

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DA SENSIBILIDADE ÉTICO-POLÍTICA À CONDIÇÃO HUMANA**

**EDUCATION TRAINING AND INCLUSIVE EDUCATION:
FROM ETHICAL-POLITICAL SENSITIVITY TO HUMAN CONDITION**

Marisa Soares

Doutora em educação pela Universidade Nove de Julho. Professora Visitante da
Universidade Federal do ABC - Santo André – SP - Brasil
soares.m@ufabc.edu.br

Resumo: Esta pesquisa focalizou a educação especial no ensino fundamental, objetivou investigar a convivência cotidiana da inclusão do aluno especial com seus professores, colegas de classe e demais participantes da escola pesquisada. As metodologias utilizadas foram o Estudo de Caso em uma escola municipal e a Revisão Bibliográfica. Descreve-se, a partir dos relatórios desenvolvidos no cotidiano escolar do ensino fundamental de nove anos, uma análise bibliográfica, baseada principalmente pela perspectiva de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo da Educação Especial. Consideramos que no atual contexto, o ideal a ser resgatado é a nossa diversidade e nossa integridade humana, pois a condição da Educação relaciona-se reciprocamente com a condição humana. O papel da Educação situa-se na possibilidade da inclusão social, da diminuição das desigualdades e da discriminação para com as pessoas que não tiveram acesso ao ensino, ao trabalho, aos seus direitos e aos meios culturais.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Inclusiva. Educação Especial.

Abstract: This research focused on special education in elementary school, aimed at investigating the daily coexistence of the inclusion of the special student with his teachers, classmates and other participants of the school. The methodologies used were the Case Study at a municipal school and the Bibliographic Review. It is described, based on the reports developed in the school daily life of nine years of elementary school, a bibliographical analysis, based mainly on the perspective of an inclusive teaching and learning process of Special Education. We believe that in the present context, the ideal to be redeemed is our diversity and

our human integrity, since the condition of Education relates to the human condition. The role of education lies in the possibility of social inclusion, the reduction of inequalities and discrimination towards people who have not had access to education, work, their rights and cultural means.

Keywords: Teacher Education. Inclusive Education. Special Education.

Introdução

Este artigo apresenta a partir dos relatórios de uma pesquisa realizada no cotidiano escolar do ensino fundamental de nove anos, uma análise bibliográfica, baseada principalmente, pela perspectiva de um processo de ensino e aprendizagem inclusiva na Educação Especial. Inicialmente, esclarecemos a perspectiva do termo “escola inclusiva” na Educação Especial. De acordo com Almeida (2002), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Esta modalidade educacional está fundamentada em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. Dentro desta concepção, compreendamos que uma escola inclusiva é aquela em cujo processo educativo desenvolve-se como um processo social, pelo qual todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais adequado possível do normal. “Uma escola inclusiva deve ser uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional” (ALMEIDA, 2002).

Atualmente, o Sistema Nacional de Educação brasileiro tem implantado políticas públicas que inovam por estabelecer que o ensino tem a necessidade de atender a diversidade de nossa sociedade, priorizando as necessidades de todos os alunos, ao se

considerar as suas diferenças, com vista a elaborar espaços educacionais que valorizam as relações humanas que se estabelecem no cotidiano escolar.

1 Políticas públicas nacionais e internacionais para a Educação Especial

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2005) a inclusão é "uma abordagem dinâmica de responder positivamente à diversidade, quando se observam as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem". A Educação Inclusiva atende as reivindicações por reconhecimento de uma população com necessidades especiais que se integrem à sociedade como na concepção de Fraser (2007), no “modelo de status”, pois procuram tornar o sujeito que se encontra numa situação de isolamento ou subordinação, para se tornar um parceiro integral na vida social, capaz de interagir com os outros em parcerias construtivas. Desta maneira, reconhecer um aluno com necessidades especiais como ser integrante de nosso sistema de ensino e de nossa vida cotidiana é uma forma de desmistificar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam. Este avanço, ultrapassa os limites vivenciados na educação brasileira nos anos de 1950, conforme BRASIL (2009a), a partir dos anos 50 até o início dos anos 2000, a educação brasileira passou pela redemocratização do Brasil e pela Constituição Federal de 1988, nesse período se praticou um ensino no qual a “abordagem dos estudantes era realizada sob o marco de uma psicologia “medicalizada”, a qual deveria solucionar os “desvios” e/ou “déficits” ligados ao comportamento/disciplina e/ou a capacidade de aprender e/ou atentar”.

Também observamos a amplitude da Educação Especial em contextos internacionais, porque a estrutura de ação em educação especial foi adotada pela

conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Desta conferência originou-se a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas em Educação de Necessidades Especiais (UNESCO, 1988). Essa Declaração culminou-se no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Destacamos alguns aspectos dessa Declaração:

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1988).

No Brasil, o Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001 foi promulgado a partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Os Estados integrantes desta Convenção de Guatemala, reafirmaram que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2016b).

O Fórum Mundial de Educação iniciou-se em 1990, na Conferência de Jomtien, sendo reiterada em 2000, no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar. Em maio de 2014, em Incheon, na Coreia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial de Educação com o objetivo de acordar a nova agenda da educação, que irá vigorar entre 2015 e

2030, com os novos objetivos que compõem o compromisso de Educação para Todos, pelo qual é afirmada a importância da educação como principal impulsionadora do desenvolvimento e reforça o compromisso de “garantir educação inclusiva e equitativa e promover oportunidades de educação e aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNICEF, 2015).

De acordo com a UNESCO (2015), no ano de 2014, durante o Encontro Global de Educação para Todos, em Omã, foi adotado o Acordo de Muscat, que apresenta a visão sobre a agenda da educação para os próximos anos. Para dar continuidade aos objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) está sendo posto em prática um novo quadro de desenvolvimento global, isto é, a “Agenda de Desenvolvimento Pós-2015” que culminará com a elaboração de um novo conjunto de metas e objetivos – os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Dentro desse relatório em nossa pesquisa somente focalizamos o Objetivo proposto 4: Garantir uma educação de qualidade inclusiva e Equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Assim como o item: 4.4 que delibera que até 2030, devem ser eliminadas as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas portadoras de deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade.

2 A formação de educadores e as políticas públicas da educação inclusiva

Quando nos referimos à formação de educadores temos como um parâmetro para a qualificação dessa formação o artigo nº62 da LDB, porque a partir da vigência da LDB de 1996 se estabeleceu que, a formação de docentes para atuar na educação básica deveria ser realizada em nível superior, por meio de curso de licenciatura e de

graduação plena, em universidades, faculdades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2016c). Destacamos em seguida a vigência do Decreto que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, pelos quais:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2016c).

Para que houvesse a vigência dessa Lei ocorreu um processo iniciado no ano de 2006 para que fosse alterado na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais - Libras, em todas as etapas e modalidades da educação básica. A partir dessa primeira proposta a Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania aprovou no ano de 2011 a proposta final que obrigava as escolas públicas e privadas a oferecerem a seus alunos com necessidades especiais as linguagens específicas que lhes permitam uma perfeita comunicação, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Sistema Braille.

Primeiramente, essa proposta, foi levada para a aprovação do Senado, onde se estabeleceu que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com necessidades

especiais métodos pedagógicos de comunicação, entre eles: Língua Brasileira de Sinais (Libras), tradução e interpretação de Libras, ensino de Língua Portuguesa para surdos, sistema Braille; recursos áudios e digitais, orientação e mobilidade; tecnologias assistivas e ajudas técnicas; interpretação da Libras digital, tadoma e outras alternativas de comunicação (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016).

Existe uma perspectiva a ser avaliada sobre a questão do tempo para a implantação de uma Lei, desde sua tramitação burocrática e os investimentos de cada município para a implementação das suas escolas até o poder de atuação do Estado para os investimentos de recursos e de avaliação dos cursos para a formação e capacitação de educadores.

No Brasil, conforme o censo de 2010 constam 45.623.910 que apresentam alguma deficiência. Os índices de pessoas com deficiências visuais são de 528,624 pessoas que não conseguem enxergar de modo algum, 6.056.684 que se apresentam com grande dificuldade de visão e 29.206.180 que apresentam alguma dificuldade de visão, sendo que esta camada da população aprende a conviver com as Tecnologias da Informação e da Comunicação, as quais se apresentam como geradoras de fortes mudanças na Educação, uma vez que proporcionam novas formas de difusão do conhecimento.

Fator este, que desencadeia novas relações e práticas educativas entre professores e alunos. Conforme Medeiros (2010): “A produção de livros em Braille é bastante morosa, cara e insuficiente para as necessidades dos leitores.” A autora explica que por essa razão, nunca se conseguiu que a produção de livros em Braille acompanhasse o fluxo editorial de livros à tinta, sendo que os serviços produtores tiveram que fazer opções e ainda há gêneros literários que não puderam ser contemplados. Um livro escrito em Braille ocupa muito espaço, por exemplo um

dicionário de bolso pode ter 17 volumes, além disso, os dicionários mais completos não são transcritos.

Outro aspecto observado é o sistema de avaliação IAR, cujo foi selecionado por conter, em suas tarefas, atividades pertinentes ao currículo da Educação Infantil, possibilitando a obtenção de um quadro de como os alunos se apresentam em relação a tais habilidades, ou seja, aos conceitos adquiridos. Trata-se de uma avaliação constituída por uma série de situações em que o aluno deve emitir respostas escritas ou verbais, aplicadas em grupo ou individualmente. Para esta avaliação, “foi realizado estudo de casos de três crianças cegas, com oito anos de idade, atendidas no Centro de Distúrbios da Audição, Linguagem e Visão (CEDALVI), do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da USP, Campus Bauru” (RABELLO et al., 2007, p. 284).

A estrutura do IAR abrange 13 áreas: 1. Esquema corporal (reconhecer, desenhar e pintar as partes do corpo); 2. Lateralidade (noção de direção com pintura dos desenhos); 3. Posição (utilização dos conceitos em cima/em baixo, dentro/fora, ao lado/em frente, atrás); 4. Direção (para cima/ para baixo); 5. Espaço (perto/longe); 6. Tamanho (maior/menor, grande/pequeno, grosso/fino, alto/baixo); 7. Quantidade (mais/menos, cheio/vazio, muitas/nenhuma); 8. Forma (noção de formas geométricas); 9. Discriminação tátil (percepção de detalhes e posição em figuras, letras, sílabas e palavras); 10. Discriminação auditiva (reconhecimento das figuras que iniciam ou terminam com o mesmo som; seguindo o modelo aplicado); 11. Verbalização de palavras (repetir as palavras mencionadas); 12. Análise/Síntese (modelos de formas geométricas para serem reconhecidos e comparados ao modelo dado no exercício); 13. Coordenação Motora Fina (completar a lápis, de acordo com o modelo). Nesta avaliação somente uma criança havia sido alfabetizada em Braille, a

qual foi avaliada pelas sílabas e palavras escritas no Sistema Braille (RABELO et al., 2007, p. 284-285).

Esse método demonstra que também requer uma base a alfabetização em Braille, de maneira que não é possível avaliar uma criança sem que, primeiramente, tenha sido alfabetizada pelo sistema Braille. Segundo Cardoso (2010), "o problema foi discutido na convenção anual que a Federação Nacional dos Cegos dos Estados Unidos. No evento, havia painéis com o *slogan*: Ouvir não alfabetiza?". Estes painéis foram espalhados para chamar a atenção para um dado preocupante: 90% das crianças americanas com deficiência visual estão crescendo sem aprender a ler e a escrever, e estão escravas de inovações como serviços telefônicos que leem o jornal e leitura em voz alta de *e-mails*. Essas tecnologias promovem um tipo passivo de leitura. Necessita-se do sistema Braille para que o cérebro do deficiente visual desenvolva e construa seus conhecimentos sobre as letras, a pontuação e a estrutura de textos.

Uma questão importante situa-se no processo de ensino e aprendizagem pelo sistema Braille, pelo qual a criança pode ser alfabetizada, ou seja, aprende a ler e escrever, as regras gramaticais, a compreensão da língua estudada, a qual propicia ao mesmo tempo uma reflexão crítica, um amadurecimento intelectual da criança, a convivência com o professor, a satisfação de apropriar-se do novo conhecimento etc. Numa visão geral, observa-se que tanto a alfabetização em Braille no cotidiano escolar ocorre com muitas deficiências e dificuldades, quanto o acesso às tecnologias não se encontra realizado de forma igualitária na Educação brasileira.

Desta maneira, para que sejam realizadas factuais mudanças no sistema educacional brasileiro no âmbito da inclusão de alunos com necessidades especiais, faz-se necessário superar alguns desafios educacionais sócio históricos, por exemplo, o fracasso e a evasão escolar dos alunos, a falta de investimento significativo para a

qualidade do ensino público, as condições de trabalho dos professores, entre tantos outros.

A educação inclusiva no atual contexto brasileiro depende da articulação da educação como um todo, isto é, desde a educação infantil ao ensino superior, visando implementar projetos sociais e pedagógicos interdisciplinares, como por exemplo, projetos de educação correlata, temas transversais, pluralidade cultural e da saúde das crianças, alimentação saudável, práticas de esporte e de dança, música e poesia, entre outros exemplos que delinham uma visão de educação inclusiva. Para o investimento da educação especial, destacamos no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o Art. 3º dos objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2016d).

Este mesmo Decreto nº7.611 em seu Art. 9º regulamenta que para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, ou seja, o estudante pode se matricular tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. Sendo que o atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias,

confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

O apoio e o financiamento dos recursos para a educação especial englobam várias políticas públicas, pois abrange diversos setores da sociedade. Inicia-se pelo monitoramento do Ministério da Educação que acompanha o acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2016d).

No Peru, uma pesquisa ganhadora do III concurso nacional de experiências exitosas em educação inclusiva realizado pela UNESCO, tratou-se da pesquisa de Nuñez (2014), na qual se identificou que a atitude da comunidade é um elemento complementar e de suporte para todo o processo da educação inclusiva, quanto ao sucesso deste, pois os alunos com deficiência devem sentir que o ambiente da escola é inclusivo, para construir a confiança no processo educacional e a aceitação de seu próprio valor. Observamos que se trata de um desafio para o professor ao administrar duas frentes, ou seja, as dificuldades da criança com necessidades especiais e das demais crianças que convivem na mesma sala de aula, assim como da aceitação de suas famílias.

Nesta pesquisa ocorreu uma representativa rejeição por parte dos familiares das crianças sem necessidades especiais, pois não consideravam adequada a inclusão, ocorreram alguns casos de que seus filhos se queixaram de terem sido beliscados. Mediante os acontecimentos a professora organizou reuniões com os familiares e projetos pedagógicos sobre os temas transversais para melhorar o ambiente em sala de aula, progressivamente inseriu atividades e dinâmicas que necessitavam de compartilhamento entre os alunos. Todos esses esforços geraram novas formas e recursos de aprendizagem para os alunos, assim como no aperfeiçoamento das experiências da professora. A pesquisa considerou importante fazer novas adaptações

curriculares e desenvolver materiais didáticos e técnicas que propiciem um ambiente inclusivo, elaborar instrumentos adequados de avaliação, pelos quais seja aprimorada a aprendizagem e as conquistas alcançadas pelas crianças incluídas.

Acreditamos que seja muito importante no decorrer da graduação dos futuros professores, a realização de análises de artigos científicos e de trabalhos de pesquisa sobre experiências práticas da inclusão de alunos especiais, haja vista que esses relatos de experiências, estudos de caso, revisões bibliográficas, entre outras formas metodológicas de pesquisa, proporcionam uma visão ampla e crítica sobre a inclusão.

3 Escritos e análises do cotidiano escolar da escola pesquisada

A escola municipal de ensino fundamental pesquisada situa-se num bairro da região central do município, localizada com proximidade de comércios, agências bancárias, parque municipal, shopping, posto de saúde, centro esportivo, universidades, escolas técnicas entre outros recursos.

A pesquisa de campo realizou-se no período um semestre letivo, quando se acompanhou a rotina de uma sala do quinto ano do ensino fundamental de nove anos. Os alunos que residem no bairro da escola representavam 30%, sendo a maioria de 70% residente em diferentes bairros do município, esta característica definiu um perfil heterogêneo do alunado. A idade predominante dos alunos situa-se entre 6 a 10 anos.

A escola conta com 20 funcionários, sendo um oficial da escola, dois inspetores de alunos, cinco auxiliares de limpeza, um bibliotecário, sete professoras, um coordenador pedagógico, a diretora, a vice-diretora e uma professora auxiliar de AEE – Atendimento Educacional Especializado.

No que se refere à inclusão, a escola disponibiliza atendimento especial na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno e atendimento

domiciliar (quando necessário), por meio de profissional especializado aos alunos com necessidades especiais, principalmente os que apresentam deficiências neurológicas. Como também, oportuniza aos alunos com algum nível de dificuldade ou defasagem no processo de aprendizagem, aulas de Apoio à Aprendizagem (PAA) no contra turno. Em sua totalidade, constatou-se a inclusão de seis alunos com necessidades especiais.

O relatório foi desenvolvido sobre a rotina escolar de uma turma, na qual havia somente um aluno de inclusão, a professora responsável pela classe lecionava para um grupo de 25 alunos e contava com uma professora de AEE específica para o acompanhamento do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE), cujo apresentava dependência da professora para suas atividades motoras, dependia de seu apoio para locomoção, higiene e alimentação. A inclusão deste aluno (NEE) se realizou na estratégia de ensino de ação colaborativa, explicada por Marin; Maretti, (2014, p. 2):

Por meio de uma relação dialógica entre dois docentes, um de apoio específico e o regente da turma, busca-se repensar algumas práticas e desenvolver diferenciações pedagógicas necessárias por meio do ensino colaborativo. A tarefa é garantir que cada aluno construa o mesmo conhecimento dos outros estudantes e que consiga desenvolver as atividades dentro de sala de aula.

O município propiciava um transporte especializado para o aluno, com acessibilidade para sua cadeira de rodas, no itinerário entre sua residência e a escola. Nesta escola havia o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído por Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, sendo resultado do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, na perspectiva de ampliar as ações específicas de saúde aos alunos da rede pública de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2009a).

A prática do Programa Saúde na Escola, abrange o teste antropométrico (peso e altura), a acuidade visual (teste de visão) e a verificação da carteirinha de vacina das

crianças. Também incorpora a saúde bucal das crianças, por meio do grupo de dentistas que classificam na escola, os alunos com risco de cárie e de outros problemas dentários. Os profissionais orientam os processos de escovação monitorada, assim como se realiza a distribuição de conjuntos de higiene dental: escova, pasta e fio dental. Ressalta-se na interação dos dentistas com as crianças, uma ausência de um profissional da saúde especializado ou com capacitação para o atendimento de crianças com necessidades especiais, nestas visitas a escola municipal pesquisada. Possivelmente, seja um padrão do município direcionar os atendimentos especiais para uma de suas duas unidades do programa Brasil Sorridente/Centro de Especialidades Odontológicas (CEO) que também prestam serviços às pessoas com necessidades especiais. Nas duas unidades dos CEOs são realizados, semanalmente, cerca de 140 atendimentos. Os casos mais graves são encaminhados ao Hospital Municipal Universitário (HMU). São considerados pacientes com necessidades especiais aqueles que têm agravos neurológicos, Síndrome de Down, autismo, esquizofrenia, que estão em tratamento oncológico, nefropatas, cardiopatas, gestantes de risco e outros comprometimentos de saúde que exigem atendimento diferenciado. (RIBEIRO, 2015).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual em seu contexto geral preconiza acessibilidade e igualdade ao indivíduo portador de qualquer alteração que possa obstruir sua vivência em sociedade. Nesta Lei em seu terceiro capítulo é definido que, por intermédio do SUS, o paciente deve receber um atendimento com atenção integral e a possibilidade de participar de serviços para habilitação e reabilitação. Para tal, é necessário o acolhimento do paciente por uma equipe multidisciplinar capacitada, sendo, portanto, um requisito para a formação da equipe (BRASIL, 2016d).

Tendo em vista a instituição desta Lei, o Conselho Federal de Odontologia reconheceu o Atendimento de Pacientes com Necessidades Especiais como uma

especialização em 2001, e incluiu em sua resolução de 2015 a integração e a preferência do agendamento e atendimento ao paciente especial (BRASIL, 2016c). Destacamos a importância de se incentivar projetos pedagógicos para o atendimento ao aluno especial, por meio de parcerias entre as escolas, os municípios e os Centros de Especialidades Odontológicas. Observamos que a rotina cotidiana das aulas se realizava normalmente, as demais crianças faziam suas atividades escolares em suas carteiras e o aluno especial ficava na parte lateral da sala em sua cadeira de rodas, havia um colchonete para que a professora de AEE pudesse deitá-lo, caso ficasse incomodado pela permanência contínua em sua cadeira. A aula se iniciava às 13:00 horas e seu término às 18:00, entretanto, havia uma flexibilidade no horário e na permanência em sala de aula comum para o aluno especial. Toda segunda-feira, no horário das 13:00 às 14:00, a sala de AEE estava reservada para atividades pedagógicas específicas para o aluno de NEE. Sua alimentação, sua higienização ou outras atividades também podiam ser realizadas nas demais salas de apoio pedagógico da escola.

Preferencialmente, o AEE se articulava com a proposta pedagógica da escola, embora suas atividades se diferenciavam das realizadas em salas de aula de ensino comum. De uma forma geral, a presença da professora de AEE e do aluno especial não tornavam o ambiente diferente de uma sala de aula sem a presença da educação especial. Entretanto, deve-se relevar um aspecto importante a ser observado, porque a presença do aluno especial, desenvolveu uma característica peculiar no comportamento geral da classe, isto é, os outros alunos da classe se sentiam responsáveis em oferecer um bom ambiente ao colega, havia pouca indisciplina nesta sala de aula.

Resumidamente, o Atendimento Educacional Especializado nesta escola abrange:

1. Apoio ao desenvolvimento do aluno com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

2. Oferecimento de TA - Tecnologia Assistiva.

3. Execução de adequações e elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos.

4. Orientações aos familiares para que compreendam a necessidade de suas participações no processo de inclusão de seus filhos, porque influenciam na qualidade dos resultados a serem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

5. Estas orientações à família são realizadas no início e no final do ano, individualmente. Trimestralmente, os pais participam da reunião de pais do ensino fundamental.

6. Os atendimentos também acontecem na sala de AEE e são oferecidos no contra turno do horário escolar do aluno.

7. Quando a criança se encontra impossibilitada de frequentar a escola, por razão de problemas de saúde, a escola garante o atendimento domiciliar para que a criança mantenha a continuidade de seu processo de aprendizagem.

Consideramos que fundamentalmente, em nosso estudo do caso deste aluno de NEE, a relação humana e afetiva observada entre os alunos acontecia significativamente, pois ao chegar em sala de aula, o aluno especial era recebido pelos colegas com muito carinho, seu sorriso de felicidade era evidente na troca de atenção com as demais crianças. É possível considerar que a inclusão também é positiva para as demais crianças e para suas famílias, pois ao conhecerem e conviverem com o aluno especial, muitas barreiras e preconceitos são superados e, paulatinamente, constitui-se

naturalizada a participação integrada tanto dos familiares quanto dos alunos, sendo que que essa integração tende a ser refletida na sociedade.

4 Da Sensibilidade Ético-Política à Condição Humana

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (FERREIRA, 2010). A ação humana do educador o constitui como agente político-social, na medida em que se identifica com sua prática docente, desenvolve a sua alteridade e sua autoria, constituindo sua identidade docente. “Na ação, a existência do agente é, de certo modo, intensificada e resulta necessariamente prazer. Assim, ninguém age sem que (agindo) manifeste o seu latente” (ARENDDT, 2005, p. 188).

A cada dia e em cada instituição de ensino, professores das diversas áreas estão desenvolvendo suas próprias concepções e percepções de sua profissão, nas trocas de conhecimentos com seus alunos, seus colegas de trabalho, nos grupos de pesquisa, na sua comunidade local, elaborando e reelaborando sua “teia” de relações, com as quais se constitui professor e reciprocamente contribui na formação do seu grupo social.

A alteridade humana é crucial para nossa pluralidade, porque propicia a nossa distinção e nossa singularidade, lembrando-nos de que não somos meros objetos concretos de nossa existência, somos seres humanos inseridos na “teia” das relações

humanas. “Cada ser humano traz consigo sua própria teia de relações, as quais influenciam as teias dos demais, do grupo em que está se inserindo” (Ibidem, p.197).

Para Arendt (2005), a condição dos seres humanos demonstra sua insegurança com relação ao seu futuro e estão sendo arremessados para dentro de si mesmos, pois sua individualidade é trocada pelo individualismo.

A experiência humana perde seu significado a medida que, o pensamento torna-se mera previsão de consequências, tendo em vista a sua dependência de aparelhos eletrônicos que maximizam os resultados. Tal processo infere na natureza humana uma estagnação, porque sua atividade torna-se mecânica e automatizada, o ser humano torna-se nesta “rede” social um número estatístico, matemático e racionalizado.

Para que consigamos manter nossa individualidade, mediante os diversas padrões culturais que surgem historicamente, precisamos ora, atualizarmo-nos para acompanhar as novas gerações, ora mantermos a criticidade de nossa alteridade. “Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 1989, p.37). Manter-se atuante num sistema social, requer desenvolver relações entre nossos valores e princípios, adequando-as às novas realidades. Nós educadores precisamos estar em contínua formação, porque precisamos subsidiar nossa criticidade.

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações possui como objetivo: “Que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e

liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional” (ONU, 1948).

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos centraliza o papel do ensino e da educação, por possuir a responsabilidade da ação ético-política das suas instituições de ensino que formam educadores, porque precisam pautar-se na premissa da formação da dignidade humana. As nossas escolhas e as nossas decisões são como ondulações que se desdobram no grupo social que convivemos. Muitas vezes são pequenas atitudes locais, que somadas tornam-se pontos de referências que influenciam e suscitam as transformações.

A responsabilidade do docente como agente político-social, torna-se imprescindível, porque em nossa atualidade: o imediatismo e o espírito competitivo são valores e saberes que devem ser criticamente analisados. Mediante tais concretudes, a formação docente precisa ser simultaneamente técnica e política. Técnica pelo investimento em pesquisa que vise imbricar a Pós-Graduação e a Graduação com o intuito de atualizar estratégias que articulem a fundamentação teórica com as práticas educativas. Política pela intencionalidade crítica de compreender as necessidades específicas de cada contexto e direcionar ações adequadas que conduzam melhorias.

5 Considerações finais: sobre uma perspectiva de nossa contemporaneidade

Em nosso atual contexto uma perspectiva construtiva de educação seria o resgate de nossa diversidade e de nossa integridade humana. O papel da Educação situa-se na possibilidade da inclusão social, da diminuição das desigualdades e da discriminação para com as pessoas que não tiveram acesso ao ensino, ao trabalho, aos seus direitos e aos meios culturais, por exemplo, pela possibilidade de desenvolver suas sensibilidades, por meio de um tempo para desfrutar e apreciar uma forma de arte, um

tempo de lazer e estar com a família. Em nossa atualidade social e histórica, o ideal educativo tem sido o direito de se conviver uma existência com diversidade e dignidade humana.

Os fundamentos da formação humana atravessam os séculos, devido à permanência de uma característica que nos delinea no percurso de nossa história, ou seja, a nossa natureza de estarmos sempre buscando aprimorar o presente. A postura ética só pode ser estabelecida por meio de um processo permanente de decifração do sentido da existência humana, que se desdobra no tecido social e no tempo histórico, a partir de referências econômicas, políticas, sociais e culturais. Contudo, convivemos com os valores morais externos a nossa vontade, com caráter normativo e prescritivo, quase ditando como nossas ações devem ser praticadas. (SEVERINO, 2011).

A subjetividade humana é o toque diferencial que renova e inova a prática educativa, quando se incentiva a autonomia e a confiança no aluno, mediante seu desenvolvimento em seus estudos, pois se trata de uma maneira didático-pedagógica de conduzi-lo a uma aprendizagem significativa, para sua vida pessoal e profissional. Conforme Cunha (2001, p. 88): **“Cabe reafirmar que os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão”**.

Estes saberes contribuem na formação humana, pois caracterizam a responsabilidade política e social da docência e das instituições em todos os níveis de ensino. Nesta pesquisa, em específico, analisamos a educação especial no ensino fundamental, essa transformação se desenvolve entre crianças que iniciam seus primeiros contatos sociais, assim como, redistribuem suas novas experiências com suas famílias, de maneira que uma escola inclusiva é a essência da transformação para uma sociedade inclusiva; pois questões como a acessibilidade, a estrutura e infraestrutura

para atender as necessidades de um aluno especial, as dificuldades de relacionamento entre as crianças em sala de aula, mediante a presença de uma criança especial, as relações entre as famílias, as oportunidades de mercado de trabalho, de lazer e de cultura, enfim, descortinam-se novos comprometimentos nas relações entre as pessoas que despertam nossa sensibilidade ético-política em relação à nossa condição humana.

Referências

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. Manual informativo para pais sobre educação inclusiva número 20 – a diversidade na escola: possibilidades e limites. *Revista Pedagógica Pátio*, Ano V, n. 20, fev./abr. Porto Alegre: Ed. Artemed, 2002.

ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde na escola*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009a. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf
Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL. Decreto legislativo no 198, de 13 de junho de 2001, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 15 dez. 2016b.

BRASIL. decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.

18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 06 dez. 2016c.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 16 dez. 2016d.

CÂMARA DOS DEPUTADOS – EDUCAÇÃO E CULTURA. Câmara aprova o ensino de Libras e Braile. Disponível em: <<http://www.2.camara.leg.br>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

CUNHA, Maria Isabel Cunha da. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Morosi et al. (Org.). Brasília: Plano, 2001.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem Ética? *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 70 p. 101-138, 2007.

FERREIRA, Antonio José A. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência muda a vida das pessoas, In *Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual.* Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>> Acesso em: 20 nov. 2016.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

CARDOSO, Rodrigo. *É o fim do braile? Tecnologias facilitam acesso dos cegos ao conhecimento, mas os afastam da leitura pelo tato*. Publicado em: 22 out. 2010. Disponível em: <https://istoe.com.br/107318_E+O+FIM+DO+BRAILE+/> Acesso em: 10 out. 2018.

MARIN, Márcia, MARETTI, Márcia, Ensino Colaborativo: Estratégia de Ensino para a Inclusão Escolar, *Anais do I Seminário de Inclusão Escolar: práticas e diálogos*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Cap. -UERJ, 21 a 23 de outubro de 2014.

MEDEIROS, Ana Maria. Os Cegos e as Novas Tecnologias - O Contexto dos Anos 90, publicado em 14 jul. 2010. *Acervo do PORTAL PLANETA EDUCAÇÃO*. Disponível em:

<http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1876> Acesso em: 11 março 2016.

NÚÑEZ, María Elena De Los Milagros Saavedra [et al] *Estudio De Caso De Dos Experiencias Ganadoras Del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas En Educación Inclusiva*. Pontificia Universidad Católica Del Perú Escuela De Posgrado – Lima, Perú, 2014.

ONU Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>> Acesso em: 20 set. 2016.

RABELLO, Suzana; MOTTI, Telma Flores Genaro; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Avaliação educacional por meio do teste IAR em escolares com cegueira. *Rev. bras. educ. espec., Marília*, v. 13, n. 2, p. 281-290, Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000200009>.

RIBEIRO, Vladimir, *Saúde bucal de SBC atende pacientes com necessidades especiais*. Publicado em: 02 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.abcdoabc.com.br>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A Filosofia contemporânea do Brasil: conhecimento, política e educação*. 6ª edição. Petrópolis RJ.: Vozes, 2011.

UNESCO *Declaração de salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994*. UNESDOC publicado em 1988. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em: 9 out. 2018.

UNESCO, *Fórum Mundial de Educação*. UNESDOC. Publicado em 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187129por.pdf> Acesso em: 09 set. 2016.

UNICEF *Um mundo melhor para as crianças após 2015*. Publicado em 2015. Disponível em: [www.unicef.org/.../files/Post 2015 OWG review CR FINAL port.pdf](http://www.unicef.org/.../files/Post_2015_OWG_review_CR_FINAL_port.pdf) Acesso em: 08 set. 2016.

recebido em 20 fev. 2017 / aprovado em 05 fev. 2018

Para referenciar este texto:

SOARES, M. Formação de educadores e a educação inclusiva: da sensibilidade ético-política à condição humana. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n.2, p. 143-166, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n2.7169>>