

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE SUA EFETIVAÇÃO NAS CINCO REGIÕES BRASILEIRAS¹

BRAZILIAN POLICY FOR INCLUSIVE EDUCATION: ANALYSIS OF ITS IMPLEMENTATION IN THE FIVE BRAZILIAN REGIONS

Cristina Cerezuela²
Nerli Nonato Ribeiro Mori³

Resumo: O presente texto tem como objeto de estudo a efetivação da política nacional da educação inclusiva. Os dados apresentados são resultados de duas etapas de pesquisa: a primeira, refere-se à aplicação de um questionário a 889 docentes da educação básica das 27 unidades federativas do Brasil; e, a segunda, compreende um estudo de campo com observação direta das atividades e entrevista semiestruturada com educadores de quinze escolas das cinco regiões brasileiras, desenvolvido por Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013). O estudo discorre sobre a história da educação especial dos primórdios da exclusão social aos movimentos internacionais que culminaram na reestruturação política nacional. Apresenta a proposta de estrutura e funcionamento das salas de recursos multifuncionais (SRM); e, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, defende uma prática didática metodológica com possibilidades de humanização do indivíduo, pela apropriação dos bens culturais produzidos pelo homem. Por fim, analisa os pontos convergentes e divergentes do cenário inclusivo, nas regiões brasileiras. Conclui que o processo da inclusão educacional está em desenvolvimento, que seus avanços são consideráveis, mas ainda há um caminho longo a ser percorrido diante das condições objetivas de sua efetivação, demandando um investimento político, social e econômico. A afinação do discurso com a prática social depende da compreensão política e ética e do discernimento sobre o que compete a cada setor da sociedade. É preciso incluir para além dos discursos inclusivos.

Palavras-chave: Educação Básica. Políticas de Educação Inclusiva. Teoria Histórico-Cultural. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Abstract: The implementation of Brazilian policy on inclusive education is provided in current qualitative research partaking of the project 'Basic Education and Inclusion in Brazil' prepared by the Education Observatory of the Coordination for the Upgrading of Higher Education Personnel (CAPES). Data are the result of two research stages. The first refers to the application of the questionnaire to 889 primary school teacher in the 27 federal states of Brazil; the second comprises a field study with direct observation of activities plus a half-structured interview with educators from 15 schools in the five Brazilian regions, following Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) and Rodriguero (2013). Current discussion comprises the history of special education, ranging from the start of social exclusion to international movements and the Brazilian political restructuring. The essay presents the structure and functioning of multifunctional resource class rooms. Foregrounded on the Historical and Cultural Theory, it defends a didactic and methodological practice with the humanization of the subject concerned through the appropriation of cultural goods produced. The convergent and divergent factors of the inclusion scenario in the five Brazilian regions are analyzed. Results show that the process of educational inclusion is still being developed, with considerable progress, even though a long trajectory still lies ahead for its full implementation, requiring political, social and economic investments. Fine-tuning of the discourse with social practice depends on political, ethical and discernment understanding on what each sector of society should do. It's better to include beyond inclusive discourses

Keywords: Basic education. Policy of inclusive education. Historical and cultural theory. Specialized Educational Care.

¹ Esta pesquisa faz parte do projeto 'Educação básica e inclusão no Brasil', coordenado pela segunda autora e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)/Observatório da Educação.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica do Estado do Paraná na modalidade Educação Especial. criscerezuela@gmail.com.

³ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). nrmori@uem.br.

INTRODUÇÃO

Como está se efetivando a política nacional de educação inclusiva no Brasil? Eis um questionamento que preocupa, de modo geral, à sociedade contemporânea, em especial, aos educadores; tanto aos profissionais que atuam na escola, e se ocupam com a prática da proposta quanto aos pesquisadores em educação, os quais se debruçam sobre os pressupostos teóricos e filosóficos da política educacional.

A importância de se discutir essa questão está relacionada à trajetória pela qual a educação inclusiva passou para se chegar à estrutura em que se encontra atualmente. A inclusão social e, por decorrência, a inclusão educacional, é produto de debates sociais e luta pelo direito de igualdade negado historicamente pela sociedade que é formada por classes antagônicas. Essa formação, fundamentada na exploração do trabalho humano, produz as desigualdades sociais e, por decorrência, produz a exclusão material e a desigualdade de oportunidades.

No contexto educacional atual, o tema está em evidência porque, ao considerarmos que a escola forma o homem para cada época, discutimos como a inclusão repercute nas práticas pedagógicas e na dinâmica do contexto escolar que é modificada com as políticas inclusivas.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Incluir é a palavra de ordem na atualidade. A educação inclusiva tem por objetivo atender aos alunos, em principal, aqueles que se encontram à margem do conhecimento, por sua diferença. Na última década do século XX, as regras legislativas brasileiras constitucionais e infraconstitucionais, inspiradas em movimentos e estudos internacionais e nacionais, impulsionaram um processo de profundas transformações conceituais, no que tange os direitos das pessoas com deficiência.

O conceito de igualdade deve ser analisado por dois aspectos: o formal e o material. O primeiro compreende o direito legal adquirido, isto é, a formalização da lei. O segundo refere-se ao que está sendo efetivado na realidade prática. A transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos tem sido reflexo dos avanços na discussão e no entendimento do direito à igualdade e à diferença. Mudanças de

paradigmas que ganharam tónus nas últimas décadas do século XX. O sistema educacional brasileiro, desde sua gênese aos dias atuais, configura-se em um espaço mantenedor das diferenças e desigualdades sociais, atendendo às demandas da sociedade. Para Mészáros (2008), os processos educacionais estão estreitamente ligados aos processos sociais. O Brasil, desde sua colonização de exploração escravagista, responde à lógica do capital. A exigência de produção, consumo e lucro impera na determinação das relações sociais e refletem nas dinâmicas escolares como uma forma de (re)produção das configurações dessa sociedade.

As diversas posturas sociais sobre as diferenças dos indivíduos são classificadas em quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. A fase da exclusão predomina o extermínio e o abandono daqueles que não são considerados normais, quer de ordem física, sensorial ou mental. Neste período, prevaleciam as explicações mitológicas e sagradas. Para Mazzotta (2003), a ignorância das potencialidades do desenvolvimento humano leva ao paradigma de invalidez como imutável e, para além de não ser útil, a pessoa denominada incapacitada é considerada como um empecilho para as atividades de sobrevivência e de desenvolvimento da sociedade da época.

A fase da segregação é marcada pelo início do desenvolvimento das pesquisas na área médica a partir do século XIX. O avanço da ciência sobre o assunto muda o pensamento exclusivo dando lugar à institucionalização segregadora. Com o argumento de proteger a pessoa com deficiência da sociedade e vice-versa, são abertas inúmeras casas assistenciais distantes dos povoados para seus atendimentos, limitando-os ainda, ao estigma de incapazes de viver em sociedade.

Inicialmente, com ênfase apenas na incapacidade de aprendizagem e convivência social dessas pessoas, a 'era das institucionalizações' apresenta ações para com os cuidados básicos para à sobrevivência das pessoas que são encaminhadas a esses espaços. Com os avanços de conhecimento quanto às capacidades de aprendizagem, são registradas as primeiras experiências de educar as pessoas com deficiência, podendo, esse período, ser considerado o início da Educação Especial.

Por aproximadamente oito séculos vigora a fase da segregação. Avanços significativos no entendimento da capacidade de aprender e se

desenvolver em sociedade e de forma produtiva dão espaço a uma nova fase, a da 'integração'. Jannuzzi (2012) afirma que a integração tem como princípio básico a 'normalização', isto é, aceitar o outro como normal, oferecendo as mesmas oportunidades e espaços dos demais. A integração é caracterizada por três formas: a física, a social e a funcional. Entretanto, essa fase não atinge seus propósitos, porque o educando, apesar de ocupar o mesmo espaço, não pertence ao grupo. A integração pode ser considerada como um grande avanço, mas ignora as possibilidades concretas para sua efetivação. A ordem é a pessoa adaptar-se às estruturas escolares e não o contrário. O direito a 'não segregação' é um progresso, mas limitar-se a esse argumento é uma visão simplista.

A integração não transforma significativamente o quadro segregador, visto pressupor que o indivíduo por determinação e esforço pessoal se encaixe no sistema escolar. O discurso da escola para todos disfarça a estratificação social secular dos capazes e incapazes, dos produtivos e improdutivos. Ao permitir o 'acesso' das pessoas com deficiências nos espaços 'considerados de todos', sem possibilitar os requisitos adequados para sua permanência e desenvolvimento, enaltece o caráter segregador da sociedade capitalista. Dessa forma, camufla a ineficiência das obrigações políticas e sociais, culpabilizando o indivíduo em sua singularidade, por não conseguir se adequar a estruturação hegemônica.

Apesar de suas limitações, a fase da integração foi um passo importante para a fase seguinte, a da inclusão. O quarto período histórico da trajetória educacional das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) ainda está em processo. A polêmica sobre o paradigma inclusivo está posta. Se por um lado a sociedade, não pode mais aceitar a ausência de atendimento de qualidade na educação, por outro lado, o entendimento de que a inclusão superará as mazelas que a história da Educação Especial e da Educação traz em seu bojo é uma visão redentora de uma perspectiva que atende aos anseios da sociedade. De certa maneira, a história se repete com outra roupagem. Envolto em um projeto de enfoque democrático, as políticas públicas inclusivas não progredem na prática para a efetivação da democracia almejada. As

objetivações da inclusão propõem programas que visam à apropriação pelo educando do saber acumulado pela humanidade; sua efetivação na prática é dificultada graças, entre outros fatores, pela precariedade do sistema político e educacional. A escola ainda está inacessível, tal como a sociedade ainda é; e, as dimensões da acessibilidade não são alcançadas em sua totalidade – arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Alguns estabelecimentos apresentam a dimensão arquitetônica adequada para o acesso sem nenhuma restrição, mas falham na dimensão metodológica ou na comunicacional. De toda forma, não é possível vislumbrar uma escola que seja acessível nas seis dimensões.

A tarefa histórica de transformar a sociedade excludente se caracteriza mais como um discurso ideológico de base neoliberal, visto que no argumento de 'oportunidades iguais', a sociedade perpetua de forma velada a realidade da exclusão. Ao falhar na constituição do sujeito crítico e social, ela traz à tona as especificidades individuais como responsáveis por não alcançar o pretendido. Ao refletirmos sobre qual trabalho intelectual a inclusão demanda, nos deparamos com o trabalho crítico no que se refere às práticas sociais e as políticas que o próprio sistema não consegue realizar na história da educação brasileira.

As normas estabelecidas pelo poder político brasileiro retratam a influência dos fatos e valores mobilizados em âmbito mundial. Os principais documentos que discutem o atendimento educacional especializado (AEE) das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD na sociedade, são: a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001; o documento orientador Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008 e sua consolidação por meio do decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 e a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Documentos fundamentais para a transformação do entendimento da Educação Especial na atualidade (BRASIL, 2001, 2008a, 2008b, 2009).

A Resolução nº 2 de 2001 institui as diretrizes nacionais para educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica, em suas etapas e modalidades. Os documentos, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto nº 6.571 de 2008 e a

Resolução nº 4 de 2009 objetivam o acesso; a participação; e, a aprendizagem dos alunos com deficiências, com TGD e com AH/SD nas escolas regulares. Tanto a matrícula para os alunos quanto a organização do AEE impactam a realidade concreta das escolas. O primeiro documento deu como prazo de adequação entre sua publicação e 31 de dezembro daquele corrente ano, sendo obrigada a sua implementação a partir de 2002.

Desde então as escolas começariam a receber os alunos sem uma adequação em sua estrutura arquitetônica e, em principal, nos aspectos pedagógicos. Todavia, o início da mudança deveria ser acionado. É ilusório esperar que as transformações nas bases organizativas e didáticas ocorressem neste curto espaço de tempo; contudo, precisamos é urgente refletir sobre quais condições materiais e humanas necessárias para a realização do processo inclusivo.

A educação como componente do macrosocial responde às demandas das relações que a sociedade produz. As contradições implícitas na consolidação das políticas inclusivas exigem a observação sobre os interesses econômicos e sociais. Por um lado, a sociedade pós-moderna apresenta uma crise e necessita reorganizar-se economicamente, por outro lado, há indivíduos que foram excluídos da sociedade e lutam por seus direitos. É necessário ponderar a quem a inclusão atende, isto é, o fenômeno e a coisa velada. As políticas contemporâneas satisfazem os interesses de organismos internacionais, tais como: o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Na perspectiva neoliberal, o Estado transfere sua responsabilidade à sociedade. Ao fracassar na competência de promover o bem social comum, em decorrência da própria crise econômica mundial, surge a necessidade das privatizações e descentralizações. A esse respeito, a inclusão ocupa o *status* de reivindicações de direitos sociais enquanto que política e economicamente corroboram para a hegemonia dominante. Como política de Estado, o AEE ocupa uma posição ideológica favorável para equalizar as injustiças da sociedade capitalista, mas como se está efetivando na prática?

A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS NO BRASIL

Os dados apresentados e analisados neste estudo são resultados do trabalho do grupo de pesquisa Observatório da Educação (OBEDUC) e originaram, além de outras produções científicas e participações em congressos, três dissertações de mestrado, Dambros (2013), Fellini (2013) e Hessmann (2013); e, três teses de doutorado Cerezuela (2016), Garcia (2015) e Rodriguero (2013).

A pesquisa foi realizada em duas etapas, a saber: na primeira, foi aplicado um questionário a um grupo de 889 professores participantes de um Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); e, na segunda etapa, foi realizado um estudo de campo com observação direta de atividades e entrevista semiestruturada com professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e gestores de escolas e responsáveis pela educação da secretaria municipal de educação especial de quinze municípios, sendo três de cada uma das cinco regiões brasileiras.

Em relação ao gênero dos educadores, os dados revelam um expressivo percentual de mulheres atuando como docentes. A predominância do sexo feminino no exercício do magistério (96% dos entrevistados), identificado por Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013) não retrata apenas um aspecto quantitativo; a profissão está associada ao universo feminino desde o início do século XIX, quando ocorre a oferta de formação gratuita para mulheres na escola normal. A relação desse diálogo com a pesquisa se faz por dois motivos principais: primeiro, por registrar um dado que corrobora com as análises sobre a estratificação profissional conforme o gênero e, segundo, analisar que essa condição não se refere exclusivamente à docência na área da educação especial.

Quanto à formação dos educadores entrevistados, a pesquisa revela que 67% são pedagogos; 70% já apresentam pós-graduação, predominando os cursos de especialização em Educação Especial e Psicopedagogia. A Região Sul, estudada por Garcia (2015), se destaca com

81% dos professores entrevistados com essa certificação.

Ao discutirmos sobre os números da inclusão, identificamos com a pesquisa, um equilíbrio aproximado entre as matrículas da educação especial em escolas exclusivas e classes especiais e as matrículas no contexto comum, no ano de 2007. De 654.606 alunos efetivos, 46% são alunos exclusivos da modalidade especial e 54% estão incluídos das classes comuns. Com a mudança de paradigma sobre atendimento desse aluno, em 2014 os índices se alteram da seguinte forma: o número de matrícula aumenta 26%, evoluindo para o total de 886.815 (oitocentos e oitenta e seis mil e oitocentos e quinze). E desta totalidade, 78% são alunos incluídos no sistema de ensino regular.

Algumas questões são relevantes no que se reporta a esses dados. O aumento do acesso à escola; a ampliação na identificação e diagnóstico; e, as condições objetivas da escolarização do aluno com deficiências, TGD e ou AH/SD. As três premissas voltam-se para o mesmo enfoque: qual a qualidade da educação modelada pela perspectiva inclusiva?

Aumentar o acesso não significa garantir a aprendizagem. Se pensarmos nas reflexões que Garcia (2004) faz sobre os interesses que recaem sobre a educação inclusiva, entendemos que o aumento do número de matrículas atende a proposta da UNESCO de reduzir a exclusão social e educacional. Logo, quando verificamos o aumento dos índices de matrícula, é inegável o avanço quanto aos números e às demandas das agências econômicas.

AS estatísticas da inclusão divulgadas não informam, no entanto, como está a aprendizagem. Não são discutidos o ingresso no mercado de trabalho e o acesso ao ensino superior com as mesmas probabilidades de inclusão. Nem precisamos almejar essa análise, de certa forma distante, basta analisar o que o IDEB das escolas investigadas retrata sobre seus resultados, para percebermos que as escolas não estão conseguindo atingir as metas estabelecidas.

Inúmeros são os fatores que contribuem para a efetivação da inclusão, na mesma proporção, são os fatores que obstaculizam o processo. Sem dúvida, o percurso necessário para a prática inclusiva é o trabalho pedagógico com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Como mencionamos, a perspectiva inclusiva introduz o conceito de que o aluno é da educação

básica e não pode ser visto somente como um aluno da educação especial. Para evitar que a aprendizagem seja responsabilidade apenas do professor especializado é necessário o planejamento conjunto do AEE pela equipe pedagógica e uma aproximação entre os professores envolvidos com o aluno. Nesse quesito, a Região Centro-oeste, pesquisada por Hessmann (2013), se sobressai ao afirmar que lá há uma efetiva articulação nas escolas investigadas.

O papel do professor-pedagogo é fundamental para a concretização da inclusão. Para tanto, ele deve ter em sua formação inicial e continuada subsídios para compreender o processo e intervir na dinâmica escolar. A unidade entre o corpo docente e a equipe pedagógica evitaria que o professor especializado tivesse dificuldades em dialogar com o professor do ensino comum. As escolas entrevistadas apresentam o diálogo como insatisfatório. Garcia (2015) relata que uma das professoras entrevistadas se queixa, constantemente, por ter de justificar e explicar aos professores do ensino comum sobre a importância de o aluno estar inserido no contexto escolar, da necessidade de se trabalhar em parceria e, em principal, das possibilidades de aprendizagem do aluno.

Uma das professoras entrevistadas por Fellini (2013) na Região Nordeste se queixa que as reuniões dificilmente ocorrem e isso dificulta muito o trabalho do professor especialista. Não há uma continuidade na discussão sobre as atividades a serem realizadas bem como na possibilidade de fazer um trabalho de conscientização dos professores do ensino comum.

A articulação entre os professores é um dos aspectos que envolvem a prática pedagógica de qualidade com vistas à inclusão. Contudo, não podemos simplificá-la às subjetividades dos educadores. As pesquisas revelam circunstâncias concretas que dificultam a interação entre os docentes, entre elas, o conflito de horários e a lotação em escolas diferentes que demandam deslocamento dos professores, impossibilitando o professor de atuar em tempo integral em uma única escola. Consideramos esse último fator determinante para a interação entre os docentes, isto é, um professor especialista com 40 horas na mesma escola tem a possibilidade de conhecer e trocar ideias com todo o seu corpo docente, em principal, com o professor que atende o aluno no período contrário. Da mesma forma, o professor

do ensino comum pode entrar em contato com as produções que os alunos realizam no AEE sem necessitar da mediação de outros profissionais ou de outros recursos. Essa condição de trabalho favorece a comunicação direta entre os profissionais.

A pesquisa também observa a presença de profissionais não docentes decisivos para a efetivação da inclusão. As regiões apresentam diferenciadas nomenclaturas a esse profissional: agente de apoio, auxiliares de desenvolvimento infantil, serviços gerais. Segundo Hessmann (2013), esse profissional auxilia os alunos, quando necessário, nas atividades de alimentação, locomoção e higienização. Dambros (2013) indica que duas escolas na Região Norte duas escolas não possuem o profissional, mas apresentam alunos que demandariam o apoio. Esse dado revela uma contradição entre o discurso político de investimento para a inclusão com o que está sendo realizado na prática. Se o aluno não possui todo o atendimento necessário para atender suas especificidades, ele não está sendo incluído no sistema.

Fellini (2013) identifica que apenas uma escola não apresenta profissionais não docentes; uma das escolas conta, inclusive, com uma equipe multiprofissional, uma situação única em relação às escolas investigadas nas cinco regiões. O envolvimento dos profissionais da saúde é um avanço na discussão da inclusão. Entretanto, somente a presença desses profissionais não é garantia de um atendimento de qualidade. É necessário o conhecimento das especificidades dos alunos e como apoiar a vida diária, bem como a comunicação com os demais educadores de como proceder em diferenciadas situações.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), observamos que apenas sete escolas investigadas (46%) apresentam a sala do AEE em seus projetos. As demais não estão em conformidade com a política ou não informam esse dado. Na Região Nordeste uma gestora se recusou a fornecer o PPP, uma ação pouco democrática, uma vez que esse documento é um retrato da escola e dos pressupostos que norteiam sua prática pedagógica e, por isso mesmo, deve ser público.

Conforme os estudos de Rodriguero (2013), na Região Sudeste duas escolas apresentam o AEE, mas seus PPPs não estão adequados à nova política. A transição para a educação inclusiva proposta pelas políticas públicas apresenta

desafios que vão além dessa organização estrutural; para desenvolver os aspectos políticos e filosóficos desse paradigma é necessário o debate participativo dos profissionais da educação. É nesta lógica que devemos focar a institucionalização do AEE no PPP, na discussão e incorporação coletiva no interior da escola. Mas como isso ocorre de fato? Como se dá a elaboração do PPP nas reuniões e formações pedagógicas? São reflexões que apresentam respostas subjetivas justificadas pela dinâmica de cada unidade escolar. Eis aqui um nó a ser desatado: aproximar a prática cotidiana real das discussões teóricas no que diz respeito à consolidação da educação como um todo. E, em especial, neste contexto, da educação inclusiva.

Em relação à organização, observamos que uma escola da Região Norte não informa como sistematiza as atividades a serem realizadas pelos alunos; duas escolas da Região Centro-oeste informam planejá-las semestralmente. Consideramos esse intervalo muito longo frente ao dinamismo da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. As reflexões convergem para o mesmo ponto: a contribuição do trabalho pedagógico para a efetiva inclusão. Não pode ser qualquer prática de ensino, e sim, uma prática fundamentada numa análise crítica da sociedade e perspectiva de aprendizagem dos alunos do AEE.

Ao tomar como base os estudos de Barroco (2012) e Mori (2016) defendemos que a função da escola é ensinar, por esse propósito é necessário buscar meios diferentes para socializar o conhecimento e promover que o aluno se aproprie dele. Nesta perspectiva, a superação da visão integradora de socializar o indivíduo com os demais alunos e com o ambiente dá espaço para a socialização do saber. Como desenvolver um trabalho crítico diante das representações estabelecidas de incapacidade e impotência? É possível atender o aluno com qualidade e promover a apropriação do seu saber científico?

A adaptação dos materiais e do currículo pode ser uma resposta a esses questionamentos. Entendemos por adaptação curricular todas as modificações que promovam o acesso ao currículo. Elas podem ser de pequeno ou grande porte, e em nível individual ou coletivo. O material adaptado para atender as especificidades do aluno pode proporcionar situações de aprendizagem em igualdade. Quando oferecemos um recurso tecnológico ou uma mediação

pedagógica que socialmente compensa a deficiência, iniciamos a prática inclusiva. Manter o aluno na sala sem proporcionar as devidas adaptações que favoreçam a aprendizagem é perpetuar sua condição de desigualdade.

Superar a visão biológica organicista do aluno e buscar recursos diferenciados de ensinar é o principal desafio do professor do AEE. Como efetivar esses princípios? O que a literatura apresenta como alternativa viável de consolidação dos espaços inclusivos? Como assumir o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento diante de obstáculos históricos? Acreditamos que nem a literatura, nem as conclusões obtidas pelo grupo OBEDUC podem responder a contento as questões suscitadas. É possível, no entanto, fazer uma aproximação da teoria com o desejado, do ideal com o real.

Como discute Barroco (2012), na escola se realiza a transformação das funções cognitivas elementares para funções psicológicas superiores (FPS). Para isso, é necessário o professor do AEE se instrumentalizar com recursos e estratégias diferenciadas para promover a formação dos conceitos científicos nos alunos.

Há a necessidade pedagógica e, porque não dizer também social, de abandonar as atividades reprodutoras e mecanicistas que não agregam muito aos processos de desenvolvimento da criança, quiçá o desenvolvimento da coordenação motora. O auxílio do material concreto, das experiências visuais e, até mesmo os jogos, auxiliam no início do processo pedagógico, mas devem ser empregados como um meio, não como um fim. Requisitar ações mais complexas é buscar formas de revolucionar o pensamento da criança. Vygotsky (2007) prova a importância da superação de atividades apoiadas no visual. Ao relatar um estudo realizado com crianças com deficiência intelectual, o autor conclui

[...] que um sistema de ensino baseado exclusivamente em meios visuais, e que exclua tudo quando respeita ao pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar sua capacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir sobre o pensamento visual elimina os germes do pensamento abstrato nestas crianças (VYGOTSKY, 2007, p. 38).

Os argumentos sobre exigir da criança algo para além do que ela já sabe nos faz refletir sobre

algumas atividades que não poderiam ser desenvolvidas no AEE, entre elas: inúmeras atividades prontas reproduzidas para os alunos, atividades que envolvam a fixação e a memorização (ranços da pedagogia tradicional), ou até mesmo, repetição das atividades que o aluno já realiza no ensino comum.

Sobre essa questão, Hessmann (2013) observa sua pesquisa que os alunos matriculados em anos diferentes do ensino comum realizam a mesma atividade. Em nosso entendimento, o espaço e a carga horária do AEE são oportunidades caras para avançar no desenvolvimento da criança, que não podem ser desperdiçadas com atividades que não sejam direcionadas especificamente para cada aluno. Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 38), “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Para tanto, não basta identificar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, é preciso mediar esse processo na zona de desenvolvimento próximo (ZDP), porque as crianças podem ter o mesmo nível de desenvolvimento real, mas diferentes ZDP.

A prática pedagógica precisa ser planejada com exclusividade para cada aluno. Algumas atividades até podem servir para mais de um aluno, mas a mediação não. Esta se obriga a ter como direção, em específico, o desenvolvimento individual. Barroco (2012, p. 291) destaca a “[...] importância da linguagem como meio de comunicação e como recurso ao desenvolvimento do psiquismo regulado pelas FPS”. Para Luria (1994) e Vigotski (2001) a linguagem é essencial no processo de generalização e formação dos conceitos, isto é, as formas mais complexas da atividade consciente.

Para provocar de forma intencional e consciente esse desenvolvimento, o professor ao identificar o nível de desenvolvimento que a criança se encontra emprega a palavra como ‘matéria prima’, extraindo o caráter prático, visual e imediato do processo e assim, assumindo seu caráter abstrato e generalizador. Ao explorar as ideias e respostas do aluno o professor especialista,

[...] deve encaminhar, portanto, sempre de situações de emprego de recursos psicológicos mais simples àquelas que requerem maior complexidade, requisitando da criança que empregue, intencional e

autonomamente, funções psicológicas superiores, apoiadas na linguagem verbal (BARROCO, 2012, p. 296).

O processo pedagógico do mais simples ao mais complexo mediado pela linguagem permite ao professor atuar na ZDP e promover o desenvolvimento. Como a SRM pode atender de forma individual ou em pequenos grupos de acordo com as especificidades dos alunos, esta mediação além de ser possível de ser realizada pode estabelecer e fortalecer vínculos positivos entre o aluno e o professor e entre o aluno e o conhecimento. Outra questão importante é que por meio dessa mediação é possível exigir do aluno a realização da atividade, respeitando seu ritmo e sua apropriação.

É uma mediação direcionada com vistas à formação do conceito científico pelo aluno, que na ausência da intervenção do professor, talvez não consiga fazê-lo. Não é abreviar o processo, oferecendo-lhe as respostas, é provocar-lhe o pensamento, a interpretação e a compreensão sobre o assunto estudado. O resultado esperado é que nesse processo o aluno não apenas se aproprie do conhecimento, mas também compreenda como planejar seu pensamento, generalizando as estratégias para os demais assuntos escolares. Quando o aluno entende a linguagem como uma forma de organizar o pensamento, dá um salto qualitativo em seu processo de aprendizagem. Para Vigotski (2001), a linguagem interna se transforma em função mental interna que subsidia o pensamento.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, com funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOSTKY, 2007, p. 38-39).

Ao requisitarmos da criança que ela explique como chegou à solução da atividade, estamos impelindo a internalização do pensamento e sua expressão. A linguagem empregada tanto pelo aluno quanto pelo professor, torna-a capaz de utilizar a informação verbal a fim de conduzir uma nova ação; agora, de forma modificada. Esse processo mediado impulsiona

seu desenvolvimento cognitivo e amplia a sua visão e modos de ação sobre e com o mundo.

Para o entendimento das questões teóricas que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento bem como para o planejamento e organização das atividades pedagógicas direcionadas para a especificidade de cada aluno, é primordial que o professor tenha uma carga horária destinada para esta finalidade. Dessa maneira, a formação continuada é uma opção de ampliar a discussão e aprofundar os conhecimentos adquiridos na graduação.

Conforme a pesquisa de Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013), os professores entrevistados apresentam a formação inicial adequada, e estão atendendo à legislação. Entretanto, ressaltamos a configuração e a frequência da formação continuada, fatores importantes para aprofundar a fundamentação teórica e relacioná-la ao cotidiano concreto.

A práxis se dá mediante uma atuação crítica diante das dinâmicas escolares. Faz parte do financiamento da educação a mantenedora subsidiar uma formação continuada de qualidade. Os momentos de estudo possibilitam repensar a educação bem como as práticas pedagógicas para se alinhar à perspectiva inclusiva.

Para que a formação continuada cumpra sua função de capacitar os profissionais da educação com qualidade, ela precisa atender as necessidades políticas de formação no âmbito nacional, e também, as necessidades da escola. Esse é um fator positivo da descentralização: com ela as unidades escolares ou os setores regionais da educação têm a independência na programação e organização de sua formação. Todavia, essa autonomia não pode ser considerada no aspecto de responsabilidade social ou individual. O investimento financeiro compete à mantenedora, mas as discussões de cunho político pedagógico devem ser centradas na e pela escola.

As escolas investigadas pontuam um dado importante: a formação não contempla todos os professores de forma sistematizada. Dambros (2013) observa que nas escolas da Região Norte os documentos oficiais do município contemplam a formação, mas não detalham a sua realização. Conforme Fellini (2013), na Região Nordeste uma escola disponibiliza dois professores para participar de cursos com o compromisso de repassá-los aos demais educadores. Um fator que certamente implica na qualidade da formação.

Quais condições objetivas são necessárias para o profissional repassar os conhecimentos com ele trabalhados? Não é considerada a subjetividade de cada um, que determina a apropriação e entendimento do conteúdo? Ao delegar ao profissional repassar os conceitos teóricos e técnicos apropriados em um determinado curso, além de precarizar a formação, pode gerar cobranças indevidas sobre o produto final.

A lógica reducionista de que a formação do professor é a responsável pela qualidade da educação descarta as complexas relações que permeiam o universo educacional. Questionamos a responsabilidade do investimento na educação como um todo e as relações concretas em que o professor desenvolve seu trabalho, todavia, reafirma o valor da formação continuada, mas ressalta a preocupação coletiva no processo. A determinação que um grupo de professores forme os demais dificulta as chances de avanços coletivos, beneficiando um avanço individual e com o ônus de uma responsabilidade que não lhe cabe.

A política de ‘menos Estado’ também é apresentada por Rodriguero (2013). Uma das escolas da Região Sudeste, os professores são orientados a buscarem formação particular, com grandes possibilidades de o educador recorrer ao setor privado. Outro nó sobre o tema a ser desatado: enquanto proposta política a formação continuada pressupõe a melhoria da escola e não do professor de forma isolada.

Os dados coletados pelas pesquisas de Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013) retratam questões importantes sobre a efetivação da inclusão. Apesar das características intrínsecas de cada região, as escolas apresentam pontos convergentes tanto nas ações efetivas quanto nas dificuldades enfrentadas.

Um aspecto identificado como positivo para o avanço da perspectiva inclusiva é a articulação entre educadores do AEE e do ensino comum. Em sua contradição, esse aspecto também se configura na principal queixa apresentada pelos entrevistados.

A perspectiva inclusiva institui o conceito de que o aluno público-alvo da educação especial é um aluno da educação básica, não mais um aluno segregado de uma modalidade de ensino. Ao se tornar um aluno da escola, todos os profissionais da educação que se relacionam com ele devem participar do processo de ensino,

aprendizagem e de seu desenvolvimento. A unidade em termos de entendimento das especificidades do aluno possibilita o planejamento intencional e assertivo para sua escolarização.

Das quinze escolas observadas, onze relatam ações que envolvem o diálogo entre os educadores em momentos de reuniões, formação continuada ou até mesmo em planejamento das atividades ou socialização dos resultados. Na mesma proporção, o inverso ocorre. Uma das dificuldades que os professores do AEE pontuam de forma significativa é a resistência dos professores do ensino comum na efetivação da inclusão. Essa resistência se expressa de diferentes formas, entre elas: transferir a responsabilidade para o professor do AEE, evitando ou não concluindo as propostas discutidas, não exigindo do aluno incluso respostas de desempenho de acordo com suas capacidades – um indicativo de exclusão, pois o aluno não é percebido como pertencente ao grupo – e também, a não aceitação do aluno em sala. Professores entrevistados afirmam ser comum tentar convencer os colegas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno público-alvo do AEE e da necessidade de uma metodologia diferenciada.

A questão pode ser analisada sob diferentes aspectos, um deles é a questão da transferência da responsabilidade e ‘boa vontade social’ esperada da sociedade para atender as políticas neoliberais. Há uma expectativa de que o professor, na limitação de seu exercício profissional, vá suprir as falhas do Estado ao que lhe compete e tornar o aluno incluso. São ignorados vários fatos, tais como: muito professores não apresentam lotação em uma única escola, muitas vezes sua jornada de trabalho é dividida em diferentes estabelecimentos de ensino; muitos professores nem se encontram no dia-a-dia escolar; o número de docente é inferior à demanda; há ausência de profissionais não docentes para auxiliar nas atividades de locomoção, higiene e alimentação do aluno no contexto educacional. A frequente falta de profissional Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS) impossibilita a comunicação, desprovendo o aluno de todo o benefício da linguagem em sua função social e no desenvolvimento das FPS. Todos esses elementos refletem e determinam as relações concretas do cotidiano escolar, isto é, as contradições da ‘exclusão inclusiva’ ou da ‘inclusão excludente’.

Por outro lado, também observamos a questão da formação do professor para o atendimento do aluno. Este quesito interfere significativamente na efetivação da inclusão, a postura mediadora entre o conhecimento e o aluno, entre o aluno do AEE e o professor do ensino comum, entre ele e os demais profissionais da escola, bem como o planejamento sistematizado e direcionado são ações profissionais que requerem formação teórica e metodológica para sua execução. A qualidade da formação e a práxis no cotidiano concreto da escola são grandezas diretamente proporcionais.

As contradições sociais obstaculizam a consolidação de uma escola que possa oportunizar equidade para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Mesmo porque, esse é o discurso ideológico proferido em diversos momentos da história da educação. A escola vista como a redentora da sociedade, mascara a realidade e inverte a sua compreensão culminando na acentuação das desigualdades sociais. Todavia, o profissional com formação adequada apresenta, em tese, melhores chances de entender as determinações externas que alteram as dinâmicas escolares de forma crítica. Urge instrumentalizar o profissional da educação para pensar crítica e ativamente a realidade escolar, buscando no desempenho de sua função a consciência política e pedagógica do ato de ensinar.

Uma proposta política viabilizadora da inclusão deve levar em conta o número de alunos em sala. Uma escola investigada da Região Centro-oeste ressalta que os alunos público-alvo da educação especial são matriculados no ensino comum, respeitando o limite de no máximo dois alunos por sala, e a sala que recebe os alunos podem ter no máximo vinte alunos. Essa medida amplia o investimento na educação. Turmas com número reduzido implicam em mais salas de aulas, mais profissionais contratados e mais recursos financeiros. São necessidades que divergem da política neoliberal do Estado Mínimo.

A frequência do aluno na SRM é um fator decisivo para a efetivação da proposta inclusiva. Os dados revelam que é uma dificuldade enfrentada de valor significativo, seis escolas pontuam que a infrequência dos alunos compromete a sua escolarização. Entre as causas possíveis para a não assiduidade podemos mencionar a de origem social e a de ordem política econômica. Sobre as causas sociais, as

pesquisas relatam que algumas famílias não compreendem a função do AEE e não se empenham na frequência e acompanhamento dos alunos. Rodriguero (2013) analisa que isso

[...] sem dúvida, dificulta a continuidade no trabalho dos professores e, certamente, reflete-se no processo de aprendizado e desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo, leva-nos a pensar na hipótese de que os atendimentos do AEE estão subordinados não apenas às determinações das políticas que os preconizam e orientam, mas à escola, entendida como instituição que deve promover acessibilidade, adaptação curricular, capacitação de recursos humanos, superação das barreiras atitudinais, o que já se constitui algo bastante complexo. Não bastasse isto, alunos e familiares ainda estão subordinados a questões culturais e sociofinanceiras, ao conhecimento e valorização do AEE, à confiança de que o AEE fará diferença no desenvolvimento da criança [...] (RODRIGUERO, 2013, p. 142).

O compromisso da família faz a diferença no desempenho do aluno como um todo. No ensino comum, pelas limitações do próprio contexto, às vezes ele não recebe todo o atendimento necessário, e pelas suas faltas no AEE não há sequência de qualidade no atendimento. Garcia (2015, p. 155) analisa que:

Dentre as causas mais frequentes da ausência dos alunos na SRM estão: falta de compromisso e credibilidade da família no trabalho desenvolvido e no aprendizado do aluno, distância e falta de disponibilidade da família para transportá-los até a escola no contraturno. Neste impasse, o educando com deficiência, muitas vezes, não é trabalhado no ensino regular e nem no AEE com a intensidade que necessita. Acaba sendo privado da apropriação do conhecimento científico do qual tem direito.

No que se refere às questões de infraestrutura, as escolas revelam que a falta de transporte público gratuito, ou a falta de refeição aos alunos (ações que evitariam o deslocamento durante a troca de períodos) interferem na frequência dos alunos no horário oposto. Nas escolas da Região Norte, devido ao clima de altas temperaturas, a ausência de ambientes climatizados implica no desgaste físico de

professores e alunos, comprometendo a qualidade das aulas e a frequência dos alunos. Duas escolas investigadas, uma da Região Centro-oeste, e outra da Região Sudeste, apresentam uma alternativa: as escolas oferecem almoço aos alunos para que seja possível otimizar o tempo e evitar evasões ao programa.

Toda possibilidade de inclusão identificada pelas pesquisas pode servir de reflexão e debate no interior de qualquer unidade escolar, na tentativa de redimensionar uma prática que apresenta resultados pedagógicos positivos. Desse modo, um aspecto positivo realizado pela Região Sul, a qual merece destaque, refere-se às medidas antecedentes ao encaminhamento do aluno para o AEE, e o atendimento dos alunos que não fazem parte do público-alvo da educação especial em outros programas de apoio educacional. Com essa medida, há uma preocupação com o aluno que não apresenta as especificidades, não permitindo que ele ocupe vaga das SRM e também não negligenciando os necessitados de apoio pedagógico.

O diferencial, apresentado pelo estudo de Garcia (2015), constitui-se em uma queixa alarmante denunciada pelas demais escolas pesquisadas por Dambros (2013), Fellini (2013), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013): alunos sem as especificações do AEE estão sendo atendidos nas SRM. Assim, o sistema é inflado, sobrecarregando o professor especialista; vagas são indevidamente ocupadas e desloca-se para o professor uma 'cobrança' para a resolução de um problema que não lhe cabe. Nessa perspectiva, a inclusão não se consolida em duplo sentido; primeiro porque não inclui o aluno que necessita e, segundo, porque atende um aluno que não é da sua especificidade. O que fazer a esse respeito? Como contornar a situação enquanto coletividade? Quais investimentos são necessários para minimizar uma questão tão significativa? Afinal, o professor do AEE não pode abarcar a responsabilidade. Na outra ponta desse nó está o professor do ensino comum que não se encontra apto para atender esse aluno. Entre uma ponta e outra existe um aluno excluído, fruto de uma sociedade globalizada e fetichizada, atendendo aos interesses diversos e às vezes de cunho questionável. Os alunos que não se encaixam nos padrões de normalidade formam uma parcela de cidadãos que, por meio da escola, perpetuam sua apropriação cultural, à margem da sociedade.

Entre os avanços e dificuldades analisadas pelas pesquisadoras, podemos sintetizar, de acordo com Dambros (2013), que há progresso no entendimento da educação especial; contudo, é necessário trabalhar na qualidade da inclusão instalada. Para a investigadora da Região Norte

[...] esse avanço não acompanhou, em muitos casos, a qualidade de ensino nas escolas inclusivas. Permanece ainda a visão de uma educação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, visão essa oriunda do neoliberalismo. Prioriza-se o desenvolvimento de atitudes, valores e habilidades sociais e, especificamente, para a educação de alunos com NEE, muitas vezes, o atendimento não se desvincula de uma postura assistencial. De forma geral, tanto a educação especial, quanto o ensino regular se encontram na posição de secundarizar a ciência e a apropriação conceitual. Salvo iniciativas isoladas e precursoras que podem ser constatadas no atendimento educacional de alunos ao longo da história brasileira (DAMBROS, 2013, p. 114).

Trabalhar na proposta de uma unidade e qualidade para a educação inclusiva ainda é um desafio que demanda investimento na formação inicial e continuada do professor e também em consciência política e ética para desvincular os princípios assistencialistas para dar espaço ao desenvolvimento educacional do aluno.

Fellini (2013, p. 155) traz informações importantes no que diz respeito às dificuldades enfrentadas e produzidas na Região Nordeste: as escolas investigadas nessa região atendem à legislação no quesito acessibilidade.

Diante da análise acurada dos resultados e do cotejamento da realidade vista nas escolas estudadas com o preconizado na legislação pertinente, concluímos que na prática, a educação inclusiva não tem suprido a demanda de atendimento aos alunos com NEE. As políticas públicas estabelecidas em sua maioria exigem aplicabilidade e atribuem responsabilidades, mas diante da atual conjuntura, não subsidiam o acesso e a permanência desses alunos, muito menos direcionam e conduzem a formação de nossos alunos para a hominização.

As críticas são acirradas em relação ao trabalho pedagógico e a infraestrutura das escolas estudadas na Região Nordeste. Os professores do AEE reclamam da pouca aceitação por parte dos professores do ensino regular e da adaptação precária e insuficiente de atividades.

Hessmann (2013, p. 144) ao estudar a Região Centro-oeste conclui que:

Esse cenário nos leva a concluir que não há, pelo menos até o limite dessa pesquisa, uma preocupação pelo órgão maior em nível nacional de supervisionar ou mesmo avaliar como está a aplicação e a implantação da política inclusiva. Equipar salas de aula e adequar o espaço físico da escola não garante a inclusão escolar. É preciso que o sistema como um todo seja transformado de modo intencional.

Defendemos que uma política educacional deve se preocupar com aprendizagem dos alunos. Para isso é necessário investimentos na formação teórico-metodológica dos professores, pois estes são os grandes responsáveis por esse fazer da educação uma educação que não apenas divida espaço físico, mas que dê condições aos alunos de se apropriarem do conhecimento e que leve à formação da consciência.

O paradigma integrador permanece nas relações do cotidiano escolar, ora de forma velada ora revelada, nas atitudes diárias de diferentes ordens. A formação profissional de qualidade pode contribuir para a superação do resquício histórico, que apesar de ter auxiliado no processo é considerado vencido pelas novas discussões.

Na pesquisa sobre a Região Sudeste Rodruigero (2013, p. 208) afirma:

O que se observa, contudo, delineado por este contexto, é a escola comum, que deve receber e escolarizar os alunos que constituem o público alvo do AEE, estabelecida e organizada sobre bases altamente excludentes, que se colocam como obstáculo à efetivação de uma educação inclusiva. Sob tais condições, a escola, responsável por oportunizar a formação das funções complexas de pensamento descritas por Vygotski (1997), funções especificamente humanas que possibilitam ao indivíduo dominar os procedimentos e os modos culturais da conduta, acaba por não cumprir esta meta. Seu descumprimento é explicado pelo

próprio autor ao asseverar que essas funções, cuja origem é social, só passam a existir no indivíduo ante as relações mediadas com o mundo externo, ou seja, dependem não apenas do meio, mas também das condições objetivas das mediações que acontecem na escola.

A escola determinada pela sociedade capitalista reflete diretamente sobre os resultados a ela impostos. De forma contraditória, o exigido é negado pelas condições objetivas. No decorrer da análise, percebe-se que a escola avança nas conquistas, mas muito desse avanço é fruto do trabalho de professores que apresentam competência teórica e ética no desempenho de sua função.

Ao estudar a Região Sul, Garcia (2015) também pontua sobre as dificuldades essenciais das escolas e considera que há muito a avançar, apesar de ainda apresentar um quadro positivo em relação a outras regiões. Sobre a organização dos documentos legais e a proposta de atendimentos diferenciados, a autora conclui que:

A inclusão em termos legais está ocorrendo nas escolas pesquisadas, ou melhor, há situações de inclusão que têm trazido benefícios às crianças, sobretudo devido à relação estabelecida com seus pares, possibilitando o desenvolvimento de funções complexas do pensamento dessas crianças. Todavia foi dada apenas a largada. Cremos que o olhar deve ser de otimismo ao que vem sendo realizado, construído, porém com perspectiva de novas realizações que caminhem para a 'inclusão de fato'. Os deficientes partilham da condição e dos anseios comuns a todo ser humano não só na educação, como nas mais distintas ocasiões de sua vida. Humanizar-se em conjunto com todos requer de nós educadores o discernimento de que a escola tem uma função essencial (GARCIA, 2015, p. 251-252, grifo do autor).

Garcia (2015) e Rodruigero (2013) destacam a existência de ações isoladas de professores para promover a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, que fazem a diferença para aquele aluno que está sendo atendido. Essas ações individuais contrastam, no entanto, com a falta de um movimento escolar no sentido de construção coletiva do sistema inclusivo.

CONCLUSÃO

A educação formal é a condição para o desenvolvimento humano; todavia, não basta o indivíduo estar matriculado e frequentando a escola. Para aprender e se desenvolver, é essencial que o aluno seja atendido em suas especificidades, com recursos e metodologias diferenciados. O conhecimento adquirido na escola modifica e desenvolve os processos cognitivos redimensionando as funções psicológicas que passa de elementares para superiores. Com base na Teoria Histórico-Cultural é por meio da relação mediada com o meio externo que o indivíduo se apropria do saber, cabendo ao professor buscar estratégias para transformar esse saber em conteúdo. Ensinar o aluno é enfrentar o desafio de transformar o significado coletivo para um sentido individual.

O aluno com deficiências, TGD ou AH/SD percorre o mesmo caminho de desenvolvimento dos demais alunos. Sob essa perspectiva, as SRM apresentam possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico individual e/ou coletivo que permite ao professor identificar o nível de desenvolvimento real de cada aluno, respeitando sua diversidade, seu ritmo de aprendizagem e valorizando as capacidades. Assim, defendemos a Teoria Histórico-Cultural como uma alternativa viável para fundamentar o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. A mediação das atividades propostas deve primar pela superação das respostas mecânicas e reprodutivistas alcançando ações planejadas e criativas. Apostar no potencial de aprendizagem do aluno, desnaturalizando suas características biológicas como um impedimento, é humanizar.

O AEE consiste em um instrumento do processo inclusivo, é mais um recurso a ser empregado para dirimir os efeitos de uma sociedade excludente. Focar o resultado das propostas inclusivas condicionados ao desempenho desse serviço de forma isolada é uma visão positivista e limitada sobre as dimensões que determinam a escola. A responsabilidade da efetivação da inclusão implica no entendimento do coletivo. A sociedade não pode ser eximida de sua responsabilidade na produção da exclusão material e cultural, quer na diversidade ou na diferença humana.

A teoria marxiana nos ensina que o macro define o micro. Explicar os limites e as possibilidades da inclusão exige o entendimento

dos limites e possibilidades da educação em sua totalidade. A educação como está posta não apresenta possibilidades de resolver a questão da exclusão, tão pouco a recente educação na perspectiva inclusiva. Ao tomarmos como referência a teoria Histórico-Cultural, evidenciamos alguns aspectos que nos ajudam a firmar a tese de que o AEE pode se constituir em serviço e espaço privilegiados para auxiliar na efetivação da inclusão. A apropriação do conhecimento pelo aluno pode revolucionar seu desenvolvimento e ser instrumento de sua emancipação, mas isso ocorrerá mediante a ação do professor. Obviamente não estamos nos referindo a somente o professor especializado; a inclusão implica em ações coletivas da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. O AEE é um aspecto a ser considerado e não o determinante de seu sucesso ou fracasso.

O processo da inclusão educacional está em desenvolvimento, alguns elementos estão consolidados, outros ainda demandam investimentos político, social e financeiro de forma urgente. Os avanços são consideráveis, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão educacional se efetive. As discussões devem ocupar um espaço central nas relações concretas do interior da escola. Para Sawaia (2001, p. 8), ao analisarmos a inclusão, precisamos entender a exclusão em suas diferentes dimensões qualitativas: “[...] dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento”. Nesta proposta que a educação é ‘convocada’ a participar, existem fatores que não podem ser negligenciados, entre eles: a superação da visão apenas clínica para a compreensão das deficiências, TGD e AH/SD; a superação da segregação e do assistencialismo consequência da visão de impotência e incapacidade generalizada do sujeito, e em principal, a compreensão de que esse indivíduo pode aprender e se desenvolver de forma inter e intrapessoal compensando social e culturalmente os aspectos biológicos da deficiência.

Compreender o indivíduo como um ser histórico, cultural e social com suas condições objetivas e subjetivas, por si só, justifica o investimento para a consolidação da inclusão. Não obstante, ampliando a respeitada citação de Mészáros (2008) – é preciso educar para além do capital – sintetizamos, é preciso incluir para além dos discursos inclusivos.

REFERÊNCIAS

- BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 277-298.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 04 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008b.
- CEREZUELA, C. **Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras**. 2016. 245 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- DAMBROS, A. R. T. **Educação especial e inclusão em escolas públicas da região norte do Brasil**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- FELLINI, D. G. N. **A política de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino: um olhar sobre a região nordeste**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- GARCIA, D. I. B. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: efetivação na região sul do Brasil**. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- HESSMANN, D. B. S. **Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região centro-oeste do Brasil**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).
- LURIA, A. R. **Linguagem e pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. (Curso de psicologia geral, v. IV).
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).
- MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, 2016.
- RODRIGUERO, C. R. B. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: retratos da região sudeste do Brasil**. 2013. 263 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAYA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 7-15.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. V. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007.