

A inclusão escolar pela perspectiva docente: reflexões a partir dos textos legislativos

School inclusion from the teaching perspective: reflections from legislative texts

La inclusión escolar desde la perspectiva docente: reflexiones a partir de los textos legislativos

Recebido: 21/06/2022 | Revisado: 29/06/2022 | Aceito: 06/07/2022 | Publicado: 15/07/2022

Raianny Kelly Nascimento Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9638-6216>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil

E-mail: raianny_kelly@hotmail.com

Rafael Moreira Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7058-2099>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil

E-mail: rafaelmlimaubc@gmail.com

Viviane Lima Martins

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6859-8139>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil

E-mail: viviane.martins@ifmg.edu.br

Resumo

A inclusão social de pessoas com deficiência e principalmente a inclusão escolar, é uma temática que vem ganhando espaço nas discussões nacionais e internacionais, tanto nos projetos políticos pedagógicos como na legislação. Nesse sentido, este trabalho busca compreender como as políticas públicas dão subsídios às práticas educativas de inclusão dos(as) professores(as) que trabalham com estudantes com deficiência. É perceptível que a legislação brasileira assegura o acesso universal à educação de qualidade, mas ainda é deficitária quando pensamos no tema inclusão. Analisando na prática, vemos que falta formação inicial e continuada para os(as) professores(as), recursos humanos e materiais diversos, infraestrutura adequada nas escolas, assim como uma mentalidade inclusiva. A Constituição Federal, as Diretrizes e Bases da educação, o ECA e as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, são exemplos de legislações nacionais que abordam o direito à educação, ao acesso e a permanência com qualidade nas escolas, entretanto, no que se refere às crianças com deficiência, estas leis divergem com a realidade das escolas regulares, tendo em vista as múltiplas barreiras atitudinais e concretas que as escolas e os(as) alunos(as) vivenciam.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino; Educação especial; Legislação; Formação de professores(as).

Abstract

The social inclusion of people with disabilities, and especially school inclusion, is a theme that has been gaining ground in national and international discussions, both in pedagogical political projects and in legislation. In this sense, this work seeks to understand how public policies support the educational practices of inclusion of teachers who work with students with disabilities. It is noticeable that Brazilian legislation ensures universal access to quality education, but it is still lacking when we think about the topic of inclusion. Analyzing in practice, we see that there is a lack of initial and continuing training for teachers, diverse human and material resources, adequate infrastructure in schools, as well as an inclusive mentality. The Federal Constitution, the Education Guidelines and Bases, the ECA and the Curriculum Guidelines for Special Education in Basic Education are examples of national legislation that address the right to education, access and permanence with quality in schools, however, in regard to children with disabilities, these laws diverge from the reality of regular schools, in view of the multiple attitudinal and concrete barriers that schools and students experience.

Keywords: Inclusion; Teaching; Special education; Legislation; Teacher training.

Resumen

La inclusión social de las personas con discapacidad, y en especial la inclusión escolar, es un tema que viene ganando terreno en las discusiones nacionales e internacionales, tanto en proyectos de política pedagógica como en legislación. En ese sentido, este trabajo busca comprender cómo las políticas públicas apoyan las prácticas educativas de inclusión de los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad. Es notable que la legislación brasileña garantice el acceso universal a una educación de calidad, pero todavía falta por hacer cuando pensamos en el tema de la inclusión. Analizando en la práctica, vemos que falta formación inicial y continua de los docentes, recursos humanos y materiales diversos, infraestructura adecuada en las escuelas, así como una mentalidad inclusiva. La Constitución Federal, los Lineamientos y Bases de la Educación, el ECA y los Lineamientos Curriculares de la Educación Especial en la Educación Básica son ejemplos de legislaciones nacionales que abordan el derecho a la educación, el acceso y la

permanencia con calidad en las escuelas, sin embargo, en lo que respecta a los niños con discapacidad, estas leyes se apartan de la realidad de las escuelas regulares, en vista de las múltiples barreras actitudinales y concretas que experimentan las escuelas y los estudiantes.

Palabras clave: Inclusión; Enseñanza; Educación especial; Legislación; Formación de profesores.

1. Introdução

Sabemos que a educação inclusiva é um tema que gera inquietudes para pesquisadores(as), professores(as), famílias, estudantes e sociedade civil engajada e comprometida com a efetivação do direito inalienável à educação pública, de qualidade e para todos(as).

A inclusão social de pessoas com deficiências e, principalmente, a inclusão escolar é uma temática que vem ganhando espaço nas discussões nacionais e internacionais, tanto nos projetos políticos pedagógicos como na legislação. A educação teve um foco maior nos discursos das organizações internacionais (ONU, UNESCO, UNICEF, PNUD) a partir da “Conferência Mundial da Educação para Todos” realizada no ano de 1990, em Jomtien – Tailândia cujas metas estavam direcionadas a defesa da educação básica, da educação de jovens e adultos da questão de gênero e da melhoria da qualidade na educação.

Em 1994 ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativa Especiais, cuja política mundial tinha o objetivo da promoção da justiça social e a igualdade de oportunidades. A qual teve por base a educação como direito humano e para todos(as). O Brasil, enquanto país signatário, vem seguindo o compromisso de promover o ensino inclusivo, embora que até o início da década de 90 abrigou dois tipos de serviços: a escola regular e a escola especial, onde o(a) aluno(a) frequentava uma ou a outra, classificação esta, feita a partir da sua condição como estudante com ou sem deficiência. Ao final daquela década em diante, tendo em vista o compromisso assumido, nosso sistema escolar vem buscando desenvolver a proposta inclusiva em que há um único tipo de escola: a regular, a qual deve acolher a todos(as).

Contudo, garantir uma educação, de fato, inclusiva não é um processo fácil e/ou trivial, demanda não só do Estado, mas de toda a sociedade diversas mudanças e quebras de paradigmas. Desde mudanças concretas, como infraestrutura, recursos humanos e materiais, formação inicial e continuada de qualidade como também a eliminação de barreiras atitudinais, para que o olhar e a valorização ao “outro diferente” possam existir.

Considerando os dados do último Censo Demográfico do IBGE 2000, o Brasil tinha uma população de 45.606.048 com pelo menos uma das deficiências pesquisadas, isso significava aproximadamente 30% da população do nosso país. Uma parcela bastante significativa que demanda do Estado a efetividade dos direitos de bens e serviços para que esta possa viver minimamente em condições confortáveis, onde tenha a sua existência respeitada.

2. Metodologia

Se faz necessário conhecer a partir do cotidiano, o lugar ocupado por esses atores na tarefa inclusiva, os paradigmas enfrentados, tanto de ordem educacional como de condições estruturais das comunidades e escolas no contexto das redes de ensino, foco do nosso trabalho.

Neste sentido, essa pesquisa busca responder à seguinte problemática: Como as políticas públicas dão subsídios às práticas educativas de inclusão nas escolas em que professores trabalham com estudantes com deficiência? Para compreensão do trabalho e discussão dos dados coletados nos utilizamos da abordagem qualitativa (Minayo, 2008), pois nos possibilita entender de forma mais aprofundada o fenômeno estudado. Os dados e reflexões aqui apresentados, são frutos de uma revisão bibliográfica do tema em estudo, de acordo com Pizzani (2012):

[...] a pesquisa bibliográfica se desenvolve com base na revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico e o levantamento bibliográfico pode ser realizado em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes (Pizzani, 2012, p. 54)

Nesse sentido, realizamos pesquisas nessas diversas fontes a fim de construirmos uma narrativa sobre a temática, pautando nosso estudo nas diferentes perspectivas, desde legislações a autores da área.

Segundo Minayo (2008, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Utilizamos a abordagem qualitativa para compreender como as políticas públicas de educação dão subsídios para que aconteçam as práticas de inclusão no contexto escolar. Embasado na Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2004), analisaremos a situação em estudo, pois esse tipo de análise consiste em: “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Dessa maneira, este estudo se baseia em revisão bibliográfica, que tem como objetivo compreender como as políticas públicas dão subsídios às práticas educativas de inclusão escolar dos(as) professores(as) que trabalham estudantes com deficiência. Este objetivo geral desvela-se nos seguintes objetivos específicos: analisar o texto das políticas públicas para a educação inclusiva no ensino regular; identificar como os textos legislativos indicam a promoção de estratégias docentes inclusivas no contexto escolar.

3. Resultados e Discussão

3.1 A educação inclusiva analisada a partir das políticas públicas

A educação especial tem sido constantemente um desafio pensado pela escola caracterizada como regular, devido às condições de inserção dos(as) estudantes com deficiência, pois a realidade das escolas brasileiras não condiz com o que indica a Lei para inclusão dessas crianças, dificultando o trabalho e a verdadeira inclusão destas na escola.

A prática educativa dos(as) professores(as) é vinculada às preocupações e as expectativas em atender as crianças, tendo em vista a ausência de formação inicial e continuada que os(as) possibilite superar os medos e receios de realizar o trabalho educativo inclusivo com estas crianças na sala de aula regular, repleta de heterogeneidades, as quais deveriam ser recebidas e percebidas como positivas e geradoras do movimento inclusivo.

Neste sentido, Santiago (2007, p.267) vem retratar o sentido da palavra inclusão na prática escolar, “a inclusão é muito mais do que inserir, é, pois, assegurar a alguém o pleno direito de estar junto, de fazer parte, e ao mesmo tempo, ser diferente”. Assim, a educação inclusiva possibilita que as escolas do ensino regular se tornem ambientes onde todos possam fazer uso do seu direito à educação, atendendo às diferenças e respeitando-as de maneira integral, onde todos os(as) alunos(as), independente de terem ou não deficiência, possam ter respeitado o seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento integral.

No entanto, é necessário que a realidade da escola seja coerente com o que vem propondo a Lei para Educação Especial (2020), o Art. 59. “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: Cap. I *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às suas necessidades*”. Nesta perspectiva, pensar em inclusão significa repensar paradigmas, considerar a política de inclusão instaurada no país, conhecendo todo o processo para garantia do cumprimento dos preceitos legais e dessa maneira garantir os direitos básicos a essa parcela da população. Como indica a legislação uma série de esforços são necessários para se ter uma educação que inclua de fato e de direito esses(as) estudantes, não apenas as questões físicas e os recursos humanos e materiais são necessários, mas adequações curriculares, o uso de diversas técnicas e recursos didático-pedagógicos que possam potencializar a aprendizagem, bem como a desarticulação das barreiras atitudinais como as dos preconceitos que impõem mentalidades limitantes a estes(as).

É sabido que as pessoas com deficiência têm sido alvo de exclusão e por muitas vezes são segregadas em salas de aula exclusivas para alunos(as) com condições semelhantes, percebe-se que o movimento de inclusão é recente como prática

educacional em nossa sociedade. Nos últimos tempos com o movimento de transição, da abordagem integrativa para a abordagem inclusiva, percebemos usos variados de recursos e técnicas para adequação do atendimento a este público. Nesse sentido, é necessário diferenciar integração de inclusão, que de acordo com Mantoan (2006):

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a possibilidade de transitar no sistema escolar – da classe especial ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (Mantoan, 2006, p. 18).

Assim, o(a) aluno(a) integrado(a), é apenas “depositado(a)” na escola, mas a sua condição de segregação e exclusão não se modificam. Essa condição de exclusão segrega os sujeitos e permeia todo o sistema de ensino, já que são oferecidos a esses alunos(as) espaços restritos.

Nesse sistema de integração a sociedade não modifica seus bens e serviços para atender a esse(a) educando(a), não investe em políticas públicas, em tecnologia, em recursos materiais e humanos, o seu papel é “apenas” aceitar os(as) alunos(as) com deficiência, lhes dá-lhe o direito de adentrar ao sistema, os quais devem se adaptar aos modelos estabelecidos por estes. Porém, esse mesmo sistema que os(as) “aceita” é o mesmo que subjetivamente ou não vai criando os “mecanismos de expulsão compulsória”, pois pela não adequação e falta de criação de estratégias diversas esses(as) passam a não se “encaixar”.

Já a inclusão, surge a partir da crítica deste sistema que somente responsabiliza o(a) aluno(a) com deficiência, pelo desenvolvimento de processo de aprendizagem, diferentemente a inclusão visa um esforço coletivo, pois:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico -, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2006, p. 40).

Faz-se necessário um trabalho conjunto da comunidade escolar, a fim de fazer com que esses(as) alunos(as) possam, construir o seu aprendizado e participar de modo efetivo da vida da escola e comunidade, já que a inclusão propõe mudanças de paradigmas e perpassa os muros da escola.

Carvalho (1999, p 39), afirma que ao falar de integração e inclusão, faz-se necessário referir as metáforas, quando tais processos são pensados no âmbito educacional. “As propostas de organização do sistema educativo inspiradas no processo de integração têm sido comparadas a uma cascata, enquanto as que se baseiam na escola inclusiva, um lugar para todos, têm como metáfora um caleidoscópio”. Sendo assim,

[...] no sistema de cascata, a educação especial organiza-se como estrutura paralela ao ensino regular, distanciando alunos, professores, famílias e dificultando as inter-relações necessárias no planejamento e na execução da prática pedagógica inclusiva/integradora nas escolas. Quanto à metáfora do caleidoscópio, tem sido apontada como a que melhor traduz a ideia da inclusão escolar, isto é, um sistema educativo no qual todas as crianças devem estar, necessariamente, matriculadas em escolas regulares e, nelas, frequentar as classes comuns. O caleidoscópio foi escolhido porque nele todos os pedacinhos são importantes e significativos na composição da imagem (Carvalho, 1999, p. 39).

De acordo com a autora, a educação inclusiva é representada pelo “sistema caleidoscópio”, pois busca atender a diversidade, os(as) professores(as) e as escolas chegam a ser passíveis de mudança e criativos ao enfrentar situações pedagógicas que busquem a heterogeneidade.

Dessa maneira, este trabalho se propõe a analisar, a partir dos textos legislativos, como as práticas pedagógicas são pensadas, se de maneira integradora ou inclusivas.

Ao analisarmos a política de formação de professores por meio dos documentos que versam sobre o assunto, na Constituição federal de 1988 define, no artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Ao estudarmos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”, para que estes possam crescer e se desenvolver mediante as diferenças.

Nessa mesma década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, capítulo V, art. 59, a Resolução 02/2001 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, art. 18, parágrafo 1º, e as Propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Especial – “A Formação do Professor para Educação Especial” – MEC/SEESP 2002. As quais versam sobre a necessidade da formação inicial e continuada, não só para o corpo docente das unidades escolares, mas também para os diversos atores que a compõem, para que a inclusão aconteça para além da sala de aula.

Assim percebe-se que no sistema educacional as leis propõem o direito inalienável à educação para criança e o adolescente, garantindo a obrigatoriedade do Estado em oferecer espaços educacionais para que as crianças tenham acesso à educação, responsabilizando os pais neste processo de inserção no contexto escolar. No entanto, nota-se a falta da prática dessas leis, na medida em que ela oferece o acesso, mas não legitima as condições de permanência da criança com deficiência no ambiente escolar, devido à falta de recursos que proporcionem a qualidade do ensino. Faltam ainda, estratégias de monitoramento e acompanhamento da efetivação da legislação nos estados, municípios e conseqüentemente espaços escolares, pois uma coisa é o que está prescrito nas nossas legislações, outra é como estas são “efetivadas” no “chão” da escola.

A formação do(a) professor(a) coloca-se como um dos fatores primordiais que influenciam a qualidade do ensino, o qual é balizador na definição dos rumos da educação inclusiva, faz-se necessário relacionar o contexto político, econômico e social do país e a sua influência na formação de professores(as) para a educação inclusiva e especial, e nos interrogarmos a quais perspectivas inclusivas esses contexto se prestam? essas têm buscado construir caminhos que respeitam e valorizam as múltiplas diferenças?

Pensar numa política de formação de professores(as) para a educação especial que se efetive na prática torna-se cada vez mais necessário, considerando-se que o Brasil é um país com um alto índice de pessoas com deficiência aliado aos índices de pobreza que potencializam ainda mais os desafios de acesso a serviços que auxiliem no desenvolvimento desses sujeitos.

O movimento de inclusão deve ser entendido como uma expressão de cidadania, pois leva-nos a compreender que todos os sujeitos têm os mesmos direitos, sem distinção. Por isso é imprescindível que haja mudanças significativas na educação como um todo, sendo indispensável que as escolas deem execução a planos que atendam às diferenças. Concordamos com Goffredo (1999), quando afirma que:

(...) A escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais (Goffredo, 1999, p. 31).

Para que a inclusão aconteça, é preciso à (re)estruturação de mecanismos e processos que permitam que o(a) aluno(a) com deficiência seja incluído social, educacional e emocionalmente com os(as) professores(as), colegas e com o próprio objeto de conhecimento. Faz-se necessário ter a convicção que pensar em educação inclusiva é pensar na mudança do sistema de

ensino. E que para incluir se faz necessário “primordialmente melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (Mantoan, 2003, p. 53).

Os(as) professores(as) têm papel primordial na efetivação da educação inclusiva em nosso país, pois são eles(a) que recebem e acolhem inicialmente estes alunos(as), necessitando de respaldo direto para a sua prática. É preciso, que o professor(a) possua uma boa formação para lidar no dia a dia com as diferenças individuais garantindo com isso o desenvolvimento integral dos(as) seus(as) estudantes, sejam esses(as) com deficiência ou não.

A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho na sala de aula (Brasil, 1995, p. 17).

Deste modo, é preciso uma mudança na postura dos(as) professores(as) para que estes atuem numa perspectiva inclusiva, a fim de formarem cidadãos mais autônomos, críticos e emancipados. No entanto, para que isto seja possível os(as) educadores(as) devem estar dispostos à mudança numa revisão constante de suas ideologias, valores, conceitos e da própria prática, para que atuem como facilitadores no processo da conscientização e na construção da cidadania.

As práticas docentes desenvolvidas nas salas inclusivas assumem um papel de suma importância, pois, “pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber a preocupação com os meios, com as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento” (Ghiraldelli, 1996, p.8) e se configura com “[...] mais uma das possibilidades em meio aos diversos movimentos de reivindicação social – que acabam por se consolidar em movimentos de emancipação popular” (Peixoto, 2004, p.142).

A educação numa perspectiva inclusiva implica mudanças de paradigmas, na preocupação com os meios de ensinar e de introduzir o(a) estudante no processo de ensino e participação social. É necessário pensarmos que todos(as) os(as) alunos(as) são diferentes e não somente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Sendo assim, é preciso que se pense a educação de uma forma que contemple cada um(a), de acordo com suas capacidades e necessidades (Beyer, 2005).

No que se refere às ações e políticas educacionais que estabelecem a prática docente direcionada à educação inclusiva, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em seu Art. 59 parágrafo III. “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

A lei acima citada estabelece que os(as) professores(as) devem estar qualificados(as) para o atendimento especializado às pessoas com deficiência, com professores(as) capacitados para atender no ensino regular a estes(as). Entretanto, essa realidade está longe das escolas que recebem estas crianças e jovens, tendo em vista que a maior parte dos(as) professores(as) do ensino regular não recebe capacitação adequada para atender às especificidades destes(as) alunos(as), e ainda vivemos com o desafio da pouca quantidade de professores(as) especializados(as) para atender nas salas de recursos, que são salas preparadas para apoiar o atendimento das crianças nas escolas regulares. Portanto, fica claro que a lei assegura a importância da qualificação dos docentes, mas na prática essa questão ainda é bastante incipiente.

3.2 A Importância das práticas pedagógicas no trabalho de inclusão

Quando trabalhamos a ideia de inclusão com nosso(as) alunos(as) sejam eles com alguma deficiência ou não, é necessário que o(a) professor(a) esteja em constante reflexão da sua prática, para repensar as práticas e estratégias docentes que são direcionadas para o seu público. Estando sempre atentos(as) para perceber as dificuldades e avanços na aprendizagem que

está sendo construída por cada estudante, assim como as suas diferentes necessidades, para que possa reelaborar o seu planejamento e prática pedagógica. Neste sentido Carvalho (2000) reflete,

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola (Carvalho, 2000, p. 62).

É preciso lembrar que o processo de ensino e aprendizagem é um caminho de mão dupla que exige de todos os(as) envolvidos(as) no processo reflexões constantes para perceber os entraves na construção da aprendizagem. E não apenas responsabilizar o(a) professor(a) ou o aluno(a) pela não efetivação da mesma.

Assim, é necessário repensar as práticas de inclusão de alunos(as) com deficiência e o trabalho do(a) professor(a) enquanto mediador(a) e orientador(a) do conhecimento que estes alunos constroem ao longo do percurso dentro e fora da escola. Pensamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, podem ser utilizadas como um instrumento importante para romper com as barreiras que limitam a aprendizagem que são muitas vezes inculcadas nos alunos a ideia de impossibilidade diante os seus limites, dessa maneira o(a) professor(a) torna-se um sujeito que pode contribuir significativamente para quebrar com essas barreiras impostas, que os(as) subalternam e limitam seu processo de desenvolvimento.

Faz-se necessário uma flexibilização do(a) professor(a), a fim de identificar os caminhos de mudanças no exercício da docência, garantindo a permanência desses alunos, sem discriminar aqueles(as) que apresentam mais desafios de aprendizagem. Concordamos com Carvalho (2009) quando afirma que:

Somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e que ninguém é pode estabelecer os limites do outro (...). A arrumação das carteiras, a decoração da sala com os trabalhos dos próprios alunos, a organização de passeios e visitas, o uso de revistas, jornais e outros meios de comunicação impressa servem como fontes de interesse e de participação dos alunos nas atividades propostas (Carvalho, 2009, p. 66-67).

Mediante isto, percebemos que cada sujeito possui dificuldades, avanços e especificidades. Trabalhar em cima dessas especificidades é possibilitar a construção da aprendizagem desses(a) alunos(as), enxergando-os(a) como um ser em potência, que pode ir além dos seus limites, possibilitando-o(a) construir sua autonomia, incentivando a curiosidade, o interesse e a participação dentro e fora do espaço escolar e das múltiplas relações estabelecidas.

E para que essa prática pedagógica, que propõe instigar a participação, a autonomia e avanços diante as dificuldades que cada sujeito apresenta, faz-se necessária que cada professor(a) esteja preparado para lidar com o novo, que inúmeras vezes apresenta-se como sinônimo de medo ou dificuldade, e para isso a formação inicial é de extrema relevância, pois possibilitará ao professor(a) construir sua visão diante das especificidades que ele irá encontrar em sua sala de aula. Percebe-se que atualmente a formação inicial oferecida aos nossos docentes precisa ser repensada, pois a maior parte dos(as) professores(as) saem das universidades sem conhecer o trabalho com crianças com deficiência, sem se sentirem preparados(as) para realizar um trabalho de acordo com as especificidades dos(as) alunos(as). Portanto, refletirmos que:

A formação inicial dos nossos professores precisa ser repensada, seja em nível de segundo grau seja em nível superior, para que possamos encontrar soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhorarmos as respostas educativas de nossas escolas, para todos (Carvalho, 2009, p. 165).

Ao possibilitar o(a) professor(a) construir o seu conhecimento e melhorar sua prática pedagógica em seu espaço da sala de aula, contribuí para que melhores respostas sejam dadas ao processo educativo das crianças e jovens, para tanto, é

válido salientar que além da formação inicial, a formação contínua deve estar presente durante todo o ano letivo. Pois, é através dessas formações contínuas que o(a) professor(a) poderá colocar suas dúvidas, inseguranças, avanços em sua prática pedagógica, para buscar caminhos e contribuições para que sua prática seja desenvolvida com qualidade, uma reflexão constante entre teoria e prática. Martins (2008) quando retrata o(a) papel do professor(a) afirmar que:

O papel principal do professor na sala de aula regular, portanto, é o de criar condições para que os alunos se sintam encorajados a – de acordo com o seu nível e ritmo próprios – buscar soluções para determinadas situações-problema, enfim, para que evoluam também intelectualmente. Cada professor deve procurar conhecer os alunos individualmente – suas potencialidades, seus interesses, suas dificuldades, suas experiências de vida, mas também ser instrumentalizado para melhorar a sua prática pedagógica, ou seja, para ser capaz de organizar o ensino e o currículo de forma a dar respostas adequadas às necessidades de cada aluno, assim como para avaliar como vem se processando a aprendizagem na sala de aula regular, de acordo com a realidade dos sistemas educacionais ou das próprias escolas (Martins, 2008, p. 199).

O(a) professor(a) deve estar numa busca constante pela formação permanente, com o propósito de superar as barreiras colocadas pela falta de conhecimentos teórico-metodológicos, para que se possa examinar a prática pedagógica objetivando identificar os entraves para a aprendizagem, pois, até então, temos examinado estas, sob a perspectiva apenas dos(as) aprendizes, culpabilizando estes(as) como os únicos responsáveis do fracasso escolar. Sem atentar para a transmissão dos conhecimentos universais que estes sujeitos são colocados(as), conteúdos muitas vezes desconexos, que não respeitam o contexto socioeconômico e cultural desses educandos(as), nem mesmo as suas individualidades e subjetividades.

Nessa perspectiva, os(as) professores(as) devem colocar-se como constantes aprendizes que reelaboram sua prática de acordo com as diferenças presentes no espaço escolar. A fim de construir uma escola na perspectiva da cidadania, do direito e da equidade, visando uma sociedade mais justa socialmente e para todos(as).

4. Considerações Finais

Diante o estudo realizado através de leituras bibliográficas dos textos legislativos que regem o sistema educacional e garante a partir do texto prescrito a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, nos voltamos para o objetivo deste trabalho que visou compreender como as políticas públicas dão subsídios às práticas educativas de inclusão no espaço escolar dos(as) professores(as) que trabalham estudantes com deficiência.

Neste sentido percebemos que as leis como a Constituição Federal, as Diretrizes e Bases da educação, o ECA e as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, são exemplos de legislações nacionais que abordam o direito à educação, ao acesso e a permanência com qualidade nas escolas, entretanto, no que se refere às crianças com deficiências, estas leis divergem com a realidade das escolas regulares, tendo em vista as múltiplas barreiras que as escolas e os(as) alunos(as) vivenciam. Barreiras essas representadas pela à falta de formação inicial e continuada para os(as) docentes, a falta de materiais de suporte que possibilite o ensino com a qualidade requerida, de recursos humanos, e o limite físico das escolas que não se adequam às necessidades desses(as) alunos(as). Além, das condições muitas vezes inadequadas de trabalho, que os(as) profissionais da educação pública, principalmente ensino básico estão submetidos(as).

Torna-se notória as divergências da lei com a realidade escolar, a lei garante a inclusão do(a) aluno(a) no ensino regular, no entanto a garantia da inserção na escola não significa que ela está vivenciando a inclusão, tendo ali suas necessidades e singularidades atendidas e respeitadas. O que ocasiona num grande desafio também para as comunidades escolares, principalmente para os(as) docentes, pois é o(a) professor(a) que vivencia as dificuldades e avanços dos(as) alunos(as) no chão da sala de aula. É a escola em todo o seu contexto físico e humano que deve contribuir significativamente para esse processo de aprendizagem. Indicamos para estudos futuros uma análise comparativa entre a prática pedagógica de

docentes com formação continuada contextualizada e professores(as) que não tem essa condição, pois entendemos que a prática fundamentada com as contribuições teóricas da formação continuada auxiliará a construção de movimentos, de fato, inclusivo nas salas de aulas regulares, já que essa oferecerá repertórios diversos aos professores(as) potencializando a *práxis* pedagógica.

Dessa forma, entendemos que a capacitação dos(as) docentes ainda é um problema enfrentando pelos professores(as), pois a maior parte deles não possui formação ou não teve capacitações que os possibilitem trabalhar com os(as) educandos(as) com deficiência e as especificidades que cada criança apresenta. O que dificulta o trabalho realizado pelos(as) professores(as) para proporcionar a qualidade do ensino oferecido a estes sujeitos, como o avanço no processo de aprendizagem desenvolvido por cada aluno(a) dentro de suas limitações e possibilidades.

Portanto, concluímos através de nossos estudos que a inclusão dos(as) alunos(as) no ensino regular ainda é um entrave vivenciado pelos(as) professores(as), alunos(as), famílias e escola, pois não basta apenas integrar a criança e jovem na sala de aula regular se não lhes é oferecido a eles(as) todo um suporte que permita o seu desenvolvimento qualitativo e integral.

A ideia de inclusão vai além da permanência do(a) aluno(a) no espaço da sala de aula regular; defender a inclusão destes(as) alunos(as) de maneira adequada para que eles(as) possam construir sua autonomia, seu aprendizado tendo respeitadas as suas singularidades, significa repensar o sistema de ensino de forma integral, e oferecer ao professor(a) ferramentas e condições dignas de trabalho que contribuam para essa construção inclusiva, a fim de buscar eliminar as diversas barreiras postas para inclusão de TODOS(AS), valorizando cada sujeito com suas especificidades e potencialidades.

Referências

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- Brasil. (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394* (nº 248 de 20/12/1996). Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A Formação do Professor para Educação Especial*. Brasília.
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília, MEC. SEMESP.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (*Estatuto da Pessoa Com Deficiência*).
- Bardin, L. (2004). *Análise do Conteúdo*. Edições 70, tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, Brasil.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Ed. Mediação.
- Carneiro, M. A. (1998). *LDB fácil: leitura crítico- compreensiva artigo a artigo*. (5a ed.), Editora vozes, Rio de Janeiro, Brasil.
- Carvalho, R. E. (1999). *Adaptações Curriculares: uma necessidade*. Secretária de Educação a Distância Salto Para o Futuro: Educação especial: tendências atuais. Ministério da Educação, Brasília.
- Carvalho, R. E. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Mediação.
- Goffredo, V. L. F. S. de (1999). *Educação: direito de todos os brasileiros*. Secretária de Educação a Distância Salto Para o Futuro, Educação especial: tendências atuais. Ministério da Educação, Brasília.
- Ghiraldelli, P. (1996). *O que é Pedagogia*. Brasiliense, São Paulo.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2000). *Censo Brasileiro de 2000*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *O desafio das diferenças nas escolas*. Ed. Vozes, (2a ed.).
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O quê? Por quê? Como fazer?* (2a ed.). Moderna.
- Martins, L. de A. R., (2008). *Educação e Inclusão social de pessoas com necessidades especiais: Desafios e perspectivas*. João Pessoa, Brasil.
- Minayo, M. C. de S. Deslandes. S. F. Gomes, R. (2008). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. (27a ed.). Vozes, Rio de Janeiro.

Oliveira-Menegotto, L. M. D., Martini, F. D. O., & Lipp, L. K. (2010). Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22, 155-168.

Peixoto, A. J. (2004). *Filosofia, Educação e Cidadania* (2a ed.). Alínea. v. 1. 235p.

Pizzani, L., Silva, R. C., Bello, S. F., & Hayashi, M. C. P. I. *A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento*. *Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação*, 10(2), 53-66 (2012) 10.20396/rdbci.v10i1.1896.

Santiago, S. A. da S. (2007). O professor na escola inclusiva: reflexões sobre a prática pedagógica. In: Martins, L. de A. R. et al. *Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e possibilidades*. Editora Universitária. p. 267-272.

UNESCO. (1990). Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>.