

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE ESPECIALIZADA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION: SPECIALIZED TEACHING ACTION IN THE INCLUSION PROCESS

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹
Jovelina Noêmia Jô de Carvalho²

RESUMO: A Educação Especial tem um importante aspecto na sociedade cada vez mais moderna que vem surgindo, servindo como um duplo papel para o complemento do ensino regular, democratizando o ensino para aqueles que por vezes não tiveram como usufruir da educação regular; por outro lado, perpetua a segregação escolar, onde o ensino regular silenciosamente continua sua ação seletiva, sendo uma mão de duas vias, pois seu papel como meio de inclusão, passa a ser distorcido e utilizado como meio de separação e seleção dos alunos. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo principal compreender a educação especial e inclusiva por meio de ações e práticas pedagógicas. Sendo assim, se aplicou uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo documental. As práticas inclusivas baseiam-se na premissa de que os sistemas educativos e as escolas assumem a responsabilidade de organizar o currículo e o ensino em torno de um grupo diversificado de alunos de forma a que o ambiente de aprendizagem seja adequado aos recursos inerentes aos alunos. Todos os alunos trazem valiosos recursos e experiências para a sala de aula. Esses recursos são seus talentos, pontos fortes e habilidades, construídos com base em sua experiência, conhecimento e crenças pessoais. Os professores que entendem os recursos de seus alunos podem sintonizar melhor seu ensino com os recursos que os alunos trazem para a sala de aula. Embora a educação inclusiva inclua crianças de grupos sociais desfavorecidos, dotados e talentosos linguisticamente e minorias étnicas; este artigo se concentra especificamente em crianças com deficiência. Um dos maiores desafios no desenvolvimento de práticas inclusivas para crianças é compreendê-las em termos de seu contexto social e necessidades. Nesse sentido, os professores têm um papel importante. Como professor, é preciso compreender o contexto social, cultural e regional em que os alunos crescem e aceitam a diversidade humana. Uma das qualidades mais importantes que se deve desenvolver na educação inclusiva é ser humano e atender aos requisitos da educação inclusiva.

1453

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Inclusão.

¹Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pelo NEIM UFBA; Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pelo NUCUS UFBA; Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela UNIAFRO UNILAB; discente da Licenciatura Plena em Pedagogia da UNEB e do MBA em Educação Especial da Faculdade Iguazu. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5978999436523962> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>.

²Pós-Dra. Em Ciências Técnicas (Administração, Recursos Humanos e Gestão) pela Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos/Cuba, reconhecimento no Brasil pela unb como Doutora em Educação; Mestre em Letras pela PUC Minas; Especialista em Psicopedagogia e Graduada em Pedagogia pela Unileste. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2019403198550098>.

ABSTRACT: Special Education has an important aspect in the increasingly modern society that has been emerging, serving as a double role for the complement of regular education, democratizing education for those who sometimes had no way to enjoy regular education; on the other hand, it perpetuates school segregation, where regular education silently continues its selective action, being a two-way hand, because its role as a means of inclusion, becomes distorted and used as a means of separation and selection of students. Thus, the present work has as main objective to understand the special and inclusive education through pedagogical actions and practices. Thus, a bibliographic review of qualitative documentary character was applied. Inclusive practices are based on the premise that education systems and schools take responsibility for organizing curriculum and teaching around a diverse group of students so that the learning environment is suited to students' inherent resources. All students bring valuable resources and experiences to the classroom. These resources are your talents, strengths, and skills, built on your experience, knowledge, and personal beliefs. Teachers who understand their students' resources can better attune their teaching to the resources students bring to the classroom. Although inclusive education includes children from disadvantaged, gifted and linguistically gifted social groups and ethnic minorities; This article focuses specifically on children with disabilities. One of the biggest challenges in developing inclusive practices for children is understanding them in terms of their social context and needs. In this sense, teachers have an important role. As a teacher, you need to understand the social, cultural and regional context in which students grow up and accept human diversity. One of the most important qualities that one must develop in inclusive education is to be human and meet the requirements of inclusive education.

Keywords: Inclusive Education. Pedagogical Practices. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem um importante aspecto na sociedade cada vez mais moderna que vem surgindo, servindo como um duplo papel para o complemento do ensino regular, democratizando o ensino para aqueles que por vezes não tiveram como usufruir da educação regular; por outro lado, perpetua a segregação escolar, onde o ensino regular silenciosamente continua sua ação seletiva (BUENO, 1993 *apud* STOBAUS, 2004), sendo uma mão de duas vias, pois seu papel como meio de inclusão, passa a ser distorcido e utilizado como meio de separação e seleção dos alunos pela visão de Bueno (1993 *apud* STOBAUS, 2004).

A cada ano a Educação Especial ganha um significado maior, como forma de atender as constantes exigências impostas por uma sociedade que está sempre se renovando e buscando o caminho por uma democratização, que só pode ser conquistada quando todos as pessoas tiverem acesso à informação, sem preconceitos, sem discriminação, dessa forma a cidadania poderá ser alcançada, todavia, os ideais democráticos não correspondem à realidade, pessoas com necessidades são deixados de

lado, reflexo de uma comunidade esquecida, marginalizada e discriminada, que precisa de atenção social e específica (STOBAUS, 2004).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo principal compreender a educação especial e inclusiva por meio de ações e práticas pedagógicas, por meio dos objetivos de compreender a educação inclusiva; analisar a história da inclusão; compreender o papel das práticas pedagógicas. Por meio, disso, se espera responder à questão problema do trabalho que é “Como as práticas pedagógicas podem incluir os alunos?”. Sendo assim, se aplicou uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo documental.

1. Desenvolvimento

1.1 A Educação Especial E Inclusiva

A Educação Especial tem um importante aspecto na sociedade cada vez mais moderna que vem surgindo, servindo como um duplo papel para o complemento do ensino regular, democratizando o ensino para aqueles que por vezes não tiveram como usufruir da educação regular; por outro lado, perpetua a segregação escolar, onde o ensino regular silenciosamente continua sua ação seletiva (BUENO, 1993 *apud* STOBAUS, 2012), sendo uma mão de duas vias, pois seu papel como meio de inclusão, passa a ser distorcido e utilizado como meio de separação e seleção dos alunos pela visão de Bueno (1993 *apud* STOBAUS, 2012).

A cada ano a Educação Especial ganha um significado maior, como forma de atender as constantes exigências impostas por uma sociedade que está sempre se renovando e buscando o caminho por uma democratização, que só pode ser conquistada quando todos as pessoas tiverem acesso à informação, sem preconceitos, sem discriminação, dessa forma a cidadania poderá ser alcançada, todavia, os ideais democráticos não correspondem à realidade, pessoas com necessidades são deixados de lado, reflexo de uma comunidade esquecida, marginalizada e discriminada, que precisa de atenção social e específica (STOBAUS, 2004).

Todo e qualquer aluno considerado especial teve uma dura caminhada para ser incluído na educação, segundo Serra (2008 *apud* CASTANHA, 2016, p.99) a trajetória da Educação especial, teve seus difíceis momentos, onde pessoas com necessidades especiais eram excluído de qualquer tipo de auxílio, chegando a ser considerado uma punição "horrrível" para suas famílias e assim deveriam ser eliminados. Em determinado ponto da

história o avanço da ciência permitiu o atendimento clínico, ou seja, o período de medicalização, mas não se esperava que pessoas com necessidades especiais fossem capacitadas de aprender e ter direito à educação (CASTANHA, 2016, p.99).

Essas características ajudam no isolamento das crianças, enfraquecendo ainda mais suas habilidades de comunicação e a literatura, onde se é consistente em mostrar diagnóstico e intervenção precoce (BRASIL, 2013 *apud* NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2016). Dessa forma a escola é o recurso básico para favorecer os conhecimentos e as experiências sociais de crianças com autismo, podendo promover a interação entre alunos e assim contribuir para o desenvolvimento de novos ensinamentos e ações (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2016).

“A inclusão educacional escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando” (BRASIL, 2007 *apud* NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2016, p. 558). Conforme destacou Mantoan (2003 *apud* ONOHARA; SANTOS CRUZ; MARIANO, 2018), a educação inclusiva origina-se da política vinda da educação, um reflexo de cada ambiente escolar e, nessa política, a educação inclusiva pode gerar novos significados para os alunos desenvolverem suas próprias identidades se sustentando por meio dos professores e da comunidade escolar.

Dessa forma, acredita-se que a inclusão tem passado por momentos difíceis, sendo cada vez mais importante eliminar os preconceitos para a formação de uma pessoa e de um grupo justo, segundo Carvalho (2008 *apud* ONOHARA; SANTOS CRUZ; MARIANO, 2018, p.294), a “realidade de existir pessoas deficientes, a escola deve manter um posicionamento responsável para com todas as crianças sem discriminações”.

A Educação Inclusiva para os autistas, nesse sentido, a escola é um dos espaços de apoio ao desenvolvimento escolar, não só pela oportunidade de conviver com outras crianças, mas também pela importante função do professor, sua mediação ajuda a conquistar diferentes habilidades. Segundo Höher Camargo e Bosa (2012 *apud* LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014), o ambiente escolar fornece conexões sociais para facilitar o crescimento de crianças com autismo, porque vivem e aprendem com as diferenças.

Segundo Silva e Fassion (2008 *apud* LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 119) outros alunos terão a oportunidade de conviver, enriquecendo-se assim com as

diferenças, já Fiaes e Bichara (2009 *apud* LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014) apontam que as escolas regulares estão entre elas as crianças com dificuldades, onde descobrem padrões de comportamento mais avançados.

Para Vygotsky (2007 *apud* LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 119) “as trocas que a criança estabelece com outras crianças e com os adultos exercem funções importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem”. Acerca da inclusão ressalta-se que o destaque nas perdas e limitações próprias, às características do TEA torna essa prática discutível e, tradicionalmente, esses aspectos têm sido utilizados como motivos para não adotar a escolar para essas crianças (BOSA, 2002; HÖHER CAMARGO; BOSA, 2012; LAGO, 2007 *apud* LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Embora haja dificuldades acerca da interação social de crianças com espectro autista, é considerada que o desenvolvimento de habilidades de interação e cognitivas como viável e possível no ambiente escolar (BAPTISTA; BOSA, 2002; FIAES; BICHARA, 2009; HÖHER CAMARGO; BOSA, 2012; LAGO, 2007; LIRA, 2004; ORRÚ, 2007; SERENO, 2006 *apud* LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Segundo Brasil (2008^a *apud* GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 11)

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O papel da educação especial é de complementação da educação tradicional, assim vai para a escola alunos com deficiência, TGD ou altamente qualificados / gênios tornaram-se responsabilidade dos professores comuns aos professores dedicados a operar em AEE sob condições de garantia qualificada, as necessidades educacionais desses alunos tornam possível superar obstáculos para alcançar currículo comum educacional. Portanto, a educação especial é o uso das ferramentas, no suporte essencial que os torna os alunos educados em um ambiente escolar normal. Sem recursos, estratégias e materiais, às necessidades dos alunos da educação especial torna difícil garantir a participação efetiva nas atividades propostas (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

1.2 A História da Inclusão

O surgimento de escolas inclusivas visa mostrar um novo caminho da educação para surdos, porque a metodologia é uma acomodando a situação específica do surdo,

levando em consideração todos os aspectos culturais desta pessoa. Segundo Machado (2008, p.78):

Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social.

A história da inclusão remonta à Idade Média, quando muitas pessoas sofreram assassinatos e perseguição de pessoas nascidas com deficiência. Assim, trajetórias de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, ou seja, Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, foi marcada pela exclusão por não ser considerada pertencendo à sociedade, a maioria é abandonada, escondida ou morta.

Ao longo dos anos, desenvolveu-se um novo conceito de prática inclusiva. A inclusão leva à compreensão e ao respeito pela diversidade humana. No entanto, uma sociedade inclusiva exige que as relações sociais, políticas, econômicas, à medida que os valores mudam, as atitudes mudam, para conscientizar e intervir em políticas públicas globais e locais. Ainda hoje, com tantas inovações das escolas pedagógicas inclusivas ainda enfrentam obstáculos e dificuldades essa educação inclusiva.

1458

O Regulamento do Instituto publicado em 1944 está baseado no decreto-lei 6.074, de 7 de dezembro de 1943, que dispõe sobre a sua finalidade. Do artigo 1º a responsabilidade do então Instituto Nacional de Surdos-Mudos – INSM de promover em todo país a alfabetização dos surdos e orientar 5 tecnicamente esse trabalho em estabelecimentos congêneres (ROCHA, 2009, p.70).

Quanto ao processo de integração, temos que o mesmo é:

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

Ao trazer a política de integração:

A política de integração/inclusão, como vimos anteriormente, recomenda a educação dos “alunos com necessidades especiais” dentro dos contextos regulares de ensino. Entretanto, essa mesma política reconhece que as necessidades particulares de comunicação dos alunos surdos dificultam a educação em tais contextos de ensino (MACHADO, QUADROS, 2006, p.46).

Mesmo que o modelo patológico de deficiência mude (adaptação da deficiência ao sistema educacional) adaptação ao modelo social (adaptação das necessidades educacionais de qualquer aluno do sistema educacional), ainda enfrentam algumas dificuldades que

muitas vezes impedem o acesso a esses. As pessoas estão envolvidas no processo de inclusão educacional.

No que diz respeito à acessibilidade para alunos com deficiência, é necessário tomar medidas não só para permitir o acesso, mas também a persistência dos alunos no seu percurso educativo, além de remover obstáculos (planejamento urbano, arquitetura, transporte, comunicação e informação) continuamente no processo de educação inclusiva.

Sobre os tópicos acima, barreiras de comunicação, o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2008, p. 01), art. 8º, II, d, conceitua in verbis:

Art. 8º [...] II [...] a) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação;

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 agora dispõe das política de educação para pessoas com deficiência, por isso precisamos ficar vigilantes para construir mais escolas integrativas, sendo que:

A escola integracionista/inclusivista, nessa perspectiva, é entendida como espaço de consenso e de tolerância para com os diferentes. A experiência do surdo no cotidiano escolar, ao lado dos colegas ouvintes, seria assim vista como elemento integrador. É como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas “normais” do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de integração social (SOUZA & GÓES, 1999 apud MACHADO, 2006, p. 42).

É importante ter clareza sobre os serviços prestados pela escola, as atividades inclusivas são de natureza complementar e visam apoiar as famílias, professores e alunos surdos-cegos com necessidades educacionais especialmente o seu processo de aprendizagem e integração social.

A inclusão educacional pode acontecer de várias maneiras, no entanto, esperamos destaque para escolas especiais - professores e metodologia bilíngües e escolas com sala comum, sala especial para surdos-cegos, sala especial para surdos e deficientes fisicamente, surdo, deficiente intelectual e ainda mudo, aprendendo libras como primeira língua e português como segunda língua. Nós também podemos ser inclusivos quando pessoas ouvintes frequentam escolas para surdos, começando a aprender através de métodos de ensino para surdos.

1.3 A Inclusão no Brasil

No Brasil dos anos 1990, o discurso inclusivo escolar assumiu o privilégio. No entanto, há alguma controvérsia sobre o discurso e o discurso na prática. Alguns escritores e profissionais defendem a inclusão escolar como no movimento maior de inclusão social, eles atuam em ambientes educacionais para educação universal e qualidade educacional.

Há aqueles, menos avisado ou bem-informados, interpretam a inclusão escolar como mero acesso para alunos com deficiência em classes regulares. Segundo Mendes (2001, p.139):

Embora ideal a inclusão torna-se popular e uma pauta de discussão obrigatória para todos interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, a controvérsia surge, menos sobre seus princípios e mais sobre suas formas funciona lá.

Ainda para este autor, é possível que hoje as perspectivas sobre a educação inclusiva, com diferentes propostas sobre o que é a educação inclusiva. “A melhor forma de educar crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais”. Por um lado, alguns defenderam a inclusão da proposta, defende que o melhor arranjo é a classe regular, mas admita a possibilidade de fornecer serviços de apoio para participação em aulas regulares e recursos da educação especial paralela à educação geral.

1460

Por outro lado, a proposta de Inclusão Total prevê a colocação de todos os alunos, independentemente do nível de escolaridade e tipo de deficiência, aulas regulares em escolas próximas à sua residência e elimina completamente o atual modelo de entrega baseado em continuidade o apoio à Educação Especial.

Para Aranha (2001, p.154):

A inclusão escolar prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. Assim, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

Ao cuidar de um aluno na escola com programas de educação especial, ambas as correntes decorrentes de movimentos parentais e outros representantes da sociedade civil (organizados ou não). O princípio da igualdade de direitos e, portanto, o acesso à escola com outros alunos. No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, os documentos oficiais, leis e suplementos, padronização ou orientação sobre política educacional, para

alunos com necessidades educacionais especiais. Os serviços de educação e educação profissional são garantidos, de preferência no sistema escolar formal.

Diretrizes e Leis Subjacentes Nacional de Educação em 1996, embora tenha sido dada prioridade ao atendimento geral, uma classe de educação geral é uma classe de manutenção, escola ou serviços especializados para ajudar os alunos necessitados, em serviços educacionais que complementam ou substituem as aulas regulares.

Parece que diferentes autores, de diferentes perspectivas e usando referências que nem sempre são totalmente compartilhadas, por um mesmo princípio, a saber: escolarização para todos. Mazzota (2002,p. 119),

A efetivação da educação escolar para todos, mediante recursos tais como educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os que a requeiram ou educação inclusiva onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia, que algumas vezes parece ser até enunciada. Isto sem ignorar que a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão.

Aranha (2001, p.155), com especial referência às pessoas com deficiência, defendia o atendimento aos cidadãos com deficiência depende da sociedade com necessidades de campo (físicas, psicológicas, educacionais, sociais e profissionais), mas também pode garantir que eles tenham acesso a tudo que possui, independentemente do tipo do “nível de deficiência e comprometimento apresentado pelo cidadão”.

Souza e Prieto (2002, p.167) enfatizam que a educação se refere às condições que alguns alunos podem precisar que o direito de todos à educação seja realizado. especial, para o autor, refere-se às condições que alguns alunos exigem, não peça assistência ou serviços durante seus estudos frequentemente encontrado em organizações escolares.

Essas condições são caracterizadas por exemplo, fornece materiais e equipamentos específicos, eliminar barreiras arquitetônicas e de mobiliário, barreiras de comunicação e sinal e barreiras curriculares, métodos usados e salvaguardas básicas para professores, fornecer treinamento especializado e educação continuada para toda a profissão docente.

Scoz (2000, p. 87) cita que:

Pensar no processo de exclusão que hoje a escola vem gerando para todas as crianças indiscriminadamente, se faz necessário compreender as mudanças urgentes que devemos realizar na educação com vistas a construção de uma pedagogia mais humanizadora, que represente os anseios do cidadão desse tempo, onde o homem possa ter uma postura crítica e ativa na vida social, possibilitando a solidariedade, a justiça e o exercício pleno da cidadania.

Mas para mudar a realidade atual da inclusão em escolas, temos que diagnosticá-lo e decifrá-lo, por mecanismo de identificação de produtores dessa inclusão, implementando políticas públicas compatíveis, as necessidades da maioria das pessoas com necessidades especiais. Mantoan (1997, p.46) destacou que

Para que possamos vislumbrar uma escola para todos, também se faz necessário dizer, a inclusão não deve ser de interesse somente dos pais e seus filhos, deve ser e interesse de todos, pois é uma proposta irreversível para os que compreenderam o papel da escola no momento atual e para aqueles que têm colocado em prática. Qualquer pessoa pode ser uma grande peça deste quebra-cabeça. Tudo depende de qual lado estamos e de quais princípios se acredita.

Ainda em discurso de Mantoan (1997, p.48) paralelo ao movimento de inclusão e integração, é preciso desenvolver mais uma: refinamento do projeto de pedagogia com assessoria de não isolamento. Fundamentalmente, devemos considerar a inclusão no contexto dos direitos humanos, que exige novas perspectivas sobre a deficiência e a forma como as políticas públicas são vistas. Professores como fatores mediadores nos processos de ensino e aprendizagem, para reconstituir partes essenciais de um novo programa de ensino que atenda aos seguintes requisitos as diferenças individuais de cada pessoa.

Muitos ainda veem a inclusão como uma utopia. A utopia está sempre presente, é um projeto orientado para o futuro. Quando ela repreendeu a ordem existindo, pode mudar os valores sociais.

2. A Legislação que ampara a Inclusão

Agarez (1999, p.39) explica que:

Embora seja possível fazer cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem crianças com deficiência em suas classes e empregadores a contratarem uma porcentagem de deficientes em suas empresas, não pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes.

Como todos sabemos, a aceitação não pode ser imposta ao povo, mas devemos lutar pelo cumprimento da lei e pelos direitos do povo, todos os cidadãos, deficientes ou não, são tratados com respeito. A legislação de um país sempre reflete as políticas e ideologia predominantes do país. Desta forma, a legislação relativa às pessoas parece a deficiência passa pelas mesmas etapas que a educação especial porque, aborda claramente o conceito de reabilitação imposto pelo modelo médico, como é o caso do Decreto nº 477, de 08.II.77.

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição do Brasil, a questão foi como a deficiência é amplamente abordada, mas segundo Agarez (2000, p.35) não há uma visão

totalmente dinâmica ou não linear da relação entre pessoas com deficiência e escolarização (geral ou especial). Isso só acontece quando você entende que expandir várias alternativas para serviços educacionais de deficiência, não necessariamente quando um aluno com deficiência é determinado educação especial e educação normal necessariamente precisam da educação geral ou formal.

Sasaki, (2000, p.214), argumenta que:

Existem leis gerais e especificamente pertinentes à pessoa deficiente e que tanto as leis gerais como as específicas podem ser integracionistas ou inclusivas. As leis gerais inclusivas, ou seja, as que sem mencionar este ou aquele segmento da população, dão clara garantia de direito, benefício ou serviço a todas as pessoas, sem distinção de cor, gênero ou deficiência, ainda estão por ser feitas. Bem como as específicas inclusivas, que garantem modificações no ambiente físico e humano e facilitam o exercício dos direitos das pessoas com deficiência.

A maior parte do que temos hoje são leis, documentos e políticas para refletir o protecionismo e a ajuda, jogar a discriminação reversa, quando as pessoas com segurança no emprego de deficientes, simplesmente porque são deficientes, por exemplo, nas artes e Constituição da República. No que diz respeito à educação, especificamente, além de Constituição da República, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Universal dos Direitos da Criança, LDB 9.394/96, Lei 7.854/89 (direitos dos deficientes), muitos garantem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em instituições de ensino, de preferência em um sistema regular.

1463

Como mencionado anteriormente, a lei e as políticas públicas refletem quando foram criados, revelando as mentes daqueles que os criaram, pode ser expresso nas palavras do Ministro da Educação em 1991, sobre transferir fundos para instituições educacionais que trabalham com pessoas com as seguintes condições médicas insuficiente.

Segundo Sasaki (2000, p.214),

A década de 1980 é considerada um marco na luta pela participação das pessoas com deficiência e suas organizações, o processo de desenvolvimento de políticas e programas para ajudar as pessoas com deficiência.

Espera-se construir sobre esses movimentos e seguir o exemplo do Manifesto Salamanca e as regras de igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, os desejos e necessidades das pessoas com deficiência, seja verdadeiramente respeitado, em um caminho mais próximo do ideal de inclusão.

2.1 Práticas pedagógicas e docência na educação inclusiva: direções necessárias

2.2 Pedagogia Inclusiva

A pedagogia é composta pelo ato de ensinar e pelas ideias, valores e crenças que informam, sustentam e justificam esse ato (ALEXANDER, 2013). O termo pedagogia aparece na literatura educacional para explicar as questões díspares e complexas da profissão docente. Três usos consistentes do termo 'pedagogia' podem ser encontrados na literatura; (a) para cobrir métodos de ensino, programas de instrução e currículos; (b) como um termo abrangente para educação no pensamento pós-estruturalista; e (c) expressar e abordar a educação moral e o discurso sobre ensino e aprendizagem (FREIRE, 2005).

Uma premissa fundamental na abordagem da pedagogia inclusiva baseia-se em rejeitar a rotulagem de habilidades como uma noção determinista de habilidade fixa que historicamente sustentou a estrutura da educação (FLORIAN; SPRATT, 2013). Assim, a pedagogia inclusiva visa particularmente a contestar práticas que representam provisão para a maioria com experiências adicionais ou diferentes para alguns (ibid.), porque o próprio ato de focalizar a diferença intensifica o isolamento e a marginalização das crianças e contribui para a construção social da e onde eles têm a oportunidade de alcançar e mostrar seus pontos fortes (AINSCOW; MILES, 2008).

Hart, Drummond e McIntyre (2007) identificaram três princípios pedagógicos fundamentais necessários para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Para começar, existe o princípio de todos que se relaciona com a responsabilidade que o professor tem para com os seus alunos, no sentido de que o professor é responsável e comprometido com a educação de todos os alunos da sala de aula, não apenas de alguns deles.

Esta responsabilidade pode, no entanto, ser partilhada com outros funcionários, como professores de educação especial ou assistentes que colaboram com o professor no apoio aos alunos. O segundo princípio aborda a co-agência, onde o aluno é visto como um agente ativo em sua educação e há interação entre o professor e o aluno. O professor cria espaços de aprendizagem para os alunos, mas os alunos são responsáveis pela sua aprendizagem com o apoio do professor.

O último princípio é o da confiança, em que o professor confia que os alunos querem aprender e não os culpa quando não aprendem. O professor pergunta o que precisa ser diferente para os alunos que falham em sua aprendizagem, o que precisa ser mudado no

ambiente de aprendizagem, materiais ou atividades, em vez de perguntar o que está errado com o aluno (HART; DRUMMOND; MCINTYRE, 2007).

Ao incorporar o conhecimento, a compreensão e as habilidades pedagógicas na prática, cria-se uma oportunidade de diferenciar entre alunos, contextos, métodos, materiais, recursos e resultados ao projetar um currículo para todos os alunos. A prática de ensinar diversos grupos de alunos é fundamentada em uma pedagogia que inclui mais do que habilidade no uso de práticas instrucionais prescritas. Ao contrário, essa prática integra conhecimentos profissionais sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil, e envolve um compromisso ético e social com as crianças.

As qualidades pedagógicas do professor profissional responsivo são testemunhadas em professores que entendem o desenvolvimento infantil e as diferenças individuais, estão comprometidos com a educação de todos os alunos e têm uma base de conhecimento que lhes permite diferenciar os alunos à medida que desenvolvem um currículo para todos os alunos (GUÐJÓNSDÓTTIR, 2000).

2.3 Práticas Inclusivas

As práticas inclusivas baseiam-se na premissa de que os sistemas educativos e as escolas assumem a responsabilidade de organizar o currículo e o ensino em torno de um grupo diversificado de alunos de forma a que o ambiente de aprendizagem seja adequado aos recursos inerentes aos alunos. Todos os alunos trazem valiosos recursos e experiências para a sala de aula. Esses recursos são seus talentos, pontos fortes e habilidades, construídos com base em sua experiência, conhecimento e crenças pessoais.

Os professores que entendem os recursos de seus alunos podem sintonizar melhor seu ensino com os recursos que os alunos trazem para a sala de aula. Rodriguez (2007) define recursos como qualidades e pontos fortes pessoais que emergem e moldam experiências de vida e ações desenvolvidas na vida e na escola. Essas experiências vêm da educação das crianças, sua escolarização e participação social.

Wertsch (1998) considera os recursos culturais como ferramentas de meditação para as pessoas fazerem sentido e agirem no mundo. Gonzalez, Moll e Amanti (2005) veem a cultura como 'fundo de conhecimento' ou, em outras palavras, um recurso a ser utilizado no processo de aprendizagem e capacitação dos alunos. Isso exige presumir competência em todos os alunos, exigindo que os professores acreditem que todos podem atender às

expectativas com base em seus recursos inerentes e fundos de conhecimento, em vez de decidir sobre a incompetência ou expectativas baixas como ponto de partida ao trabalhar com alunos marginalizados (JACKSON; RYNDAK; WEHMEYER, 2008).

Esta abordagem inclui ver o desenvolvimento dos alunos em relação aos outros, em vez de indivíduos isolados, e uma visão da educação como

Um processo aberto de tornar-se para cada pessoa, ao invés da realização de fins pré-especificados; tem um propósito moral, preocupado em preparar cada pessoa para viver uma vida boa; e está localizado em um determinado contexto histórico e social (HOWES; DAVIES; FOX, 2009, p. 5).

Ser flexível, responsivo, comprometido com cada aluno e usar uma variedade de abordagens de ensino cria uma abertura para educar efetivamente um grupo diversificado de alunos de acordo com seus recursos e fundos de conhecimento. Além disso, os professores que desenvolvem um profundo conhecimento pessoal de cada aluno podem obter a discricção necessária para diferenciar a aprendizagem entre os alunos. Assim, a prática inclusiva é distinta na forma como os professores respondem à diversidade, como tomam decisões sobre o trabalho em grupo e empregam conhecimentos especializados (FLORIAN, 2010).

Elementos importantes das abordagens de ensino que oferecem uma oportunidade para que todos os alunos tenham sucesso incluem formas abrangentes e sistemáticas de coletar informações sobre os alunos, conexões entre aprendizagem e vida dos alunos e foco na flexibilidade e abertura dos currículos. Um currículo flexível com alternativas dá aos professores a chance de responder às diferenças em cada classe. Em seguida, a sala de aula e o ensino são estruturados de uma forma que oferece ensino de habilidades mistas com formas alternativas de aprender e trabalhar e múltiplas oportunidades de sucesso. Isso nem sempre é fácil, mas os professores que acreditam na inclusão precisam questionar constantemente suas decisões e ações enquanto lutam por melhorias (ROUSE, 2008).

Para os professores que desejam responder a diversos alunos de maneira eficaz, esse é um caminho sem fim, mas cada passo dado em direção à inclusão é um progresso. Como é criado um currículo para todo o grupo de alunos que responde a cada aluno, o elemento crítico é a abertura para crianças e jovens e o reconhecimento de que seus recursos contribuem para a riqueza do ambiente de aprendizagem (GUÐJÓNSDÓTTIR, 2000).

A ideia-chave aqui é que, embora os alunos possam ser diferentes em muitas dimensões, a diferença mais significativa reside na maneira como abordam e respondem às tarefas e situações de aprendizagem, e não em suas categorizações patológicas ou culturais

(FLORIAN, 2008). Essa ideia apresenta um desafio para os professores em serem reativos a essas diferenças e empregarem uma prática responsiva (GUÐJÓNSDÓTTIR, 2000).

A capacidade de resposta, juntamente com as habilidades pedagógicas, permite que os professores usem as diferenças dos alunos, questões contextuais, eventos culturais e comunitários, assuntos e problemas e desafios como oportunidades para um ensino e aprendizagem eficazes. No entanto, professores responsivos vão além de reconhecer e respeitar as diferenças à medida que criam os currículos.

Eles se concentram nos alunos e no que eles trazem para a sala de aula na forma de seus recursos (habilidade, atitude, formação, experiência, interesse, conhecimento e habilidades) e respondem projetando um ambiente de aprendizagem universal que apoie todos os alunos na expansão de sua aprendizagem.

Os professores responsivos são habilidosos em criar um currículo de atividades de aprendizagem e ambientes nos quais todos os alunos tenham a oportunidade de ter sucesso. Isso significa que a preparação dos professores responsivos estar solidamente alicerçada em grandes perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento infantil e suas aplicações práticas, na compreensão das questões sociais e morais inerentes às diferenças individuais, bem como em um forte compromisso profissional com a educação dos alunos. (GUÐJÓNSDÓTTIR; KRISTINSDÓTTIR; ÓSKARSDÓTTIR, 2007).

Para responder à diversidade dos alunos, o professor constrói o planejamento em abordagens flexíveis e alternativas desde o início e cria um ambiente que dá aos alunos oportunidades de aprender de maneiras diferentes.

Assim, a base abrangente de professores responsivos em pedagogia permite que eles (a) baseiem seu ensino no conhecimento detalhado de cada aluno, (b) construam atividades de aprendizagem que sejam desafiadoras e agradáveis, (c) diferenciem os alunos dentro de currículos e programas integrados, (d) usar o ambiente físico e social para apoiar a aprendizagem, (e) apoiar os alunos a desenvolver um senso crescente de responsabilidade por suas aprendizagem e (f) trabalhar em parceria com os alunos para monitorizar e modificar o ensino, a aprendizagem e a avaliação (GUÐJÓNSDÓTTIR, 2003).

CONCLUSÃO

O impacto da política e da legislação mudou drasticamente o cenário do setor educacional. Uma sala de aula típica agora tem crianças de diferentes origens culturais,

diversidade, status socioeconômico e diversidade de pessoas ou pessoas com deficiência. Os professores devem perceber a sala de aula como um contexto acadêmico e social, pois fornece uma base para o diálogo e uma oportunidade para apreciar a diversidade que promove a igualdade e o desenvolvimento de um ecossistema para a educação inclusiva.

Embora a educação inclusiva inclua crianças de grupos sociais desfavorecidos, dotados e talentosos linguisticamente e minorias étnicas; este artigo se concentra especificamente em crianças com deficiência. Um dos maiores desafios no desenvolvimento de práticas inclusivas para crianças é compreendê-las em termos de seu contexto social e necessidades. Nesse sentido, os professores têm um papel importante.

Como professor, é preciso compreender o contexto social, cultural e regional em que os alunos crescem e aceitam a diversidade humana. Uma das qualidades mais importantes que se deve desenvolver na educação inclusiva é ser humano e atender aos requisitos da educação inclusiva.

Um professor inclusivo deve estar bem equipado não apenas para ensinar, mas também para compreender os alunos e seu ambiente cultural, social e comunitário, pois estes têm uma influência significativa na aprendizagem dos alunos. Portanto, a educação dos alunos deve ser a força motriz por trás da aprendizagem que, por sua vez, contribuiria para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento profissional é um aspecto importante da reflexão para os professores, pois a prática da reflexão auxilia no desenvolvimento de seu potencial de integração efetiva de suas competências com boas práticas pedagógicas para a educação inclusiva. permite-lhes desenvolver práticas pedagógicas inclusivas ao nível da escola.

É preciso que os professores ampliem o que normalmente é fornecido em uma sala de aula geral para criar ricas oportunidades de aprendizado para todos os alunos, para que todos possam participar da vida e do aprendizado da sala de aula. O foco está no que todos os alunos na sala de aula devem aprender e como os professores, em todas as disciplinas, podem responder àqueles que encontram barreiras à aprendizagem.

Assumir o desafio da inclusão implica que todos os professores tomem a iniciativa de sair da sua zona de conforto, arriscando a incerteza enquanto exploram novas ou diferentes formas de trabalhar, planejar e organizar. Buscar a colaboração com colegas para resolver problemas, debater e celebrar o sucesso, onde cada um contribui com pontos fortes e interesses individuais, apoiará os professores nesse esforço. O esforço para desenvolver a

prática inclusiva será recompensado com salas de aula mais eficazes que possam alcançar e envolver um amplo espectro de alunos de forma equitativa.

REFERÊNCIAS

AGAREZ, V.L.V. Uma escola muito especial. Rio de Janeiro: **AGL**, 2000.

AINSCOW, M.; MILES, S. Tornar a educação para todos inclusiva: para onde vem? **Perspectivas**, 38(1), 15-34. (2008).

ALEXANDRE, R. Ensaios sobre pedagogia. Londres: **Routledge**. (2013).

ARANHA, M. Integração de criança com deficiência. São Paulo: **Pioneira**, 2001.

BOALER, J.et al. Desigualdades matemáticas e científicas no Reino Unido: quando elitismo, sexismo e cultura colidem. *Oxford Review of Education*, Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Compreendendo e desenvolvendo práticas inclusivas nas escolas: uma rede colaborativa de pesquisa-ação. **Revista Internacional de Educação Inclusiva**, 8(2), 125-139. 37(4), 457-484. (2011).

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

CASTANHA, Juliane J. **A TRAJETÓRIA DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO: DA CRIAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES À REGULAMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE PROTEÇÃO (1983-2014)**. 2016.

1469

FLORIAN, L. Educação especial ou inclusiva: tendências futuras. **British Journal of Special Education**, 35(4), 202-208,(2008).

FLORIAN, L. O conceito de pedagogia inclusiva. Em F. Hallett & HGH Fiona (Eds.), *Transformando o papel do senco: conquistando o prêmio nacional de coordenação do sen*, (págs. 61-72). Maidenhead: **McGraw-Hill Education**.(2010).

FLORIAN, L.; SPRATT, J. Decretando a inclusão: uma estrutura para questionar a prática inclusiva. **European Journal of Special Needs Education**, 28(2), 119-135. (2013).

FREIRE, P. Educação para a consciência crítica. Londres: **Continuum**. (2005).

GIROTO, Claudia R. Mosca; POKER, Rosimar B.; OMOTE, Sadao. as tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. **Cultura Acadêmica** (1), 2012, p. 1-235.

GONZALEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. Fundos de conhecimento. Nova York: **Routledge**. (2005).

GUÐJÓNSDÓTTIR, H. **Prática profissional responsiva: os professores analisam as dimensões teóricas e éticas de seu trabalho em diversas salas de aula**. Dissertação não publicada. Universidade de Oregon, Eugene. (2000).

GUDJÓNSDÓTTIR, H. **Prática profissional responsiva:** os professores analisam as dimensões teóricas e éticas de seu trabalho em diversas salas de aula. Dissertação não publicada. Universidade de Oregon, Eugene. (2000).

GUDJÓNSDÓTTIR, H.; KRISTINSDÓTTIR, J. V.; ÓSKARSDÓTTIR, E. Matemática para todos: preparando professores para ensinar em salas de aula inclusivas. **Paper apresentado na 3ª Conferência de Pesquisa Nórdica sobre Educação Especial em Matemática**, Aalborg. (2007).

HART, S.; DRUMMOND, M. J.; MCINTYRE, D. Aprendizagem sem limites: construindo uma pedagogia livre de crenças deterministas sobre habilidade. Em L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education*, (pp. 499-514). Londres: **Sage**. (2007).

HOWES, A.; DAVIES, S. M. B.; FOX, S. Melhorando o contexto para a inclusão: personalizando o desenvolvimento do professor por meio da pesquisa-ação colaborativa. Londres: **Taylor & Francis**. (2009).

JACKSON, L. B.; RYNDAK, D. L.; WEHMEYER, M. L. A relação dinâmica entre contexto, currículo e aprendizagem do aluno: um caso para a educação inclusiva como uma prática baseada em pesquisa. **Pesquisa e Prática para Pessoas com Deficiências Graves**, 33(4), 175-195, (2008).

MACHADO, Paulo César. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. Em QUADROS, Ronice Müller de. (organizadora). *Estudos Surdos ISérie Pesquisas*. Rio de Janeiro: **Arara Azul**, 2006.

1470

MANTOAN, M. T. *Caminhos Pedagógicos da Inclusão*. Campinas: **UNICAMP**, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: **Moderna**, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, **Cortez**, 2002.

MENDES, A. F. *Mobilidade e educação*. Rio de Janeiro: **WVA**, 2001.

MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: **Reiventer**, 2000.

OCDE. *Criando ambientes de ensino e aprendizagem eficazes: primeiros resultados de TALIS*. Paris: **OCDE**, (2009).

ONOHARA, A. M. H.; SANTOS CRUZ, J. A.; MARIANO, M. L. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. **DOXA: Revista Brasileira De Psicologia E Educação**, 20(2), 289-304, jun./dez., 2018.

QUADROS, R.M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: **Artes Médicas**,1997.

QUADROS, Ronice Muller de Educação de Surdos - A aquisição da linguagem. Porto Alegre: **Artmed**, 1997.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, Solange Maria da. Memória e história: a indagação de Esmeralda/ Solange Rocha. – Petrópolis, RJ: **Arara Azul**, 2010.

RODRIGUES, T. L. Linguagem, cultura e resistência como recurso: estudos de caso de futuros professores de ensino fundamental latinos bilíngues/ biculturais e a elaboração de práticas de ensino. Tese de doutorado não publicada, **University of Wisconsin: Madison**. (2007).

ROUSE, M. Desenvolvendo a prática inclusiva: um papel para professores e formação de professores. **Educação no Norte**, 16(1), 6-13, (2008).

SÁ, E. D. Necessidades Educacionais Especiais. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1999.

SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: **WVA**, 2000.

SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Down. São Paulo: **Memnon**, 1999.

SCOZ, B. Psicopedagogia e realidade escolar. Petrópolis: **Vozes**, 2000.

SOUZA, C. R.; Pietro, M. Síndrome de Down. Campinas: **Papirus**, 2002.

STOBÄUS, Claus Dieter. Educação especial: em direção à educação inclusiva. **EDIPUCRS** (2), 2004, p. 1-271.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: **Martins Fontes**, 1988.

WERTSCH, J. V. Mente como ação. Nova York: **Oxford University Press**, (1998).