

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO PARCIAL DAS PRODUÇÕES NACIONAIS

Renata Maria da Silva Franco; Claudia Gomes

DOI: 10.5935/0103-8486.20200018

RESUMO – Introdução: Dada a importância dos debates educacionais inclusivos para além do público-alvo da educação especial, objetiva-se, a partir deste artigo, analisar os indicadores de discussão das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da democratização de oportunidades escolares para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências. **Método:** Utilizando-se de uma metodologia de “estado do conhecimento”, foram encontrados 33 artigos, dos quais apenas nove enfocam a relação da educação inclusiva na perspectiva da democratização de oportunidades escolares. Com base nas análises temáticas e interpretativas, foi possível estruturar quatro indicadores de discussão: vinculações e proposições políticas e legislativas; novos paradigmas e novas concepções educacionais com enfoque na atuação profissional; falta de capacitação e de formação docente para a educação inclusiva; fracasso e evasão escolar. **Resultados:** Com vistas às análises dos indicadores definidos, pode-se constatar que, se por um lado a promulgação de políticas públicas específicas para o público-alvo da Educação Especial favoreceu sobremaneira a garantia de acesso de alunos com deficiências ao ensino regular, por outro lado, privou o debate das políticas de formação inicial e continuada quanto aos postulados democráticos de oportunidades de alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências, nos diferentes contextos escolares, para além das diferenciações ou especificidades. **Conclusão:** Pode-se concluir que um dos parâmetros para o acompanhamento do avanço das proposições inclusivas alinhadas ao entendimento assumido neste estudo,

Renata Maria da Silva Franco - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), Alfenas, MG, Brasil.

Claudia Gomes - Professora-Doutora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), Alfenas, MG, Brasil.

Correspondência

Renata Maria da Silva Franco
Rua Manoel Jacinto Pereira, 355 – Vila Betânia – Alfenas, MG, Brasil – CEP 37137-076
E-mail: renatamsfranco@gmail.com

de que incluir é democratizar as condições de permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências, é a aproximação dos debates políticos, sociais, pedagógicos defendidos pelos diferentes documentos e promulgações à realidade escolar, a partir de formatos relacionais que objetivem a constituição de ações educacionais e escolares promotoras de desenvolvimento aos alunos.

UNITERMOS: Democratização de Oportunidades. Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais.

INTRODUÇÃO

Consoante entendimentos políticos e legislativos, a universalização da Educação tem sido um tema inesgotável e discutido com maior impacto a partir de 1990, por meio da promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹, ao abordar que a garantia do acesso escolar não pode ser limitada ao sucesso na realização de matrículas ou frequências dos alunos ao contexto escolar, mas que deve necessariamente ser analisada visando à aquisição de resultados efetivos do processo de ensino pelos professores e aprendizagem pelos alunos.

Para tanto, ainda com base em tais premissas, de que o direito de acesso ao contexto escolar deve estar garantido, inclusive com consideração às diferenças e singularidades dos alunos no processo de desenvolvimento e escolarização, e de que a escola deve ser capaz de contemplar as variadas necessidades e os ritmos de aprendizagem de seus alunos, seja por meio de novas/outras estratégias de ensino ou ainda novos formatos curriculares, evidenciou-se um árduo processo de discussão tanto no âmbito internacional, inaugurado mediante postulados como a Declaração Mundial de Salamanca², assim como no âmbito nacional, com as discussões lançadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação³, sobre Educação Inclusiva.

No entanto, passadas mais de duas décadas do início dos debates sobre o tema no País, evidencia-se ainda um distanciamento entre os postulados políticos e a realidade de nossas instituições escolares. Assim, o que ainda

acompanhamos no cotidiano dos contextos educacionais é a constituição de uma escola tradicional, arraigada na reprodução, pautada em exercícios de fixação e em um conhecimento pronto e acabado, na qual o professor é o dono do saber⁴.

Tal constatação pode ser verificada em dados disponibilizados no seminário do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, junto à Representação no Brasil da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizado em abril de 2017, que apresentou e discutiu o tema "Desigualdade de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)".

Da análise desses dados, pode-se constatar nas escolas brasileiras, nos últimos 20 anos, que um número significativo de alunos não aprendeu o suficiente para a etapa escolar em que se encontra, o que de acordo com documento publicado "pode trazer graves consequências para a trajetória do aluno e também para o sistema educacional"⁵.

Assim, entendemos que problematizar os postulados da educação inclusiva, alinhados a uma compreensão de democratização educacional em nosso País, por si só favorece contribuições efetivas no âmbito político e social, pois traz à tona uma reflexão acerca do acesso e da permanência dos alunos, com suas diferenças e singularidades, por meio da oferta de educação de qualidade, que oportunize desenvolvimento com base na apropriação de conhecimentos

científicos, favorecendo a redução das taxas de abandono ou evasão e, principalmente, uma educação coadunada com as propostas de uma escolarização inclusiva, como formadora de alunos que pensam e expressam criticamente suas intenções e opiniões.

Para tanto, não podemos negligenciar que as discussões da Educação Inclusiva no Brasil se estruturaram basicamente no debate quanto ao acesso e permanência de alunos com deficiência, ou seja, a partir de análises sistematizadas e da relação Educação Inclusiva/Educação Especial, os estudos da área se consolidaram ao longo dos últimos anos. Não negligenciamos a importância dos estudos nessa perspectiva, porém sensibilizamos com os dados acima divulgados, tendo em vista a compreensão de que o “fracasso” do aluno que não se apropria efetivamente dos conhecimentos científicos e históricos em seu trajeto escolar revela também uma escola excludente.

A defesa de um processo educacional inclusivo cuja base é o respeito às singularidades dos alunos tem como foco as discussões lançadas por Orrú⁴, ao dizer que é inaceitável a ideia de homogeneização, pois cada aluno aprende do seu jeito, no seu ritmo e em sua singularidade. É inaceitável, ainda, que professores apliquem os mesmos métodos e a mesma linguagem para a turma toda e considerem que todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Na educação inclusiva, alunos e professores são aprendizes, compartilham conhecimentos, aprendem de diversas maneiras e não se enquadram em resultados padronizados pela escola ou pelo professor. Parafrazeando Mantoan⁶, “a inclusão depende da implementação de uma escola de qualidade, igualitária, justa e acolhedora para todos”.

Para Ropoli et al.⁷, os alunos não podem ser categorizados em grupos ou conjuntos definidos por características padronizadas, idealizadas e definidas por uma instituição.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo

*suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões, que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças.*⁷

Neste sentido, a utilização do termo educação inclusiva, compreendida como democratização de oportunidades escolares para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências, é bastante apropriada. Para tanto, não há dúvidas de que discutir a temática da educação inclusiva demanda problematizar as condições de formação e atuação docente, com base nos recursos, metodologias e estratégias teóricas e conceituais desenvolvidas para possibilitar o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos, favorecendo inclusive a compreensão das ações educacionais inclusivas para os alunos à margem do processo de ensino e aprendizagem e que não são contemplados como público-alvo da inclusão, nos moldes dos estudos hegemônicos de aproximação da Educação Inclusiva à Educação Especial⁸.

Como afirmam Bezerra & Araújo⁹, precisamos de uma inclusão que não seja mera acomodação reformista, imposta de forma alienada às escolas, mas sim pretexto para a crítica e subversão da própria (des)ordem (neo)liberal vigente, oportunidade para almejar e construir. No entanto, dentre todas as discussões tecidas, além da necessidade de investimentos na educação, os princípios educacionais inclusivos demandam também a produção de estudos e premissas pedagógicas alinhadas a uma leitura crítica e social do processo de escolarização dos alunos. Para Gomes¹⁰, os dilemas dos professores passam pela formação. Esses profissionais precisam ser preparados para obter e demonstrarem atitudes mais democráticas na prática escolar e serem impulsionados pela questão educacional inclusiva.

A formação do professor deve ter como eixo norteador a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica. A formação deve incentivar o professor a realizar leituras diversas de trabalhos escritos, investigar, produzir conhecimento, analisar materiais didáticos e empregar recursos metodológicos que contribuam para uma atuação com qualidade para todos os alunos¹¹.

Muitas propostas de formação de professores enfatizam somente a experiência e a reflexão sobre a prática, porém deixam de considerar a importância da fundamentação teórica e dos conhecimentos científicos que possam conduzir o professor a refletir sobre a prática. Nas palavras de Facci et al.¹², “não obstante, somente a prática, sem a apropriação do conhecimento, não ajuda o professor a ter uma posição ativa na sala de aula, muito menos uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pelos homens”.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores¹³ é enfática em sua promulgação quanto ao pressuposto do respeito e a formação para a diversidade o quais todos os professores devem desenvolver.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de

*aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.*¹³

No entanto, constata-se que tais proposições somente serão possíveis se alicerçadas em referenciais que compreendam criticamente as construções históricas, sociais e, acima de tudo, relacionais que envolvem o processo de escolarização em nosso país. Entendemos que se faz urgente a disseminação de mais pesquisas na área da Educação Inclusiva, de forma mais alargada, capaz de sustentar a práxis pedagógica de futuros professores, que possam intervir no contexto escolar.

O sucesso de uma escola inclusiva também está ancorado em um currículo bem estruturado, prédios acessíveis, uma organização escolar ideal, pedagogia centrada em todas as crianças, avaliação condizente, uma filosofia que atenda aos princípios da educação inclusiva e também em atividades extracurriculares, que complementam o processo. As oportunidades de aprendizagem dos alunos deveriam englobar um currículo e conteúdos capazes de atender as habilidades e interesses deles, tendo por norte suas experiências. A avaliação é o ponto chave para verificação das dificuldades e retomada ou intervenção para superá-las³.

Assim, considerando a importância de debates educacionais inclusivos para além do público-alvo da educação especial, este artigo lançou como objetivo analisar por meio de um estudo, definido como estado do conhecimento¹⁴, artigos disponibilizados na base de dados SciELO, entre os anos de 2006 a 2015, cujos indicadores de discussão das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da democratização de oportunidades escolares para alunos com necessidades educacionais especiais não estão atrelados à deficiência.

MÉTODO

O presente trabalho é um recorte da dissertação “Formação continuada de professores para práticas inclusivas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, definido por “estado do

conhecimento¹⁴ que, apesar de abordar somente um setor das publicações em relação ao tema estudado, tem como objetivo levantar o que se conhece sobre um determinado assunto, a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área. Trata-se de um estudo preliminar de natureza descritiva, com o objetivo de analisar os indicadores de discussão das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da democratização de oportunidades escolares para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas à deficiência.

A pesquisa realizada nesses moldes configurou-se como um procedimento metodológico, no qual o pesquisador busca respostas para o seu problema de pesquisa em permanente atenção aos objetivos propostos. Os caminhos seguidos na pesquisa não são aleatórios, exigem muita observação, cuidado e critérios adequados ao escolher os procedimentos metodológicos na busca de soluções ao objeto de estudo¹⁵, e vêm garantindo a problematização de temáticas relevantes no campo educacional.

Assim, como procedimentos para a seleção dos artigos analisados, optou-se por uma busca no banco de dados SciELO (<http://www.scielo.org/php/index.php>), no período de 2006 a 2015, eleitos os descritores de busca Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, retornando 33 artigos. A escolha do descritor "necessidades educacionais especiais"^{*} baseia-se na Declaração Mundial de Salamanca², que em seus artigos deixa clara a intenção de que os postulados inclusivos devam contemplar todos os alunos, que por diferentes motivos

encontram-se em situações desfavoráveis no processo de escolarização.

O período de análise estabelecido para a seleção dos artigos se baseou no processo de discussão entre diferentes pesquisadores, acadêmicos e profissionais da educação, quanto aos desafios e perspectivas para a formação docente, que culminou em 2015 com a publicação das Novas Diretrizes Curriculares para a Formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores¹³.

Realizadas a leitura panorâmica dos resumos dos artigos e a leitura apurada dos textos completos dos 33 artigos, por meio de análises textuais, que se configura como um processo de preparação da leitura do texto, de uma unidade ou de uma obra, foi possível realizar a organização seletiva dos materiais de análises¹⁶, o que favoreceu a seleção dos nove artigos que abordam, parcialmente, os indicadores para a discussão das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da democratização de oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências (Tabela 1).

Tabela 1 – Artigos publicados descritos por ano e título das revistas.

Ano	Número de artigos	Títulos das Revistas
2006	1	Revista Brasileira de Educação
2009	1	Educar em Revista
2009	1	Revista Brasileira de Educação Especial
2010	1	Fractal: Revista de Psicologia
2011	1	Educar em Revista
2012	1	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
2012	1	Revista Brasileira de Educação Especial
2013	1	Educação e Pesquisa
2015	1	Revista Brasileira de Educação Especial

Fonte: Autoras

^{*} Baseamos também na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001, e na Base Nacional Comum Curricular de 2016, em uma abordagem da educação inclusiva que abranja alunos com necessidades educacionais especiais, não relacionadas às deficiências ou causas orgânicas, que muitas vezes são negligenciados e excluídos das escolas. São alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, dislexia, problemas de atenção, problemas emocionais, perceptivos, de memória, psicolinguísticos e alunos privados da sociedade e da cultura e também crianças desnutridas, podendo ter alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, no decorrer de sua aprendizagem.

Os nove estudos identificados, e base para a discussão deste artigo, foram analisados por meio de técnicas de análises temáticas, vinculando-se os textos às ideias e premissas teóricas defendidas, possibilitando a definição de categorias de análises¹⁶, favorecendo uma exposição ilustrativa dos artigos analisados por meio das categorias definidas, a partir da “apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo”¹⁵, o que favoreceu sobremaneira a discussão crítica dos indicadores para a discussão educacional inclusiva baseada nos estudos desenvolvidos (Tabela 2).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A definição dos elementos de análise textual como a exploração do tema, levantamento das problematizações, definição dos objetivos, identificação dos delineamentos e paradigmas adotados, assim como a descrição das considerações finais dos artigos publicados, possibilitaram a criação de um panorama síntese das produções que cercam a temática das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da democratização de oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências, no período de 10 anos e publicadas no banco de dados SciELO.

Vale ressaltar que o processo de seleção para a presente revisão dos artigos já nos traz uma problematização inicial ao levarmos em conta que, dentre 33 artigos selecionados a partir dos descritores temáticos, apenas nove abordam a discussão do processo educacional inclusivo de alunos das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da democratização de oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências.

Um primeiro indicador de categoria de análise, que contempla os estudos intitulados “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil”¹⁷, “Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo” (sic)¹⁸ e “Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte”¹⁹ apresentam discussões a partir das vinculações e proposições políticas e legislativas, que cercam a questão. Assim, os diferentes textos abordam de modo geral que desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹, assim como com a Declaração de Salamanca², o tema da Educação Inclusiva torna-se palavra de ordem nas ciências humanas, apontando desafios urgentes para a construção de um sistema educacional que favoreça o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos indistintamente.

Estudos como o desenvolvido por Mendes¹⁷ apontam como as discussões políticas, demarcadas pelo descaso do poder público, impactam consideravelmente o sucesso da implementação dos postulados educacionais inclusivos. A autora ainda enfatiza que parte efetiva dessas dificuldades toma forma pela falta de profissionais qualificados e da oferta de recursos adequados para a revisão e instauração de novos postulados educacionais nas escolas brasileiras.

Marins & Matsukura¹⁸ buscaram avaliar e identificar quais as ações já implementadas com vistas às diretrizes nacionais para a educação inclusiva na rede regular, do ensino fundamental, de cidades-polo do Estado de São Paulo. A

Tabela 2 - Classificação dos indicadores e seus respectivos autores.

VINCULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLATIVAS	NOVOS PARADIGMAS E CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS
Mendes (2006) Marins & Matsukura (2009) Oliveira & Souza (2011)	Freitas (2012) Monteiro & Freitas (2013) Matos & Mendes (2015)
FORMAÇÃO DOCENTE	EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR
Pletch (2009) Oliveira & Drago (2012)	Heckert & Andrade (2010)
Fonte: Autoras	

pesquisa enfatizou o acesso, a permanência e a qualidade da educação para os alunos com necessidades especiais. Constatou-se que poucos alunos são atendidos e, por isso, há necessidade de se fazer um levantamento da demanda total da educação especial. Observou-se também pouca atuação de equipes multiprofissionais e a falta de envolvimento do setor estadual no que diz respeito às ações para a Educação Especial.

Centradas nas Políticas Públicas para a Educação Inclusiva, Oliveira & Souza¹⁹ desenvolveram uma pesquisa quali-quantitativa para investigar se os professores estavam capacitados para trabalhar com a inclusão dos alunos, em uma escola estadual de Belo Horizonte. Coletaram-se os seguintes dados: as professoras entrevistadas eram favoráveis à Educação Inclusiva, porém não tinham capacitação para tal e somente duas entendiam alguma coisa da legislação. "Todas as professoras confirmaram a dificuldade de atender os alunos incluídos, que acabavam por evadirem da escola".

O que podemos evidenciar da análise dos textos é que a discussão dos indicadores políticos, seja por meio das leis, regimentos ou relatórios disponibilizados, é um dos cerne do debate da educação inclusiva. Se de um lado podemos constatar que os estudos alarmam para o distanciamento existente entre os postulados legais e as realidades vivenciadas nas escolas, também indicam que a aproximação desse hiato demanda nos atermos aos elementos históricos e sociais que perpassam a constituição objetiva e subjetiva do cotidiano escolar, como, por exemplo, os números assustadores de evasão; os indicadores de fracasso disponibilizados pelos diferentes estudos; as relações desumanizadas entre os diferentes atores, entre outras, responsáveis pelos processos de exclusão ou inclusão perversa nas escolas.

Assim, outro indicador de análise contempla estudos intitulados "A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas"²⁰ e "A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o

Programa Incluir"²¹ e aborda em suas discussões a temática da formação docente como campo de discussão para a implementação das proposições inclusivas de alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências. Indicador este alinhado diretamente aos debates legislativos e políticos anteriormente apresentados, que contempla uma análise das premissas políticas da formação, como, por exemplo, os avanços e retrocessos das leis de formação docente.

Nessa direção, Pletsch²⁰ aposta na nova concepção de educação inclusiva, longe de uma concepção preconceituosa que ainda existe, visando à possibilidade de os professores conhecerem melhor essa proposta, visto que muitos não se sentem preparados para receber todos os alunos indistintamente.

Outro trabalho, proposto por Oliveira & Drago²¹, analisou a questão da gestão política do processo de inclusão escolar, em direção a uma escola inclusiva mediante a oferta de respostas educativas aos alunos com necessidades educacionais especiais. O trabalho faz uma descrição do *Programa Incluir*, ainda em construção, que busca organizar, por meio de projetos, a construção e consolidação de um sistema inclusivo para garantir uma relação estreita entre educação comum e especial, possibilitando o enfrentamento das dificuldades do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que precisam de recursos, técnicas e metodologias diversificadas, garantidos por lei. A proposta de inclusão escolar traz implicações aos sistemas educacionais e aponta a necessidade de transformações no campo político, administrativo e pedagógico.

Como se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação³ indicou avanços para a formação, conforme redação do artigo 87, no entanto, poucos anos após sua promulgação, o retrocesso inaugurado com o Decreto 3.276/1999 foi evidente, pois retomou a possibilidade de atuação do professor sem que obtivesse certificação formativa universitária para tanto.

Assim, debruçamos na análise do impacto desse retrocesso jurídico e legal, pois como

profissionais da educação sabemos e evidenciamos a inexistência do debate da educação inclusiva, em outros contextos, senão na formação docente atualizada, com suporte numa perspectiva crítica e que atualmente tem seu lócus na Educação Superior. Nesse sentido é o convite para refletir: se é consenso que a educação carece de profissionais para atuarem nas salas de aula, como pode ser revogado um artigo que privilegiava profissionais formados em curso superior e baixar o nível de formação para atuar na educação infantil e nas séries iniciais?

Uma formação pautada nos princípios inclusivos só é possível com base na luta pela melhoria e transformação da educação como um todo em nosso País, defesa essa evidenciada na categorização do terceiro indicador de análise que lança discussões de novos paradigmas e concepções educacionais, evidenciados nos estudos intitulados "Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem"²², "Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais"²³ e "Demandas de professores decorrentes da Inclusão Escolar"²⁴.

De acordo com Freitas²², em artigo intitulado "Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem", a pesquisa indicou que o aluno com necessidades educacionais especiais possui capacidades emergentes de aprendizagem e de acesso ao conhecimento que estão relacionadas à dinâmica de significação que ocorre na sala de aula e as relações concretas de aprendizagem ocorrem quando são estabelecidas relações de ensino significativas, que devem ser compreendidas ao considerar as possibilidades de mediação signíca, ocorridas nas relações entre os sujeitos, com base na matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano, de Vygotsky.

Corroborando com a mesma visão, Monteiro & Freitas²³ abordam a educação inclusiva de modo a valorizar as relações significativas, entre

professores e alunos, com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem, e buscam refletir sobre o papel de educadores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais ancorados em princípios metodológicos da pesquisa histórico-cultural. Destacou-se "o papel que o outro representa no processo de ensino e aprendizagem e os modos de ação que podem contribuir, no âmbito educacional, para tornar o processo de ensino significativo para os alunos com necessidades educacionais especiais".

A pesquisa qualitativa do tipo exploratória de Matos & Mendes²⁴ teve como objetivo analisar as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar. Participaram seis professoras, seus alunos com NEE e três profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação, de uma cidade do interior baiano. Por meio das análises, observou-se que os resultados apontam conquistas e contradições em escolas consideradas inclusivas; também indicam avanços e limitações a partir da política municipal, e que o modelo de atuação da equipe de educação especial no contexto analisado pode ser reestruturado. Os professores requerem a atuação das políticas públicas, formação continuada e, ainda, demandas dirigidas ao psicólogo.

Assim, alinhamos à defesa de que configurar a formação docente nos contextos iniciais e continuados é outro cerne das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da democratização de oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências.

Compreendemos que os contextos de formação qualificada possibilitam ao professor reconhecer-se como sujeito protagonista de sua história, em suas experiências; uma formação que também favorece a compreensão do aluno como sujeito histórico e social em seu desenvolvimento⁸.

Entendemos que defender a formação é defender a instituição como coformadora, no sentido de oferecer espaços formativos permanentes

para o coletivo da escola, que possibilitem reflexões sobre as diversas ações escolares, congregando as ações inclusivas, de modo que os atores escolares possam expor suas dúvidas, seus medos e inseguranças, possam trocar experiências e estudar as teorias e práticas inclusivas para a promoção de ações educacionais inclusivas qualificadas, como sujeitos de suas ações²⁵.

Matos & Mendes²⁴ defendem que não se trata de uma formação nos modelos tecnicistas, mas sim uma formação que favoreça um processo de apropriação teórica e metodológica com foco nas realidades sociais, históricas, pedagógicas e relacionais estabelecidas com os alunos e suas diferenças e singularidades, não mais como forma de identificação e afastamento desses alunos, mas com ações profissionais comprometidas com o processo de desenvolvimento deles, impulsionado por um repertório pedagógico democrático, o que demanda em nosso entendimento uma formação sólida e consistente.

Por fim, o último indicador de análise refere-se à discussão do fracasso e da evasão escolar, abordados no estudo intitulado "Caminhos bifurcantes na educação inclusiva: inclusões e rebeldias silenciosas na educação pública"²⁶ e converge as discussões da educação inclusiva pelo contraponto da evasão.

Por meio da análise das condições materiais da evasão, em pesquisa realizada por Heckert & Andrade²⁶ verificou-se que muitos alunos abandonaram a escola "... simplesmente foram embora e abriram mão da merenda, da amizade, do convívio, abriram mão da escola que gostam, pois não gostam de toda a escola, de tudo o que ela oferece. Eles não foram expulsos (diretamente), mas ficou desconfortável ficar".

O que o estudo aponta é que as causas da evasão escolar se apresentam sob dois pontos de vista, da formação técnica e dos recursos/metodologias. De um lado, os professores justificam que a formação inicial não foi capaz de fornecer subsídios para o trabalho em sala de aula e, de outro lado, que as secretarias de educação não investem recursos financeiros e materiais na escola.

Ocorre também que muitos professores reclamam que falta o apoio da gestão e dos profissionais especializados na escola e culpam famílias de alunos advindos de famílias desestruturadas, as quais não apoiam seus filhos na escola. De acordo com Heckert & Andrade²⁶, culpabilizar os alunos talvez seja a forma mais frequente e simplista utilizada para justificar a evasão escolar.

Realizadas as análises propostas nesse indicador, podemos problematizar o fato de muitos professores deixarem de perceber ou admitir que a postura de exclusão pode ser o ponto chave da evasão escolar. O fato de atuarem em uma perspectiva e postura autoritárias, com o estabelecimento de uma relação vertical, em vez de ser recursiva, de respeito mútuo e de solidariedade, impulsiona práticas de desrespeito e exclusão dos alunos.

Discutir os postulados da Educação Inclusiva é também desvelar as condições relacionais vivenciadas nas escolas. Muitos alunos silenciam por algo que ocorre na relação com professores e acabam abandonando a escola, ou seja, afetações que são silenciadas. Muitas vezes, o discurso que impera é que esse aluno é desinteressado, que não tem perfil para os estudos e vem de uma família desestruturada, culpabilizando o aluno sem abrir mão de que essa situação faz parte de uma trama coletiva.

Assim, da análise dos artigos se pôde observar que um dos elementos centrais alarmados em diferentes perspectivas na dissecação das formas de manutenção do fracasso e evasão escolar são as condições relacionais estabelecidas com os profissionais da educação, essencialmente, os professores. Esse elemento traz o eixo de discussão que permeia os indicadores de análise anteriores, ao reforçar que determinadas políticas públicas educacionais, a utilização de formatos metodológicos e pedagógicos ultrapassados, assim como a inexistência de uma formação inicial e continuada com base em referenciais teóricos que compreendam os fatores históricos e sociais, contribuem sobremaneira para o fenômeno do fracasso e consequente

evasão de inúmeros alunos ao longo dos anos, pois impactam a qualidade e intensidade das relações sociais vivenciadas na escola.

Entendemos que, se por um lado a promulgação de políticas públicas especificamente direcionadas ao público-alvo da Educação Especial favoreceu sobremaneira o avanço para a garantia de acesso de alunos com deficiências no ensino regular, por outro lado, privou o debate das políticas de formação inicial e continuada quanto aos postulados democráticos de oportunidades escolares para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas a deficiências.

Apesar da adoção do descritor “necessidades educacionais especiais” com base na Declaração de Salamanca⁴, os nove artigos enfatizaram as necessidades educacionais especiais, ainda vinculadas à deficiência e não a todo tipo de aluno, com suas singularidades e capacidades. Entendemos que esse fato é esperado tendo-se por base que as promulgações legais e políticas que enfocam o tema têm como elemento direcionador esse público-alvo da inclusão.

Com isso, não estamos desconsiderando essas questões, mas sim constatamos que as questões políticas, estruturais e relacionais devem contemplar todos os alunos, indistintamente, e que é necessário avançar em uma discussão mais alargada da educação inclusiva.

Assumimos para tanto como premissa que o debate da educação inclusiva na perspectiva adotada neste estudo demanda a revisão dos postulados políticos, em nosso entendimento, principalmente aqueles vinculados à formação inicial e continuada de professores, para que efetivamente possam ser desenvolvidas ações formativas tanto na educação superior como nas próprias instituições escolares, considerando-se para tanto a importância da formação docente em exercício, a fim de que os profissionais transitem e se apropriem de novos repertórios teóricos, metodológicos e relacionais, assumindo o campo educacional e escolar como espaço central e mobilizador para a transformação e justiça social de nosso país, ainda cercado de práticas excludentes e segregadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao objetivo de analisar por meio de um estudo, definido como estado do conhecimento, artigos disponibilizados na base de dados SciELO, entre os anos de 2006 e 2015, indicadores de discussão das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da democratização de oportunidades escolares para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas à deficiência, definiu-se com base na seleção de 33 artigos disponibilizados, apenas nove para as discussões efetivas sobre o tema.

Apesar do número reduzido de artigos encontrados sobre a temática, foi possível caracterizar, parcialmente, que a produção dos estudos teóricos indicam em suas considerações que o debate das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da democratização de oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais, não atreladas à deficiência, alarma para as condições e superação de problemas crônicos da Educação e, para tanto, aponta a necessidade de transformações abrangentes nos âmbitos político, administrativo e pedagógico das escolas.

Ainda nessa direção, os estudos práticos publicados foram enfáticos na investigação de temáticas que favorecem a compreensão da educação inclusiva com vistas a realidades escolares, das necessidades de seus professores, alunos e equipe de profissionais da educação, com enfoque à demanda do debate de outro paradigma educacional, que favoreça a recomposição das ações escolares e educacionais, mais alinhadas entre as políticas promulgadas e realidades vividas nas escolas.

Da perspectiva política pode-se evidenciar que a demanda pela criação de postulados legais que atendam a realidade escolar em relação às questões de infraestrutura, de recursos materiais pedagógicos e o investimento na formação e capacitação docente são imperativos para possibilitar que todos os alunos indistintamente sejam beneficiados pelas propostas inclusivas, rechaçando a exclusão, o fracasso e a evasão escolar.

Para tanto, os estudos apontam também para a importância da formação inicial e continuada de professores, para além das discussões técnicas e regimentais da profissão, uma vez que a escola também deve criar espaços profícuos de discussão e problematização acerca da educação inclusiva, como meio efetivo de apropriação de novos paradigmas de entendimento do processo de ensino e de aprendizagem e com base em uma ação coletiva de enfrentamento do fenômeno do fracasso escolar nas escolas.

Concluimos que é mister desconstruir a ideia de homogeneização que tem se configurado no ambiente escolar, o que demanda compreendermos o fracasso escolar como o fenômeno a ser combatido pelas proposições educacionais inclusivas, não mais como forma de apenar professores e alunos, uma vez que tais ações favorecem à constituição das condições de fracasso

na/da escola e contribuem efetivamente para o aumento do número de alunos evadidos/retidos das escolas no País.

Defendemos que um dos parâmetros importantes para o acompanhamento do avanço das proposições inclusivas alinhadas ao entendimento assumido neste estudo, que incluir é democratizar as condições de permanência a todos os alunos indistintamente, é a aproximação dos debates políticos, sociais, pedagógicos defendidos pelos diferentes documentos e promulgações concernentes à realidade escolar, com formatos relacionais, que objetivem a constituição de ações educacionais e escolares promotoras de desenvolvimento aos alunos.

AGRADECIMENTO

Agradecemos à Fapemig pela realização desta pesquisa.

SUMMARY

Inclusive education beyond the special education:
A partial review of national productions

Introduction: Given the importance of inclusive educational debates beyond the target audience of special education, this article aims to analyze the indicators of discussion of inclusive educational proposals in the perspective of the democratization of school opportunities for students with special educational needs, unattached to deficiencies. **Methods:** Based on a "state of the art" methodology, thirty-three articles were found, of which only nine focus on the relation of inclusive education to the perspective of democratization of school opportunities. Based on thematic and interpretative analyzes, it was possible to structure four discussion indicators: political and legislative linkages and propositions; new paradigms and new educational conceptions with a focus on professional performance; lack of training and teacher training for inclusive education; failure and school dropout. **Results:** The analysis of the defined indicators show that the Enactment of public policies specifically aimed at the target audience of Special Education, greatly favored progress towards guaranteeing access for students with disabilities in regular education. On the other hand, it deprived the debate of initial and continuing training policies regarding the democratic postulates of opportunities for students with special educational needs, not linked to deficiencies, in the different school contexts, in addition to the differentiations or specificities. **Conclusion:** An important parameter for monitoring the progress of inclusive propositions aligned with the understanding assumed in this study, which includes the democratization of the conditions of permanence in the school to all students, is the approximation of the political, social and pedagogical debates defended by the different documents and promulgations related to the school reality, from relational formats, which aim at the constitution of educational and school actions that promote development to the students.

KEYWORDS: Democratization of Opportunities. Inclusive Education. Special Educational Needs.

REFERÊNCIAS

1. Unesco. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO; 1990 [acesso 2019 Maio 12]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
2. Unesco. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO; 1994 [acesso 2019 Maio 12]. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=67b71703-c63e-4cf9-8a71-f92ef9e80c0a>
3. Brasil. Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: MEC; 1996.

4. Orrú SE. O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes; 2017.
5. Alves MTG, Xavier FP, Barbosa LE, Caldeira BF; UNESCO. Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013). Brasília: UNESCO; 2017. 118 p [acesso 2019 Maio 13]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002606/260630por.pdf>
6. Mantoan MTE. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Cad Cedes. 1998;19(46).
7. Ropoli EA, Mantoan MTE, Santos MTCT, Machado R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília/Fortaleza: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará; 2010. 48 p [acesso 2019 Maio 13]. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf
8. Gomes C. O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação [Tese]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2010 [acesso 2019 Maio 12]. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2010-03-24T061911Z-1590/Publico/Claudia%20Gomes.pdf
9. Bezerra GF, Araujo DAC. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. Educ Soc. 2013;34(123):573-88.
10. Gomes C. Necessidades educacionais especiais: concordância de professores quanto à inclusão escolar. Temas Desenvolv. 2005; 14(79):23-31.
11. Freitas SN. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão. Rev Educ Espec. 2006;2(3):37-40.
12. Facci MGD, Leonardo, NST, Silva RGD. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Intermeio. 2010;16(31):216-37 [acesso 2019 Maio 12]. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2451>
13. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: Ministério da Educação; 2015 [acesso 2019 Maio 13]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192
14. Romanowski JP, Ens RT. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. Diálogo Educ. 2006;6(19):37-50.
15. Lima TCS, Mioto RCT. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev Katál. 2007;10(esp):37-45 [acesso 2019 Maio 12]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>
16. Severino AJ. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez; 2007.
17. Mendes EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev Bras Educ. 2006;11(33):387-405 [acesso 2019 Maio 12]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>
18. Marins SCF, Matsukura TS. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. Rev Bras Educ Espec. 2009;15(1): 45-64 [acesso 2019 Maio 12]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt
19. Oliveira MAM, Souza SF. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. Educ Rev. 2011;42:245-61 [acesso 2019 Maio 12]. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500016&script=sci_abstract&tlng=pt
20. Pletsch MD. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ Rev. 2009;33:143-56 [acesso 2019 Maio 12]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010
21. Oliveira AAS, Drago SLS. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inlui. Ensaio Aval Pol Públ Educ. 2012; 20(75):347-72 [acesso 2019 Maio 13]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/07.pdf>

22. Freitas AP. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. 2012; 18(3):411-30 [acesso 2019 Maio 13]. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
23. Monteiro MIB, Freitas AP. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. Educ Pesqui. 2013;40(1):95-107 [acesso 2019 Maio 13]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100007
24. Matos SN, Mendes EG. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. Rev Bras Educ Espec. 2015;21(1):9-22 [acesso 2019 Maio 12]. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009
25. Gomes C, Bazon FVM. Sentido e emancipação docente: uma reflexão sobre a constituição dos espaços formativos. In: Gomes C, org. Trabalho e realidade docente: as muitas facetas da atuação profissional. Curitiba: Editora CRV; 2013. p. 139-56.
26. Heckert ALC, Andrade RB. Caminhos bifurcantes na educação inclusiva: inclusões e rebeldias silenciosas na educação pública. Fractal Rev Psicol. 2010;22(3):497-512 [acesso 2019 Maio 13]. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922010000900004&script=sci_abstract&tlng=pt

Trabalho realizado na Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

Artigo recebido: 26/10/2019

Aprovado: 26/3/2020 ■