

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – LICENCIATURA**

MIGUEL VALMAR D'ALBERTO NETO

**ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:
O PAPEL ÉTICO-POLÍTICO DE PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA**

PORTO ALEGRE

2020

MIGUEL VALMAR D'ALBERTO NETO

**ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:
O PAPEL ÉTICO-POLÍTICO DE PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. André Luís de Souza Lima

Porto Alegre

2020

Miguel Valmar D'Alberto Neto

**ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:
O PAPEL ÉTICO-POLÍTICO DE PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção de Licenciatura em Ciências Sociais.

Porto Alegre, 25 de novembro de 2020.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. André Luís de Souza Lima
Departamento de Estudos Básicos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Simone Bicca Charczuk
Departamento de Estudos Básicos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato
Departamento de Ensino e Currículo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir acerca do papel do professor frente ao paradigma atual da educação inclusiva, no intuito de solucionar um mal-estar presente nas salas de aula regulares por falta de aceitação por parte de alguns professores em relação às singularidades que apresentam os alunos que possuem deficiência ou necessidades educativas especiais. Para tanto, através de uma revisão bibliográfica, que abordará desde o histórico das disputas políticas para a educação especial no Brasil, até o atual paradigma da educação inclusiva, este trabalho dá voz a autores que discutem a questão da escola inclusiva, propondo aos professores que estes assumam uma conduta ética, que respeite e valorize as diferenças e singularidades de todos os alunos, e também política, que o torne o principal agente de transformação e consolidação da escola inclusiva. Portanto, este trabalho conclui ser necessária a adoção, por parte dos professores, de um papel ético-político, no qual enfatiza-se a importância de sua atuação e formação dentro da proposta escolar inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The aim of this work is to thinking on the role of the teacher in the current paradigm of inclusive education, in order to resolve a malaise present in regular classrooms due to the lack of acceptance by some teachers in relation to the singularities presented by students with disabilities or special educational needs. To this end, through a bibliographic review, which will address from the history of political disputes for special education in Brazil, to the current paradigm of inclusive education, this work gives voice to authors who discuss the issue of inclusive school, proposing to teachers that they assume an ethical conduct, which respects and values the differences and singularities of all students, as well as politics conduct, which makes it the main agent of transformation and consolidation of the inclusive school. Therefore, this work concludes that it is necessary for teachers to adopt an ethical-political

role, in which is emphasized the importance of their actuation and formation within the inclusive school.

Keywords: Inclusive Education. Teacher's Training. Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

RESUMO	3
1. INTRODUÇÃO	6
1.1 SOBRE A ORIGEM DESTA PROPOSTA DE TRABALHO	6
1.2 SOBRE O OBJETIVO DESTE TRABALHO	9
2. DO ESPECIAL AO INCLUSIVO: UM BREVE HISTÓRICO	12
2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO COLONIAL E PRIMEIRA REPÚBLICA	12
2.2 POLÍTICAS ASSISTENCIALISTAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	14
2.3 A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	17
3. DISPUTAS EM TORNO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	20
3.1 AVANÇOS LEGAIS PARA UM NOVO MODELO ESCOLAR	20
3.2 SURGE UMA MUDANÇA ATITUDINAL	22
3.3 A LÓGICA DA OFERTA ESCOLAR É POSTA EM CHEQUE	23
4. INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?	27
5. A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA VOLTADA PARA A INCLUSÃO	32
6. O PAPEL ÉTICO-POLÍTICO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45

1. INTRODUÇÃO

1.1 SOBRE A ORIGEM DESTA PROPOSTA DE TRABALHO

Decidir é romper e, para isso, é preciso correr o risco. Não se rompe como quem toma um suco de piranga numa praia tropical. Mas, por outro lado, a autoridade coerentemente democrática jamais se omite. (FREIRE, 1996).

Meu interesse sobre o tema da educação inclusiva está vinculado às experiências que vivenciei em meu estágio na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Anísio Teixeira, no bairro Hípica, localizado na Zona Sul de Porto Alegre, que ocorre em parceria com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA).

Durante os anos de 2018 e 2020, atuei como estagiário de auxílio à inclusão, no acompanhamento em sala de aula de alunos que apresentavam deficiência ou necessidades educativas especiais¹. Essa atuação se dá em parceria com professores e monitores das turmas que possuam esses alunos público-alvo da educação inclusiva, com o objetivo de ajudá-los a realizar suas atividades escolares, atendendo suas necessidades educativas especiais.

Durante as atividades de estágio, tive a oportunidade de vivenciar diversas situações de sala de aula que me fizeram refletir muito acerca da atuação e formação de professores dentro de espaços escolares que se propõem a serem inclusivos. Também pude participar de diversas discussões nos grupos de professores que tratavam de questões acerca dos principais desafios que estes profissionais enfrentam em seu dia a dia durante seu fazer pedagógico, trocando relatos e experiências na tentativa de encontrar formas de ajudar e trabalhar com esses alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

No início do trabalho como estagiário, pude notar que a escola regular que temos hoje em dia é uma escola muito diferente daquela em que estudei como aluno, não só por nunca ter tido, anteriormente, contato com colegas ou alunos com deficiência, mas principalmente por nunca ter tido em minha vivência social um contato com essa realidade; fato este justificado por um modelo escolar historicamente marcado pela exclusão dos alunos

¹ O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Como exemplo, podemos citar alunos deficientes físicos e/ou intelectuais que apresentavam dificuldades de aprendizagem decorrentes dessas questões, ou até mesmo alunos que apresentam superdotação ou altas habilidades (BRASIL, 1997).

com deficiência da escola regular, circunstância que começa a se modificar de fato no Brasil somente em 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que vem para fazer da inclusão de alunos com deficiência na escola regular o novo paradigma da escola contemporânea.²

Sem dúvidas, esse “choque de realidade” durante minha vivência de estágio, contribuiu muito para minha formação pessoal e profissional, me instigando a um direcionamento para a pesquisa nessa área de conhecimento, e fazendo com que as situações que presenciei diariamente se tornassem alvo de constante reflexão.

Além disso, durante esse convívio, pude testemunhar a presença de um mal-estar, um sentimento de incompreensão por parte dos professores em relação às singularidades dos alunos que são alvo das políticas inclusivas. A partir disso, obtive o entendimento de que seria um dever moral utilizar meu trabalho de conclusão para defender o direito desses alunos a ocuparem os espaços escolares normais, refletindo acerca da postura ética e política que os professores deveriam assumir para superar tal impasse.

Como pude notar durante o estágio, e depois confirmar na literatura que trata dessas questões, uma das principais barreiras que encontram professoras e professores durante seu fazer pedagógico, encontra-se nas questões referentes às disputas políticas que influenciam diretamente na estrutura escolar e nos rumos tomados pela educação brasileira, e também a falta de preparo desses profissionais para atender as necessidades pedagógicas dos alunos que são alvo das políticas de inclusão escolar.

Portanto, este trabalho parte das dúvidas surgidas durante as atividades de estágio e das dificuldades e barreiras que os professores da escola regular encontram diariamente durante o processo de escolarização dos alunos que são alvo da proposta escolar inclusiva.

Em outras palavras, este trabalho pretende mostrar uma saída para transpor essas barreiras, apontando para a necessidade dos educadores em adotarem um papel central nesse processo: uma atuação e formação pedagógica que abarque aspectos éticos e políticos, no sentido de transgredir a norma e comprometerem-se com uma visão política transformadora.

²Durante a construção deste trabalho de conclusão de licenciatura, não havia sido publicado, ainda, o Decreto nº 10.502, de 2020, que busca fazer alterações na perspectiva inclusiva da política de educação especial no Brasil. Porém, como se poderá ver mais adiante, há acordos internacionais e um aparato jurídico que garantem o alinhamento da educação brasileira ao ideal inclusivo. Por esse motivo, sustentamos, aqui, a relevância da política de 2008 e da pesquisa a partir das diretrizes e do ideal inclusivo.

Desse modo, faz-se necessário uma formação pedagógica que prepare os educadores para que atuem para atender às demandas de todos os alunos, independentemente de sua condição física, social, cultural, racial, cognitiva, etc; e também na defesa, transformação e consolidação de uma proposta escolar inclusiva³.

Para isso, é imprescindível que os governos invistam na formação pedagógica de professores, e em sua valorização profissional, no intuito de fazer com que eles mantenham-se motivados, atualizados e comprometidos com tal proposta.

Entretanto, além de uma formação técnica, também faz-se necessário uma formação pedagógica que abarque questões referentes à atuação desses profissionais, levando em consideração um aspecto ético-político frente ao paradigma atual da educação inclusiva.

Portanto, faz-se necessário que professoras e professores, além das competências técnicas, uma formação que faça-os refletir sobre uma postura ético-política, de modo a atender às demandas dos alunos com necessidades educativas especiais, proporcionando um atendimento especializado para esses alunos dentro dos espaços escolares que pertencem à escola regular, promovendo sua participação efetiva dentro desse processo de escolarização, e lutando contra as forças institucionais que, por vezes, tendem a reagir em relação à proposta inclusiva.

Em suma, este trabalho defende a ideia de que o professor se torne o principal agente para a transformação de um sistema de ensino que por vezes tende a funcionar de forma excludente; para um sistema que seja de fato inclusivo, atendendo às demandas de todos os alunos e alunas que apresentem deficiência ou necessidades educativas especiais, e lutando para que a lógica da oferta escolar seja baseada sempre na inclusão e na igualdade de oportunidades a todos os alunos e alunas, fazendo com que estes ocupem os espaços escolares da escola regular, garantindo seus direitos legais de convivência social através das práticas escolares, fornecendo a eles a autonomia necessária que precisam para sua aprendizagem escolar, e, por conseguinte, tornar a escola inclusiva um exemplo a ser seguido em nossa sociedade.

³ Entende-se por Educação Inclusiva um sistema de ensino escolar que propõe uma educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (BRASIL, 1997).

1.2 SOBRE O OBJETIVO DESTA TRABALHO

Com a finalidade de defender uma proposta escolar inclusiva, este trabalho busca fazer uma revisão bibliográfica⁴ que busca trazer à luz as contribuições de autores que trabalham questões referentes à formação pedagógica para formar professoras e professores que atuem nesse novo *modelo*⁵ escolar, preparando-os para os desafios do atual paradigma da educação inclusiva no Brasil. Entre os autores escolhidos, destacam-se Paulo Freire, Maria Teresa É. Mantoan, Rinaldo Voltolini, Eric Plaisance, entre outros.

Para a melhor compreensão da importância dessa nova proposta escolar inclusiva, este trabalho fará, primeiramente, uma breve revisão histórica sobre os principais processos e transformações sociais e políticos que a educação especial percorreu no decorrer da história do país, dando ênfase aos documentos de legislação e à regulamentação das práticas educativas que tiveram fundamental relevância dentro deste percurso histórico.

Ao analisar esse percurso, destaca-se neste trabalho o cenário de disputas políticas que permearam a educação especial, e que ganharam força no início dos anos 1990, com a implementação de um aparato legislativo que favorece a inclusão de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Porém, como veremos adiante, este processo de inclusão começa a ser executado na prática através de um plano político executado pelo governo federal somente no final dos anos 2000; plano este que no momento em que escrevo se encontra ameaçado por um novo plano do atual governo que tende a restabelecer a lógica da oferta escolar baseada na segregação, indo contra o direito dos alunos que são alvo das políticas de educação inclusiva de ocuparem os espaços das escolas regulares.

Em seguida, outro ponto fundamental a ser abordado será a discussão entre dois conceitos centrais que se fazem presentes na argumentação das ideias sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais: *inclusão* e *integração*⁶. Embora muitas vezes

⁴ Este trabalho se propõe a fazer uma revisão bibliográfica com a intenção de dar voz aos autores que indicam soluções para as questões práticas que presenciei no cotidiano escolar em que atuei como estagiário.

⁵ Segundo Mantoan (2003), não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar — daí a necessidade de se recriar o *modelo* educacional vigente, tendo como eixo o ensino para todos. Desse modo, neste trabalho, ao usar a expressão, estamos nos referindo ao sentido que Mantoan usa em sua escrita.

⁶ Na proposta de *integração* está previsto um esforço unilateral do aluno para se adaptar à escola. Já na perspectiva da *inclusão*, a escola deve fazer um esforço para atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, independentemente de sua condição (Mantoan, 2004). Essa discussão será abordada com mais clareza no capítulo 4.

esses conceitos sejam tratados como sinônimos, as principais distinções entre eles serão abordadas neste trabalho, buscando esclarecer as funções de ambos, assim como suas responsabilidades durante a história das práticas pedagógicas no Brasil.

A discussão sobre esses conceitos desembocará na formação dos docentes frente à educação inclusiva. Segundo o estudo que foi feito por este trabalho, professoras e professores que atuam dentro da proposta escolar inclusiva devem, além de buscar uma constante reflexão acerca de suas práticas pedagógicas, obter uma formação pedagógica que lhes dê os conhecimentos técnicos necessários para sua atuação e segurança para enfrentar os desafios da educação inclusiva, mas também que trate de aspectos éticos e políticos que os faça refletir sobre a sua atuação enquanto educadores.

Para isso, faz-se necessário que os governos promovam políticas para a formação de professores que vá além de conhecimentos técnicos, incluindo em seus currículos instrumentos pedagógicos que operem de modo a proporcionar uma base de conhecimentos que preparem os educadores para que estes assumam uma postura ético-política, no intuito de abraçar as transformações necessárias para que a escola regular seja cada vez mais inclusiva⁷.

Portanto, é necessário que essa formação pedagógica faça com que professoras e professores compreendam que são eles mesmos quem devem ser os principais agentes responsáveis por essas transformações, rompendo radicalmente com velhas práticas, valorizando as diferenças e a autonomia dos alunos durante seu processo de aprendizagem, garantindo, assim, que o atual modelo escolar regular se torne de fato um modelo escolar inclusivo.

Por fim, este trabalho defende a ideia de que professoras e professores assumam uma conduta que abarque esses aspectos éticos e políticos referentes à sua atuação enquanto educadores ao relacionarem-se com os alunos alvo da proposta da educação inclusiva, valorizando as singularidades desses alunos, respeitando sua linguagem, seu gosto estético, sua condição cognitiva, social, física, racial, cultural, etc.

Em outras palavras, na tentativa de sensibilizar⁸ professoras e professores, este trabalho procura solucionar o mal-estar presente em diversas salas de aulas regulares que se

⁷ Segundo Mantoan (2003, p. 25), todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.

⁸ A proposta deste trabalho é tornar-se mais uma ferramenta efetiva que busca sensibilizar professoras e professores para que estes, mais do que aceitem a proposta da educação inclusiva e seu alunado, entendam a importância de sua função enquanto profissionais atuantes dentro da proposta escolar inclusiva.

propõem a serem inclusivas, instigando e estimulando esses profissionais a adotarem um papel ético-político central dentro da proposta inclusiva, salientando a importância e impacto de suas funções enquanto educadores, que tem como tarefa lutar pela manutenção dos direitos de todos os alunos a frequentarem os mesmos espaços escolares; convencer a comunidade escolar dos benefícios que a proposta inclusiva trás para a sociedade como um todo, dando exemplos para a promoção de espaços de convivência que sejam cada vez mais inclusivos e livres das transgressões éticas que sofrem as minorias.

2. DO ESPECIAL AO INCLUSIVO: UM BREVE HISTÓRICO

No intuito de melhor compreender este novo paradigma da escola inclusiva, este capítulo irá se dedicar a fazer um breve recorte histórico acerca das principais transformações políticas e sociais que tiveram impacto nas questões referentes à educação especial no Brasil, dando destaque para os documentos legais que surgiram durante este processo histórico, e também, aos movimentos político-sociais que foram relevantes para o surgimento de políticas públicas para a educação especial no âmbito da educação inclusiva⁹.

Portanto, este capítulo é dedicado a uma análise histórica e crítica sobre a evolução de leis, diretrizes e políticas que tiveram impacto nas questões referentes à educação especial criadas desde o período colonial até os dias de hoje e que tiveram influência direta na materialização das ideias de um modelo escolar inclusivo.

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO COLONIAL E PRIMEIRA REPÚBLICA

Segundo os registros históricos, de modo geral, podemos afirmar que não havia, no Brasil colonial, uma preocupação por parte do poder público em atender demandas referentes à educação especial, prevalecendo nesse período um grande descaso institucional, sendo raras as instituições criadas para o atendimento prioritário dos casos mais graves de pessoas com deficiências, visto a predominância da desescolarização da população majoritariamente rural (JANUZZI, 1992 *apud* MENDES, 2010, p. 94).

Uma mudança significativa no processo de educação especial no Brasil só viria a acontecer com a proclamação da república, em 1889, e com a promulgação da Constituição de 1891, que instaurou um regime federalista no Brasil, ficando a cargo dos Estados e municípios a aplicação do ensino primário e profissionalizante, e da União, o ensino secundário e superior. Nesse contexto, médicos vindos da Europa foram os primeiros responsáveis a criar instituições para o atendimento de crianças junto a sanatórios psiquiátricos. Porém, essas medidas estariam ligadas ao forte movimento higienista de

⁹ Outra justificativa para este capítulo, está presente na ideia de considerar que faz-se imprescindível que todo estudante de licenciatura conheça a realidade educacional onde será exercida sua docência, estando ciente do que preconiza a legislação específica da área em que atuará.

orientação positivista, que era predominante na época (BOARINI, 2003 *apud* MENDES, 2010, p. 95).

Desse modo, a atenção do poder público em relação à educação especial no Brasil é conquistada somente nas décadas de 1920 e 1930, subsequentes ao término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), através de um movimento de expressão mundial que ganha terreno no país. Liderado por Anísio Teixeira, intelectual e educador baiano, o movimento “escolanovista” buscava o princípio da igualdade de condições e a democratização da educação para todas as pessoas (MENDES, 2010, p. 96).

Analisando a influência do movimento escolanovista na educação especial de nosso país, Mendes (2010, p. 97) considera que a igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam às exigências escolares passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida.

Um importante fato que devemos levar em consideração nesse cenário de conquistas no âmbito da educação especial é o de que, apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar algumas questões referentes às características individuais dos alunos, à proposição de ensino adequado e especializado, à adaptação de técnicas de diagnóstico e, especificamente, ao nível intelectual, Mendes (2010, p. 97) afirma que o movimento escolanovista muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época, pois, em função de critérios ainda vagos e baseados em “defeitos pedagógicos”, alguns alunos que não se “enquadravam” no modelo escolar da época eram classificados como “subnormais intelectuais” ou, ainda, como “anormais”.

Desse modo, podemos afirmar que o movimento escolanovista foi responsável pelo avanço das discussões referentes à educação especial no Brasil, contribuindo para o entendimento das singularidades das pessoas com necessidades especiais. Porém, temos que considerar a crítica feita por Mendes (2010), que acerta ao afirmar que, na tentativa de discriminar positivamente os alunos como “diferentes”, o modelo muito contribuiu para que estes alunos fossem afastados da escola regular.

Portanto, esse movimento foi responsável por dar visibilidade a essas pessoas, lutando para que elas tivessem o direito à uma educação escolarizada assim como todas as outras consideradas como “normais”. Nos próximas décadas, veremos que tal disposição a

lutar pelos direitos das pessoas com deficiência surtiu efeito no surgimento de uma aparato legislativo que teve como intuito garantir o direito à educação escolar às pessoas com deficiência, porém, em ambientes segregados dos espaços regulares, e também, de políticas assistencialistas para a educação especial que financiavam instituições privadas e *filantrópicas*¹⁰.

2.2 POLÍTICAS ASSISTENCIALISTAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A próxima grande transformação no cenário político brasileiro viria com a ascensão do Estado Novo, conhecido como Era Vargas (1937-1945), momento de forte centralização política em todos os setores sociais, inclusive na área da educação, a partir da criação do Ministério da Educação e da Saúde. Ao que concerne a educação especial, esse período marca o início de uma tendência à privatização do serviço de educação a pessoas com deficiências¹¹.

Após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), inicia-se, no Brasil, a Segunda República (1945-1964). Com o fim do Estado Novo, é então inaugurada uma nova constituição de cunho liberal e democrático, concebendo a educação como direito de todos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser elaborada (1948-1961).

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Com a nova lei, foi criado o Conselho Federal de Educação, que teve como intuito oferecer uma educação igualitária como direito de todos. Pela primeira vez a questão da educação de pessoas com deficiências ganha forma de lei federal e é citada em dois de seus artigos (88 e 89) a partir da expressão “educação de excepcionais”, buscando enquadrá-los no sistema geral de educação e reservando-os tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

A partir da promulgação da LDB, tivemos, então, um grande aumento das instituições de educação para pessoas com deficiências no decorrer da década de 1960, em sua grande maioria, filantrópicas e não governamentais. Essas instituições tiveram de suprir a

¹⁰ Entende-se por *filantrópicas* as organizações não governamentais humanitárias e sem fins lucrativos, que atendem pessoas ou comunidades, com o intuito de ajudá-las e melhorar as suas vidas (fonte: wikipédia).

¹¹ Essa política de privatização da educação especial, em outras palavras, buscava terceirizar a educação especial, transferindo a responsabilidade de atender à demanda de alunos alvo da educação especial para instituições privadas de cunho filantrópico. Essa foi uma tendência das políticas para a educação especial nas próximas décadas que só veio a ser modificada no final dos anos 2000.

lacuna deixada pelo sistema escolar público brasileiro. Apesar disso, o Estado começou a enviar subsídios provenientes da área de assistência social a essas instituições, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010, p. 99).

Em 1964, ocorreu uma radical mudança política e antidemocrática que instaurou uma ditadura civil-militar no Brasil. Nesse período, houve um processo de centralização do poder político e, por conseguinte, das instituições que regulavam a educação no país. Nesse contexto, foi promulgada, em 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que alterou como um todo a estrutura do ensino no Brasil.

Ao que se refere à educação especial, a Lei nº 5.692 (art. 9), de 11 de agosto de 1971, definiu a educação especial como

[...] responsável para atender aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados, dando à educação especial uma identificação com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta.(KASSAR, 1988 *apud* MENDES 2010).

No ano seguinte, em 1972, foi criado o primeiro plano Setorial de Educação e Cultural, que durou até 1974, tendo a educação especial como uma de suas prioridades. Nesse contexto, surgiu o Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao Ministério de Educação (MEC), que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial, tendo como foco a política de formação de professores (MENDES, 2010, p. 100).

Em suma, podemos conceber o período antidemocrático como um período de afirmação das políticas de educação especial, possivelmente como decorrência do “milagre econômico”, acompanhando a tendência da privatização, a concentração de renda e reforçando seu caráter *assistencialista-filantrópico*¹².

Novas mudanças ocorrem após o fim do período militar e com a reabertura democrática, que viera a ocorrer no final dos anos 1980. Em 1988, tivemos a promulgação de uma nova Constituição Federal. Nela, ficou estabelecido que “a educação é um direito de

¹² O sentido do termo *assistencialista* empregado na frase remete às políticas que são implementadas por diversos governos que tem como intuito amparar financeiramente, através de subvenções e/ou isenção fiscal, etc; as instituições privadas ou não governamentais de caráter humanitário e filantrópico.

todos e dever do Estado e da família”, garantindo, em um dos seus princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo, ainda, o direito ao atendimento educacional especializado. Pouco depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é criado em 1990, e reforça os dispositivos legais supracitados conforme o artigo 54, que assegura “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Nesse período, mudanças do ponto de vista legal foram muito relevantes para a organização administrativa, burocrática e pedagógica que trata da educação especial. Porém, de modo geral, tivemos a predominância, até meados da década de 1990, de uma política mais assistencialista do que educacional, ou seja, uma política onde os governos optaram por financiar instituições privadas através de isenções fiscais e de subvenções e, em consequência disso, acabaram por transferir à elas a responsabilidade de promover currículos e estratégias para educação especial, contribuindo com a segregação dos alunos com deficiência dos espaços públicos das escolas regulares.

Sendo assim, a mudança decorrente da descentralização do poder político no final dos anos 1980 não significou que outros mecanismos de financiamento de instituições privadas e filantrópicas na área de educação especial não tenham emergido em substituição aos antigos (SILVA, 2002 *apud* MENDES, 2010).

Em suma, entre as décadas de 1970 e 1990, mantém-se, por parte do Estado brasileiro, a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento de serviços públicos no ensino especial, onde os setores da educação especial, no âmbito das secretarias estaduais de educação, surgiam, possivelmente, para administrar recursos financeiros e repassá-los às instituições filantrópicas.

Nesse período, houve uma evolução pouco significativa na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares como previa a constituição vigente. Mesmo nos centros mais desenvolvidos, o acesso para alunos com deficiência permanecia sendo mínimo, e acabava servindo mais como um agravante no processo de marginalização do que como instrumento de escolarização desses alunos (FERREIRA, 1992 *apud* MENDES, 2010).

Ainda segundo Ferreira (1989 *apud* MENDES, 2010, p. 104), sob o termo “educação especial” encontrava-se, no Brasil, até o final da década de 1990, vários procedimentos para isolar indivíduos considerados deficientes ou diferentes, e serviços centrados na efetivação de diagnóstico para a identificação na montagem de arranjos, enquanto não se discutia currículo e estratégias instrucionais.

Portanto, ao isolar os indivíduos em ambientes educacionais segregados, rotulando-os de deficientes e tratando-os como crianças pré-escolares, a educação que lhes era oferecida acrescentava-lhes um duplo ônus: “o rótulo e estigma da deficiência com a conseqüente (*sic*) exclusão social, além da minimização das suas potencialidades através de uma educação de qualidade inferior” (FERREIRA, 1989 *apud* MENDES, 2010, p. 104).

Sendo assim, apesar de haver um amparo legal e discursivo por parte do Estado, neste período, a política aplicada continuava sendo essencialmente assistencial e segregacionista, momento em que esse *modus operandi* começa a ser questionado em diversas partes do mundo por movimentos políticos que lutam pelo direito das pessoas com deficiência para que houvesse de fato uma adoção de políticas públicas que buscassem, de forma efetiva, uma educação para todos e, por fim, uma educação inclusiva.

Enfim, as ideias fundamentadas sob a concepção de um modelo escolar inclusivo ganham destaque mundial durante a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990), em Jomtien, na Tailândia, e, por conseguinte, são ampliadas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), em Salamanca, na Espanha. Esses movimentos se transformaram em um marco mundial na luta pelos direitos das pessoas com deficiência e na consolidação das ideias acerca de um modelo escolar inclusivo.

2.3 A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), em Salamanca, na Espanha, foi elaborada a Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, que indicava ações no intuito de reforçar ideias de uma educação para todos, assim como uma educação inclusiva para alunos com deficiência.

Essa declaração teve como principal objetivo assegurar os direitos das pessoas com deficiência em ocupar os espaços das escolas regulares, recebendo uma educação

especializada conforme sua condição, respeitando sua diferença e atendendo a necessidade educativa especial de todos os alunos.

Destaca-se também que, a partir dessa declaração, o vocabulário da deficiência foi rejeitado devido à sua conotação médica e à clivagem pressuposta entre normal e anormal. A meta expressa era buscar objetivos educativos comuns, não restritos aos diagnósticos médicos, e insistir nas aprendizagens. Desse modo, no intuito de focar nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, surge a proposta de utilizar a expressão “necessidades educativas especiais”.

A Declaração de Salamanca teve também o intuito de inspirar as ações de governos, organizações internacionais e nacionais de ajuda, organizações não governamentais e outros organismos na aplicação de princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais, e foi um marco no que diz respeito às questões referentes à educação especial no mundo todo.

Tendo tal declaração como base, o Brasil publicou vários documentos caracterizados como desdobramentos da própria legislação internacional. A declaração mencionará e fortalecerá a noção de inclusão sob a perspectiva de que todas as escolas deveriam ser inclusivas, acomodar todas as crianças e encontrar alternativas para educá-las com êxito.

Segundo a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da educação inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter; a escola deveria reconhecer, acolher e responder às necessidades diversas de seus estudantes, acomodando todos os estilos e ritmos de aprendizagem de modo a assegurar educação de qualidade a todos, por intermédio da adoção de um currículo apropriado, bem como de arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com os demais setores sociais (BRASIL, 1997).

Contudo, vale considerar que, conforme a pesquisa de Breitenbach, Honnef e Costas (2016), a escrita original do documento nos traz um conceito mais abrangente de educação inclusiva em relação à tradução atualmente disponível no Brasil. As pesquisadoras afirmam que, embora a expressão “educação inclusiva” tenha sido interpretada no Brasil com mais ênfase na sua relação com a educação especial e com o seu alunado, ela é muito mais abrangente, e abarca diversos grupos (sujeitos) – afro-brasileiros, camponeses, surdos, quilombolas, deficientes, indígenas, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos,

ciganos, entre tantos outros – que estão/estiveram fora da escola ou que não tiveram/têm suas necessidades educacionais atendidas pela escola (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 362).

Desse modo, podemos notar discrepâncias entre a primeira versão traduzida no Brasil em 1994, reeditada em 1997, e a que está disponível no *website* do MEC nos dias de hoje¹³. A primeira versão encerrava um caráter semântico ampliado no que tange ao público da educação inclusiva, ou seja, a educação para todos e a escola comum como responsável maior por esta; já a segunda enfatiza que a educação inclusiva seja quase que exclusivamente voltada para a educação especial e o atendimento a seu alunado.

Diante disso, podemos perceber que o texto original da Declaração de Salamanca nos traz uma visão de educação escolar que busca a inclusão não só do aluno deficiente, mas de todos os alunos que se encontram, de alguma forma, desfavorecidos social e educacionalmente.

É de suma importância salientar que, no Brasil, embora o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular tenha ocorrido de forma excludente e segregadora, com a influência dessa declaração (embora com certas distorções na tradução) foram geradas políticas que tiveram impacto positivo em relação à produção de leis que garantissem o direito desses alunos a frequentarem os mesmos espaços escolares destinados a alunos da escola regular.

Em suma, podemos considerar a Declaração de Salamanca como um marco na história da educação inclusiva, tendo grande influência nos processos de criação de políticas públicas para a construção de um modelo escolar inclusivo e para a educação especial brasileira nas próximas décadas, sobretudo com a promulgação da LDBEN, de 1996, e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, propostas que tiveram por base as modificações e interpretações provenientes dessa declaração.

¹³ Apenas a primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca, realizada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), publicada em 1994 e reeditada em 1997, foi fiel ao texto original, as versões seguintes tiveram mudanças significativas (Bueno *Apud* BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T; 2016).

3. DISPUTAS EM TORNO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

3.1 AVANÇOS LEGAIS PARA UM NOVO MODELO ESCOLAR

Durante a década de 1990, ocorreram, no Brasil, disputas políticas para a educação que foram decisivas para dar início ao processo de integração de estudantes com necessidades educativas especiais à escola regular. Em 1996, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), documento considerado um marco dentro das políticas de educação no Brasil.

Ao tratar a educação especial em capítulo específico, o documento assegura a entrada e permanência de alunos com necessidades especiais “preferencialmente” nas escolas regulares, ficando a cargo do Estado o atendimento educacional a esses alunos, assim como sua inserção na educação pública.

O documento (BRASIL, 1996) busca fundamentar a ideia de educação especial no Brasil como uma

[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais: §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

A partir desse documento, é considerado que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

A promulgação desse documento é, sem dúvidas, um momento importante em que há uma ruptura em relação ao histórico das políticas elaboradas no Brasil até então. A partir da LDBEN, notamos um considerável avanço na legislação sobre integração de alunos com deficiência no ensino regular do país.

Porém, como apontado por Garcia e Michels (2011, p. 107), é importante destacar que o termo "preferencialmente", presente no artigo 58, abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas permaneça nas instituições especializadas.

Outra mudança importante encontra-se presente no artigo 59, que prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, tanto quanto professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Nesse ponto, podemos notar uma preocupação por parte do Estado em atender às especificidades dos alunos com deficiência e em integrá-los no ensino regular, fornecendo os recursos estruturais necessários tanto para garantir a capacitação de professores quanto para o atendimento desses alunos.

Também está prescrito na lei que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível.

[...] a matrícula nas modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível, criando, assim, instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas. (BRASIL, 1996).

Este é um ponto que, embora considere o direito à integração dos alunos com deficiência na escola regular, abre brechas para que estes sejam excluídos desses espaços quando isso não for possível. Em outras palavras, considera que esses alunos devem ser atendidos de forma especializada conforme suas necessidades, mas também abre espaço para que sua exclusão dos espaços escolares regulares seja uma opção a ser considerada.

Outro momento importante aparece no início da próxima década, durante o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 02, de 2001, que teve como intuito regulamentar os artigos presentes na LDBEN.

A partir dessa resolução, o termo “preferencialmente”, presente no texto legal, deu lugar ao termo “extraordinariamente”, dando noção de que os alunos com necessidades especiais seriam atendidos extraordinariamente na rede particular, dando um novo significado ao modelo escolar no Brasil.

Na mesma resolução, surgiram os termos “educação inclusiva” e “necessidades educativas especiais”, concebendo como com necessidades especiais todos aqueles alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem, a exemplo do que fora indicado na Declaração de Salamanca, abrindo o foco para uma diversidade de sujeitos fora das concepções tradicionais com que até então era tratada a educação especial no Brasil.

3.2 SURGE UMA MUDANÇA ATITUDINAL

Já em 2008, no segundo mandato do governo Lula, ocorre um movimento que foi determinante para mudar a história das políticas para a educação especial. A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) traz consigo a revisão de concepções e paradigmas referentes às questões sobre a educação de pessoas com necessidades educativas especiais.

A PNEEPEI surge com o objetivo de “garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2008).

Portanto, esse é o primeiro plano político que surge na história do Brasil com o objetivo de garantir a participação de todos os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, salientando a importância de um projeto de educação pública que acompanhe os avanços do conhecimento e das lutas sociais e visando o acesso de todos os alunos aos mesmos espaços públicos da escola regular. Em outras palavras, surge no Brasil uma vontade política que pretende pôr em prática o que diz a lei em relação à educação inclusiva.

De modo crítico, Santos e Teles (2012) afirmam que o percurso percorrido pela educação especial no Brasil, apesar de seu histórico segregativo e excludente, teve seu lado positivo, pois “forçou a sociedade a perceber os indivíduos com deficiência de uma forma diferente, de pensar e desenvolver uma metodologia ou mesmo uma pedagogia que viesse a tentar suprir essa necessidade educacional especial” (p. 85).

Para os pesquisadores, diante do exposto, o Brasil precisa assegurar realmente tudo que se apresenta escrito na lei para termos um país realmente inclusivo, uma nação que se

preocupa com a situação social dos indivíduos, sendo necessário, ainda, que tenhamos a convicção que “não se transformam atitudes da noite para o dia, sejam elas individuais ou coletivas, levando em conta toda a nossa história de exclusão e preconceito” (SANTOS; TELES, 2012, p. 85).

Portanto, essa mudança atitudinal que chega com a PNEEPEI, norteadas pelos princípios e ideias presentes na Declaração de Salamanca, concebe a inclusão como uma política de reestruturação dos sistemas de ensino, para que estes tenham condições de responder às necessidades educacionais de todas as crianças e jovens, como o avanço na universalização do ensino e atenção à diversidade, tendo como base a ideia de proporcionar igualdade de oportunidades a todos os alunos, independentemente de sua condição social, racial, cognitiva, etc., fazendo com que seja garantido o direito de todos os alunos a ocupar os espaços escolares da escola regular e garantindo-lhes uma educação escolar especializada conforme sua condição.

3.3 A LÓGICA DA OFERTA ESCOLAR É POSTA EM CHEQUE

Entretanto, no momento em que escrevo este trabalho, a política inclusiva encontra-se ameaçada pelo novo decreto federal do governo Jair Bolsonaro. Recentemente, no dia 30 de setembro deste ano, foi promulgado o Decreto nº 10.502/2020, que impactará no sistema de ensino do País, sobretudo nas questões referentes aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Por sua vez, o governo explica que tal decreto trata-se de uma nova política para a educação especial (PNEE).

Conforme havia adiantado matéria publicada no Portal UOL em 01 de dezembro de 2019, em uma entrevista para a Agência Brasil, Nídia Limeira de Sá, diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do Ministério da Educação, afirma que este novo decreto “trará alternativas para que a escola regular não seja a única opção dos alunos com deficiência intelectual ou física, transtorno do espectro do autismo (TEA) ou superdotação” (GOVERNO..., 2019).

Sá classificou a nova política como sendo a “flexibilização para os sistemas educacionais se organizarem para oferecer alternativas ao modelo vigente”, que classificou como “restritamente inclusivo”.

Ao ser questionada sobre o fato de as turmas especiais acabarem por reforçar a segregação desses grupos, Sá apenas comentou que “o foco da nova política deve ser na singularidade das pessoas e não em grupos como um todo”, e também que “as classes especiais nunca foram ilegais” e que esta política “não pretende significar nenhum retrocesso em nenhuma das conquistas da educação inclusiva”, sendo adequada “aos marcos legais vigentes” (GOVERNO..., 2019).

Recentemente, em matéria publicada pelo portal de notícias Dourados Agora, o atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro, explica que a intenção dessa nova política é a “valorização da singularidade e do direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional” (NOVA..., 2020).

Porém, essa nova política encontrou forte resistência por diversos setores da sociedade. No momento em que escrevo este trabalho, o Senado Federal, por intermédio dos senadores Fabiano Contarato (REDE-ES) e Mara Gabrili (PSDB-SP), prepara um projeto de decreto legislativo (PDL) que busca sustar os efeitos do decreto presidencial.

Segundo a matéria do jornal Senado Notícias, para os senadores, o decreto fere a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências e também o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido também como Lei Brasileira de Inclusão (SENADORES..., 2020).

No artigo 2º do novo decreto, está previsto atendimento em escolas especiais para alunos que “não se beneficiam em escolas inclusivas”.

Art. 2º [...] VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos. (BRASIL, 2020).

Na prática, o decreto deixará a critério das famílias a escolha entre matricular seus filhos em uma escola regular, seguindo o modelo inclusivo, ou matriculá-los em uma escola especial. Porém, podemos considerar que essa proposta põe em cheque o recente progresso obtido pelas políticas de educação inclusiva, de modo que prevê a oferta da educação a alunos com necessidades educativas especiais tendo como base sua discriminação, não considerando a igualdade de oportunidades e o direito dos alunos com deficiência a frequentarem os mesmos espaços sociais dos demais alunos.

Portanto, esse novo decreto tende a transgredir o aparato legal constituído no Brasil nas últimas décadas, sobretudo, em relação aos direitos adquiridos pelos alunos que apresentam necessidades educativas especiais em ocupar os mesmos espaços regulares dos demais alunos, mas também, suspender os compromissos políticos assumidos pelo Brasil em fazer com que a lógica da oferta escolar seja feita de forma a incluir todos os alunos na escola regular, independentemente de sua condição.

Nesse sentido, este decreto configura-se em um retrocesso histórico que, de certa forma, nos coloca novamente em um cenário de políticas assistencialistas em moldes parecidos aos que tínhamos até o início dos anos 1990; terceirizando e transferindo a responsabilidade para com a educação especial novamente para as instituições privadas (ANPED, 2020; GT15 ANPED, 2020; ARAÚJO, 2020).

Neste ponto, é preciso salientar que a defesa do modelo escolar inclusivo segue a premissa de que devemos melhorar as escolas regulares para que obtenhamos uma inclusão plena de todos os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, para que estes possam usufruir dos mesmos espaços escolares e das mesmas oportunidades de convivência e socialização que todos nós, como cidadãos, temos direito por lei.

Esse novo decreto, por conseguinte, pode abrir uma brecha para que haja um retrocesso na oferta do modelo escolar inclusivo, optando por seguir novamente um modelo de oferta escolar que considera a exclusão como alternativa, e colocando em suspensão os avanços obtidos pela PNNEPEI de 2008, que considerava como regra a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, foi posta em suspensão pelo atual governo, sendo que, até hoje, não sabemos quais serão os próximos passos a serem dados pelo MEC em relação à tal política.

Isso coloca em risco todo o histórico de lutas sociais e esforços feitos durante os últimos governos para que fossem alcançadas tais conquistas no campo da inclusão escolar e dos direitos dos alunos com deficiência, porém, a constitucionalidade do novo decreto ainda será julgada pelas instituições jurídicas competentes. Mesmo assim, não podemos deixar de manifestar repúdio às intenções deste novo decreto.

Sendo assim, podemos constatar que, apesar das conquistas alcançadas nos últimos anos, é de se considerar que o processo de inclusão, nos dias de hoje, ainda encontra-se longe do ideal, sendo que, mesmo com os esforços feitos até hoje para que sejam alcançados os

objetivos de tal processo, ainda não temos em nossas escolas regulares um modelo escolar inclusivo consolidado. Desse modo, a defesa de um modelo escolar inclusivo é um desafio, não só para professoras e professores e demais profissionais da educação, mas também para toda a comunidade escolar.

Por fim, mesmo com o propósito de adequar-se à proposta de inclusão, a maioria das escolas regulares que temos no Brasil atualmente é construída dentro de uma perspectiva que deixa a desejar em vários aspectos concernentes ao modelo escolar inclusivo e, por vezes, falta-lhes adequações básicas para receberem os alunos que são público-alvo dessa proposta inclusiva.

Dentro desse cenário, no intuito de esclarecer a discussão acerca de modos de se propor uma educação inclusiva, será abordada, no próximo capítulo, a discussão entre distintos conceitos que permeiam a educação inclusiva, que, por vezes, são entendidos como sinônimos: *integração e inclusão*.

4. INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?

A discussão que permeia os termos *integração* e *inclusão* é de extrema importância para que se possa compreender a forma em que se dá o processo de escolarização envolvendo alunos com necessidades educativas especiais. Embora, muitas vezes, esses termos sejam utilizados como sinônimos, é importante ressaltar que há uma diferença real de valores e de práticas entre ambos.

O modelo escolar na perspectiva da integração, de modo geral, consiste em “inserir” pessoas com deficiência nos sistemas escolares, movimento este que começou no final da década de 1980 no Brasil e se intensificou na década de 1990, a partir da promulgação da LDBEN/96. Entretanto, não podemos deixar de considerar que, apesar de se proporem a serem inclusivos, muitos espaços escolares por vezes acabam por reproduzir em suas práticas um falso discurso de igualdade, segregando alunos com deficiência dos demais.

Mantoan (1997, p. 8 apud Borges; Pereira e Aquino, 2012, p. 2), ao explicar o sistema de integração escolar, reafirma a ideia de que esse sistema é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor”.

Portanto, o conceito de integração escolar parte do entendimento de que haja um esforço unilateral por parte do aluno que apresenta necessidades educativas especiais, que deve se adaptar à escola, tornando-se “o mais normal possível”, e não o contrário. Também não está prevista nesse modelo uma reestruturação física e curricular que dê conta de atender às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência ou necessidades especiais, prevalecendo a lógica meritocrática na avaliação do ensino escolar, contribuindo para que esses alunos acabem por não conseguir acompanhar as aulas e, por conseguinte, por deixar a escola regular optando por prosseguir os estudos em espaços escolares segregados.

É importante pontuar que essa proposta de integração, conforme descrita nos últimos parágrafos, infelizmente é, hoje em dia, a realidade de diversas escolas brasileiras que, por um lado, se propõem a inserir alunos com necessidades educativas especiais em suas salas de aula

mas, por outro, por considerarem que não possuem a estrutura e preparo pedagógico adequado para manter esse aluno matriculado na escola.

Desse modo, é necessário que a escola se reestruture em torno de uma proposta que seja de fato inclusiva para que esses alunos alcancem a autonomia necessária para que possam fazer parte do processo de escolarização junto aos demais alunos nos espaços regulares. Portanto, a escola é quem precisa adequar-se ao aluno para que eles não precisem mais serem encaminhados para uma escola ou sala especial, devido à falta de capacidade da escola em atendê-lo.

Corroborando com esse argumento, Mantoan (2004) afirma que integrar alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, porém sem as devidas adequações, esconde os diversos processos de segregação ocorridos nos espaços escolares, pois apenas o fato de inserir esses alunos no ensino regular não garante sua participação ativa e igualitária no processo. Ou seja, para que tenhamos uma adaptação dos alunos com necessidades educativas especiais, são necessárias mudanças na estrutura física e também na proposta pedagógica da escola regular, que deveria adaptar-se ao aluno, e não o contrário.

Neste ponto, vale trazer ao debate as observações que fiz durante minhas atividades de estágio, onde, por diversas vezes, notei a presença do paradoxo do processo de integração, que, por vezes, produz, no espaço escolar que se propõe a ser inclusivo, a exclusão e separação do aluno com necessidades educativas especiais dos demais considerados “normais”, em vez de incluí-los nos processos de aprendizagem e demais atividades referentes à turma.

Por diversas vezes, os professores forneciam os materiais necessários para que os alunos que apresentam deficiência pudessem realizar as atividades propostas, porém, pela demanda de alunos e pouca estrutura para atendê-la, esses alunos ficavam muitas vezes sem o auxílio pedagógico do professor, monitor ou estagiário de apoio à inclusão para que pudessem realizar suas tarefas; fato este que exemplifica um cenário de segregação dentro de um espaço escolar que se propõem a ser inclusivo, onde o aluno fica sem o auxílio pedagógico especializado que lhe é necessário para que possa realizar sua tarefa.

Neste ponto, é importante salientar que a proposta da escola inclusiva tem como objetivo não só inserir alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, mas, sobretudo, esforçar-se do ponto de vista pedagógico para que estes participem de forma ativa

em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem junto aos demais. Portanto, é necessário pensar em uma proposta escolar para incluir de fato os alunos alvo das políticas inclusivas.

Como vimos em capítulo anterior, é a partir da década de 1990, que a proposta de inclusão ganha espaço nos debates acerca da educação especial no mundo todo. Para alguns pensadores, essa proposta surge para sanar deficiências encontradas no processo de integração, propondo um meio de fazer com que todos os alunos sejam incluídos no mesmo espaço escolar, porém sendo respeitadas as diferenças e singularidades de cada aluno em seu modo de aprender.

Para Borges, Pereira e Aquino (2012, p.6), a nova proposta inclusiva implica em mudanças tanto no sistema escolar quanto na escola, e requer, principalmente, que todos os alunos sejam vistos a partir de uma nova ótica, de forma que todos sejam respeitados conforme suas diferenças, pois, como educadores, devemos considerar o princípio da inclusão que reafirma a ideia de que “todos nós somos diferentes” e, por conseguinte, devemos ser “igualados pela diferença”, e, portanto, todos os alunos têm o direito de ocupar os mesmos espaços escolares.

Porém, se por um lado o aluno com necessidades educativas especiais ainda encontra-se, por vezes, segregado dentro da sala de aula e dos demais espaços escolares, onde espera-se que ele se adapte conforme o padrão do restante dos alunos, por outro, mostra-se um desafio colocar no mesmo espaço escolar ou sala de aula alunos com grandes diferenças em suas formas de aprender.

Sobre isso, Plaisance (2004 *apud* CARVALHO, 2005) chama a atenção para o fato de que inserir alunos com necessidades educativas especiais na escola regular sem os devidos cuidados seria uma “invocação moral e abstrata em favor da inclusão que engendra formas dissimuladas de exclusão” (p. 2). Desse modo, podemos reafirmar que apenas a presença física como justaposição não garante que os alunos estejam incluídos no processo de aprendizagem, e sim que é aprendendo e interagindo uns com os outros e participando de todas as atividades escolares que os alunos estarão de fato inclusos.

Também faz-se importante considerar que, além da inserção física, é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados não só com sua inclusão nos processos de aprendizagem escolar, mas também com sua inclusão social, exercitando e desenvolvendo sua

plena cidadania, e tornando-se um importante agente político dentro deste processo de reconhecimento e valorização da diversidade e respeito mútuo acerca das diferenças.

Com o mesmo objetivo, Mantoan (2006) propõe “uma inserção escolar de forma mais radical, completa e sistemática, onde todos os alunos devem frequentar as salas de aula de ensino regular” (p. 19). Conforme a autora, a escola regular precisa passar por um processo de ressignificação, no qual estão previstas mudanças estruturais no modelo escolar.

Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. (MANTOAN, 2003, p. 8).

Nesse sentido, a educação inclusiva requer uma escola aberta para todos os alunos, visto que ela propõe inserir nos espaços escolares todos os excluídos, garantir qualidade na educação, considerar diferenças e valorizar a diversidade. Desse modo, faz-se evidente pensar que, além de uma mudança estrutural da escola regular, sem uma mudança de postura por parte dos profissionais da educação, não há como realizar a inclusão de maneira significativa.

Porém, por vezes, nota-se, por parte dos docentes, certa dificuldade de lidar com o novo paradigma inclusivo que se apresenta. Atualmente, é comum ouvir de professoras e professores que estes “não foram preparados para isto e/ou não fizeram esta opção durante seu curso de formação” (MANTOAN, 2004).

Essa resistência pode estar ligada à ausência do conhecimento necessário para lidar com as limitações, o que pode gerar no educador rejeição em relação à inclusão. Por isso, faz-se necessária uma formação pedagógica que dê confiança aos educadores no tratamento dado aos alunos com necessidades educativas especiais, de forma que estes sejam de fato acolhidos dentro da proposta de educação inclusiva.

Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional docente estaria apto para atuar na sua área pelo resto da vida. Hoje, a realidade é diferente, principalmente para os profissionais da educação que enfrentarão em seu fazer docente os desafios da educação inclusiva.

No próximo capítulo, entraremos na discussão sobre a importância de uma formação, seja esta inicial ou continuada, que prepare os professores para que obtenham êxito em sua

tarefa de educar todos os alunos, levando em consideração um caráter ético e político, que os faça superar os desafios provenientes da educação inclusiva.

5. A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA VOLTADA PARA A INCLUSÃO

A cada dia que passa, a cada olhar sobre e para a educação, percebe-se que os profissionais do ensino são mais cobrados. São cobranças que derivam desde a eficácia do seu trabalho a exigências quanto a uma formação mais sólida e representada por títulos acadêmicos. Por isso, investir na formação de professoras e professores é fundamental para que sejam atendidas as necessidades pedagógicas de todos os alunos.

Como vimos no segundo capítulo, está previsto na LDBEN, em seu artigo 59, a “garantia de uma formação adequada aos professores para o atendimento especializado, bem como capacitação para professores do ensino regular para a integração de alunos com deficiência na escola regular” (BRASIL, 1996). Porém, a lei prepara docentes ainda dentro do paradigma de integração escolar, mostrando que o novo paradigma da inclusão se apresenta como um desafio para os educadores.

Conforme afirmam Mantoan (2001, 2004 e 2005) e Voltolini (2015) muitos desses profissionais admitem que falta-lhes preparo pedagógico para lidar com esse tipo de aluno. Outros sentem-se inseguros e demonstram falta de aceitação desses alunos por não terem tido uma formação adequada, não sabendo o que fazer para cumprir os objetivos pedagógicos da escola inclusiva, ou seja, fazer com que os alunos que apresentam necessidades educativas especiais estejam efetivamente participando das atividades em sala de aula e, por conseguinte, incluídos no processo de aprendizagem junto aos demais, fato que pude constatar durante as observações de estágio.

Desse modo, para que os professores desenvolvam as competências necessárias para garantir o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas, alguns teóricos da educação sugerem que tais competências poderão, então, serem adquiridas por meio de uma formação pedagógica reflexiva e coletiva, mas, sobretudo, que essa formação prepare os professores para que atuem de maneira ética e também política frente aos desafios do modelo escolar inclusivo.

Para Mantoan (2003), todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam a

construir práticas de ensino adequadas às diferenças. Para isso, ela afirma que “os educadores devem estar atentos, abertos, e envolvidos nesse contexto, pois eles são os agentes fundamentais desse processo inclusivo” (p. 25).

Portanto, além de uma formação técnica, faz-se necessária uma formação pedagógica que desperte o engajamento por parte dos docentes para que estes atuem para a melhoria e consolidação desse novo modelo escolar, recebendo de braços abertos todos os tipos de alunos, independentemente de sua condição, focando nas diversas possibilidades de aprendizagem que possam adquirir e nas atividades específicas que possam desenvolver em sala de aula.

Em outras palavras, podemos ressaltar a importância da formação pedagógica para a produção de profissionais capacitados para atender às diversas demandas dos alunos com necessidades educativas especiais. Porém, nem sempre os educadores que atualmente se encontram em atividade nas escolas regulares tiveram, em sua formação inicial, o preparo necessário para atender às demandas desse novo modelo escolar.

Embora seja durante sua formação inicial que os professores aprendam a base de conhecimentos pedagógicos que lhes darão o suporte e a confiança para enfrentar situações diversas no seu dia a dia de trabalho, muitas vezes essa primeira formação se mostra insuficiente. Nesse contexto, a formação continuada é uma saída encontrada por alguns teóricos, no intuito de ajudar os professores em suas práticas pedagógicas.

Para Nóvoa (2002), a importância de uma formação continuada se concentra em dois pilares: “a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (p. 23). Para o pensador, a formação do profissional docente não deve se restringir e tampouco extinguir-se na formação inicial. Pelo contrário, deve estender-se também a um “aperfeiçoamento continuado, pois professoras e professores são profissionais que devem estar sempre em formação para atender as diferentes situações no seu fazer pedagógico” (NÓVOA, 2002, p. 23).

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) reafirma a necessidade de que o professor “seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua”, ou seja, aos interesses e às necessidades dos alunos, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (p. 48).

Com base no pensamento freireano, a formação docente deve causar a indagação no educador, desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa: o educador deve estar em constante pesquisa, preparando-se e formando-se continuamente.

Ainda segundo o autor, o educador tem a necessidade de conhecer e fazer a própria análise do que está conhecendo. Nesse sentido, a formação continuada faz-se importante para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de docentes e demais profissionais da educação, no intuito de contribuir no processo de consolidação da educação inclusiva.

Portanto, é preciso que a formação continuada seja vista como um costume na prática docente, visando à melhoria do ensino e ao rompimento de uma “visão de mundo” estagnada. Para que isso aconteça, é fundamental que se invista verdadeiramente não só na formação do professor como profissional, no sentido de ajudá-lo a desmistificar conceitos e preconceitos, tornando-o mais consciente, crítico, participativo, envolvido e comprometido com a construção de uma sociedade mais democrática, mas também é necessário garantir que esses profissionais sejam valorizados por sua atuação e conduta frente ao processo de inclusão e pela extrema importância social de sua função.

Desse modo, podemos ressaltar a importância da formação continuada para que os docentes sintam-se cada vez mais capacitados, engajados, valorizados e envolvidos com a transformação e consolidação da escola regular em uma escola inclusiva. Por isso, é importante que esses profissionais busquem, além de uma capacitação técnica, uma capacitação que leve em consideração os aspectos éticos e políticos necessários para que possam atuar no modelo escolar inclusivo, obtendo êxito em seu fazer pedagógico.

Contudo, faz-se importante observar que, conforme afirma Mittler (2000), o que falta aos professores, por vezes, é a “confiança em sua própria habilidade, pois já possuem conhecimento necessário para realizarem tal tarefa” (p. 181). Nesse sentido, entende-se que, mesmo o professor não tendo uma formação pedagógica, inicial ou continuada, voltada para a inclusão, nada impede que ele busque, através de suas práticas pedagógicas quotidianas e do diálogo com outros professores e demais profissionais que atuam na escola inclusiva, as condições básicas que são necessárias para atender os alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Todavia, para Souza e Rodrigues (2015), é importante que professoras e professores busquem conhecimentos não para rotular o aluno, e sim para internalizar uma conduta ética,

entendendo que cada aluno é único e possui um tempo próprio para aprender. Para isso, é necessário despir-se do olhar reprovador e preconceituoso em relação às diferenças:

É, de fato, importante que o educador tenha conhecimento das leis, decretos e declarações que amparam seu aluno com deficiência, como também das teorias a serem aplicadas em sua sala de aula que corroborem para aprendizagem e a complementação mútua para o desenvolvimento do indivíduo na vida social e escolar. No entanto, esse profissional deverá ter o cuidado de “enxergar” o outro e não tão somente os papéis que definem o que vem a ser inclusão. (SOUZA; RODRIGUES, 2015, p. 2).

Como visto, o professor da educação inclusiva deverá caminhar para um processo de formação permanente, que se estende por toda a vida e se faz de diferentes formas e em diferentes lugares, devendo desenvolver, no exercício de sua profissão, o compromisso da educação para todos, apresentando uma postura reflexiva de suas práticas e uma conduta ética, que aceite e valorize a diversidade, e também política, que atue para a transformação e consolidação do modelo escolar inclusivo.

Contudo, professoras e professores precisam, ainda, que a estrutura escolar lhes dê suporte, pois, sozinhos, não poderão efetivar a construção de uma escola fundamentada em uma concepção inclusiva. Faz-se necessário que haja uma estrutura apropriada e que a escola regular se reestruture em torno de uma proposta realmente inclusiva.

Em suma, uma formação pedagógica voltada para a inclusão se mostra essencial a educadoras e educadores, fazendo com que seus conhecimentos sejam atualizados e compartilhados entre seus colegas de profissão, pois é no contexto de trabalho que docentes enfrentam e resolvem problemas pedagógicos, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais, contribuindo significativamente para a melhora na qualidade da prática educativa, visando às mudanças e transformações da educação inclusiva.

Porém, o profissional deve estar consciente de que sua formação, além de ser permanente, mantendo-se sempre atualizada e com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas eficientes, a fim de colaborar com os desafios presentes na educação inclusiva, deve estar também consciente, sobretudo, acerca de uma postura ético-política que deverá ser adotada em seu fazer pedagógico, pois ser um professor inclusivo vai muito além da obtenção de cursos e certificados puramente técnicos: faz-se necessária também uma mudança atitudinal.

6. O PAPEL ÉTICO-POLÍTICO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como vimos no capítulo anterior, faz-se necessária uma formação pedagógica que prepare os professores para atuar na escola inclusiva, pois, por vezes, embora estejam tecnicamente capacitados e receptivos aos ideais da escola inclusiva, professores acabam por reproduzir, em suas práticas pedagógicas, a ideia de que basta o aluno que possui necessidades educativas especiais estar inserido em sala de aula para estar de fato incluído no processo de aprendizagem junto aos demais.

Portanto, para que os alunos de inclusão estejam de fato incluídos, faz-se necessário que os professores exerçam um papel ético-político central nesse processo de transformação e consolidação desse modelo escolar inclusivo, adotando práticas pedagógicas que valorizem e respeitem diferentes formas de aprendizagem e, sobretudo, que atuem na defesa desse modelo escolar que, por vezes, faz-se ameaçado por disputas políticas.

Ao analisar a questão da inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais, Plaisance (2010) reafirma a visão de que não basta o aluno estar inserido em uma sala de aula, mesmo aos cuidados de profissionais capacitados, para que haja uma garantia real de inclusão do mesmo:

[...] a ética da convicção em apoiar o processo de inclusão pode mascarar medidas de exclusão, como a indiferença a uma criança deficiente, aparentemente “integrada” em um meio “normal”, mas, na realidade, mantida em uma posição segregada, à margem das interações. É preciso situar-se claramente no quadro de uma ética da responsabilidade, indagando-se sobre as medidas concretas que favorecem um verdadeiro pertencimento, e não uma inclusão “de fachada”. (p. 38).

Para o autor, é preciso superar o moralismo abstrato para encontrar uma ética concreta que permita abordar a questão dos modos de acolhimento e de educação desses alunos, identificando os obstáculos nas diferentes situações. Portanto, a convicção deve ser articulada ao emprego de modalidades práticas da ação (PLAISANCE, 2010, p. 21).

Nesse sentido do debate, Voltolini (2015) propõe um resgate ético para uma “inclusão mais política do que social”, indicando o deslocamento ético de uma proposta incorporativa (do fazer parte) para outra participativa, que envolve o incluído com o incluir¹⁴.

¹⁴ Com base na psicanálise, Voltolini (2015) explora o campo da palavra como fundamento para uma inclusão mais baseada no participar (inclusão política) do que no fazer parte (inclusão social).

Não se trata de uma proposta ideal, mas de uma posição ética que retoma o sentido radical e eminentemente político da inclusão. A reflexão ética sempre visa à verdade que determina um discurso, ao contrário da moral que visa à proposição de modelos ideais. (p. 228).

Voltolini afirma que faz-se necessário que professoras e professores assumam, além de uma postura ética que aceite as diferenças, uma disposição a ajudar o aluno com necessidades educativas especiais, entendendo-o como um agente político, para que este alcance sua autonomia social.

Segundo o pensador, ao contrário da tese mais comum que explora a má gerência de fatores administrativos na implementação da política inclusiva, levanta-se a hipótese de que na essência essa crise ética se deve ao predomínio da ideologia individualista neoliberal que sustenta a política inclusiva.

Portanto, para que se consiga de fato realizar seu papel frente ao processo de transformação da escola regular em uma escola inclusiva, é necessário que os docentes, mais do que aceitar as diferenças, respeitem e promovam a inclusão por meio de um princípio ético que tenha como função reconhecer esse aluno como um indivíduo-agente de sua vida e agente social tanto quanto eles, e não apenas como um indivíduo que a política tende a proteger. É um chamado à responsabilidade cidadã do professor, e não um apelo à sua compaixão pelo excluído.

Ao afirmar que os professores devem assumir, em seu fazer pedagógico, uma postura de combate contra as transgressões éticas que sofrem as minorias, legando ao aluno a autonomia que este necessita para aprender, levando em conta sua singularidade e respeitando sua diferença, Voltolini vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, que defende ideia em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Para Freire, o respeito à autonomia e à dignidade não é um favor que o professor deve conceder aos alunos, e sim um imperativo ético, ou seja, o professor que não respeita a rigorosidade de uma postura ética de respeito às singularidades e às diferenças de cada aluno está perigosamente a passo de transgredi-la ou de negá-la (FREIRE, 1996, p. 24).

Ainda conforme Freire (1996), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, precisamente porque podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação. Por isso, é imprescindível deixar claro que a possibilidade do

desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 1996, p. 24).

O imperativo ético freireano também nos diz que devemos respeitar a curiosidade do aluno tanto quanto seu gosto estético e sua linguagem. Além disso, o professor que “ridiculariza” ou “ironiza” seu aluno, impondo limites à sua liberdade, lhe furta sua capacidade de aprender, estando a par de sua responsabilidade enquanto educador que deve, de forma respeitosa, se fazer presente na experiência formadora do educando.

Desse modo, para manterem-se éticos, professoras e professores devem respeitar a curiosidade dos alunos, assim como seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem. Tanto o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 24).

Além disso, Freire (1998) propõe que, ao adotarmos uma postura ética enquanto educadores, não devemos minimizar nossos alunos, independentemente de sua condição física, social, racial, cognitiva, etc.; pois, desse modo, estaríamos reproduzindo uma relação de poder, uma postura de opressão, que ele denomina como “educação bancária”, onde o educador deposita seus conhecimentos no educando, de modo que este fique limitado a este conhecimento que lhe é imposto (FREIRE, 1998, p. 37).

Ademais, o autor também nos fala da tarefa política de resistirmos a esse discurso hegemônico enquanto educadores e, por conseguinte, que é preciso “nos indignarmos frente às injustiças praticada aos menos favorecidos” (FREIRE, 1996, p. 39).

Ao reafirmar tal ideia, Freire nos diz que educadores devem assumir a postura política de que qualquer discriminação é imoral e, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar, lutar contra ela é um dever.

[...] aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. (FREIRE, 1996, p. 45).

É nesse sentido, também, que o pensador afirma que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença e, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos:

O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza. (FREIRE, 1996, p. 37).

Portanto, é imprescindível que a ação pedagógica adote uma postura ético-política que abrace a causa da inclusão, não devendo se omitir da responsabilidade que possui frente às decisões que serão tomadas mediante aos processos de exclusão que, por ora, podem se fazer presentes dentro desse processo de ruptura e reestruturação do modelo escolar.

Na esteira de Freire, Mantoan (2003) afirma que toda ruptura ou crise de paradigmas é permeada de incertezas e inseguranças, mas, ao mesmo tempo, é a alavanca propulsora para a busca de novas alternativas, conhecimentos e interpretações que sustentem a realização de tais mudanças.

Porém, Mantoan afirma que a escola regular caminha a passos curtos em direção à escola inclusiva, seja por falta de políticas públicas para este fim ou por pressões corporativas, desconfiança dos pais, que preocupam-se em deixar seus filhos nas mãos de professores não-especialistas. Por isso, faz-se imprescindível que professores e professoras atuem politicamente na defesa do modelo escolar inclusivo, convencendo a comunidade escolar da importância desse modelo na construção de uma sociedade mais justa e dos benefícios que a inclusão pode trazer a todos os alunos.

Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais. (MANTOAN, 2003, p. 30).

Nesse sentido, o caminho que Mantoan (2003) nos sugere vai em direção ao que propôs Freire (1996, 1998), ou seja, que falta-nos, enquanto educadores, tomarmos uma atitude que busque transgredir as amarras que nos impedem de revolucionar nosso sistema educacional em favor de uma educação mais humana, mais democrática.

Para a pensadora, a transição para o modelo escolar inclusivo está nas mãos de toda a comunidade escolar, mas considera que professoras e professores têm o papel principal dentro desse processo. Para Mantoan (2003), os professores devem retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação.

Em suma, faz-se necessário que professoras e professores, perante os desafios da escola inclusiva, assumam um papel ético-político na defesa, construção, transformação e consolidação do modelo escolar inclusivo.

Todavia, esse desafio torna-se mais difícil devido ao descrédito recebido por parte de profissionais que atuam em diversas áreas da educação. A citação a seguir, retirada da obra de Mantoan, exemplifica esse descrédito:

Um jovem professor tomou a palavra e me disse: a escola a que a professora está se referindo não é uma utopia? Uma fantasia, ou melhor, a escola ideal? Nós enfrentamos todos os dias a realidade das nossas escolas e acho que estamos falando de escolas muito diferentes, não acha? E respondi-lhe: professor, penso que é exatamente o contrário. Quem está sempre falando e imaginando a escola ideal me parece que é o senhor e tantos outros que me julgam utópica, idealista! Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André... Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais; tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, o jovem e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos “normais” que aprendemos a definir nas teorias que estudamos. Se eu estivesse me baseando nessa escola idealizada, não teria a resistência de tantos, pois estaria falando de uma escola imaginada pela maioria, na qual, certamente, não cabem todos os alunos, só os que se encaixam em nossos pretensos modelos e estereótipos. (MANTOAN, 2003, p. 32).

Como visto, Mantoan afirma que professoras e professores devem agir com realismo e coerência, admitindo que as escolas existem para formar todos os tipos de alunos, e não apenas alguns de seus futuros membros: os mais capacitados e privilegiados.

Sendo assim, para que a escola inclusiva conquiste seus objetivos, é preciso que professoras e professores adotem um papel central nesse processo, quebrando a lógica da meritocracia elitista que está impregnada nas bases e estruturas da escola regular.

Portanto, é através de uma atuação ético-política que professoras e professores conquistam o poder de decisão de fazer com que os alunos que são público-alvo da escola inclusiva conquistem de uma vez por todas o direito a uma educação especializada dentro dos

espaços escolares regulares que leve em consideração suas singularidades e capacidades distintas de aprendizagem.

Em suma, o papel ético-político que propõe este trabalho é o de fazer com que professoras e professores sejam o principal agente de transformação e consolidação de um modelo escolar inclusivo, mantendo-se sempre atualizados e dispostos a lutar pelo reconhecimento dos direitos desses alunos, garantindo-lhes o direito de aprender em espaços sociais regulares, mas sempre oferecendo-lhes uma educação especializada e respeitando sua condição e autonomia dentro desse processo de aprendizagem escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no início deste trabalho, a educação especial no Brasil percorreu um longo caminho até chegar ao atual paradigma da educação inclusiva: passou pelo total descaso por parte do governo no período colonial; pelo positivismo higienista do período monárquico; recebeu a atenção dos governos por influência do escolanovismo nas décadas de 1920 e 1930 e pelo assistencialismo da Primeira República; ganha forma de lei federal na década de 1960; é consolidada como política pública assistencialista no período militar; e, por fim, surge o atual paradigma da educação inclusiva após a redemocratização política.

A atual legislação brasileira garante uma educação especializada para alunos com deficiência e, também, que estes ocupem os mesmos espaços escolares da escola regular por direito. Todavia, para que isso ocorra, temos que vencer as forças institucionais que tendem a rejeitar as inovações necessárias para a transformação da escola regular em uma escola que seja de fato cada vez mais inclusiva.

Como vimos, embora boa parte dos profissionais da educação acredite não possuir capacitação para trabalhar com os alunos alvo da inclusão, devido ao fato de não possuírem uma formação pedagógica que dê sustentação e confiança para enfrentar os desafios da educação inclusiva, como parte de seu papel ético-político, estes devem incorporar ao seu fazer pedagógico os novos processos educacionais, ou seja, buscar aperfeiçoamento profissional tendo a formação continuada como uma importante aliada para dar suporte ao seu fazer pedagógico e oferecer uma educação escolar conforme requer o modelo inclusivo, respeitando e valorizando as diferenças e a autonomia de todos os alunos.

Na intenção de atender os novos desafios da escola inclusiva, é preciso que a formação de professoras e professores, além de estar sempre atualizada, não deva ser puramente técnica, devendo incorporar um aspecto ético-político que dê conta de garantir a aprendizagem de todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades educativas especiais, transformando o professor no principal agente de transformação e consolidação desse modelo escolar inclusivo.

Para tanto, o fazer docente do professor inclusivo deve ocorrer de modo coletivo, em conjunto com outros professores, funcionários, pais de alunos e demais membros da comunidade escolar, partilhando experiências e fazendo das escolas lugares de construção

coletiva de saberes para a inclusão, pois educar em tempos de turbulência e revolução social exige muitas habilidades do educador, como sensibilidade, flexibilidade, visão contemporânea, interação, além da capacidade e disponibilidade para o trabalho coletivo.

Para isso, é necessário que o professor busque novas alternativas para se fortalecer dentro desse novo quadro, de forma que possa constituir e interpretar sua prática de maneira comprometida com a direção do desenvolvimento do processo de inclusão, influenciando positivamente nas possibilidades de cada aluno e respeitando sua autonomia nesse processo de aprendizagem escolar.

Conforme Plaisance (2010), uma atuação pedagógica que pretende apoiar o processo de inclusão, por vezes, pode mascarar medidas de exclusão, que podem ocorrer mesmo dentro de espaços escolares que se propõem a serem inclusivos. Para que isso não ocorra, é responsabilidade de professoras e professores garantir que os alunos com necessidades educativas especiais tenham uma participação plena dentro do espaço no qual estão inseridos, atentando para que estes estejam de fato incluídos no processo de aprendizagem escolar.

Nesse sentido, conforme Freire (1996, 1998) e Voltolini (2015), faz-se necessário que professoras e professores assumam, além de uma postura ética que aceite as diferenças, uma disposição a ajudar o aluno com deficiência, entendendo-o como um agente político tanto quanto eles, para que este alcance sua autonomia social, lembrando que o respeito à autonomia e à dignidade do aluno não é um favor que o professor deve conceder a ele, e sim um imperativo ético.

Já para Mantoan (2003), para que o processo de inclusão seja consolidado, é preciso que professoras e professores adotem uma conduta política, atuando como propulsores dessa nova transformação escolar e estando sempre dispostos a lutar pelo reconhecimento dos direitos dos alunos que possuem necessidades educativas especiais a ocuparem os mesmos espaços escolares destinados aos alunos considerados “normais”.

Contudo, para que a escola inclusiva passe de utopia à realidade, os docentes não podem mais continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais formam e instruem alunos. Para que esse modelo se torne realidade, cabe aos educadores a adoção de uma postura de mudança: um papel ético-político que garanta que os alunos com necessidades educativas especiais estejam realmente incluídos no processo de aprendizagem escolar.

Essa estratégia de mudança partilhada por Freire (1996, 1998), Mantoan (2001, 2003, 2004, 2005), Plaisance (2010) e Voltolini (2015), em outras palavras, busca fazer com que professoras e professores abracem de fato o processo de inclusão, lutando contra as forças institucionais que tendem a desacreditar esse modelo por influência de disputas políticas e econômicas e convencendo a comunidade escolar como um todo dos múltiplos benefícios sociais que a proposta escolar inclusiva traz na construção de uma sociedade que saiba conviver e valorizar cada vez mais as diferenças e singularidades de seus membros, combatendo as transgressões éticas que sofrem as minorias.

Contudo, o destino da educação inclusiva no Brasil encontra-se, neste momento, em xeque, devido ao atual cenário de disputas políticas envolvendo a educação especial. Para que este modelo escolar inclusivo não seja mais ameaçado, é necessário que não só professoras e professores, mas também a comunidade escolar como um todo defenda esse modelo escolar inclusivo, abrindo-se cada vez mais ao novo, ao diferente e, por conseguinte, dando início a uma nova era na educação regular brasileira.

Sendo assim, nesse contexto, e diante dessas circunstâncias, ser educador torna-se um grande desafio, mas também um privilégio, pois é com a chegada desse novo movimento que os alunos, profissionais, pais e comunidade escolar de modo geral acabam tendo a oportunidade de conviver com as diferenças e, assim, desconstruir os preconceitos estruturais presentes na sociedade, transformando-a em um lugar de convívio mais solidário, justo e, sobretudo, de respeito mútuo acerca das diferenças.

REFERÊNCIAS

ANPED. **ANPEd e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo; confira repercussão de entidades e associações.** Site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, 5 outubro 2020. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2020.

ARAÚJO, E. T. D. **Retrocessos e negação do direito à educação para as pessoas com deficiência.** Estadão, 5 outubro 2020. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/retrocessos-e-negacao-do-direito-a-educacao-para-as-pessoas-com-deficiencia-cooptacao-capacitismo-e-segregacao-institucionalizada-pelo-decreto-10-502-2020/>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2020.

BORGES, M. C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. **Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente.** Revista Ibero-americana de Educação, v. 59, n. 3, 2012. DOI: 10.35362/rie5931376

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: UNESCO, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 20 de Novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 20 de Novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília: MEC/SECAD, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: 20 de Novembro de 2020.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016. DOI: 10.1590/S0104-40362016000200005

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: do que estamos falando?** Revista Educação Especial, n. 26, 2005. DOI: 10.5902/1984686X

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. spe1, p. 105-124, 2011. DOI: 10.1590/S1413-65382011000400009

GOVERNO deve publicar nova Política de Educação Especial. UOL, 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2019/12/01/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial.htm>> Acesso em 20 de Novembro de 2020.

GT15 ANPED. **Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** YouTube - GT15 ANPED Educação Especial, 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/kmQycCamDzs>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2020.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada: inclusão.** Revista da Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva.** In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). Caminhos pedagógicos da educação especial. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>> Acesso em: 20 de Novembro de 2020.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOVA Política Nacional de Educação Especial é lançada em Brasília. **Dourados Agora**, 2020. Disponível em: <<https://www.douradosagora.com.br/noticias/educacao/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-lancada-em-brasilia>> Acesso em 20 de Novembro de 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

PLAISANCE, E. **Ética e inclusão**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/183>> acesso em: 20 de Novembro de 2020.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. **Declaração de Salamanca e educação inclusiva**. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 3., 2012, Aracaju. Anais [...]. Aracaju: GECES, 2012. p. 77-87. Disponível em: <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>> Acesso em: 20 de Novembro de 2020.

SENADORES querem revogar política de educação especial do governo. **Senado Notícias**, 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/10/06/senadores-querem-revogar-politica-de-educacao-especial-do-governo>> Acesso em: 20 de Novembro de 2020.

SOUZA, A. L. A. S.; RODRIGUES, M. G. A. **Educação inclusiva e formação docente continuada**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2015.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social**. Educação, v. 38, n. 2, p. 222-229, 2015.