



INCLUSÃO ESCOLAR: UMA RESPONSABILIDADE A SER COMPARTILHADA

Francélio Ângelo de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Este artigo visa discutir as práticas inclusivas no interior das instituições de ensino por meio de uma visão sistêmica, na qual as responsabilidades são compartilhadas pelos agentes envolvidos direta e indiretamente no contexto escolar. Tal perspectiva visa superar a visão reducionista de que o professor seria o único responsável pela efetivação das garantias da proposta educacional inclusiva.

Esta discussão é de caráter teórico e se desdobra a partir da tese de doutorado intitulada *Inclusão escolar e resistência docente: a dimensão subjetiva dos professores e suas determinações* e do texto “Inclusão escolar: responsabilidade de todos”, elaborado para o I Seminário Municipal em Diversidade e Inclusão: escola que acolhe, da Secretaria de Educação da cidade de Fortaleza-CE, Brasil.

A questão da inclusão escolar vem ganhando cada vez mais espaço nos debates que permeiam o campo da Educação. Isso ocorre porque não há como pensar uma sociabilidade minimamente equânime sem levar em consideração os modelos históricos que deixaram à margem aqueles que fugiam aos padrões estabelecidos pela estrutura de poder à frente de cada tempo histórico.

Uma ponderação necessária quando discutimos a democratização do acesso à Educação é a de que a oferta aos serviços educativos seria o único e exclusivo recurso para a solução dos problemas sociais. Essa ideia de uma educação salvadora acaba por trazer um peso além das possibilidades reais que a intervenção educativa poderia suportar quando pensamos em uma mudança

¹ Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Quixadá, Ce. Oliveira.angelo@ifce.edu.br.

revolucionária na estrutura social em vigência.

Entretanto, o acesso à Educação – e, mais precisamente, àquela que disponibiliza os conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas – tem efeito potencial. Afinal, oferecer aos indivíduos os instrumentos necessários para uma leitura crítica da realidade possibilita-lhes a superação dos limites da mera captação sensorial, rumo à apreensão da realidade para além do que ela aparenta ser.

Partindo do pressuposto de que a escola é o espaço validado para a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, sabemos que ela trabalha com um tipo de educação específica, a saber, a educação formal. Logo, a escola pode ser compreendida como um lócus privilegiado para a disponibilização de conhecimentos e, sobretudo, de conceitos que irão contribuir, em última instância, para a humanização dos indivíduos por meio da superação do ser biológico rumo ao ser social.

No tocante aos professores, consideramos esses agentes como aqueles que “portam” os conhecimentos sistematizados, ou ainda os signos, na perspectiva de Lev Vygotsky. Por isso, cabe a estes profissionais a responsabilidade de socializar esses instrumentos. No entanto, é preciso considerar que, ao mesmo tempo em que os professores são os protagonistas do ensino, esse processo ocorre em determinadas circunstâncias históricas e culturais. Ou seja, os professores são aqueles que ensinam, mas não o fazem de qualquer forma, o que torna necessário considerar as determinações sócio-históricas em que se processa seu trabalho educativo.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

No que concerne à visão dos professores, Naujorks *et al.* (2000), Domingues e Cavalli (2006) e Guimarães (2015) identificaram e discutem alguns sentimentos que permeiam o discurso e o imaginário docentes frente ao processo de inclusão escolar. Em suas discussões, os autores apresentam que os professores manifestam angústia diante da nova realidade presente em sala

de aula a partir da presença do aluno com deficiência. Tal realidade os faz crer que a proposta da inclusão escolar está associada a anseios, inseguranças e medos da categoria docente.

Guimarães (2015), em sua pesquisa de mestrado, demonstra que, mesmo que a escola comum da rede regular de ensino tenha se “aberto” para a matrícula dos alunos com deficiência, a presença desses sujeitos é, muitas vezes, indesejada e causa desconforto entre os profissionais. Ao refletir sobre esse processo de inclusão, a autora destaca que tal desconforto advém do ingresso de um “outro” estranho, com o qual a instituição não pode utilizar seus mecanismos tradicionais de controle e adestramento.

Pesquisas apontam que os professores tendem a projetar a culpa do fracasso escolar em fatores externos à escola, mais precisamente no próprio aluno ou na família (Maluf; Bardelli, 1991). No primeiro caso, os docentes lançam as causas do insucesso às características intrínsecas do sujeito, tais como desempenho insuficiente dos alunos, baixo nível de esforço, incapacidade intelectual, desinteresse, entre outros. No segundo, atribuem-nas à negligência da família e à sua condição socioeconômica precária. Notamos, portanto, que os professores descartam a interferência de suas mediações no desempenho de seus alunos.

Dentro da perspectiva da garantia do direito de aprendizagem do aluno, torna-se imprescindível a discussão sobre a dimensão das práticas pedagógicas. De acordo com os estudos de Vygotsky (1998), o processo de aquisição da aprendizagem ocorre mediante a intermediação do sujeito no instante em que o mais experiente oportuniza ao outro o contato com os saberes historicamente situados e socialmente consolidados. No que se refere à aprendizagem escolar, o professor aparece como figura central nesse processo de mediação.

Assim, as práticas pedagógicas, de acordo com Silva Filho (2013), demandam do professor conhecimentos prévios que lhe possibilitem estruturar sua aula de modo a torná-la acessível em relação aos múltiplos movimentos de aprendizagem. Esse processo se torna viável a partir do instante em que o professor, revestido de um aporte teórico, consegue elaborar um “modo de

fazer” que garanta ao aluno a condição de tornar seu o conhecimento disponibilizado, a ponto de transformá-lo em uma dinâmica de ação-reflexão-ação. Podemos denominar esse processo de transposição didática.

É essencial destacar que os professores de sala de aula comum não necessitam ser especialistas para mediar a aprendizagem de alunos com deficiência ou qualquer outra diferença. Para a definição das estratégias de ensino que irão ao encontro de suas características de aprendizagem, o ponto de partida é o entendimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito aprendente.

Todavia, para a aquisição de uma prática pedagógica inclusiva que oportunize aos sujeitos a aquisição dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas e garanta a participação de todos, indistintamente, é necessária a ruptura de um processo historicamente consolidado. Nesse processo, os métodos de ensino são massificados, imputando ao sujeito a culpa pelo seu fracasso escolar.

Embora repliquem a narrativa da inclusão, os professores seguem, em muitos casos, engessados em práticas pedagógicas padronizadoras e excludentes. Essa resistência, por sua vez, materializa-se de múltiplas formas e repercute no planejamento e nas tomadas de decisão, na gestão de sala de aula e da aprendizagem, na relação com os alunos com deficiência e na própria relação intrapessoal.

Nessa direção, os professores são figuras centrais no processo de inclusão escolar e têm a responsabilidade de adequar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Essa adequação inclui planejamento adequado, estratégias de ensino inclusivas e promoção da interação entre os alunos.

No entanto, apesar da centralidade dos professores, a efetivação da proposta da inclusão escolar passa, necessariamente, por um conjunto de medidas sociais, institucionais e educacionais, sem as quais se torna inviável o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Essas medidas envolvem, além da formação docente (inicial e continuada) e do suporte

técnico-pedagógico, o compromisso das instâncias gestoras com o financiamento público da educação inclusiva; a adequação da infraestrutura física e tecnológica das escolas; a oferta de recursos de acessibilidade e de Atendimento Educacional Especializado (AEE); o fortalecimento da articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social; e a participação ativa das famílias e comunidades no processo educativo.

A inclusão escolar, portanto, se ancora em uma ação política e coletiva, na qual o Estado, por meio de políticas públicas consistentes, assegura condições materiais e simbólicas para que as escolas possam acolher, ensinar e aprender com a diferença. Nesse sentido, cabe às políticas educacionais e sociais criar condições objetivas para que os professores exerçam sua função mediadora com autonomia e suporte adequados, consolidando uma cultura institucional inclusiva e democrática.

A inclusão escolar é apresentada, desse modo, como uma prática eminentemente coletiva que exige parceria e cooperação entre professores, gestores, famílias e sociedade. Tal responsabilidade é enfatizada na luta por uma educação mais equitativa, participativa e que garanta, sobretudo, o direito de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

CONSIDERAÇÕES

Frente às demandas provenientes do processo de inclusão escolar, sobretudo no que tange à formação de professores, devemos considerar a integralidade neste processo formativo. É necessário mais que a transmissão de conteúdos específicos para que o professor se sinta instrumentalizado em sua prática pedagógica no contexto da diversidade. É preciso, portanto, mediar a formação de professores pesquisadores, preocupados em diversificar seus modos de ensinar, tendo como horizonte que conteúdo e forma não se separam.

Articulando o fenômeno da exclusão escolar enquanto parte da lógica inerente às relações sociais vigentes, podemos apontar a existência do que chamamos de “exclusão escolar conformativa”. Ou seja, a exclusão escolar não

nasce na sala de aula, embora ali também se concretizem processos de segregação. Em verdade, a exclusão escolar é parte de uma estrutura que se utiliza de inúmeros recursos, dentre os quais se inclui a educação, para garantir a perpetuação de uma ordem em que se estabelece uma sociedade de classes.

Ainda sobre os fatores de exclusão, vimos que a educação especial possui uma trajetória histórica que se pautou sobre as bases dos chamados saberes médico-hospitalares. Dentro dessa perspectiva, os especialistas ganharam notoriedade e autoridade sobre a gestão dos processos escolares voltados às pessoas com deficiência. Os resquícios dessas concepções são frequentemente reforçados pelos sistemas educacionais, nos quais, costumeiramente, os especialistas definem os rumos da educação especial. Por essa razão, professores da sala de aula comum, por vezes, se sentem desautorizados a tomar decisões quanto à gestão das estratégias de ensino voltadas à inclusão de seus alunos com deficiência e esperam que os especialistas apontem o que deve ser feito.

Entretanto, a responsabilidade pela garantia do direito à aprendizagem é de todos. É urgente, portanto, superar a ideia de que esse direito está sob a tutela exclusiva dos professores da educação especial. Quando o aluno, independentemente de suas diferenças, é matriculado na escola comum, toda a comunidade escolar – direção, coordenação pedagógica, professores e demais profissionais – deve se organizar para garantir suas condições de aprendizagem.

Assim, não seria possível pensar em uma proposta de inclusão escolar sem a participação de todos(as). É na diversidade humana que garantimos a construção de uma nova sociabilidade, avessa a todas as formas de opressão e aos dispositivos de exploração que atingem a classe trabalhadora, a qual se expressa, predominantemente, por meio de mulheres e homens negros, pessoas com deficiência, população LGBTQIA+, povos indígenas e ribeirinhos, entre outros.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da Educação. **Educação especial em números**. [S.l.: s.n.], [2020].

DOMINGUES, T. L. C.; CAVALLI, M. R. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 28, p. 307-318, 2006.

GUIMARÃES, M. A. R. **A invenção e diferença na sala de aula**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

MALUF, M. R.; BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 263-271, 1991.

NAUJORKS, M. et al. Stress ou burnout, a realidade frente à inclusão. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 15, p. 67-74, 2000.

OLIVEIRA, F. Â. Inclusão escolar: responsabilidade de todos. In: SEMINÁRIO MUNICIPAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO: ESCOLA QUE ACOLHE, 1., 2022, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Secretaria de Educação (SME), 2022.

OLIVEIRA, F. Â. **Inclusão escolar e resistência docente**: a dimensão subjetiva dos professores e suas determinações. 2020. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA FILHO, R. B. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: algumas implicações. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 15-31, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.