

■ Inclusão escolar, direitos humanos, ensinagem e aprendizagem: uma reflexão sobre os marcos legais norteadores e a *práxis* escolar inclusiva

School inclusion, human rights, teaching and learning: a reflection on the guiding legal frameworks and inclusive school práxis

 Joaquim de Souza Júnior *

Recebido em: 26 out. 2023
Aprovado em: 29 fev. 2024

Resumo: Este artigo discute o princípio de que a educação é direito de todos. Essa afirmação se alicerça na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração de Salamanca (1994), que ela se concretiza como um conjunto de princípios, políticas, ações e diretrizes que norteiam a Educação Inclusiva. Com a LDB – Lei nº 9394/1996, essa política inclusiva desponta na educação brasileira. De 1996 até a contemporaneidade, muito se avançou e muito precisa se avançar no processo de inclusão escolar. A inclusão escolar se configura como algo complexo e imbricado a toda multidimensionalidade do sistema educativo. O processo de ensino e aprendizagem, por ser ação dialética, contextualizada e que ocorre diretamente entre o professor e o aluno, por estar ligado diretamente à prática pedagógica, se configura como um campo fértil para a compreensão da inclusão escolar. O presente artigo, por meio da compreensão de entrevistas realizadas com professores de alunos inclusos, discute esse processo. Essa análise se constrói dialeticamente, na conversa entre autores como Vygotsky, Freire e Léa das Graças, com o pesquisador e os professores regentes.

Palavras-chave: Inclusão. Direitos Humanos. Ensino-Aprendizagem. Desenvolvimento Atípico.

Abstract: This article discusses the principle that education is everyone's right. This statement is based on the Universal Declaration of Human Rights (1948). The Declaration of Salamanca (1994) is embodied as a set of principles, policies, actions and guidelines that guide Inclusive Education. With the new LDB – Law 9394/1996, this inclusive policy emerges in Brazilian education. From 1996 until today, much progress has been made and much needs to be done in the process of school inclusion. School inclusion is configured as something complex and intertwined with the entire multidimensionality of the educational system. The teaching and learning process, as a dialectical, contextualized action that occurs directly between the teacher and the student and because it is directly linked to pedagogical practice, configures itself as a fertile field for understanding School Inclusion. This article, through the understanding of a series of interviews with teachers of included students, discusses this process. This analysis is constructed dialectically in the conversation between authors such as Vigotski, Freire and Léa das Graças with the researcher and the teaching professors.

Keywords: Inclusion. Human rights. Teaching-Learning. Atypical development.

* Joaquim de Souza Júnior é graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB (2004) e bacharel em Filosofia pelo Seminário Maior de São Basílio Magno (2003). Possui pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Albert Einstein e em Direitos Humanos e Educação Básica na Perspectiva Internacional pelo CEAM - UnB. É, atualmente, aluno do PPGE de Mestrado da Faculdade de Educação – UnB. Professor da Educação Básica da SEEDF onde atua como pedagogo da EAAA. Contato: jsj.live@hotmail.com.

Introdução

O processo de construção deste texto procurou seguir a lógica do processo dialético que, segundo Hegel, ocorre quando uma ideia, a tese, é questionada através de uma reflexão crítica, antítese, sendo posta em discussão e, após esta, segue para ser outra coisa, a síntese.

Num primeiro encontro com essa ideia, há um aparente pretensiosismo deste artigo e essa sensação se dá pelo fato de se estar discutindo Direitos Humanos, Inclusão Escolar, Ensino e Aprendizagem e Educação Básica, temas sensíveis e que apresentam em cada palavra e em cada representação, uma realidade repleta de delicadeza, de importância e de imponência que são inerentes ao próprio tema, porém ele se faz na reflexão dialética da prática, a qual Paulo Freire denomina de *práxis*.

Essas reflexões partiram das seguintes inquietações: qual a identidade ontológica e gnosiológica que o processo de inclusão escolar traz nos documentos que o norteiam? E como esses documentos referenciam epistemologicamente o processo de ensino e aprendizagem nas escolas?

Para se estabelecer a identidade da inclusão escolar, há que se entender primeiramente seu conceito. E, para a compreensão deste conceito, recorreu-se a Werneck que em seu livro *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva* (1997), engendra o conceito de inclusão traçando um paralelo entre a sociedade e uma grande avenida onde trafega uma porção de carros e motos que vão e vêm, fechados em suas demandas e pressões individuais.

Junto a esta avenida, existem vias marginais nas quais carros tentam superar os cruzamentos e entrar nela; estes também têm suas demandas e pressões e anseiam por estar na via principal, mas os cruzamentos que dão acesso à via principal são de difícil acesso e os carros tentam, em vão, superá-lo, só conseguindo ter acesso basicamente a três situações, ou com muita sorte ou com habilidade extrema na direção ou por estar tão desesperado que arriscar a vida se faz uma opção. Os cruzamentos são o verdadeiro caos.

E para que essa situação seja resolvida, ela traz a necessidade de se “instituir uma nova ordem” (Werneck, 1997, p. 8), com proposições simples, tais como a colocação de sinais, faixas adaptadas para necessidades particulares de alguns veículos e placas educativas para os motoristas que trafegam na via principal e outras mais complexas, como a tomada de uma nova consciência, o despertar do olhar para outras realidades, além das individuais e que a pauta que rege a grande via seja coletiva e diversa.

A riqueza desta alegoria se dá na possibilidade de transferência das analogias para outros sistemas: a grande via pode ser compreendida como a escola, o tráfegar

pode ser compreendido como os atos de aprender e ensinar, os carros e motos que estão na grande avenida ou que buscam ter acesso à avenida podem ser encarados como os alunos que se apresentam em sua pluralidade e diversidade de aprender, sendo estes modos de aprender diversos por situações biológicas, por seus contextos históricos, por questões sociais, étnicas e de gênero e a “nova ordem” como o processo de inclusão escolar, pois reorganiza todo o sistema para que todos possam participar do processo.

Seguindo essa perspectiva, o próximo passo é compreender o conceito de aprendizagem e ensino e, como foi anunciado nas primeiras linhas desse texto, este será por meio do movimento de ação-reflexão-ação.

Anastasiou e Alves (2005) descrevem, em seu livro *Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula*, que os processos de ensino e aprendizagem estão intimamente ligados, trazendo a epistemologia da palavra ensino para justificar a sua ideia que ressalta a questão do ensinar como uma ação que se concretiza no aprender e que este, o ato de ensinar, tem que ser consciente e planejado, pois é constituído em contexto histórico, econômico e social e se dá na relação entre sujeitos. Para todo esse processo, a autora utilizou o termo ensinagem, cunhado em 1998, em sua tese de doutorado.

Antes de chegar às conclusões do artigo, há a necessidade de se discutir alguns pontos que serviram para a reflexão. O primeiro deles refere-se aos alunos que são diretamente o público da educação inclusiva e o porquê destas reflexões, aqui denominados de pessoas com desenvolvimento atípico. Esse termo no entendimento do texto se adequa, pois traz a visão compensatória abordada por Vygotsky em *Os Estudos da Defectologia*, obra na qual o autor defende que o desenvolvimento atípico não é um impedimento para a aprendizagem, mas uma oportunidade de trilhar por caminhos criativos ou caminhos isotrópicos da aprendizagem.

Segundo Vygotsky (2022), a isotropia é o caminho no qual ocorre a própria compensação do possível prejuízo que a deficiência possa ter ocasionado ao desenvolvimento da pessoa por meio de uma readaptação mental, e no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com desenvolvimento atípico, essa compensação é fundamental para a construção do conhecimento e por consequência de seu desenvolvimento.

Quanto ao segundo ponto de reflexão, o texto faz um convite especial à Paulo Freire, que contribui com a função social da escola, já que ele ressalta que este é o espaço no qual o sujeito deverá, junto a outros sujeitos, desvelar, a partir da sua realidade, o mundo que lhe foi negado e isso se dá pela própria ação do sujeito, que junto aos seus apropria-se e torna-se agente do mundo, da cultura e da própria ação humana.

Isso tudo se concretiza na observação da *práxis* pedagógica, materializada na realização de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores atuantes em uma escola pública inclusiva do ensino fundamental, com turmas do 1º ao 5º ano na cidade do Gama – DF, e que serviu para o levantamento de dados significativos dos quais emergiram categorias de análises que estabeleceram um diálogo com o arcabouço teórico ao final deste texto.

Direitos humanos, inclusão, aprendizagem, ensinagem e desenvolvimento atípico: uma conversa ao longo da história

Quanto à definição da “nova ordem” citada anteriormente, a Declaração de Salamanca (1994) discorre em texto a seguinte afirmação:

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial (Unesco, 1994).

Há, nesta afirmação, o ponto de intersecção de onde todo o texto emerge, pois uma vez que é justamente nas ações necessárias para que se “institua essa nova ordem” que floresce as inquietações e as perguntas que orientam o texto.

Estas ações necessárias foram descritas de forma tão simples na alegoria de Werneck e que ocasionam uma mudança profunda nas estruturas do tráfego e na vida dos motoristas, mas é onde está o cerne da efetivação de todo o processo de inclusão escolar.

Para se compreender a vasta complexidade que há neste processo, existe a necessidade de uma contextualização histórica, social, política e econômica e assim apropriar-se da compreensão desta identidade do processo de inclusão escolar.

O processo educativo dos que aprendem de forma atípica do que promulga o ensino tradicional também se faz necessário ser diferente, pois o ensino cartesiano em sua essência está pautado na mensuração das aprendizagens por respostas padronizadas que são medidas por notas. Segundo Freire (1968, p. 98), essa seria a educação bancária, que se traduz em “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. Sendo assim, pode se dizer que o ensino tradicional ou a educação bancária privilegia a transmissão de conceitos, sem se preocupar com a apreensão do conhecimento por parte dos alunos.

Esse tipo de educação se faz excludente, pois o aluno que não traz esse *feedback* do que lhe foi transmitido é

reprovado, exigindo muitas vezes que o aluno com desenvolvimento atípico apresente respostas que são contrárias as suas características de aprendizagem; logo, uma porcentagem de estudantes, que por questões ligadas às questões sociais, econômicas, contexto histórico, étnicas, questões orgânicas ou outras, não dão essas respostas padronizadas.

Quanto às pessoas com desenvolvimento atípico que tentam acessar e permanecer na escola, a ensinagem regular da escola não lhes cabe, sendo que esta se faz como uma das dificuldades do acesso e permanência na escola. Por este motivo, tem-se usado o termo desenvolvimento atípico, que sinaliza pessoas com necessidades especiais que apresentam deficiência física ou intelectual, ou prejuízos no processo de ensino e aprendizagem que podem ser por dificuldades e/ou deficiências (vinculadas a uma causa orgânica), mas que requerem dispositivos educacionais e comunicação diferente aos usados para com os alunos com desenvolvimento típico (Callonere, Ferreira Rolim; Hübner, 2011).

Vygotsky (2022), em sua obra *Fundamentos da Defectologia*, traz uma vasta explanação sobre o tema, na qual se pode destacar inúmeros conceitos importantes, mas, por questão de relevância, destaca-se dois conceitos: o primeiro conceito é o de *aprendizagem*, em que o autor parte da concepção de que o desenvolvimento das crianças com deficiência é afetado pelas mesmas leis gerais que o desenvolvimento das crianças típicas, ou seja, esse desenvolvimento se faz nas relações sociais e na mediação simbólica que há nessas relações, tanto para crianças com desenvolvimento típico como para aquelas com desenvolvimento atípico.

E o segundo conceito está na relação da aprendizagem e a desenvolvimento da criança no qual, a partir da teoria das Zonas de Desenvolvimento que o autor ressalta que através da apropriação da cultura humana pela mediação simbólica, o sujeito avulta-se permitindo assim uma orientação efetiva, verdadeiramente acolhedora para o processo escolar, ao qual se pode chamar de processos compensatórios da aprendizagem (Vygotsky, 2022, p. 179).

Esse processo de exclusão e os contextos histórico-sociais fizeram surgir iniciativas, primeiro externas à escola, de se trazer esses sujeitos (aqui delimito por uma questão de objetividade aos sujeitos com desenvolvimento atípico) para o convívio comunitário. Esse processo iniciou-se nos países do norte da Europa, com o princípio da normalização, partindo do princípio que toda pessoa com desenvolvimento atípico tinha de experimentar o padrão de “vida normal” e que deveriam ter por experiências as mesmas atividades dos seus grupos equivalentes.

Tal proposta fez emergir várias ações que visavam integrar na comunidade as pessoas com desenvolvimento

atípico, visando promover e/ou manter características, comportamentos e experiências tão normais quanto fosse possível. É importante ressaltar que esse conceito de normalidade se refere às questões de padrões e regras das pessoas que têm desenvolvimento típico sobre os que os têm desenvolvimento atípico. O modelo social da deficiência, em contrapartida a este pressuposto, parte da concepção que as pessoas com desenvolvimento atípico devem ter o direito à participação social com acessibilidade e inclusão em todas as dimensões da sociedade, assumindo a deficiência como uma característica da pessoa, não como uma barreira.

No campo educacional, esse fenômeno se traduziu na Integração Escolar. Segundo Kirk e Gallagher (1979), esse princípio apoiava-se nos seguintes critérios: esses serviços educacionais se dariam com o mínimo de intervenção possível; as educações especial e regular aconteceria de forma coordenadas; deveriam ser promovidas situações sociais que privilegiassem grupos de pares etários. Outro ponto que deve ser destacado é a questão que essa integração se daria em níveis, indo da classe comum com ou sem apoio especializado até classe especial em tempo integral.

Esse processo educacional se deu na prática escolar de forma desastrosa, pois essa pretensa normalização foi entendida com o treinamento de alunos com desenvolvimento atípico para que se adequassem ao sistema escolar vigente e aqueles que não se adequavam eram assim matriculados em classes especiais nas escolas regulares ou em escolas especiais. Esse processo perdeu até o início dos anos 2000.

No entanto, um pouco antes do início deste milênio, um novo movimento começou a tomar força, mas precisamente na primeira metade da década de 90, com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala no ano de 1990, que trazia no seu artigo 1 que “esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Guatemala, 1999).

Essa ideia de propiciar uma integração plena fortalece-se na Declaração de Salamanca que, no ano de 1994, em Salamanca na Espanha, destrincha essa ideia ressaltando a importância da reestruturação do sistema educacional e trazendo a necessidade de que essa reestruturação se faça de modo que garanta o acesso e permanência de todos à escola. Páez (2001) descreve que a inclusão pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento da pessoa com desenvolvimento atípico, desde que seja oferecida na escola regular, necessariamente, uma Educação Especial que, em um sentido mais amplo, “significa educar, sustentar, acompanhar,

deixar marcas, orientar, conduzir” (Páez, 2001, p. 33) ou em uma mais adequada e clara escrita a escola passa a compreender, respeitar e criar condições, adequando-se às particularidades de cada um para que acessem a escola e permaneçam nesta.

Essas ideias se revelam nas leis que organizam, orientam e fomentam esse processo nos espaços escolares. É o caso da Constituição Brasileira de 1988, que traz em seu texto diferentes garantias às pessoas com deficiência como: a garantia de proibição de que sofram qualquer discriminação no artigo 7º, inciso XXXI; a garantia do direito à seguridade social no artigo 204, inciso V; o direito à inclusão no artigo 208, inciso III e; a garantia de serem acompanhados/assistidos através da Assistência Social no Artigo 203, inciso IV, fechando com a responsabilidade de legislar sobre as temáticas de proteção e integração social das pessoas com deficiência que está explicitado no artigo 23, inciso XIV (Brasil, 1988).

Essa legislação, por sua vez, impulsiona as leis e diretrizes locais como é caso da Lei Orgânica do DF, o Regimento Escolar, a Resolução nº 2/2020 do Conselho de Educação do Distrito Federal, o Currículo em Movimento da Educação Especial e as Orientações Pedagógicas da própria SEEDF, para o entendimento da visão do processo de inclusão impresso nestes documentos e que estes trazem uma continuidade dos ideais estampados nos documentos que os precedem, está a perspectiva que se encontra logo na apresentação do currículo em movimento da SEEDF, que diz que:

O currículo (da educação inclusiva) deve ser dinâmico e flexível e proporcionar situações para que ocorram as aprendizagens. O currículo inclusivo deve considerar a possibilidade de superar a lógica de adaptações de conteúdos e ampliar o conhecimento de estudantes acerca de suas experiências de vida (Distrito Federal, 2012).

A Resolução nº 2/2020 do Conselho de Educação do Distrito Federal, em seu capítulo III, seção 1, artigo 52, versa sobre a garantia de acesso e permanência à escola da pessoa com deficiência, indicando de que isso aconteça “de forma a desenvolver suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, sendo tratada em resolução específica” (Distrito Federal, p. 23, 2020).

Seguindo, há o Regimento Escolar da SEEDF, que dedica a seção II dos artigos 52 ao 57 para tratar do tema inclusão. Em seu artigo 52, traz:

A Educação Especial tem por finalidade proporcionar aos estudantes com deficiência recursos e atendimentos especializados que complementem ou suplementem o atendimento educacional realizado nas classes comuns inclusivas e, extraordinariamente, nas classes especiais e nos Centros de Ensino Especial (Distrito Federal, 2019 p. 38).

E, por fim, a Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF (2010), que traz os princípios da educação especial no DF, frisando:

O sistema educacional tem a competência de propiciar recursos e meios capazes de atender às necessidades educacionais especiais de todos os estudantes, de modo a oportunizar lhes condições de desenvolvimento e de aprendizagem, segundo os seguintes princípios:

- respeito à dignidade humana;
- educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar;
- direito à igualdade de oportunidades educacionais;
- direito à liberdade de aprender e de expressar-se; e
- direito a ser diferente (Distrito Federal, 2010, p. 21).

Desvelando as legislações, tem-se uma clara noção do alinhamento sobre o conceito de inclusão, como se dá a sua implementação, o acesso e a continuidade no processo de escolarização dos alunos com desenvolvimento atípico.

Seguindo essa linha de pensamento, tem-se outro conceito que emerge e se encaixa nos anteriores, sendo orientado legalmente e teoricamente através das legislações, portarias, orientações e currículos, sendo a prática pedagógica prefigurada nos processos de ensinar e os processos da aprender formando o processo de ensino-aprendizagem.

Anastasiou e Alves (2005) partem da etimologia da palavra ensinar, que destaca que este verbo vem do latim *insignare*, que significa marcar com um sinal, afirmando que este deve ser de vida, um despertar para o conhecimento e continuam na análise da palavra. Voltando-se para a parte gramatical, lembrando que por se tratar de um verbo de , ele traz em si duas dimensões: uma a ação intencional e a outra o resultado desta ação, ou seja, a intenção de ensinar e o resultado esperado deste ato. O ensino envolve assim uma ação intencional planejada dentro de uma prática social que está ligada ao ato de ensinar e a efetivação deste aprender.

Essa conceituação de Anastasiou e Alves será estendida um pouco além de sua proposta original descrita na primeira parte desse artigo, uma vez que está falando de uma aprendizagem criativa, diferente, ou isotrópica, pois, como foi relatado anteriormente, trata-se de um sujeito que tem o seu caminho de desenvolvimento modificado pela deficiência e este fato gera a necessidade de que ato de ensinar seja criativo, diferente ou isotrópico, ou seja, tem-se a necessidade de uma ensinagem isotrópica.

Essa perspectiva sobre o processo de ensino traz em sua essência um modo de ver a docência em um estado de *devir* na qual a ação docente se compreende com o “professor que cumpre o seu papel de mediar o conhecimento para o aluno e sustenta sua autoridade docente da melhor forma possível, mas sem o peso de um ideal massacrante” (Marques/ Legnani, Santos, 2019, p. 14).

A inclusão através dos olhares daqueles que estão na linha de frente

Tendo esse processo de conceituação como lente, parte-se para a investigação da prática pedagógica e a parte dialógica em si, na qual os conceitos conversando com a prática pedagógica e, por se tratar de análise fenomenológica, foi sentida a necessidade do auxílio de Triviños (1987) para organizar e direcionar esta parte do diálogo, onde ele traz que esse processo de investigação é construído de forma flexível e sendo um estudo qualitativo, a análise dos dados ocorre simultaneamente com a sua coleta.

Neste contexto, utilizou-se para a construção epistemológica da resposta à pergunta inicial os seguintes passos:

1. O método de coleta foi uma entrevista semiestruturada com três perguntas, na qual os entrevistados escreveram suas ideias livremente. O questionário foi aplicado com professoras do Ensino Fundamental de Séries Iniciais em uma escola pública; as devidas autorizações foram concedidas com o objetivo de apontarem os assuntos medulares do problema;
2. A aplicação do instrumento de pesquisa foi concomitante com a gravação de toda a conversa com a finalidade de trazer ao corpo da investigação concedendo maior robustez e retroalimentando as informações coletadas;
3. Na análise dos dados, foi realizado, em primeiro lugar, uma leitura atenta com o aporte teórico como lente;
4. Foi realizado uma segunda leitura, na qual se destacou os fundamentos teóricos que estavam contidos nas respostas dos pesquisados;
5. Ao final deste processo, fez-se a listagem das teorias expostas e das perguntas;
6. Depois da formação das listas, leu-se novamente todas as respostas à luz das teorias com a finalidade de classificar as respostas de acordo com as perguntas e com o conteúdo desta;
7. Nesta última etapa, pôde-se realizar, sob o escopo das teorias encontradas no estudo das respostas dos entrevistados e no material de apoio, o esquema de interpretação e de perspectivas dos fenômenos estudados. As perguntas seguiram um padrão que traziam no seu enunciado um pequeno texto informativo constituindo-se em um processo de entrevista semiestruturada, que consiste em um modelo de entrevista flexível. Ou seja, ela possui um roteiro prévio, mas abre espaço para que entrevistador e entrevistado dialoguem fora das perguntas roteirizadas. Cabe ressaltar que a função profissional do pesquisador foi facilitadora de todo o processo e as perguntas estão descritas no decorrer das análises.

As entrevistas foram gravadas e para assegurar a segurança dos entrevistados e seu respectivo local de trabalho dos mesmos, foram tomadas medidas de proteção e de cunho ético, tais como: foram consentidas as entrevistas e gravações; os entrevistados tiveram acesso a todas transcrições e para manter o sigilo e a

segurança dos participantes e da escola onde atuam, nomes e outros detalhes que poderiam identificá-los foram alterados.

Quanto à primeira pergunta da entrevista, que tratava da visão da Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) sobre a inclusão educacional, essa foi caracterizada como uma das práticas mais recentes no processo de universalização da educação, tendo por norte os princípios que visam à aceitação das diferenças individuais, à valorização da contribuição de cada pessoa, à aprendizagem através da cooperação e à convivência dentro da diversidade humana e diante dessas informações, foi solicitado que relatassem as suas experiências pessoais na educação em relação à inclusão.

Diante desta exposição, obteve-se três linhas de respostas, baseando-se na conceituação do processo de escolarização de pessoas com desenvolvimento atípico. A primeira linha, que trata do assistencialismo, contou com três respostas das oito respostas totais.

Quanto a esta questão, a educação assistencialista pode ser compreendida, com a ajuda da Sociologia, como uma prática que tem por princípio a organização e prestação de assistência a uma parcela da sociedade que é tida como carente ou necessitada. Essa ação ocorre em detrimento da construção de uma política que faça a inclusão de tais indivíduos na comunidade específica deles, como destaca a professora Patrícia ao dizer que “esses alunos com esses problemas às vezes precisavam de um outro espaço para poderem ficar e estar com os seus pares, onde tivesse descanso e atividades voltadas para o lazer deles”. Como também a professora Carla, que ressalta que “esses alunos deveriam ser atendidos em escolas especializadas e com mais recursos para que eles pudessem desenvolver suas características”.

As autoras Laplane e Góes (2007) destacam os termos que se referem às pessoas com desenvolvimento atípico, com base em concepções que segregavam através do assistencialismo e que estas se perpetuam nas expressões, constituindo-se em uma fonte de resistência que reforça às discriminações, isso tanto na escola como na sociedade como um todo, gerando o processo de exclusão das pessoas com desenvolvimento atípico. Isso pode ser observado em falas como as da professora Francisca que relata que “os alunos com problema deveriam ser atendidos de forma melhor, acho que a inclusão aqui às vezes é para inglês ver, eles deveriam estar em um lugar que realmente estivesse preparado para eles”.

Quanto à segunda linha de conceituação, tem-se a maioria dos entrevistados. Essa linha refere-se à Integração Escolar que traz, segundo Kirk e Gallagher (1979), como pressupostos que as ações educacionais dar-se-iam com a mínima intervenção possível. Ainda, segundo o MEC (1994), esse processo refere-se a ensinar, no mesmo grupo, crianças com

desenvolvimento atípico e crianças com desenvolvimento típico durante uma parte ou em tempo integral de permanência na escola.

Para Rodrigues (2006), “quando se fala de escola integrativa trata-se de uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial” (Rodrigues, 2006) como pode ser verificado na fala da professora Fernanda, na qual ela ressalta que “os alunos deveriam ser melhores preparados para as turmas de 5º ano, pois chegam alunos que não sabem nem ler e escrever, daí fazer a inclusão social, ensinar as matérias do ano e alfabetizar fica impossível”.

Esse entendimento da professora acima é complementado pela professora Manoela ao ressaltar que “quando se trata de inclusão eu acho que deveriam permanecer na escola aqueles que pudessem acompanhar o currículo, os outros poderiam ir para o Centro (Centro de Ensino Especial) para que pudessem aprender uma profissão”. Ainda referente à integração escolar, tem-se a opinião da professora Viviane, e a mesma diz que “os alunos tinham que passar por um processo de organização do comportamento e aprendizado de outras habilidades para podermos ensinar eles melhor”.

Essa definição se vê também nas falas da professora Rosa, que ressalta que “os alunos deficientes às vezes se perdem nas aulas e tem muita dificuldade em acompanhar o conteúdo, esses alunos, os que não conseguem acompanhar deveriam estar na escola, mas em salas específicas”.

A terceira linha conceitual refere-se ao processo de inclusão escolar que consiste em uma prática que se caracteriza por ter princípios que se baseiam nas diferenças individuais, na valorização da ação individual dentro da coletividade, valorando a contribuição de cada pessoa, a fim de que o processo educativo ocorra em cooperação, na convivência e no desenvolvimento das pessoas dentro da diversidade. Nesta perspectiva, destaca-se a fala do professor Gustavo que traz para a reflexão que “os alunos têm que estar juntos com os demais para que possam aprender e ensinar, aprender com o diferente é bom”; as turmas com alunos inclusos são excelentes, pois aprendemos muito juntos, modifico o meu jeito de ensinar constantemente e todos os alunos beneficiados com as mudanças”.

Neste contexto, observa-se uma discrepância entre as falas dos professores e o que traz a documentação, que conceitua, orienta, garante e fomenta a inclusão nas escolas públicas levando a entender que as questões de homogeneidade, de tradição, o preconceito e o desconhecimento são as possíveis barreiras que dificultam o processo de efetivação da inclusão escolar.

Quanto à segunda pergunta da pesquisa tem uma divisão conceitual bem parecida por tratar-se do mesmo tema da primeira pergunta, mas sem a óptica assistencialista, pois não foi observado nas respostas nada que se apontasse para essa linha conceitual. Sendo que ela tratava do conceito de desenvolvimento típico ou desenvolvimento atípico, trazendo a informação que este é compreendido como “o desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária” (Lepre, Martins, 2008, p. 28), tendo como interrogativa o questionamento de como ocorria a inclusão em linhas gerais na escola onde o entrevistado atua.

Referente à linha conceitual da Integração Escolar, tem-se quatro respostas de oito questionários.

A professora Patrícia relata que em sua “escola é legal, pois temos as classes especiais os apoios para os alunos especiais, esses alunos são bem atendidos”. Essa fala é complementada pela professora Carla e Fernanda que afirmam que a “escola tem muitos alunos na inclusão, tem quatro turmas especiais, eles participam quase igual aos outros alunos das atividades da escola” e que se trata de uma “escola inclusiva como todas as escolas classes, pois aqui temos vários apoios para podermos integrar esses alunos”.

Para fechar essa ideia de integração escolar, a professora Manoela destaca que “aqui a gente tem muitos alunos inclusos e eles fazem quase tudo como os demais”.

E quanto às respostas que tiveram sua linha conceitual mais ligadas à Inclusão Escolar, foram obtidas quatro respostas de oito questionários.

Iniciando pelas falas das professoras Viviane e Francisca, nas quais elas relatam que “os alunos especiais participam de todas as atividades pedagógicas, adaptamos algumas situações para que todos possam participar” e que “o planejamento é para todos os alunos, assim sentamos e planejamos para todos os alunos aí adaptamos ou diversificamos para atender os alunos especiais”.

Ainda tem-se as ideias dos professores Rosa e Gustavo. Rosa traz que “a escola é inclusiva, pois todos participam de todas as atividades, cada um do seu jeito, mas todos sempre estão envolvidos” e, nessa mesma perspectiva, Gustavo completa a ideia e ressalta que “a escola está buscando formas diferentes de incluir todos os alunos nas atividades, eles gostam muito, todos crescem assim num ambiente diferente”.

Essa pergunta aparentemente parece subverter as respostas da primeira pergunta, pois só houve uma pessoa com resposta que correspondesse ao conceito de inclusão, nesta segunda pergunta obteve-se quatro, o mesmo ponto referente ao conceito de integração.

Essa aparente contradição se dá pela questão da confusão de que o termo “inclusão escolar”, quando definido de forma direta, pode assumir tanto a ação de incluir

como também o efeito desta ação. Neste contexto, o termo pode assumir a inserção física do aluno com desenvolvimento atípico nas classes das escolas regulares por meio do ato de matrícula, bem como pode assumir a ideia da função do produto do processo de escolarização, que ocorre em longo prazo, sendo a imersão social deste indivíduo, o desenvolvimento subjetivo e, por fim, a conquista da cidadania, estando assim em sintonia com documentação que rege a inclusão escolar.

Quanto à terceira e última pergunta, que aborda a questão sobre a inclusão e o processo de aprendizagem isotrópico, foram apresentadas aos entrevistados as ideias de Vygostky. Ele, junto a outros teóricos, trazem nos estudos da defectologia, que o desenvolvimento atípico não é o limitador da aprendizagem, mas ao contrário, ele serve como uma espécie de trampolim para que impulsiona os outros processos mentais e assim ocorra o aprendizado. Para que isso possa ocorrer, a pessoa com deficiência tem que estar inserida dentro de um processo social, histórico, político, cultural e econômico que promova essa interação entre os indivíduos.

Assim, a interrogativa parte da premissa de que um indivíduo que apresenta uma diversidade no modo de aprender deve ter uma ensinagem também diversa, ou seja, as metodologias de ensinagem utilizadas devem passar por este caminho criativo, devem ser isotrópicas tais como as aprendizagens são, finalizando com pergunta: como está a junção entre processos compensatórios e uma prática educativa criativa?

A divisão teórica nesse momento ficou muito complexa, pois algumas respostas tenderam a seguir com a premissa que foi apresentada antes da questão, outras respostas mostraram-se contrárias à conceituação, mas algumas respostas apresentavam elementos que estavam em consonância com os conceitos expostos durante a entrevista, porém poucas palavras depois se contradiziam.

Então, para enriquecer a discussão, buscou-se na análise separar as respostas em três partes, sendo a primeira parte as que estavam alinhadas com o exposto, denominadas, por uma questão organizacional, de primeira via. O segundo grupo de respostas que seguiam em uma direção contrária a ideia central dos conceitos foi denominado de segunda via. E por fim, o terceiro grupo que continha as respostas que contradiziam em si, pois apresentavam elementos que concordavam e elementos que discordavam da premissa, denominadas de respostas de terceira via.

Quanto às respostas que se enquadravam na primeira via, têm-se duas respostas de oito entrevistas. A construção das ideias de Gustavo se fazem nesta perspectiva, pois o mesmo ressalta que “quando você está diante de aluno que te desafia é sua função buscar muitos recursos variados para poder fazer a coisa acontece”.

Essa ideia de reconhecer o aluno e a partir deste ponto planejar as ações se concretiza na fala da Viviane, pois ela ressalta que “quando estou lidando com alunos com diagnóstico procuro diversificar muito o meu trabalho e inserir o aluno em todas as atividades, claro adaptando essas atividades para que ele possa aprender ali junto com os outros alunos”.

Na segunda via, obteve-se duas respostas dos oito questionários aplicados. A construção dos pensamentos das professoras Fernanda e Rosa se opuseram a ideia dos caminhos isotrópicos da aprendizagem e ensino, pois elas destacaram que “essa ideia de aprendizado criativo fica meio complicada, você aprende aquilo que aprende, quem aprende, aprende e quem não aprende, não aprende, por isso tem as classes e os apoios” e que “quando a criança aprende ela aprende de verdade e uma criança com deficiência tem coisa que ela vai aprender e outras coisas ela não vai aprender, por isso tem a adequação”.

Na terceira via de respostas, obteve-se quatro respostas das oito entrevistas aplicadas. Aqui instaura-se um processo delicado nas falas das professoras, pois ao mesmo tempo em que havia elementos que concordavam com as ideias na sequência apontavam elementos que a contrariavam, como pode ser observado na fala da professora Carla que destaca que “a criança que aprende de uma forma diferente tem que ter um ensino diferente” e mais adiante questiona que “se fizermos isso não estaríamos excluindo ela ou tirando coisas que ela deveria saber?”. A mesma postura apresentada por Francisca que propõe que “a criança que aprende de uma forma diferente tem que ser ensinada de forma diferente”, porém que a mesma “criança tem que se adaptar, ela vai crescer, pois como foi dito a deficiência não é limitadora”.

Destaca-se, ainda, as professoras Patrícia e Manoela que relatam que “a criança especial vai precisar de nós professoras uma postura diferente no jeito de ensinar, vai precisar de materiais diferentes e de outros recursos que possam se ajustar a elas” e “claro que a criança que aprende de um jeito diferente vai aprender de um jeito diferente, isso é lógico”, mas ao mesmo tempo, destacam “serão momentos distintos de atendimento no geral daí depois vou lá na mesa dela e atendo ela de forma diferente” e que “isso vai ocorrer em momentos específicos, mas na maioria do tempo vamos ter uma aula normal”.

Conclusão: a qual inclusão nos colocamos?

Para as considerações finais, decidiu-se retomar as perguntas que deram origem ao projeto de pesquisa e posteriormente ao presente artigo, sendo elas: *Qual a identidade que o processo de inclusão escolar tem nos*

documentos que o norteiam? E como esses documentos referenciam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do ensino fundamental de séries iniciais?

A primeira pergunta está mais relacionada com o desenvolvimento teórico do artigo, pois ela foi formulada de forma estratégica, com o intuito de entender se a documentação apresentava contradição com a fundamentação teórica ou mesmo com as leis, diretrizes, normas e outros dispositivos de orientação, mas a resposta foi positiva, pois existem em toda a documentação estudada uma coerência teórica e fundamentação em bases inclusiva, seguindo pela Declaração de Salamanca de 1994 até a Resolução nº 2/2020 do Conselho de Educação do Distrito Federal.

A fundamentação na qual esses documentos se baseiam versam sobre uma escola inclusiva, onde, resumidamente, os alunos com desenvolvimento atípico têm assegurado o acesso e a permanência no sistema educacional, asseverado a eles o direito de desenvolver suas potencialidades e serem respeitados em suas diversidades.

Dentro desta fala, tem-se que criar um adendo, pois isso não é necessariamente uma fala de que a escola que está organizada por estas leis, diretrizes, normas e outros dispositivos de orientação seja inclusiva. Esse fato se dá por ainda tratar de uma escola inserida em um contexto capitalista, onde a produção, o consumo, explorados e exploradores são seus pilares e pessoas com desenvolvimento atípico e uma educação plural que visa o desenvolvimento integral do ser humano não são bons meios para que se perpetuem ou conservem esses pilares. Outro ponto é sobre a própria história da inclusão escolar que é recente e assim necessita de que se tenha muitas batalhas travadas para que seja implementada.

Quanto à segunda pergunta, que foi a pergunta principal de todos esses escritos, as próprias análises das entrevistas revelam que neste recorte necessita-se de uma evolução e uma revolução muito grande, pois parece haver um abismo entre o norte apresentado pela documentação e o processo de ensinar e aprender de pessoas com desenvolvimento atípico.

Diante deste último ponto, lanço várias reflexões que buscam a motivação deste abismo ser tão grande. Um dos pontos que posso referenciar é o do próprio sistema capitalista que a escola está inserida, pois este não é favorecido em nada como uma formação integral do ser humano, o que gera duas questões: a primeira referenciada na obra *A Educação para além do Capital*, de Mészáros (2006), na qual o autor ressalta que a educação não muda a sociedade, pois é fruto desta, mas a sociedade muda a educação, sendo a questão: vale o sacrifício diário para que a educação seja libertária/inclusiva? E a segunda questão, baseada em um artigo de Ciavatta (2001), onde ela traz:

Significa a educação como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico. Por eles (os alunos) se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana. Por isso lutamos! (Ciavatta, 2001, p. 203).

A fala da autora é pontual e contundente, pois traz em si a questão e a resposta para a mesma questão, mas é justamente para esta situação que há um estado de luta para que o processo de inclusão se concretize nas escolas.

A resposta para a questão “Qual a identidade que o processo de inclusão escolar tem nos documentos que o norteiam?” tem surpreendentemente uma conotação positiva, pois há, como visto na segunda parte do artigo, onde se dialoga desde a Declaração dos Direitos Humanos até a Orientação Pedagógica do Ensino Especial da Secretária de Estado de Educação do DF, uma coerência nas concepções ontológicas e epistemológicas. Ou seja, em uma macro visão, elas trazem a mesma concepção de ser humano e de conhecimento, coincidindo na concepção de inclusão.

Sobre este aspecto, porém tem que se refletir sobre essa resposta favorável, pois acredita-se que, em uma escola, o processo de inclusão se construa para além da sala de aula, passando pelos dispositivos de aprendizagem que a escola lança mão, pela gestão democrática em seus conselhos e na comunidade escolar. Passa, também, pela formação continuada de todos profissionais envolvidos no processo educativo, nas redes sociais de apoio, dos profissionais da saúde que prestam atendimentos fora do âmbito escolar.

Em uma escala macro pela formulação, modernização e implementação de leis, de diretrizes e resoluções pautados nos princípios da escola inclusiva nos âmbitos distrital, federal e internacional que se façam presentes de fato na prática educacional. Sendo assim, ou se tem uma postura inclusiva em todos os setores da educação ou aceita-se um processo de inclusão assepsiado e que favorece a exclusão.

Todo esse processo reflexivo teve seu início em uma inquietação e vai ser concluído em outra: qual inclusão escolar nos colocamos a serviço? ■

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP**- Ed. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001, 79p.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.
- CALLONERE, Andréa; ROLIM, Sidinei Fernando Ferreira; HÜBNER, Maria Martha da Costa. Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. **Compartmento em foco**, v. 1, p. 87-101, 2011. ISBN: 978-85-65768-00-9.
- CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. In: Conferência Mundial sobre NEE: Salamanca/Espanha, 1994.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Especial**. Brasília-DF, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 2/2020, do Conselho de Educação do Distrito Federal**. Brasília, set., 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF**. Brasília, 2010.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FREITAS, Maria Tereza A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). In: **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1., São Paulo, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James John. **Educating the exceptional children** 3ª ed., Houghton Mifflin, 1979.
- LAPLANE, Adriana Lia Frisman; GÓES, Maria Cecília Rafael (Orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**, p. 5-20. Campinas: Autores Associados, 2007.
- LEPRE, Rita Melissa; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Desenvolvimento Humano e Educação: Diversidade e Inclusão**. SEESP/MEC - Formação Continuada EAD (Caderno 3), 2008, v. 500. 34 p.
- MARQUES, Tatiana Studart Rodrigues; LEGNANI, Viviane Neves; SANTOS, Amanda Cabral dos. Reflexões sobre os atendimentos aos pais no âmbito da educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023036-e023036, 2023.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. [ONU] **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.
- PÁEZ, S. M. Caniza de. A integração em processo: da exclusão à inclusão. **Escritos da criança**, n. 6, p. 29-39, 2001.
- RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Completas**. Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.
- WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.