

O Papel do Estado, dos Docentes e da Família na Constituição de uma Educação Inclusiva

The Role of the State, Teachers and Family in the Constitution of Inclusive Education

Emerson Vicente da Silva, Miriam Esperidião de Araújo

- Emerson Vicente da Silva. Especialista em Gestão Escolar na UNICID. Docente para o Ensino Superior pela UNINOVE, e em Ensino Lúdico na UNICID. Licenciado em Pedagogia pela UNICAPITAL. Professor de Ed. Infantil e Ens. Fundamental I efetivo na Prefeitura de São Paulo, exercendo o cargo de Assistente da Direção da Escola desde 12/2015. E-mail: prof.emersonvicente@gmail.com.

- Miriam Esperidião de Araújo. Mestre em Psicologia Social (IP- USP), graduada em Psicologia (PUCC), coordenadora dos cursos de Pós-graduação em Educação Inclusiva e Educação e Neurociências na Faculdades Integradas Campos Salles (FICS), Professora das Faculdades Integradas Campos Salles – FICS e da Faculdade Estácio-FNC e formadora do Instituto ABCD. E-mail: miriamspr@yahoo.com.br.

RESUMO

O objetivo deste artigo é fomentar a discussão sobre a educação inclusiva com foco na educação especial de alunos que possuem necessidades educacionais especiais. A abordagem adotada para esta pesquisa foi a qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica nas bases de dados da Scielo, no período de 2016 a 2017, em português. Além disso, foram incluídos capítulos de livros de autores de referência no assunto e legislações de âmbito federal. Foi possível perceber que a escola, muitas vezes, acaba promovendo a segregação, ao invés da inclusão. Assim, a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, apresenta como elemento central o combate à exclusão dentro e fora do cotidiano escolar. As legislações e documentos que tratam da educação especial e inclusiva são marcos importantes para a garantia dos direitos de todos à educação. No entanto, é papel do Estado oferecer os recursos e materiais pedagógicos adequados, investir na capacitação dos professores e na adaptação dos espaços físicos das escolas para contribuir com a efetivação das propostas da educação inclusiva no Brasil. Além disso, concluiu-se que a formação continuada dos docentes torna-se fundamental para que estes possam utilizar estratégias pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento de todos e promover um trabalho conjunto com as famílias.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Formação Docente. Legislação.

ABSTRACT

The purpose of this article is to foster discussion about inclusive education with a focus on special education for students with special educational needs. The approach adopted for this research was qualitative, through a bibliographic research in the databases of Scielo and Lilacs, from 2016 to 2017, in Portuguese. In addition, chapters of reference authors' books on the subject and federal legislation were included. It was possible to see that school often ends up promoting segregation, rather than inclusion. Thus, inclusive education in the perspective of human rights, has as its central element the fight against exclusion within and outside the school daily, in defense of the right of all students to learn and develop together, regardless of their differences. Legislation and documents dealing with special and inclusive education are important milestones for guaranteeing the rights of all to education. However, it is the State's role to offer adequate resources and pedagogical materials, invest in teacher training and in the adaptation of the physical spaces of schools to contribute to the implementation of the proposals of inclusive education in public schools in Brazil. In addition, it was concluded that

the continuing education of teachers becomes fundamental so that they can use pedagogic strategies favorable to the development of all and promote a joint work with families.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Teacher training. Legislation.

INTRODUÇÃO

No campo da educação, a partir do fim da década de 1980, momento de redemocratização brasileira, vivencia-se a elaboração e posterior implementação de diversas políticas públicas voltadas à garantia de direitos das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais de inserção nas escolas públicas regulares. É importante esclarecer que a inserção que mencionamos refere-se ao direito a educação em uma perspectiva de educação inclusiva.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento elaborado pelo Ministério da Educação em 2008, a educação inclusiva possui bases fundamentadas em ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas em prol da defesa do direito de todos os alunos aprenderem e se desenvolverem juntos, independentemente de suas diferenças e sem nenhum tipo de discriminação.

Este documento, assim como outros, defende a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, considerando a igualdade e a diferença como valores indissociáveis e apresentando como elemento central o combate à exclusão dentro e fora do cotidiano escolar. Diante deste cenário, o presente artigo tem como objetivo fomentar a discussão sobre a educação inclusiva com foco na educação especial de alunos que possuem necessidades educacionais especiais, visto o crescente acesso deste público à educação regular. Procura também, compreender as responsabilidades compartilhadas e individuais do Estado, Famílias e Docentes na promoção da educação inclusiva.

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada através do levantamento de material bibliográfico nas bases de dados da Scielo, no período de 2016 a 2017, em português, com os descritores: inclusão, educação, formação, docência. Além disso, foram utilizados textos de autores de referência no tocante à Educação Inclusiva, que oferecem contribuições sobre a importância da participação das famílias e dos professores na constituição de ambientes inclusivos nas escolas e as legislações que regem a educação especial, procurando verificar a função do Estado na oferta dessa modalidade educativa e na qualificação profissional docente.

Após a leitura das bibliografias levantadas, para responder aos objetivos da pesquisa, verificou-se a necessidade de estruturar o trabalho em três eixos.

Inicialmente, o artigo, traz uma abordagem sobre aspectos da educação inclusiva, promovendo uma breve reflexão sobre como a escola, enquanto instituição promotora de processos de ensino e aprendizagem, se posicionou historicamente frente às diferenças em seu cotidiano. Essa reflexão baseou-se nas contribuições de Camargo (2017), Mantoan (2004) e Nunes et. al. (2015). Avança nas reflexões, trazendo uma leitura crítica de dois manifestos importantes da década de 1990 sobre educação inclusiva: a Conferência Mundial de Educação promovida pela UNESCO realizada em 1990 e a Declaração de Salamanca elaborada em 1994, na Espanha, promovida durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial.

Em seguida, apresenta o papel do Estado nesse processo, tomando como suporte teórico a leitura reflexiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), no que tange a questão dos direitos estabelecidos à pessoa com necessidades educacionais especiais, discutindo sobre quais providências o Estado pode tomar para facilitar o acesso e a permanência de todos à escola regular. Além disso, aborda como o Estado pode formar o professor da rede pública para trabalhar com a inclusão, usando como suporte teórico as idéias de Mantoan (2004), Ramos (2010) e Tavares et. al. (2016).

Por fim, discursa sobre o papel da família nesse processo inclusivo dentro da escola, trazendo para o centro do debate o modo como a família pode contribuir para que essa inclusão aconteça sem obstáculos para o aluno, para a escola e para o professor, além de discutir a forma como o professor e a família podem trabalhar em conjunto nesse processo, utilizando as contribuições de Mader (1996) e Nunes et. al. (2015).

1. UMA CONVERSA INICIAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De forma mais abrangente, podemos conceber a educação inclusiva como aquela capaz de acolher todas as pessoas que, em um sistema de ensino, têm o direito de aprender, independentemente de sua classe social e das condições físicas ou cognitivas que dispõe. Nunes et. al. (2015, p.1109) afunilam as reflexões explicitando que o “conceito de educação inclusiva não substitui o de educação especial. A educação inclusiva parte da luta e bandeira da educação especial, mas retorna a educação democrática para todos”.

Relacionando o conceito de educação inclusiva ao aluno, público alvo da educação especial, Camargo (2017, p. 02) explicita a existência de uma relação bilateral de

transformação do ambiente educacional, bem como dos educandos. Assim, a escola deve mobilizar e direcionar ações para que o aluno possa efetivamente participar e aprender.

Considerando este contexto inicial e refletindo historicamente, percebemos que a escola, instituição que deveria promover em seu espaço equidade de oportunidade, na verdade, muitas vezes acaba, mesmo que involuntariamente, selecionando quais alunos terão chances de aprender e se desenvolver e quais serão segregados, excluídos ou colocados à margem durante os ciclos. Neste sentido, Mantoan (2004, p.12) aponta que:

a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Em consequência disso, a autora esclarece que, muitas vezes, a escola, com um discurso vazio de democratização do acesso à educação, promove a exclusão escolar ao invés de promover a inclusão. Por um lado, garante o acesso de novos grupos sociais, mas, por outro, desconsidera as contribuições que estes grupos podem oferecer a todos. Para romper com essa dura realidade que permeou a educação pública por gerações e gerações, em 1990, começaram as discussões mais acentuadas acerca de uma proposta de ensino que, de fato, possa incluir a todos.

Durante a década de 1990, a UNESCO realizou a Conferência Mundial de Educação Para Todos, na cidade de Jomtien – Tailândia, onde foram debatidos grandes temas relacionados à educação mundial. O principal objetivo da UNESCO era partir de uma visão de educação que reduzisse as desigualdades existentes no mundo.

A conferência instalada pela UNESCO (1990) deixou contribuições importantes, dentre elas, um documento chamado “Declaração de Educação Para Todos”, que propôs políticas públicas para melhoria da educação e em especial no tangente à inclusão. Assim, a educação inclusiva começou a ser concebida em uma ótica de aceitação das diferenças na escola regular e na sociedade como um todo. Ainda, é importante lembrar que, em um passado recente, crianças, jovens e adultos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais eram colocados em escolas especiais ou mesmo privados do convívio social.

A pretensão da UNESCO (1990) não era simplesmente integrar as crianças com necessidades especiais em classes regulares, mas permitir o convívio das diferenças, não somente entre deficientes, mas entre imigrantes, migrantes, enfim, todos. Nesse sentido, incentiva que as escolas realizem uma reestruturação, a fim de promover uma proposta

educativa que atenda aos interesses de todos que dela fazem parte, promovendo inclusive a participação direta da comunidade escolar na elaboração de diretrizes que façam parte do projeto político pedagógico, bem como cobrando do Estado sua parcela de responsabilidade nesta dinâmica.

Em consonância com as ações da UNESCO (1990), em 1994, 88 governos e 25 organizações se reúnem na Espanha, em uma Conferência Mundial sobre Educação Especial e elaboram a Declaração de Salamanca (1994), que tratava sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. A frente de seu tempo, essa declaração propôs 83 tópicos reflexivos sobre mudanças significativas na estrutura da educação especial mundial. Trazia como princípio fundamental da escola inclusiva, aquela em que todas as crianças deveriam aprender juntas, mas reconhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos.

Proclamou que toda criança tem direito fundamental à educação e deveria ter a oportunidade de alcançar elevados níveis de aprendizagem. Outra contribuição importante dizia respeito ao currículo, que deveria ser adaptado às necessidades das crianças, promovendo oportunidades de acordo com as habilidades de cada uma. Diante deste cenário, Nunes et. al. (2015, p. 1109) esclarecem que a educação inclusiva deve estar aberta para atender a todos e evidencia que a educação especial tem sua importância no sentido de atender as peculiaridades da escolarização das pessoas com deficiências.

2. O Papel do Estado Brasileiro na Educação Especial e Inclusiva

Inicialmente, para compreender o papel do Estado Brasileiro na educação especial, partimos da leitura reflexiva do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que trata do significado de educação especial à luz da referida legislação:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A partir desse artigo da LDBN (BRASIL, 1996), pode-se alavancar as reflexões a partir de três pontos: a) o acesso das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais às escolas públicas; b) o papel do estado na promoção da educação inclusiva; c) a formação e qualificação dos professores da rede pública para o trabalho com as diferenças na sala de aula. Para promover o acesso das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais às escolas públicas é importante criar condições para que isso aconteça, por meio de adaptação desses prédios, como a construção de rampas de acesso, banheiros adaptados aos deficientes, piso tátil e placas em libras para os deficientes visuais, elevador no caso de prédios com mais de um pavimento, além de possibilitar o livre acesso desses alunos aos demais ambientes da escola.

Um fundamental está relacionado com a parte pedagógica e a formação dos alunos para a sociedade a qual pertencem. São assegurados pela LDBN (BRASIL, 1996) de acordo com o artigo 59 os seguintes direitos:

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O parágrafo III do referido artigo é discutido com propriedade no próximo tópico, que trata da função do Estado na formação e qualificação dos professores da rede pública para o trabalho com as diferenças na sala de aula.

Analisando o papel do Estado como um todo, no primeiro momento observa-se que, aparentemente, ele possui uma função mais burocrática, elaborando leis que determinam como e onde serão aplicados os recursos destinados à educação. Porém, o papel do Estado vai além disso, é preciso que o Estado participe ativamente em conjunto com as escolas, pais de alunos e outros segmentos da sociedade na elaboração de planos destinados à educação inclusiva.

A importância da oferta de uma educação com equidade para todos, sem distinção de raça, cor, deficiência física, dentre outros, é o primeiro passo para que essa inclusão aconteça verdadeiramente. No momento em que o Estado oferecer os materiais pedagógicos adequados aos diferentes alunos especiais, capacitação dos seus professores, um trabalho voltado para a adaptação das escolas, além da prestação de contas de tudo que está sendo feito em prol das diferenças na área da educação, isto significa um grande passo no sentido da efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas do Brasil.

2.1 A Função do Estado na formação e qualificação dos professores da rede pública para o trabalho com as diferenças na sala de aula

Ao refletirmos acerca da formação dos professores da rede pública para o trabalho com a inclusão em sala de aula, devemos analisar como essa formação pode ser realizada e de que maneira ela deve ocorrer. O Estado possui um papel importante nesse processo, pois elabora programas de capacitação dos professores para que os mesmos possam ter uma base conceitual e prática de como lidar com um alunado cada vez mais heterogêneo, presente na realidade da escola pública brasileira.

Retomando a discussão da LDBN (BRASIL, 1996), artigo 59, parágrafo 3º, iniciada anteriormente, é dever dos sistemas de ensino garantir aos educandos com necessidades educacionais especiais o atendimento com “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Tavares et. al. (2016, p.529) explicitam que essa diretriz, no que se refere à formação especializada de professores, é obrigatória apenas para docentes contratados para trabalhar exclusivamente com o Atendimento Educacional Especializado, em salas de recursos multifuncionais, por exemplo. É relevante destacar também, que uma grande parcela de docentes, principalmente das redes públicas, já trabalhou em algum momento de sua trajetória profissional com crianças, jovens ou adultos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem, deficiência física, sensorial ou mental.

Diante deste cenário, Mantoan (2004) afirma que esses professores, ao serem inseridos em cursos de qualificação profissional voltados para a inclusão, chegam, algumas vezes, com um olhar comodista, em que:

(...) Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo (MANTOAN, 2004, p. 79).

Mudar essa mentalidade de parte desses docentes é uma tarefa difícil, mas não impossível. É preciso demonstrar para esses professores que eles são capazes de mudar essa realidade, deixando de lado preconceitos e pensamentos tradicionalistas que os impedem de vivenciar novas experiências em sala de aula. A formação tanto dentro como fora da escola é um importante passo para essa mudança de postura.

Segundo Mantoan (2004, p.80), três pontos são fundamentais para entender o pensamento atual desses professores quando estão diante de um grupo formador na educação inclusiva:

1. Por terem internalizado o papel de praticantes, os professores esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidas e conduzidas por formadores, do mesmo modo como ensinam, nas salas de aula.
2. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se primordialmente à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos, se tiverem de “aceitá-los” em suas salas.
3. Querem obter, o mais rápido possível, conhecimentos que resolvam problemas pontuais a partir de regras gerais.

Uma parcela expressiva dos professores quer ‘receitas e conteúdos prontos’, para serem colocados em prática e não quer ‘perder’ tempo em cursos de formação e discutir esses assuntos com os demais colegas de trabalho. Enfim, o comodismo, muitas vezes, ainda impera na educação, proporcionando um obstáculo que, de certa forma, atrapalha a implantação e o desenvolvimento da educação inclusiva e a aceitação das diferenças em nossas escolas.

Para Ramos (2010), respeitar as diferenças passa por respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos. A autora salienta que, muitas vezes, esses ritmos não correspondem às expectativas dos docentes e que o processo de aprendizagem possui diferença entre o real e potencial, devendo ser compreendido como uma característica humana.

Para que a educação inclusiva seja desenvolvida e compreendida por esses professores que são resistentes ao seu conceito e metodologia de trabalho e ansioso por resultados, é

importante proporcionar momentos formativos significativos entre todos os envolvidos nesse processo, que considere:

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula – esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação. (MANTOAN, 2004, p. 83)

Mantoan (2004) afirma que o professor, ao compartilhar seus pensamentos e experiências profissionais, tanto nos cursos de formação como em seu trabalho coletivo na escola, estará contribuindo para o enriquecimento mutuo seu e de seus colegas docentes e gestores. Além de formação e capacitação, existe uma função que não pode ser deixada de lado para o sucesso do processo de inclusão que o professor está se propondo a realizar que, neste caso, diz respeito ao seu papel no reconhecimento e respeito a todas as diferenças existentes dentro da sala de aula:

(...) o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola, valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. (Mantoan, 2004 p. 89)

Desta forma, cursos, capacitações, grupos coletivos de estudo no trabalho, possibilitam ao professor desenvolver uma visão global de toda a realidade a qual pertence. Além de, sentir-se mais seguro ao interagir com a direção, a coordenação, a secretaria e com o segmento operacional da escola. O que lhe possibilitará desenvolver uma visão global de toda a realidade a qual pertence e saber a quem recorrer nos casos em que encontrar possíveis dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Tavares et. al. (2016, p.538) vão além, ao afirmarem que mudanças significativas podem acontecer não apenas em cursos de capacitação. Os autores acreditam que essas mudanças precisam ocorrer na formação inicial do docente, através da reformulação das políticas públicas e currículos das universidades. Propõem que a temática da educação inclusiva seja abordada de maneira transversal nas disciplinas de cursos de formação, rompendo com a fragmentação pela qual o assunto é tratado. Sugerem que os '*futuros*' professores tenham a possibilidade de aliar a teoria e prática, por meio da vivencia de estágios em salas inclusivas e convívio com as diferenças.

Realizada dessa maneira, a formação inicial e continuada pode permitir ao professor saber como conduzir-se pedagogicamente diante de diversas situações novas que encontrará no seu cotidiano de trabalho. Assim como, deixar de lado o senso comum, permitindo abrir-se a novas idéias e técnicas que auxiliem o seu trabalho educacional no dia-a-dia, facilitando o processo de inclusão dos alunos nas salas regulares do ensino fundamental, garantindo o êxito da prática educativa.

3. O COMPROMETIMENTO DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE INCLUSIVO NA ESCOLA

Ao refletirmos acerca do comprometimento do professor e da família na construção de um ambiente inclusivo na escola, devemos analisar como o docente e a família podem interagir positivamente e trabalharem juntos, para a inclusão dos alunos com necessidades especiais e ou educacionais na escola. Nunes et. al. (2016, p. 1114) contribuem para nossas reflexões afirmando que as políticas públicas educacionais referentes à educação inclusiva, muitas vezes, não se efetivam de fato, pois os maiores envolvidos: professores, famílias e alunos não são ouvidos nas tomadas de decisões. Os autores argumentam que por conta dessa “*violência simbólica*”, as relações estabelecidas no interior da escola podem encontrar alguns impasses ou resistências.

Assim, torna-se relevante elencar alguns pontos importantes que estão presentes na relação entre os pais e professores na dinâmica do dia-a-dia da inclusão escolar. Mader (1996) estabelece algumas das principais expectativas recíprocas entre pais e professores, categorizadas em duas situações: os que os pais esperam e o que os profissionais exigem.

Tabela 1 - As principais expectativas recíprocas entre pais e professores

OS PAIS ESPERAM:	OS PROFISSIONAIS EXIGEM:
Compreensão e aceitação	Aceitação de sua autoridade técnica
Consolação	Compreensão
Incentivo	Interesse no programa terapêutico
Externar sentimentos de culpa	Informações corretas
Esperança	Cooperação
Pessoas que escutem	Cooperação em relação aos objetivos

Fonte: Mader (1996).

Diante das expectativas elencadas, tanto o professor como os pais precisam ter atenção quanto ao relacionamento de um para com o outro, evitando que sejam criados conflitos ou animosidades que possam prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, bem como

inclusão do educando. Mader (1996) considera que é importante que o professor utilize uma linguagem clara, criando uma atmosfera aberta e informal que permita aos pais sentirem-se à vontade para se colocar, questionar e esclarecerem suas dúvidas. Nesse diálogo, de encontro de possibilidades com a família, se o educador assumir o papel de ajudá-la a refletir, ao invés de pensar por ela, a questionar, no lugar de discursar e assessorar ao invés de decidir, poderá contribuir com o seu desenvolvimento enquanto sujeitos críticos no mundo.

Como mediador, é importante que o professor se questione sempre: ‘É esse o mundo que quero para os alunos com necessidades especiais educacionais e suas famílias? É possível criar, reinventar, enriquecer o meio ambiente, os modos de vida, a sensibilidade, possibilitando assim alguma transformação em suas vidas’?

Além disso, é importante que o professor, ao trabalhar com as famílias, adote uma postura sócio-educativa de trocas, numa relação horizontal, como cita

A realidade social e a dinâmica familiar requerem que o profissional respeite a individualidade de cada família, procurando não fazer julgamentos de valor.

A dimensão técnica não autoriza a tomada de decisões ou escolha de condutas: isto cabe à família. Os conhecimentos científicos ou os valores moralistas não podem servir de pretexto para o julgamento das famílias, mas de base para ações socioeducativas. A cultura da tutela e as atitudes paternalistas fortalecem a exclusão das famílias. A democratização das informações, o saber ouvir, a divulgação dos critérios de atendimento, o esclarecimento quanto ao papel dos pais neste processo são atitudes necessárias e éticas (MADER, 1996, p. 29):

Com algumas atitudes em conjunto, Mader (1996), diz que a família, a escola e o professor podem construir um ambiente inclusivo com mais facilidade, respeitando todas as diferenças, porque a avaliação dos seus efeitos não são medidos, portanto, pelo aproveitamento de alguns alunos, os que apresentam dificuldade de aprender ou aqueles com deficiência, incluídos nas classes do ensino regular.

A autora ainda aponta que, embora esses casos mereçam toda atenção, o que se almeja, acima de tudo, é saber se os professores e demais integrantes das unidades escolares desenvolvem-se pedagogicamente, atualizando a maneira de ensinar, a partir de novas concepções e práticas educacionais; se as escolas estão se transformando; se os alunos estão sendo respeitados nas suas possibilidades de avançar, autonomamente, ao construírem conhecimentos; se estes conhecimentos e outros são produzidos coletivamente, nas salas de aula, em clima solidário e com responsabilidade; se as relações entre crianças, pais, professores e toda a comunidade escolar se estreitaram, em laços de cooperação, de diálogo, que são frutos de um exercício diário de compartilhamento de seus deveres, problemas e sucessos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com as garantias dos dispositivos legais acerca da Educação Inclusiva, a realidade do trabalho pedagógico nas escolas públicas esbarra em muitas barreiras, sejam elas de ordem arquitetônica, curricular e principalmente atitudinais perante o público da educação especial. É importante ter claro que a escola é uma instituição educativa que deve prezar pela aprendizagem de seus alunos, independentemente de suas diferenças, deficiências ou dificuldades, visto que deve ser ambiente produtor e socializador de conhecimentos. Sua meta principal, a atividade fim a que se destina, deve estar a serviço do atendimento com qualidade a todos os alunos, sem discriminação, preconceitos ou estigmas.

Assim, a temática Educação Inclusiva surgiu como importante instrumento garantidor da efetiva participação dos alunos nas atividades escolares. Fica claro, com os estudos realizados, que este atendimento deve estar a serviço da garantia do direito de aprendizagens dos alunos. Sua missão principal é a de eliminar todo tipo de barreiras que possam impedir o progresso dos alunos na construção do conhecimento, promovendo a organização de recursos pedagógicos, bem como de acessibilidade, garantindo a efetiva aprendizagem dos alunos. Essas reflexões despertam a compreensão de que não existem manuais a serem seguidos pelos professores que estão lidando com seres humanos únicos que merecem todo cuidado, atenção, respeito e planejamento, considerando as necessidades de cada um.

Entende-se, portanto, que a formação continuada é o caminho para o professor que busca aperfeiçoar suas práticas frente à perspectiva da educação especial e inclusiva. Ocorrendo de maneira formativa e profissional, permitirá ao docente saber conduzir-se pedagogicamente frente aos desafios trazidos pela inclusão, visto que cada sala de aula é composta por uma diversidade de pessoas, que carregam em si histórias pessoais e trajetórias que precisam ser consideradas no planejamento didático do que se deseja ensinar, com a finalidade de atender aos objetivos de aprendizagem dos alunos, tornado assim, o ensino significativo, reflexivo, crítico, ético, humano e social.

Por fim, em vista da amplitude, riqueza e complexidade do tema, o presente trabalho não esgota o assunto, mas pretendeu contribuir com a reflexão acerca de alguns aspectos da educação inclusiva, especialmente no cenário da educação brasileira, sem deixar de reconhecer a existência de inúmeras outras tantas possibilidades de pesquisa e análise da temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS

BRASIL. Lei FEDERAL nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

CAMARGO, Elder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. Revista Ciências & Educação. Bauru, v. 23, n.1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 21/04/2017.

ESPAÑA. Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10/02/2017.

MADER, Gabriela. A Participação dos Pais na Reabilitação da Pessoa Portadora de Deficiência - Palestra na Reunião do Conselho de Administração da FENAPAEs, Brasília, Ed.Abril/1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? 1. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosane Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. Rev. bras. educ. espec. [online]. Marília, v. 22, n. 4, p. 1106-1119, Out./Dez. 2016. Disponível: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/1982-3703001312014&pid=S1414-98932015000401106&pdf_path=pcp/v35n4/1982-3703-pcp-35-4-1106.Pdf&lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2017.

RAMOS, Rossana. Passos para a inclusão. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. Rev. bras. educ. espec. [online]. Marília, v. 22, n.4, p.527-554, out./Dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>. Acesso em 21/04/2017.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia, 1990.