

CONCEPÇÕES DOCENTES EM RIO BRANCO-AC: O (DES)CONHECIMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Alysson Vinícius Pacífico Barbosa¹

Universidade Federal do Acre

Ademarcia Lopes de Oliveira Costa²

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as concepções docentes acerca da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva em Rio Branco/Acre. A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória-descritiva, por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, contou com técnicas de coletas, o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. A população e a amostra correspondem a 18 (dezoito) docentes do Atendimento Educacional Especializado – AEE da Rede Estadual de Ensino de Rio Branco/Acre. Para fundamentar o estudo, utilizou-se teóricos, como, Carvalho (2004, 2008), Góes (2007), Jannuzzi (2017), Kassar (2011), Laplane (2007), Lima (2006), Mantoan (2011, 2015), Mazzotta (2011), Mendes (2010), Pires (2006), dentre outros. Além disso, fez-se uso de fontes documentais que abordam o Atendimento Educacional Especializado, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 (Brasil, 1996); a Portaria Normativa nº 13 (Brasil, 2007); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); a Resolução nº 4 (Brasil, 2009); o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010); o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) e a Instrução Normativa nº 001, de 30 de janeiro de 2018 (Acre, 2018). Os dados foram analisados com o auxílio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Explicita-se que as concepções giram em torno da Educação Inclusiva como um movimento amplo de caráter legal, social e político, voltado para a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da modalidade de Educação Especial nas escolas regulares de ensino.

Palavras-chave: concepções docentes; educação especial; educação inclusiva; políticas públicas inclusivas. Acre.

TEACHERS' CONCEPTIONS IN RIO BRANCO-AC: (UN)KNOWLEDGE OF THE NATIONAL POLICY ON SPECIAL INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to analyze teaching conceptions regarding the National Policy for Special and Inclusive Education in Rio Branco/Acre. The research, with a qualitative, exploratory-descriptive approach, through bibliographical review and field research, included collection techniques, the closed questionnaire and the semi-structured interview. The population and sample correspond to 18

¹ Mestre em Educação (UFAC). Professor Substituto do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) na Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Travessa do Jucá, 36, Conquista, Rio Branco, Acre, Brasil, CEP: 69918-756. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5905-9600>. E-mail: pacificoalysson@hotmail.com.

² Doutora em Educação (UFRN). Professora Adjunta do Centro de Educação (CE) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rua Dona Maria Câmara, 3558, Capim Macio, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil, CEP: 59.082-430. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9570-6660>. E-mail: ademarcia.costa@ufrn.br.

(eighteen) teachers from the Specialized Educational Service – AEE of the State Education Network of Rio Branco/Acre. To support the study, we used theorists such as Carvalho (2004, 2008), Góes (2007), Jannuzzi (2017), Kassar (2011), Laplane (2007), Lima (2006), Mantoan (2011, 2015), Mazzotta (2011), Mendes (2010), Pires (2006), among others. In addition, documentary sources were used that address Specialized Educational Assistance, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education – LDBEN no. 9,394 (Brazil, 1996); Normative Ordinance No. 13 (Brazil, 2007); the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008); Resolution No. 4 (Brazil, 2009); the Guidance Manual: Multifunctional Resource Room Implementation Program (Brazil, 2010); Decree No. 7,611 (Brazil, 2011) and Normative Instruction No. 001, of January 30, 2018 (Acre, 2018). The data was analyzed with the help of Content Analysis (Bardin, 2016). It is explained that the concepts revolve around Inclusive Education as a broad movement of a legal, social and political nature, aimed at the educational inclusion of target audience students in the Special Education modality in regular schools.

Keywords: teacher conceptions; special education; inclusive education; inclusive public policies. Acre.

CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES EN RIO BRANCO-AC: (DES)CONOCIMIENTO DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las concepciones docentes sobre la Política Nacional de Educación Especial e Inclusiva en Rio Branco/Acre. La investigación, con enfoque cualitativo, exploratorio-descriptivo, a través de revisión bibliográfica e investigación de campo, incluyó técnicas de recolección, el cuestionario cerrado y la entrevista semiestructurada. La población y muestra corresponden a 18 (dieciocho) docentes del Servicio Educativo Especializado – AEE de la Red Estatal de Educación de Rio Branco/Acre. Para sustentar el estudio utilizamos teóricos como Carvalho (2004, 2008), Góes (2007), Jannuzzi (2017), Kassar (2011), Laplane (2007), Lima (2006), Mantoan (2011, 2015), Mazzotta (2011), Mendes (2010), Pires (2006), entre otros. Además, se utilizaron fuentes documentales que abordan la Asistencia Educativa Especializada, como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN nº 9.394 (Brasil, 1996); Ordenanza Normativa Nº 13 (Brasil, 2007); la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de Educación Inclusiva (Brasil, 2008); Resolución No. 4 (Brasil, 2009); el Manual Orientativo: Programa de Implementación de Salas de Recursos Multifuncionales (Brasil, 2010); Decreto Nº 7.611 (Brasil, 2011) e Instrucción Normativa Nº 001, de 30 de enero de 2018 (Acre, 2018). Los datos fueron analizados con la ayuda del Análisis de Contenido (Bardin, 2016). Se explica que los conceptos giran en torno a la Educación Inclusiva como un movimiento amplio de carácter jurídico, social y político, orientado a la inclusión educativa del público objetivo estudiantes de la modalidad de Educación Especial en las escuelas regulares.

Palabras clave: concepciones docentes; educación especial; educación inclusiva; políticas públicas inclusivas. Acre.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD, altas habilidades e superdotação – AH/SD (Brasil, 2008). Apesar de sua abrangência, ainda permanecem à margem alguns grupos, a exemplo daqueles identificados com Transtornos de Aprendizagem, tais como os estudantes com TDAH – Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtornos Específicos de Aprendizagem – TEAp, dislexia, disgrafia, discalculia,

disortografia e entre outros, que apesar de terem direito à plena participação, aprendizagem e ao desenvolvimento de suas potencialidades, não fazem parte do público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Política vigente.

Em conformidade com o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), “a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” dos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dispondo de salas de recursos multifuncionais; sala de enriquecimento curricular; atendimento em ambiente hospitalar; atendimento domiciliar; professor auxiliar; professor intérprete e profissional de apoio.

Na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” – PNEEPEI (Brasil, 2008), compreende-se que o movimento mundial de inclusão é muito mais abrangente do que aparenta, constituindo-se como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 5). Além disto, tal documento está fundamentado na concepção de direitos humanos, conjugando como valores indissociáveis – igualdade e diferença – criando alternativas para superar as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino.

Contudo, apesar da existência concreta de dispositivos legais garantindo acesso, permanência e participação no processo educacional, muitas dessas mudanças não ocorrem com a qualidade desejada pelos profissionais envolvidos com tais demandas educacionais e sociais, o que exige um conjunto de medidas que garantam que esses direitos sejam colocados em prática, para que assim, os alunos público-alvo da Educação Especial não sejam excluídos do sistema educacional em decorrência de sua deficiência.

Neste contexto se insere o presente estudo e tem como objetivo analisar as concepções docentes acerca da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva em Rio Branco/Acre.

Para tanto, fez uso de uma pesquisa qualitativa e contou com a participação de 18 (dezoito) docentes do Atendimento Educacional Especializado – AEE da Rede Estadual de Ensino de Rio Branco/Acre. Além disso, o estudo fundamentou-se em autores, documentos e legislações como Carvalho (2004, 2008), Góes (2007), Jannuzzi (2017), Kassar (2011), Laplane (2007), Lima (2006), Mantoan (2011, 2015), Mazzotta (2011), Mendes (2010), Pires (2006), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 (Brasil, 1996); a Portaria Normativa nº 13 (Brasil, 2007); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); a Resolução nº 4 (Brasil, 2009); o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010); o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) e a Instrução Normativa nº 001, de 30 de janeiro de 2018 (Acre, 2018).

Na seção a seguir, pretende-se discutir os marcos normativos da Educação Inclusiva e como eles influenciaram a modalidade da Educação Especial, resultando na materialização do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que tem como proposta pedagógica assegurar os recursos e os serviços educacionais especializados com objetivos de apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

OS MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão em torno da integração e da inclusão é algo bastante delicado e polêmico, pois envolve diversas corporações de professores, profissionais e associações de pais. O que precisamos entender é que apesar das duas palavras terem significados semelhantes, elas são empregadas em situações completamente diferentes e por posicionamentos teóricos divergentes.

A integração é retratada como sendo um princípio de normalização. Nesta concepção, os alunos são inseridos nas escolas, porém, o que se muda não é propriamente a escola, pelo contrário, é o aluno que precisa adaptar-se e colocar-se, em conformidade, com a instituição e quando este não se adapta, a escola estabelece uma inserção parcial, fortalecendo os serviços segregados, a exemplo das escolas e classes especiais (Mantoan, 2015).

Na contramão dessa visão de integração, tem-se a inclusão, em que o foco é direcionado para a modificação das instituições sociais e escolares, onde já não basta a simples integração do aluno. Surge assim o tema da inclusão, entendida como uma mudança no paradigma educacional, questionando o próprio conceito de integração ao propor um novo modo de organização do sistema educacional, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2015, p. 19).

De acordo com Carvalho (2004), a simples integração já não basta, ou seja, é preciso nos basearmos em uma concepção de inclusão escolar. Além disso, a autora menciona o fato de que as transformações na educação escolar são inspiradas no direito dado pelo artigo 206., inciso I da Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1998), em que estabelece que “a educação é direito de todos”.

Precisamos compreender a inclusão escolar na sua verdadeira amplitude, na medida em que envolve todos os espaços da sociedade, tratando-se, desta forma, de uma ação política, cultural, social e pedagógica, na qual “a prática da inclusão reflete uma luta maior pela educação para todos que, por sua vez, faz parte do processo maior ainda de luta pelo reconhecimento da igualdade de valores e direitos entre os seres humanos” (Pires, 2007, p. 31).

A Declaração de Salamanca é considerada um dos pilares normativos em prol da inclusão social, sendo resultado de uma tendência mundial em torno da Educação Inclusiva, ao reafirmar o compromisso “com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (Unesco, 1994, p.1).

A Conferência Mundial de Educação Especial, reuniu entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, que proclamaram:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

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, 1994, p. 1).

Nota-se com isso que, devido ao reconhecimento de que todas as crianças, jovens e adultos, possuem características, interesses e necessidades de aprendizagens únicas, portanto, deve haver um sistema educacional de ensino pautado pelo princípio da inclusão, onde acolha e acomode todos a partir de pedagogias capazes de satisfazer suas necessidades.

Para isto, o documento demanda aos governos que “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares” e que “garantam, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação” (Unesco, 1994, p. 2), focados na Educação Especial dentro das escolas inclusivas.

No item “Estrutura de Ação em Educação Especial”, presente na Declaração (Unesco, 1994), percebemos a estreita relação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, o presente item tem como objetivo informar sobre as políticas e guiar ações na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial. Conta com 83 pontos, divididos em três seções:

I. “Novo pensar em educação especial”, reconhecendo que as diferenças humanas são normais, e que, portanto, deva existir uma pedagogia centrada no

benefício de todas as crianças, porém, o mérito das escolas inclusivas não deve estar exclusivamente na promoção de educação de alta qualidade, mas principalmente, tendo a consciência de que “o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (Unesco, 1994).

II. “Orientações para a ação em nível nacional”, abordando vários aspectos, como, política e organização; fatores relativos à escola e a sua administração; informação e pesquisa; recrutamento e treinamento de educadores; serviços externos de apoio; áreas prioritárias; educação infantil, de meninas e preparação para a vida dos adultos; perspectivas comunitárias; parceria com os pais; envolvimento na comunidade; consciência pública; recursos e o papel das organizações voluntárias.

III. “Orientações para ações em níveis regionais e internacionais”, que discorrem sobre a importância da cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, bem como de organizações regionais e inter-regionais no apoio ao movimento de inclusão educacional (Unesco, 1994).

A Declaração de Salamanca busca a reforma das instituições sociais e de ensino, pautadas pela defesa dos direitos humanos e pelo direito de todas as crianças, jovens e adultos receberem uma educação de qualidade, condizente com o tipo de sociedade que se almeja, por isso ela depende do compromisso e da disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. Na Declaração é mencionado que o:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Unesco, 1994, p. 5).

Diante desta complexidade em torno de uma educação inclusiva, temos como interesse principal nesta pesquisa a inclusão escolar do público-alvo da Educação

Especial, tornando pertinente a discussão em torno de uma inclusão escolar, entendida aqui como sendo uma forma de inserção na qual a escola regular se modifica focalizando o acolhimento de todo e qualquer aluno, independentemente de suas condições físicas, sociais e/ou econômicas e que sejam capazes de oferecer-lhes um ensino de qualidade.

Acerca da inclusão escolar, Carvalho (2004) menciona que apesar de vários países compartilharem interesses em comum, muitas vezes ainda não somos capazes de responder questões como:

- 1) Como efetivar, na prática, os direitos assegurados a todos para que possam se beneficiar da educação de qualidade? [...]
- 2) Como garantir que os sistemas educacionais criem escolas inclusivas com as condições necessárias e indispensáveis para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes? [...]
- 3) Como garantir, em escolas inclusivas, o princípio de integração e a elevação dos níveis de qualidade no processo educacional escolar? (Idem, 2004, p. 78).

Tendo em vista as questões mencionadas acima, percebe-se que são inúmeras as providências políticas, administrativas e financeiras para que a inclusão escolar aconteça. Sendo assim, para chegarmos a tão almejada Escola Inclusiva, na qual a educação tem que promover aquisição de habilidades, prevenção, solução pacífica dos conflitos e valores sociais e éticos, em que teremos “o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades, o direito de aprendizagem e o direito à participação” (Carvalho, 2004, p. 81), é primordial que ocorram mudanças, por exemplo, na melhoria das condições de trabalho dos educadores; uma maior participação da sociedade com vistas na remoção de barreiras para a aprendizagem, e também da família, afinal, “a organização familiar no processo de inclusão é indispensável no contexto escolar” (Santos, 2015, p. 21).

Outros aspectos destacados como sendo necessários para efetivarmos uma escola inclusiva, de acordo com Pires (2007), são por exemplo: situações e recursos como a capacitação de professores; remanejamento e reestruturação da escola; uma maior dinâmica da escola para receber alunos com deficiência; recursos pedagógicos e físicos; uma campanha contínua de esclarecimento ao público em geral; um

treinamento enfocando conceitos inclusivistas como autonomia, independência, equiparação de oportunidades, inclusão social, rejeição zero e vida independente. Estes exemplos ratificam o posicionamento de Azevedo (2023), quando explicita o que considera como uma escola inclusiva:

Escola considerada inclusiva é aquela pautada nos direitos humanos, capaz de atender à diversidade e valorizar as diferenças de forma contextualizada e problematizadora, ou seja, como algo construído social, histórica e politicamente. Uma educação inclusiva, portanto, para a diversidade, teria a intenção de conscientizar e tornar transversal a discussão de assuntos específicos, a exemplo, da pluralidade étnico-racial na formação dos sujeitos; princípios e práticas de educação ambiental; questões de sexualidade e sua relação com o processo educativo; diferentes formas de violência e os seus prejuízos para a formação do sujeito integral e cidadão. Essa escola, ao mesmo tempo, segue o princípio da transformação constante de sua estrutura e práticas tendo em vista a garantia de todos a uma educação de qualidade. Contribui para a construção de uma sociedade mais livre e igualitária, na qual se tenha garantias quanto à cidadania e à manutenção de um Estado democrático e de direito (Azevedo, 2023, p. 287).

Com isso percebemos que para chegarmos à uma escola inclusiva, é preciso primeiro termos uma sociedade inclusiva, que interaja e conviva com as pessoas com deficiência e, conseqüentemente, teremos uma escola que estimule e desenvolva uma prática de convivência com a diversidade e de acolhimento a todos os alunos, com suas diversas especificidades, sejam elas culturais, físicas e/ou sociais (Lima, 2006).

Essa sociedade inclusiva, para que seja viável, precisa ser pautada em uma “Ética da Inclusão³”, (Pires, 2007), voltada para o direito da cidadania e para que as pessoas público-alvo da Educação Especial tenham participação ativa na sociedade.

E por que uma ética da inclusão? Uma das características da ética é o questionamento do valor das nossas ações humanas. Participar do processo de inclusão dos excluídos da nossa sociedade, além de

³ De acordo com Pires (2006), a ética deve ser tratada como uma práxis comportamental dos indivíduos em sociedade, levando-se em conta o contexto histórico, político e social. Nesta perspectiva, a ética da inclusão está centrada na valorização da especificidade, das particularidades de cada indivíduo. O autor constata que não bastam apenas leis voltadas ao princípio da inclusão, é necessária uma mudança atitudinal dos cidadãos para a construção de uma nova ética e a partir de uma nova ética, construirmos uma nova sociedade, uma sociedade para todos, onde haja qualidade de vida, respeito às diferenças, valorização da diversidade e um reconhecimento da igualdade de direitos e deveres de todos os cidadãos em sociedade, sejam estes indivíduos com deficiência ou não.

revelar nossa atitude de educadores face às pessoas com necessidades educativas especiais e perante a sociedade, tal atitude expressa uma função teleológica voltada para o aperfeiçoamento ético e moral dos indivíduos nessa reconstrução social (Pires, 2007, p. 30).

Defendemos aqui a concepção de uma ética da inclusão, justamente por reconhecemos que ela está pautada no questionamento das nossas próprias ações, devendo ser direcionada/conduzida em torno do aperfeiçoamento moral e ético dos indivíduos em sociedade, em busca da igualdade de direitos, valores, bem como, no reconhecimento e no respeito às diferenças. Esse reconhecimento da igualdade de valores e direitos, entretanto, se torna cada vez mais complexo, pelo fato de vivermos em uma sociedade marcada pelo mito da meritocracia, que faz com que seja reproduzida a visão de que a pessoa com deficiência pelo fato de fazerem menos (no sentido de produzirem), sejam vistos como valendo menos e dessa forma, a discriminação vai sendo perpetuada e até o próprio sistema escolar “diferencia, hierarquiza, exclui, controla, disciplina” (Pires, 2007, p. 33).

Outros fatores importantes a serem analisados dizem respeito aos desafios que são postos atualmente no oferecimento de uma Educação Especial dentro da política vigente de educação inclusiva. Desafios estes que são diversos e vão desde salas superlotadas; falta de acompanhamento em salas de recursos; inadequação do espaço escolar; uma insuficiente formação de professores para trabalhar com tais alunos e o descaso da própria escola para tratar com os alunos com deficiência (Kassar, 2011). Fica evidente que os programas dedicados à implantação de um sistema educacional inclusivo não levam em conta a realidade da maioria dos alunos e, sobretudo, das escolas, como, as de periferias, fazendo com que na prática a situação seja outra, muito mais precária e árdua.

Outra preocupação no campo da Educação Especial – somado aqueles citados acima – diz respeito a presença “acessória” dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, fazendo com que mantenham uma “posição marginal de aprendiz na sala de aula” (Góes, 2007, p. 70). À vista disso, para que não ocorra o que a autora chama de posição marginal de aprendiz, ao pensarmos em uma educação voltada para a inclusão, são necessários projetos diferenciados, onde se altere o

currículo por inteiro, juntamente com as metodologias, apenas desta forma, a escola poderá se comprometer com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno como pessoa e não mais como acessório.

Todavia, a questão da educação para todos não se resume apenas ao âmbito educacional, com projetos diferenciados, alteração do currículo e afins, mas está relacionada também às políticas sociais e oportunidades desiguais de acesso à cultura, distribuição de renda e assim por diante (Laplane, 2007). De acordo com a autora, o discurso neoliberal de que todas as escolas são iguais e todos possuem as mesmas oportunidades, descaracteriza e ignora as diferenças sociais, econômicas, culturais, entre outras. Além disso, muitas vezes o discurso do fracasso é tido como algo natural, responsabilizando os próprios indivíduos pelo seu fracasso e/ou sucesso e não um sistema educacional excludente e desigual.

Sobre esse sistema educacional excludente e desigual mencionado por Laplane (2007), fica evidente que existem diversos problemas na realidade da sala de aula e da profissão docente, por exemplo: insuficiência do espaço físico; materiais didáticos escassos; ausência de recursos didáticos; condições materiais de baixo nível; baixos salários dos profissionais; tudo isso fazendo com que os docentes se sobrecarreguem de trabalho, além da superlotação nas salas de aula, enfim, existem inúmeras insatisfações, desvalorizações e desatualizações que acompanham essa realidade (Carvalho, 2008).

É justamente por reconhecermos esse sistema educacional que nos baseamos em uma concepção do papel de professor não apenas em seu aspecto pedagógico, mas, sobretudo, político-social, pois na medida em que revisam suas práticas em sala de aula, têm-se como principal objetivo torná-las:

Um espaço inclusivo, de fato. Um espaço de aprendizagem e de participação de todos, onde todos são bem-vindos, reconhecidos em suas diferenças e valorizados como sujeitos de potencialidades, com direito de aprender em benefício da melhoria da qualidade de suas vidas e para se tornarem cidadãos contributivos da sociedade (Idem, 2008, p. 54).

Esse espaço inclusivo só poderá ocorrer mediante uma articulação de diferentes esferas educacionais, relacionando o sistema educacional, a escola e a sala de aula em três dimensões, respectivamente: o nível macropolítico, o mesopolítico e o micropolítico (Carvalho, 2008). Segundo a autora, no primeiro destacam-se as políticas públicas, que apesar do crescimento na área da inclusão, ainda ocorre uma desarticulação com políticas públicas de outras áreas, incluindo saúde, transporte, assistência social etc.

O segundo nível aborda questões relativas à identidade de escolas inclusivas, para que proporcionem oportunidades de aprendizagem e participação, removendo barreiras do/no conhecimento.

O terceiro e último nível corresponde às inquietações presentes nas salas de aula por parte dos professores, que se questionam frequentemente acerca da possibilidade de ensinar a todos da mesma forma, como também sobre as práticas de ensino que devem ser adotadas para que isso ocorra. Sobre essa perspectiva do papel do professor, em seu nível micropolítico, Pires (2008) afirma que:

Um dos postulados para o professor-formador lidar com a diversidade e a diferença consiste em ele próprio, antes de tudo, se transformar em uma identidade docente inclusiva e, a partir daí, vivenciar a necessidade de conhecer cada um dos seus alunos como sujeito e como pessoa (p. 54).

Entendemos a construção de uma identidade inclusiva como sendo primordial para lidar com a diversidade e a diferença, ou como menciona Pires (2008), “a aposta está mais no desafio do primado do ser do que do primado do saber” (p. 59). Outro ponto considerável diz respeito ao fato de que o professor que se prepara para enfrentar os desafios da docência, não poderá se contentar em permanecer em um nível de acomodação ou até mesmo de sensibilização com a questão da inclusão. É necessário que o processo educativo esteja centrado na “Pedagogia de Abertura”:

Que vai lhe possibilitar a relação com o desconhecido, com o ainda não trilhado, com tudo aquilo que ainda deverá ser inventado em termos de atuação e interação com o outro. É a aprendizagem do ato de autorizar-se, num processo de criação que dá origem àquilo que ainda não é, transformando o sujeito em autor, ou co-autor daquilo em que ele se transforma. É a atividade de um sujeito confrontada

com a atividade de outros sujeitos. Talvez seja essa a dimensão mais importante de um processo formativo de professores, e também a mais difícil de alcançar, mas o autêntico processo formativo é aquele que permite ao professor construir-se, como sujeito, construir-se como ser humano. Esta é, também, a condição primeira para que ele possa afirmar-se um professor inclusivo, para ele lidar com o outro, em meio à diversidade e às diferenças (Pires, 2008, p. 63).

Entendemos, com isso, que são as interações do sujeito com o Outro, com o ambiente, com o meio e com a realidade ao seu redor que permitem o verdadeiro processo inclusivo. Caberá ao educador construir essa identidade inclusiva, onde através do processo de inclusão o aluno possa se libertar e se reconhecer como sendo autor e coautor dos seus conhecimentos, valorizando as singularidades presentes no processo educativo.

O movimento de Educação Inclusiva “e as relações entre diversidade e educação integram o contexto político brasileiro desde a década de 1990, momento de pressão nacional e estrangeira pelo cumprimento de acordo internacionais concernentes ao combate às desigualdades” (Azevedo, 2023, p. 274), a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que influenciaram fortemente a modalidade da Educação Especial, resultando na oferta de serviços como as salas de recursos multifuncionais, sala de enriquecimento curricular, atendimento em ambiente hospitalar, atendimento domiciliar, professor auxiliar, professor intérprete, profissional de apoio e na materialização do atendimento educacional especializado, pautado por uma proposta pedagógica que assegura os recursos e os serviços educacionais especiais afim de apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

A PESQUISA, OS PROCEDIMENTOS E OS PARTICIPANTES

Este trabalho resulta de parte da pesquisa de mestrado de um dos autores. No intuito de analisar as concepções docentes acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva, realizou-se uma pesquisa que se delineou seguindo uma abordagem qualitativa, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, quanto aos procedimentos se

deu por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, com o uso de questionário fechado e da entrevista semiestruturada.

A escolha pela abordagem qualitativa ocorreu, em conformidade com o que aponta Flick (2009), sendo a pesquisa qualitativa de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida, ou seja, da crescente individualização dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Com isso a pesquisa qualitativa torna-se primordial, sobretudo:

Numa sociedade cada vez mais marcada pelas diferenças culturais, há de se levar em consideração a necessidade de métodos qualitativos para poder evidenciar as diferenças, sobretudo, na atualidade, em que as culturas estão sendo forçadas a se submeterem aos interesses econômicos do sistema, globalizado e hegemônico (Zanette, 2017, p. 160).

Frente a essa pluralização, é exigido do pesquisador uma nova sensibilidade para o estudo empírico. Isso significa que precisamos situarmos nossas pesquisas em “termos locais, temporais e situacionais” (Flick, 2009, p. 21), em decorrência dessa nova diversidade de ambientes.

Desta forma, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke; André, 1986, p. 11). Segundo as autoras, “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo e de campo” (p. 11).

Quanto aos objetivos, optamos pela pesquisa de caráter exploratória-descritiva. A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema investigado. Além disso, “a pesquisa exploratória tem caráter preliminar, é como se o pesquisador quisesse fazer uma pesquisa simplificada em uma etapa anterior à pesquisa que, de fato, deseja realizar” (Appolinário, 2011, p. 39). Resumindo, “a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (Severino, 2007, p. 123).

Caracterizando-se também como uma pesquisa descritiva na medida em que pretende proporcionar uma nova perspectiva sobre a realidade já existente e que será evidenciada pelo seu caráter exploratório. Apesar da descrição e da interpretação de uma determinada realidade, não pretendemos interferi-la, portanto, a pesquisa não estabelece relações de causalidade.

Quanto aos procedimentos – uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo com o uso do questionário fechado e da entrevista semiestruturada. A revisão bibliográfica teve como objetivo a análise de documentos, bem como a revisão da literatura acerca da Educação Inclusiva e das políticas de Educação Especial. A partir de então começamos “a construir o arcabouço teórico de nossa pesquisa, isto é, procederemos uma extensa e detalhada investigação acerca das ideias norteadoras do tema que escolhemos” (Appolinário, 2011, p. 80).

A pesquisa de campo e aqui “campo” entendido na perspectiva de Flick (2009), como sendo um termo genérico, podendo designar instituição, subcultura, família ou um grupo específico de pessoas, sendo adotada pois “na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (Severino, 2007, p. 123).

Foram adotadas medidas de preservação das identidades, sendo assim, optaremos por um alfanumérico, como por exemplo PAEE01E01 (que significa professor do Atendimento Educacional Especializado, o numeral correspondente a ordem utilizada na efetivação dos instrumentos de coleta de dados e o numeral correspondente a escola).

A pesquisa foi desenvolvida na Rede Estadual de Ensino do Estado do Acre, no município de Rio Branco, com estimativa populacional de 830.026 mil e 364.756 mil habitantes, respectivamente (IBGE, 2022). A população corresponde a 18 docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), distribuídos em 14 escolas, a grande quantidade de escolas justifica-se pelo fato das escolas possuírem apenas um (1) ou, no máximo, dois (02) dois professores de AEE por cada escola.

Utilizou-se como critério de inclusão, para participar da pesquisa, professores(as) do Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Educação de Rio Branco/Acre, vinculados à Coordenação da Educação Especial.

Assim, participaram do estudo 18 professores(as)⁴ do Atendimento Educacional Especializado, em um total de 14 (quatorze) escolas da Rede Estadual de Ensino de Rio Branco/AC. Sendo 01 professor do sexo masculino e 17 professoras do sexo feminino.

Podemos evidenciar que as/os 18 (dezoito) docentes da pesquisa, possuem graduação, em suas mais variadas áreas, a que mais se destacou foi a de Pedagogia (cinco professores), seguido de História e Letras Português empatados (quatro professores) e Artes Cênicas, Biologia, Educação Física, Psicologia e Química apareceram apenas uma vez, respectivamente, com cinco professores.

Além disso, a maioria das/dos docentes do Atendimento Educacional Especializado entrevistados possuem especialização na área da Educação Especial, que vão desde: Educação Inclusiva (03 professores); Educação Especial e Inclusiva (03 professores); Educação Inclusiva: Intervenção Multidisciplinar em Espectro do Autismo (01 professor); Educação Especial (01 professor); Atendimento Educacional Especializado (03 professores); Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (01 professor); Educação Inclusiva e Planejamento Escolar (01 professor); Inclusão Escolar e Desenvolvimento Humano (02 professores); Educação Especial Inclusiva (01 professor) e Educação Especial com Ênfase em Práticas I (01 professor). Somente uma professora não possui especialização na área, mas sim em Psicopedagogia. Neste sentido:

A formação continuada, de modo geral, tem, entre outros objetivos, ensinar novos saberes [...] e possibilitar aos profissionais o conhecimento da ciência. Esse conhecimento e novos saberes fomentam também novas discussões teóricas e práticas atuais. A formação continuada, com frequência, é buscada por professores, com a intenção de favorecer possíveis mudanças, vislumbrando melhorias na atuação pedagógica na escola e na educação em geral (Matos, 2012, p. 83).

⁴ Quanto a identificação dos participantes, optamos por um alfanumérico: "PAEE01E01" (que significa professor do Atendimento Educacional Especializado, o numeral correspondente a ordem utilizada na efetivação dos instrumentos de coleta de dados e o numeral correspondente a escola).

Quanto a importância da especialização de professores na área da Educação Inclusiva, alguns autores (Nóvoa, 1995; Braga; Bedaque, 2015), evidenciam a necessidade da formação continuada em vista do desenvolvimento profissional dos professores, bem como da sua autonomia perante as demandas atuais da sociedade, no sentido de participarem ativamente do seu próprio desenvolvimento profissional e também de serem protagonistas na implementação das políticas educativas.

Quanto a faixa etária das/dos participantes, a predominância se deu entre 40 e 50 anos (7 professores), em seguida de 30 a 40 anos (05 professores) e os demais empatados entre 20 e 30 anos (03 professores) e 50 a 60 anos (03 professores). Em relação à forma de contrato, dos 18 participantes, a predominância está em regime de serviço provisório (10 professoras/es), somando 55,6% e apenas 08 professoras/es com contratos efetivos da SEE/AC, 44,4%, o que evidencia a precariedade do trabalho docente, a ausência de estabilidade por parte dos professores e o aumento cada vez maior de serviços de contrato em regimes provisórios na educação.

Com o perfil dos participantes descrito e com o apoio teórico, acreditamos que foi possível adentrarmos na realidade pesquisada. Com esse propósito, propomos esclarecer a técnica de análise utilizada para a interpretação dos dados coletados: a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

A Análise de Conteúdo ocorre a partir de um conjunto de técnicas que consistem em explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens. Para tanto, podemos realizar uma ou mais operações, na busca de enriquecimento dos resultados e, por fim, aumentando a validade de uma interpretação final fundamentada (Bardin, 2016).

A utilização da Análise de Conteúdo – AC – prevê três fases: 1) pré-análise, ocorre o que a autora chama de “leitura flutuante”, caracterizada como um contato inicial com os documentos que serão analisados ao longo da pesquisa, essa etapa é entendida como uma etapa de organização, tornando o material operacional e sistematizando as ideias iniciais.

A pré-análise é constituída por quatro etapas: (a) leitura flutuante, caracterizada como o primeiro contato do analista com o material coletado; (b)

escolha dos documentos, delimitando quais documentos serão analisados; (c) formulação das hipóteses e objetivos, e por último, (d) elaboração de indicadores para a fundamentação das interpretações (Bardin, 2014). Nesta etapa, fizemos a transcrição e a leitura das entrevistas por diversas vezes, verificando a recorrência das falas, seja através da presença ou da ausência de itens de sentido, após isso, houve a organização dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários, objetivando a compreensão das ideias iniciais contidas no material.

Posteriormente, a fase 2) exploração do material, visa a definição de categorias e a identificação das unidades de registro. Após a leitura exaustiva das entrevistas e a codificação dos materiais, foram criados as categorias e os temas, isto é, as unidades de codificação. Nesta etapa o material – seja através da presença ou da ausência – de itens de sentido as respostas obtidas durante as entrevistas semiestruturadas – foi codificado, classificado e categorizado a fim de possibilitar a riqueza das interpretações e inferências. Os registros, para Franco (2005), podem ser de distintos tipos, desde que inter-relacionados, sejam eles: a palavra, o tema, o personagem, o item. No presente estudo, após se debruçar sobre o material coletado, optou-se pelos temas, separando-os, a partir daqueles que mais se repetiam no conteúdo das falas dos participantes.

Por fim, na última fase, 3) tratamento dos resultados (interferência ou interpretação), definimos as categorias descobertas durante a análise e basicamente, construímos um diálogo com os autores que fundamentam a pesquisa. Esta etapa é onde, de fato, associamos a teoria com a prática, a fim de obtermos o texto final. A terceira e última fase serve para o tratamento dos resultados, inferências e interpretações, é o momento de buscarmos o real significado das mensagens obtidas, a partir de uma análise crítica e reflexiva (Bardin, 2014).

Desta forma, de acordo com as regras elencadas para a Análise de Conteúdo, os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas resultaram na categoria intitulada “Educação Especial e Inclusiva: Concepções Docentes”.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DOCENTES EM RIO BRANCO/AC

Nesta seção serão abordadas as concepções docentes acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Fazem parte desta categoria, dois temas ou subcategorias: “Conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva”; e “(Des)conhecimento da Política Nacional de Educação Especial”.

A subcategoria “Conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva”, é de suma importância para compreendermos como os professores do Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino de Rio Branco/Acre, relacionam a modalidade de Educação Especial com o movimento de Educação Inclusiva dentro das Salas de Recursos Multifuncionais. Assim, obtivemos como respostas:

Educação Especial é uma maneira mais ampla de ensino. Tem várias modalidades, tem EJA, tem primeiro ao quinto ano, todas as modalidades, ensino médio, inclusive ensino superior, inclui todas essas etapas que a pessoa deve estudar. Já a Educação Inclusiva ela precisa acontecer na escola, ou seja, não é tão somente aos alunos público-alvo do Ensino Especial, mas a escola tem que ser uma escola inclusiva (PAEE03E02).

Educação Especial, eu entendo que é uma modalidade educacional que atravessa todos os níveis e todas as etapas da educação, que vai desde a educação básica, que vai começando ali pelo ensino infantil até chegar ao ensino superior, nas universidades ou nos institutos federais, onde esses alunos têm esse direito, esse acompanhamento da Educação Especial. A Educação Inclusiva, eu entendo que ela é um movimento, um movimento em que afirma essa garantia de que todos os alunos, não só os alunos com deficiência, mas também os alunos quilombolas, alunos indígenas, alunos que tem orientação sexual diferente, também uma orientação religiosa diferente. A Educação Inclusiva abarca todos esses alunos e garante a liberdade de estarem na escola, de expressarem suas opiniões e de terem acesso à igualdade de ensino (PAEE04E03).

Na Educação Especial o ensino é totalmente voltado para alunos com deficiência. Já na Educação Inclusiva, todos os alunos com ou sem deficiência têm a oportunidade de aprenderem juntos (PAEE11E08).

Educação Especial engloba todas as pessoas que precisam de um atendimento diferenciado, que precisam de apoio pedagógico na escola. A Educação Especial ela é menor. A Educação Inclusiva é aquela que a gente pensa também na questão de atender todos os alunos, ela é pensada para o todo. A Educação Inclusiva ela é ampla, ela é o todo (PAEE12E09).

Percebe-se que, a maioria dos participantes detêm um conhecimento sólido acerca do que é a Educação Especial enquanto modalidade de ensino voltada aos alunos público-alvo, conforme leis, decretos e normas, a exemplo do que está posto na LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

As respostas dialogam com o que Carvalho (2008), menciona acerca da Educação Especial:

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o aluno da educação especial (Carvalho, 2008, p. 17).

Todavia, não é unânime o conhecimento acerca do conceito e da utilização do termo Educação Especial, como podemos perceber na resposta do PAEE01E01, ao dizer que “Educação Especial é um termo arcaico, um termo ultrapassado, que por fazer parte do texto da lei ainda precisa ser utilizado”. Apesar da clara evidência dos participantes em relação a modalidade educacional perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, muitas vezes ainda presenciamos casos de duplicidade de educações, segundo Carvalho (2008, p. 18):

Conceber a educação especial como modalidade de educação porque perpassa todos os níveis de ensino seria até vantajoso, mas, em nossa cultura, traduz-se como uma outra modalidade o que nos leva, equivocadamente, a pensar que convivemos com uma duplicidade de educações (*latu sensu*), cujas finalidades e objetivos não são os mesmos para todos, variando em função das características da “clientela”. Com esse olhar, a educação especial tem se constituído como um subsistema à parte, tão segregada teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo em geral (educação comum ou regular), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social.

A proposta de conceituação da Educação Inclusiva também mostrou um diálogo com o referencial teórico abordado neste estudo, já que os docentes

compreendem a Educação Inclusiva, de fato, como um movimento amplo, não se restringindo apenas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Como podemos observar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Os(as) participantes da pesquisa possuem uma compreensão de Educação Inclusiva ancorada nos grandes movimentos mundiais e nos marcos normativos, que dissociam a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial de uma simples integração, priorizando, de fato, uma inclusão educacional que está associada com o reconhecimento universal dos direitos humanos, que aparece já na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 (ONU, 1948), sucedendo-se após os conflitos da Segunda Guerra Mundial.

Posteriormente outros marcos e movimentos ganharam força e foram primordiais para as constituições dos Estados democráticos, em busca do combate às desigualdades, dentro deste contexto, podemos citar, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), de onde resultou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que estabeleceu compromissos mundiais voltados para a garantia dos conhecimentos básicos necessários para a aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, bem como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), considerada como um dos pilares normativos da inclusão social e educacional, ao reafirmar o compromisso com a educação de todas as pessoas com deficiência dentro do sistema regular de ensino.

Apesar do conhecimento acerca dos dois conceitos – da Educação Especial como modalidade de ensino e Educação Inclusiva como um amplo movimento baseado em uma concepção de educação ancorada nos direitos humanos, que propõe

ensinar a todos, da mesma forma e sem nenhum tipo de discriminação – fica evidente nas falas dos participantes, um (Des)conhecimento referente a Política Nacional de 2008, que busca articular a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a exemplo das falas dos participantes a seguir:

Ainda não temos o suficiente para que a gente possa dizer que nós temos uma educação inclusiva de qualidade, isso ainda não foi feita de maneira satisfatória, porque a inclusão de fato requer muito mais do que trazer os alunos para as escolas regulares (PAEE01E01).

Entendo que muito ainda pode e deve ser feito para a Educação Inclusiva aconteça de fato e de direito em todas as esferas e modalidades de ensino, mas o Decreto de 2008 já foi um grande divisor e marco para minimizar a exclusão das pessoas com deficiência e garantir acesso à educação através da oferta do AEE que promove à condição de acesso à educação especial no ensino regular (PAEE07E05).

Dentre os objetivos da PNEPEI (2008), temos o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, e para tanto, a Política orienta os sistemas de ensino para que promovam, os seguintes aspectos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Os objetivos da Política não estão limitados simplesmente ao acesso, como podemos observar nas falas dos participantes, mas de todo um leque de estratégias para que se garanta a participação e, principalmente, a aprendizagem, por isso a importância da formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como dos demais profissionais da educação visando a inclusão escolar.

Outro ponto a ser destacado nas falas dos docentes, diz respeito ao avanço, em termos de leis, decretos e normas que o Estado do Acre possui em comparação com a política nacional, pois apesar de seguirmos as orientações de âmbito nacional, em âmbito local o Acre possui um grande diferencial. Observamos isso na fala da participante PAEE02E02, “Eu vejo assim que em questão de âmbito nacional ainda tem muita coisa a ser discutida [...] Apesar de às vezes a gente reclamar, criticar, mas nós vemos que o nosso estado está bem à frente em relação à educação inclusiva” (PAEE02E02).

Podemos evidenciar esse avanço na Lei Estadual nº 3.112, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, que em seu artigo 2º assegura que:

As escolas da educação básica, da rede pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com TDAH visando seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, contando com as redes de proteção social existentes no Estado, de natureza governamental ou não governamental (Acre, 2015).

Nota-se, portanto, um diferencial da política a nível local em relação à política nacional de Educação Especial, tanto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), bem como outros textos legais, ainda mantém a exclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, Transtorno Específico de Aprendizagem – TEAp, dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia e entre outros, do público-alvo e, sendo assim, do direito ao atendimento educacional especializado.

Duas falas específicas chamam bastante atenção, pois destoam completamente do que vinha sendo abordado pelos docentes, que é o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Estas falas dizem respeito a defesa do revogado Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020), que instituí a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e

com Aprendizado ao Longo da Vida e também uma defesa incisiva às Escolas Especiais, conforme podemos observar:

É uma coisa que eu vou defender agora, eu, defendo as escolas especiais, mas no sentido de avaliar o aluno e até que ponto ele acompanharia a escola do ensino regular, lá era mais individualizado. E quando acabou tudo isso, o que eles fizeram? Os alunos foram jogados dentro da escola. Então assim, a lei é boa? É, mas muitas coisas poderiam ter sido pensadas antes de tirar o aluno da escola especial, primeiro vamos avaliar se o aluno vai ter condições (PAEE09E07).

Eu sou a favor do Decreto de 2020 que incentiva a criação novamente das Escolas Especiais, a favor como cidadã e não como profissional, porque eu sei que isso poderia significar a extinção do meu cargo dentro da escola, mas como cidadã eu sou a favor. Nesse processo de levar o aluno para o ensino regular, não foi pensado que os professores regentes precisavam ser preparados para esse processo, que o profissional de apoio da escola precisa ser preparado para esse processo, que o porteiro da escola precisava ser preparado para esse processo, um núcleo especializado ele tem todos os profissionais ali aptos para assistir aquele aluno, diferente do nosso modelo de Educação Inclusiva. O que eu sinto hoje é que o processo social de inclusão está acontecendo, mas o processo educacional não. O processo curricular e o processo de aprendizagem, não. Então eu acho que esse modelo de educação que nós temos ele tem muitas lacunas que forçam os alunos a serem nivelados por baixo e que não adequou o sistema aos alunos. E em relação ao projeto de lei de 2020, eu acredito que com os núcleos especializados, obtendo só profissionais para dar esse suporte no tocante a aprendizagem do aluno, ele tem muito mais chances de se desenvolver (PAEE16E12).

Vale esclarecer que o Decreto anteriormente mencionado pelas participantes, teve significativa rejeição por se apresentar com uma proposta extremamente excludente e inconstitucional sendo, portanto, revogado por meio do Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023).

Sobre tais falas, é possível buscarmos contribuição em Mantoan (2015), quando afirma: “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (p. 42). Entretanto, ambas as professoras possuem graduação inicial em Pedagogia e formação continuada, em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva, respectivamente. A primeira delas com 29 anos na docência e 12 anos no AEE e a segunda com 03 anos de docência no AEE.

Nota-se, então, que o argumento dado pelos participantes, no sentido de não terem uma formação adequada e/ou suficiente, advém da forma como eles entendem a formação continuada. Isto decorre, segundo Mantoan (2015), pois:

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo (Mantoan, 2015, p. 42).

Posto isto, fica claro que não basta apenas o investimento na área de formação de profissionais qualificados, mas, sobretudo, de fazê-los compreender que a inclusão educacional não tem uma “receita pronta”, não se trata de encaixar soluções predefinidas em situações que são geradas na convivência, única e singular da sala de aula e com o convívio com o outro.

As falas das participantes, em defesa do já revogado Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), demonstram que elas não reconhecem e, em certa medida, parecem não se conformar de ter que atuar com esse alunado no ensino regular, como se o lugar deles fosse ainda nas escolas e nas classes especiais, o que denota uma segregação, afastando-o dos demais alunos e isolando-os em um mesmo grupo.

Muitas vezes esse sentimento de incapacidade dos professores em atuarem com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, advém de uma frustração pessoal, por não saberem lidar com conhecimentos científicos, sociais e morais fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes, o que acaba por despertar um sentimento de incapacidade e piedade para com esses os estudantes. E para que a proposta de Educação Inclusiva aconteça com qualidade é preciso que os professores abandonem a perspectiva incapacitante atribuída aos estudantes público-alvo da Educação Especial e reconheçam uma visão pautada nas possibilidades, nas múltiplas inteligências e dando espaço para o respeito às diferenças.

Mantoan (2000), sugere que para melhorarmos as condições do ensino ministrado nas escolas, com vistas a universalização do acesso e a democratização do ensino, é preciso que haja a ampliação da formação permanente dos professores, para que eles possam se atualizar, “compartilhando experiências, discutindo o processo de aprendizagem de seus alunos, experimentando novas alternativas de trabalho pedagógico, teorizando suas próprias experiências práticas, e, acima de tudo, não individualizando o ensino” (p. 5), mas sim, tornando-o aberto e acolhedor para a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, para a autora:

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica, pela ética de seu posicionamento social. A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira (Mantoan, 2000, p. 6).

O papel do professor inclusivo é justamente o de ressignificar a escola, a educação e as práticas pedagógicas (Mantoan, 2015). Os professores inclusivos possuem o comprometimento de transformar a escola adequando-a aos novos tempos e a inclusão é o compromisso ético e social de ensinar para todos os alunos, da melhor forma possível no processo de ensino-aprendizagem, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, e de acordo com as/os docentes, apesar da importância da garantia desses direitos através das legislações, elas em si não garantem a materialização das propostas. Para isso, são necessárias ações, projetos e programas tendo em vista a redefinição de alternativas e de práticas pedagógicas e educacionais que sejam compatíveis com a inclusão, por isso a necessidade de formação continuada por parte dos profissionais do magistério que atuam com essa modalidade de ensino.

O objetivo do artigo se pautou em analisar as concepções docentes acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Desta forma, conclui-se que os docentes a compreendem como um movimento amplo de caráter legal, social e político, voltado

para a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares de ensino.

Além disto, é imprescindível para o processo de inclusão educacional, que a sociedade, juntamente com a escola, a família, e, principalmente, o Estado, caminhem juntos em busca do mesmo objetivo: a garantia da participação, aprendizagem e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Regular de Ensino.

Concluimos o presente artigo em favor de uma escola comprometida e envolvida “no processo de inclusão, sendo primordial, a renovação de conceitos, a aprendizagem e o desenvolvimento de novas ações” (Dechichi, 2011, p. 8). A proposta de Educação Inclusiva, só será possível a partir de “uma tomada de consciência individual e coletiva, uma vontade política internacional e o estabelecimento definitivo de sistemas educacionais que ensinem a não odiar” (Héritier, 2000, p. 27), por isso a necessidade de uma mudança atitudinal dos indivíduos, pois só assim haverá a construção de uma sociedade para todos, com qualidade de vida, respeito às diferenças e valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/1303>. Acesso em 28 de fev. 2024.

APPOLINARIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**: um guia prático para a produção do conhecimento científico. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

AZEVEDO, C. B. Diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para diversidade. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade – LES**, v. 27. n. 53, 2023.

Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

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:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 28 de fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em 28 de fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370**, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em 28 de fev. 2024.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DECHICHI, C; SILVA, L. C. da; FERREIRA, J. M. (orgs). **Educação Especial e Inclusão Educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

HÉRITIER, F. **O eu, o outro e a intolerância**. In: BARRET-DUCROCQ, F. A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância. UNESCO. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. (In) **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61 – 79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LIMA, A. P. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUDKE, M.; André, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA: 1986.

MANTOAN, M. T. E. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.1, n.3, jun. 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é, por que, como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2015.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 15 de set. 2023.

PIRES, J. **Por uma Ética da Inclusão**. In: MARTINS, L. A. R.; G. N.; MELO, F. R. L. V. *Inclusão: compartilhando saberes*. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

PIRES, J. **Formação para a Inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador**. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal/RN: EDURFN, 2008.

SANTOS, V. C. R. **Família: Uma aliada na Educação Inclusiva?** Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB. Universidade de Brasília: 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. – 23. ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

UNESCO, 1990. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 28 de fev. 2024.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

HISTÓRICO

Submetido: 27 de Set. de 2023.

Aprovado: 19 de Mar. de 2024.

Publicado: 03 de Mai. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

BARBOSA, A. V. P.; COSTA, A. L. O. Concepções docentes em rio branco-ac: O (des)conhecimento da política nacional de educação especial inclusiva. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.