SP, Cortez: 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: Objeto de Estudo, Conceitos Fundantes e Derivações para o Campo Investigativo e Profissional. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP-Campinas, 2012.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. *Educação Especial: história e políticas públicas*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33),387-406. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. *Novos projetos pedagógicos para formação de professores: registros de um percurso*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma Ressignificação da Didática – Ciências da Educação, Pedagógica e Didática (uma revisão conceitual e síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

SALEND, S. J. *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices* (6. ed.). New Jersey, 2008.

SILVA, A. M. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: Ibpex, 2010.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A Construção da Didática numa Perspectiva Histórico-Crítica de Educação Estudo Introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. (Org.) *Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.