

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE SABERES E PRÁTICAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM FOCO

Warley Carlos de Souza ¹
Bruno Zucherato ²

Resumo:

O trabalho proposto busca discutir o panorama no qual a educação inclusiva se coloca dentro da configuração do sistema de ensino pautado na educação burguesa, ligado a instrumentalização do ensino e a manutenção do sistema de classes para a formação de mão de obra e que por natureza exclui grupos minoritários como por exemplo os indivíduos com deficiência. Através da análise de alguns documentos normativos internacionais a pesquisa mostra que a implantação da educação inclusiva brasileira foi um processo vertical, descolado da realidade e que por esse motivo apresentou resultados poucos efetivos, distanciando a legislação existente da prática observada. Além disso, foram analisadas as problemáticas da prática docente e da concepção de educação, sob a ótica da perspectiva crítica como meio de ressaltar a necessidade de alterações dentro do sistema educacional atual, alterando a sua estrutura de modo que possa ser universalista e inclusiva com os diferentes grupos educacionais entre os quais estão o público de inclusão.

Palavras-chave: Educação espacial. Organização escolar. Educação inclusiva.

ÉDUCATION INTÉGRATRICE: CONSIDÉRATIONS SUR LES CONNAISSANCES ET LES PRATIQUES DE L'ORGANISATION SCOLAIRE

Résumé:

Cet article examine le contexte de la configuration du système éducatif bourgeois qui se réfère à l'instrumentalisation de l'enseignement et au maintien des classes pour la formation du travail. Cette main-d'œuvre exclut les groupes minoritaires tels que les personnes handicapées. Grâce à l'analyse de certains documents normatifs internationaux, la recherche indique que la mise en œuvre de l'éducation inclusive brésilienne a été un processus vertical, détaché de la réalité et que, pour cette raison, elle a présentée peu de résultats efficaces, éloignant la législation existante de la pratique que a observée. Enfin, l'étude a analysé les problèmes de la pratique pédagogique et le concept de l'éducation, du point de vue d'une perspective critique comme moyen de mettre en évidence la nécessité de changements dans le système éducatif actuel, ce processus rend cette structure afin qu'elle puisse être universelle et inclusive avec les différents groupes éducatifs dont les personnes handicapées.

Mots-clés: Enseignement spéciale. Organization scolaire. Éducation intégratrice.

INCLUSIVE EDUCATION: CONSIDERATIONS ABOUT THE KNOWLEDGE AND PRACTICES IN SCHOOL ORGANIZATION IN FOCUS

¹ Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo – USP. Professor Adjunto do curso de Educação Física do ICBS/UFMT – CUA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – LEPEF. E-mail: warleycarlos@yahoo.com.br

² Doutor em Geografia Física pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – FLUC (Portugal). Professor Adjunto do curso de Geografia do ICHS/UFMT – CUA. Pesquisador do CEGOT – Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território (Portugal). E-mail: bzucherato@gmail.com

Abstract:

This paper discusses the context and the configuration of the bourgeois education system that refers to the instrumentalization of teaching and the maintenance of classes for the training of labour. This workforce excludes minority groups such as people with disabilities. The issue was conducted through the analysis of some international normative documents, the research indicates that the implementation of inclusive education in Brazilian was implemented as a vertical process, that was detached from the reality and because of this, it presented few effective results, distancing the existing legislation from the observed practices. In addition, the study analysed the problems of teaching practices and the concept of education, from the view of a critical perspective that means of highlighting the need for changes within the current educational system, this process makes this structure, so that it can be universal and inclusive with the different educational groups among which are the handicapped people.

Keywords: Special Education. School organization. Inclusive education.

Introdução

A escola atual pode ser considerada como uma instituição organizada de acordo com o padrão burguês, que se massifica com a implementação da revolução francesa e se estrutura historicamente com o objetivo de garantir ciência à grande massa urbana que surge a partir do êxodo rural e da crescente necessidade de mão de obra nas cidades. Associado a processo, a massificação escolar está ligada ao desejo de que a base das relações sociais fosse transferida do conhecimento religioso para o conhecimento racional, ou seja, os conhecimentos científicos ensinados na escola passaram a ser a base para determinar e orientar a existência humana.

O desenvolvimento da história aliado ao desenvolvimento do capitalismo, que estrutura a sociedade em classes fez com que a escola ou ao menos os ensinamentos debatidos em seu interior se tornassem cruciais para sobrevivência na luta entre as classes. O capitalismo se estrutura na exclusão da grande massa, diante disso, a grande massa dos trabalhadores e, dentre eles, as mulheres, os negros e, os deficientes foram sumariamente excluídos desse lugar, o lugar do domínio da ciência.

O desenrolar da história trouxe à tona os mais diferentes movimentos sociais que em luta com o capitalismo, solicitaram a reparação das políticas de exclusão desenvolvidas pelo estado capitalista.

Diante disso, ao longo da história, diferentes políticas governamentais foram pensadas nessa dialética de inclusão–exclusão assim o sujeito pode estar incluído em determinados

momentos e, em outros estarem excluídos, por outra razão que não seja a cor da pele, sexo, gênero ou condição biológica.

Nessa condição, a escola que se situa na condição de aparelho ideológico do estado sofre com as interferências das políticas do estado, isso de forma externa e, sofre também do dilema interno que pode ser exemplificado com a formação dos professores, suas opções políticas, bem como, com isso se manifestando na estruturação do projeto político pedagógico.

Dilema esse que numa relação dialética estrutura/desestrutura as relações no interior das unidades escolares, pois, a normativa determina que todos sem exceção devem estar no interior da escola, mas as relações materiais afirmam que todos não podem estar no interior da escola.

Diante disso, o presente texto objetiva debater a organização escolar como forma de inclusão escolar de um público específico: os deficientes, longe de se tratar de um manual de inclusão, busca refletir como a escola trata esse tipo de público além de apontar as diretrizes e movimentos que regem as principais políticas desse setor educacional.

1 O sistema capitalista e a exclusão do deficiente.

O capitalismo evoluiu com a sociedade, assim, em momentos em que ele se enfraquece se utiliza de artimanhas para garantir de uma sobrevivência. O capitalismo nesse momento histórico trouxe para seu interior as características ao menos no campo do abstrato, daqueles que o combatem, dessa forma, criando uma ilusão que assumiu um discurso crítico, todavia estéril.

Diante disso, a escola foi responsabilizada sozinha pela inclusão na sociedade de todos os excluídos produzidos pelo capitalismo. Essa característica se solidifica quando analisada juntamente as outras características do novo capitalismo.

Assim, se pode mencionar a transformação e obsolescência de tudo e todos, o conhecimento se torna volátil em função da tecnologia, trazendo consigo o ideário que a conexão é muito mais importante que o conhecimento acumulado sócio historicamente pela humanidade, diante disso, a escola tornou-se obsoleta, como consequência seus professores também.

Aos educandos coube o caminho de buscar o conhecimento de forma solitária na tela de algum instrumento tecnológico. A nova estruturação ao retirar as fronteiras do mundo,

retirou também as grandes diferenças históricas, objetivamente negras não são mais negros, a não ser que queiram ser, deficientes físicos, auditivos, intelectuais, visual, também estariam em igualdade com tantos outros, por outro lado as deficiências saem do campo da existência material real, para o campo da subjetividade do discurso médico higienista, substituindo assim, o discurso pedagógico pelo discurso médico.

Em função disso, a formação de professores, sobretudo, a continuada, se transformou em conhecimento exclusivamente médico, assim, a busca pelo conhecimento aprofundado do transtorno de desatenção e hiperatividade, TDA/H, por exemplo, transforma o professor num auxiliar do médico.

Ainda como característica se pode mencionar a diminuição das barreiras entre os diferentes tipos de ciência, assim, ocorre junções de áreas que jamais dialogaram entre si, a neurologia se transforma em neurociências, que por sua vez, se ancora no interior do discurso escolar, as neuropedagogias, rompem a ligação direta entre a psicologia e a pedagogia para determinar como a criança aprende, agora é uma questão neurológica.

Tais mudanças objetivaram a troca das clássicas formas de ensinar por um novo modelo centrado no indivíduo, a saber, o aluno. Amalgamado a isso, o professor foi arremessado num lago de grande profundidade com relação ao saber e ao que ensinar, pois, a dinâmica social deixa em obsolescência o conhecimento do professor muito rápido, a volatilidade do conhecimento retira do professor os clássicos, em contra partida nada é colocada em seu lugar, deixando professores e alunos perdidos sobre o que ensinar e o que aprender.

Essas mudanças se situam no campo político como a tentativa de superação dos ideais iluministas as divisões clássicas como alta e baixa cultura, ou seja, em tese tudo passa a ser acessível a todos.

A esse respeito assevera Silva:

Em sua origem, pós-modernismo significava a perda da historicidade e o fim da "grande narrativa" - o que, no campo estético, significou o fim de uma tradição de mudança e ruptura, o desaparecimento da fronteira entre alta cultura e da cultura de massa e a prática da apropriação e da citação de obras do passado. A perspectiva pós-moderna questiona o pressuposto de uma consciência unitária, autocentrada e, portanto, construída sobre utopias, universalismos, narrativas mestras, que se consubstanciaram a partir do Iluminismo. Nesta mesma linha, questiona tanto as posições teórico metodológicas positivistas como as marxistas. Na área educacional, o currículo na perspectiva humanista, na tecnicista e toda tentativa de currículo emancipatório das pedagogias críticas são questionados (SILVA, 2006, p. 2).

Como consequência do discurso pós-moderno a sociedade/educação assumiu uma linguagem jornalista em que tudo deve ser abreviado e nada pode ser aprofundado, assim, é possível saber sobre muito, mas, em contrapartida cada vez mais superficialmente.

Assim, o cotidiano passa a ser existência dessa sociedade do espetáculo, que se apresenta com imensa dificuldade de percepção do que é o público e o que é privado, a escola não explica sua realidade por meio das metas narrativas (teorias), sendo o cotidiano o único objeto a ser debatido no ambiente escolar, ou seja, a experiências pessoais.

Nessa direção, o conhecimento passa a ser eminentemente pragmático, ou seja, seu sentido e sua existência somente se concretiza na resolução de problemas comuns, incondicionalmente esse pensamento lança os professores na direção da pedagogia do aprender a aprender, pedagogia essa que, naturaliza as diferenças sociais, étnicas, de deficiências entre outras.

2 As práticas em inclusão e as políticas neoliberais

Os maiores avanços dentro das políticas internacionais para a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares tiveram início dentro da década de 1990 e a sua análise permitem o estabelecimento de uma estratégia bem clara atrelada a sua execução: a lógica neoliberal.

A ampliação do acesso dos deficientes a escola regular, lidos como políticas de inclusão, ocorreram a partir da *Declaração Mundial de Educação para Todos – Declaração de Jontiem* – ocorrida na Tailândia (Inter-Commission Agency, 1990). Embora não abordasse de maneira direta a inclusão escolar de deficientes, esse documento ressalta a necessidade da ampliação do acesso escolar, sobretudo no mundo subdesenvolvido.

Para endossar essas políticas esse documento apresenta uma série de estatísticas que demonstram claramente como diversas minorias, entre as quais as mulheres, as comunidades tradicionais, e as pessoas com deficiência, ainda no início da última década do século XX estavam excluídos do processo de escolarização impulsionado pelo fim da guerra fria e pela ampliação do acesso à comunicação do processo de globalização.

O que em um primeiro momento poderia ser interpretado como uma importante onda de melhorias no acesso à educação, na realidade se mostrou como uma estratégia da ampliação tanto de um mercado consumidor com um mínimo de instrução, como de um

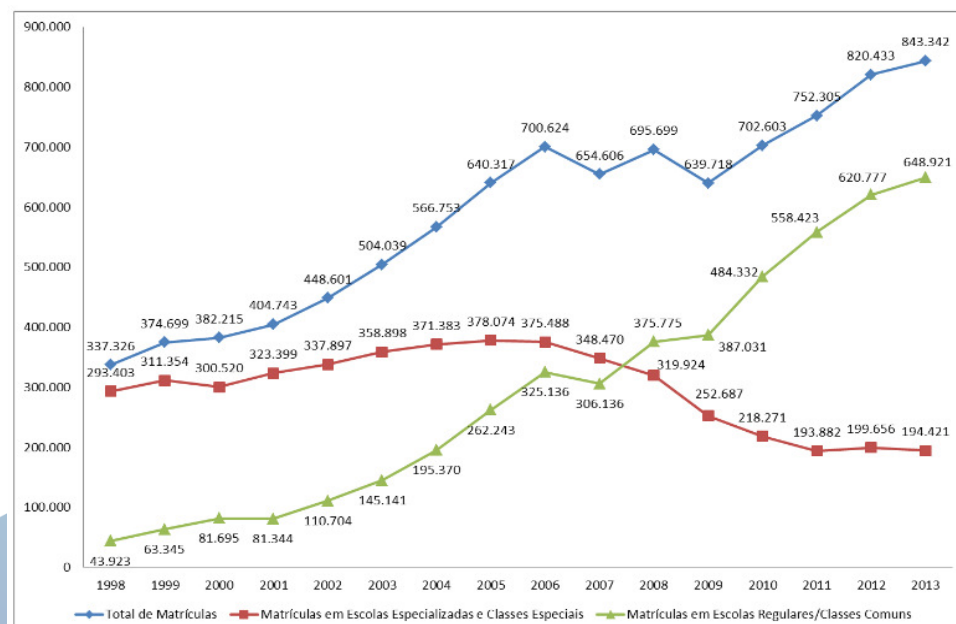
exército de reserva para servir de mão de obra aos novos postos do mercado que se ampliavam com a expansão do mercado das multinacionais nos países subdesenvolvidos.

Dessa maneira, as políticas de inclusão deixam de lado o grande público que deveria ser considerado no seu processo: os deficientes, e adota uma postura hegemônica de que a lógica inclusiva não deve ser pautada na reorganização dos espaços escolares para o recebimento desse público, mas sim no treinamento dos deficientes para se adequarem ao espaço escolar já normativo existente.

Na sucessão dessas políticas surge em 1994 a *Declaração de Salamanca* (UNESO, 1994), que organiza de maneira direta o posicionamento das políticas de inclusão a serem adotadas em escala global. Mais uma vez aqui percebe-se a inversão das lógicas nos propósitos da educação inclusiva. Nos países emergentes, que estavam passando por um processo de reestruturação econômica, como foi o caso do Brasil, os empréstimos e financiamentos dos fundos internacionais como do BIRD (Banco Internacional para Recuperação e Desenvolvimento) e FMI (Fundo Monetário Internacional) exigiam que fossem cumpridas metas, dentro do âmbito educacional, entre os quais estavam o aumento do acesso à educação e a inclusão de pessoas deficientes no ensino regular.

Em consonância com as políticas em nível mundial, o Brasil, implementou já no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial (Brasil, 1996) como meio de normatizar em nível nacional as diretrizes propostas tanto pela Declaração de Jontiem quanto pela Declaração de Salamanca. Entre as principais mudanças que passaram a vigorar na educação inclusiva estava a diminuição da disponibilização de instituições específicas para o recebimento das pessoas com deficiência, as chamadas escolas especiais, e o aumento da inserção dos alunos especiais nas escolas regulares, denominadas a partir desse momento como escolas inclusivas.

Figura 1. Número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas (1998-2013)



Fonte: MEC/SECADI, 2015

A entrada massiva de alunos espaciais dentro da rede regular de ensino no Brasil, teve a sua virada no ano de 2007, quando o número de alunos em escolas regulares superou o número de alunos nas escolas especializadas, fator esse que alterou de maneira significativa as necessidades dentro da organização escolar para o recebimento desses alunos. O que houve na prática, foi que o aumento de alunos com deficiência não foi acompanhado pela disponibilização de uma formação continuada dos profissionais que já estavam em atuação quando da chegada desses alunos na escola, assim como não houveram políticas massivas de disponibilização de infraestrutura e materiais pedagógicos ou suplementares para a assistência dos alunos especiais, resultando em um processo que apenas reuniu em um mesmo espaço físico, alunos com e sem deficiência promovendo assim a negligência e a não visibilização do aluno especial dentro da escola regular.

A leitura conjuntural da inclusão especial na rede regular de ensino no Brasil foi o resultado de uma política vertical, que não nasceu da luta social, nem de pressões da comunidade por políticas de assistência às pessoas com deficiência, o que acabou por negligenciar as necessidades desse próprio público, nesse sentido o seu surgimento já apresentava indícios de que a sua implementação não apresentaria um resultado efetivo, uma vez que surgiu muito mais da necessidade de Estado em se adequar as normas internacionais e ao apelo pela implementação de políticas neoliberais, e não efetivamente como um resultado de práticas de cultura da inclusão entre a população em geral.

3 Possibilidade de superação

A possibilidade de superação das mudanças empreendidas pelo capital seria a com a total ruptura com os mitos pedagógicos criados em seu interior, nesse sentido, o mito não seria eficaz na prática pedagógica dos docentes, nas palavras de Chauí:

Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo (CHAUI, 2013, p. 152).

As lutas sociais, dentre elas se pode mencionar a inclusão escolar, não deveriam ter o mito como elemento basilar, pois, é notório que a função do mito é de mascarar a realidade, por meio de um processo ideológico o mito constrói bases de pensamento, de ações.

Chauí ressalta que:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar o que devem valorizar e como valorizar, o que devem sentir e como devem sentir o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um conjunto de ideias ou representações com teor explicativo (ela pretende dizer o que é a realidade) e prático ou de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuí-las à divisão da sociedade em classes, determinada pelas divisões na esfera da produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes (CHAUI, 2013, p. 113-114).

O elemento basilar do movimento de inclusão escolar é a ruptura com os mitos tanto na esfera social, bem como, na esfera pedagógica, no sentido de garantir um elemento fundante garantido inclusive constitucionalmente que o direito a educação, ao emprego, ao lazer.

Todavia, notadamente o mito incorporou esse movimento, pois, embora a cidadania seja apregoada universalmente o neocapitalismo não permite de fato que a cidadania por meio da educação se efetive de fato ele, assim, a possibilidade de emancipação está na profundidade que dos debates que se faz nas unidades escolares.

Assim nossa proposta é propor na medida do possível a ruptura com os mitos, primeiro passo é a compreensão que o processo/movimento de inclusão não é responsabilidade exclusiva da escola ou do professor, que o principal entendimento sobre

inclusão é para termos escolas inclusivas e não professores inclusivos, que a grande utopia é termos alunos na escola e nunca alunos de inclusão.

Diante disso, a cultura como fruto das relações de trabalho deve ser o elemento basilar para ruptura total com os mitos pedagógicos, assim: o trabalho, portanto, é criador ou instituíste graças à negação da neutralidade da matéria sobre a qual ela se realiza, Chauí, (2013, p.121).

Essa seria a possibilidade de romper na radicalidade com os mitos, assim, não se tratar apenas de conceber abstratamente a cultura nas práticas pedagógicas, mas sim, compreender as grandes transformações históricas nos contextos, social e educacional, nas palavras de Gagnebrin (2012) para uma reflexão sobre temporalidade e historicidade, mais precisamente, uma reflexão sobre as transformações da tradição, isto é, da transmissão e da transmissibilidade (p.30).

Sumariamente, a cultura passa a ser entendida e compreendida como a relação histórica entre os homens e, nesse caminhar as formas de ensinar devem ser refletidas por meio das relações humanas, assim, o professor passa de um mero reprodutor de conhecimento que despreza a criatividade dos alunos, para ser o mediador do conhecimento e um estimulador da criatividade.

A esse respeito Marx postula que toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente (MARX, 1985, p. 271). A reflexão teria a capacidade de sair do mundo da aparência que nos encaminha para interpretação da realidade de forma fetichista e imediata, dessa forma, não julgaríamos os alunos pela cor da pele, capacidade orgânica, gênero e/ou sexo.

A luta social que se apresenta a inclusão escolar não se edificara se for tratada na superficialidade das relações pedagógicas no interior das escolas, mas em sua contradição a inclusão não pode ser atribuída somente a unidade escolar ou a professor, dessa forma, uma série de atitudes e atividades devem ser pensadas e implementadas pelo Estado para que de fato essa luta social se fortaleça de fato.

Os clássicos se apresentam como uma possibilidade de ruptura com a superficialidade apresentada pelo cotidiano, assim, nas palavras de Duarte: o clássico é, em si mesmo, uma unidade entre o conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas.

Não se pode esquecer que a tarefa de pensar a estratégia de ensino cabe exclusivamente ao professor para tanto a escola e seus professores necessitam ter autonomia

no modo de pensar o ensino e aprendizagem tendo como base uma leitura da realidade realizada pelo grupo de docentes da escola.

Entende-se que dessa forma os conteúdos, não possuem somente a dimensão científica, mas assumiria também o formato artístico e filosófico, com essas dimensões sendo ensinadas na escola, com a clara intenção de que todos sejam incluídos nessa escola e, assim, não teríamos alunos de inclusão, mas sim, alunos.

A supremacia da lógica capitalista sustentada pelo positivismo implantou na escola a utilidade para tudo, ou seja, só pode ser ensinado na escola se a funcionalidade for explícita, assim, os ensinamentos dessa escola somente teriam sentido na dimensão cotidiana, aprisionando cada vez mais a essência humana num pragmatismo sem fim.

A esse respeito Duarte realiza afirmações pertinentes:

Essa restrição, defendida pelo positivismo e pelo pragmatismo, do conhecimento a sua funcionalidade prática ao utilitarismo cotidiano, foi levada às últimas consequências ao longo do século XX pelo neopositivismo, pelo construtivismo, pelo neopragmatismo, pela teoria do conhecimento tácito, pelo neoliberalismo, pelo pós-modernismo etc. disseminou-se, assim, a ideia de que a ciência deve abster-se de discussões envolvendo concepções de mundo, deixando o caminho aberto para o irracionalismo e o misticismo das religiões (DUARTE, 2016, p. 125).

Objetivamente, o entendimento do que venha ser qualidade com essa possibilidade de organizar a educação deixa de ser um número um juízo de valor sempre atrelado a economia para ser uma análise mais criteriosa das relações humana histórica determinada invariavelmente pela luta de classes, a qualidade deve ser pensada pela escola numa relação dialética na unidade escola/rede.

Nessa perspectiva, a qualidade não estaria somente na aprendizagem funcional de um determinado conteúdo, mas, passaria a ser pensada em função do desenvolvimento do psiquismo dos diferentes tipos de educandos, pois, pensar a realidade de forma objetiva exige a formação da capacidade de controle dos processos mentais (Duarte, 2016).

4 O desenvolvimento profissional docente: o caso da inclusão escolar

O desenvolvimento profissional docente, juntamente com sua formação ao longo da sua vida profissional é fundamental para se pensar a inclusão escolar. Inicialmente o modelo usual da formação se dá de forma a melhorar os aspectos técnicos da atuação docente, ou seja, as formações são pensadas de forma descontextualizada da realidade das unidades escolares.

As formações pensadas e ofertadas pelo Estado se baseiam em aspectos técnicos que reproduziam a formação inicial desse profissional. O que por sua vez, não guarda proximidade com as atuações pedagógicas, assim, as formações partem da teoria (autores), vai para prática (ação pedagógica) e, volta para a teoria, o que dificulta significativamente a leitura da realidade por parte do profissional e a possibilidade que essa leitura se transforme em conteúdo escolar, ou seja, no desenvolvimento do psiquismo dos alunos.

Esse modelo perpetua dentro das unidades escolares o modelo social da competição entre os pares, o que cria e administra um ranking entre as áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, assim: nas escolas, os privilégios ligados a certas áreas disciplinares resultam normalmente, em atribuições disciplinares resultam, normalmente, em atribuições mais generosas de recursos curriculares, logísticos e, mesmo financeiros (LIMA, 2002, p. 28).

Romper com a lógica imposta pelo modelo tecnicista, primeiramente se faz necessário romper com a solidão causada pela competição no interior das unidades escolares e, assim, caminhar da solidão para a solidariedade docente.

A solidariedade docente pressupõe a construção organizada e sistematizada de uma argumentação teoricamente sustentada, mas isso, não se aplica a individualidade, mas ao coletivo, pensando numa unidade dialética da contradição entre o coletivo e o indivíduo, (Lima, 2002).

Nesse sentido, a formação debatida é a formação em serviço/contexto, ou seja, aquela que é ofertada no interior das unidades escolares. Nessa formação o coordenador pedagógico assume papel significativo uma vez que ele representa a unidade integradora das necessidades formativas dos profissionais da unidade escolar.

Assim:

Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador: uma como representante de objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal, ou privada), outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções impondo seu modelo par ao projeto pedagógico (BRUNO, 2009, p. 17).

Entendendo a educação como um projeto de humanos pensado para seres humanos, o que a caracteriza como um grande projeto, sócio-político da humanidade, dessa forma, os profissionais que atuam com esse projeto devem constantemente avaliar qual e como se dará

sua participação nesse projeto diante das grandes mudanças econômicas, sociais e, pedagógicas que ocorrem no interior das unidades escolares e, assim, reconstruir sempre que possível esse projeto por meio da categoria dialética da unidade desse projeto.

A esse respeito Bruno, realiza afirmações pertinentes:

Essa complexidade traz sinais que precisam ser interpretados para que se tenha uma compreensão de diversos movimentos do indivíduo em relação ao grupo e do grupo em relação aos indivíduos. São sinais da cultura dos grupos com valores comuns aos indivíduos, sinais das relações interpessoais, sinais de cada subjetividade produzida em diferentes contextos de relações. O educador é um intérprete que precisa contribuir para a formação de leitores desses sinais (BRUNO, 2009, p. 17).

Nessa direção, a figura do coordenador pedagógico realiza algo semelhante a um núcleo de formação em contexto dos professores, pois, capta as necessidades por área do conhecimento, bem como, individualmente e assim, planejar objetivamente a formação desses profissionais. A base que vai justificar essa formação será a constituição de uma sustentação teoricamente justificada das ações pedagógicas dos professores.

Fundamentalmente o coordenador pedagógico realiza o papel de mediação entre os professores com essa visando resguardar um projeto institucional e da sua rede, assim:

O mérito dessas ações de atualização reside na possibilidade de ressignificar o sentido de ensinar, através do seu caráter formativo e instrucional, investigativo e interativo (CORDEIRO; MELO; RAMOS, 2013, p. 21).

Nessa direção, a ação do coordenador pedagógico se encaminha para ser dialógica, o diálogo define o que e como será a formação dos professores e, mais importante estabelece uma diálogo frutífero entre os mais novos e mais velhos, ou seja, um debate sobre a experiência, de deixa de ser o tempo que se está na escola, para ser o tempo que se aprende mutuamente na escola.

Considerações finais

Com base nos conteúdos expostos e na análise da situação da inclusão escolar atual, podemos verificar que o processo educativo atual está pautado tradicionalmente a partir das relações de produção geradas pelo sistema capitalista, o que implica em um sistema de ensino voltado para a instrumentalização do ser humano, como potencial gerador de capital, focalizando assim, o desenvolvimento de suas capacidades produtivas e impedindo assim o

seu desenvolvimento pessoal e filosófico emancipatório. Como consequência desse processo, tem-se a idealização de um aluno padronizado, concebido como um modelo a ser atingido que está descolado com as diversas realidades que fazem parte do público escolar em geral.

Ademais esse sistema educativo, desconsidera as diversas homogeneidades e minorias que formam o público das escolas, suprimindo, ignorando e não visibilizando grupos como por exemplo os indivíduos com deficiência.

A inclusão desse público, só passa a ser uma prioridade das políticas educacionais, quando são também incluídos como mercados consumidores e que podem, portanto, consumir dentro da sociedade capitalista institucionalizada, representando muito mais uma expansão da ação do capital do que um gesto de benevolência e que busca universalizar o conhecimento de maneira ampla para as minorias que ficaram historicamente marginalizadas dentro desse processo.

Esse movimento é demonstrado também pela teoria e prática da política inclusiva da educação brasileira, que ocorreu de maneira vertical, muito mais para atender a metas econômicas do que por pressões sociais que reivindicavam o acesso à educação para esse público.

Além disso a dimensão prática da inclusão no Brasil demonstra que os profissionais tanto da gestão escolar como do ensino não dispõem de um devido suporte para o recebimento de alunos deficientes em suas instituições, tanto do ponto de vista formativo quanto de infraestrutura, o que por sua vez limita a capacidade de sua atuação.

A sobrecarga de trabalho desses profissionais, faz com que muitas vezes, as estratégias de ensino para o público de inclusão sejam paliativas com pouco planejamento e sem muita articulação, diminuindo a efetividade de suas ações. Como alternativa a esse processo, destaca-se a necessidade da unidade docente e a troca de experiências pedagógicas como meio de permitir uma socialização das boas práticas educativas na inclusão como meio de contornar, as inúmeras lacunas identificadas no sistema de ensino tradicional instituído.

Para finalizar destaca-se a necessidade da nossa sociedade de se repensar o sistema educativo como um todo e principalmente dos diferentes públicos que formam o corpo discente das escolas e das suas heterogeneidades como obstáculos ao sistema educacional burguês instituído, instrumentalizado e focado na educação padronizada e alienante.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Capítulo 5 - Educação Especial. Brasília: Senado Federal, 20 dez. 1996;

BRUNO. E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHISTOV. L. H. da S. (org.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009;

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações Ideológicas do Autoritarismo Brasileiro.** Belo Horizonte: Autentica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

CORDEIRO, T. de S. C.; MELO, M. M. de O.; RAMOS, K. M. da C. Desenvolvimento Profissional na Universidade: formação continuada didático-pedagógica como objeto de investigação, reflexão e intervenção. In: RAMOS. K. M. da C.; VEIGA. I. P. A. (Org.). **Desenvolvimento Profissional Docente: Currículo, docência e avaliação na educação superior.** Recife. Ed. da Universidade Federal do Pernambuco, 2013. p. 21-38.

DUARTE. N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria Histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016. – (Coleção educação contemporânea).

GAGNEBIN, J. M. Crítica Filosófica e Crise da Tradição. In: ZUIN, A. LASTORIA, L; GOMES, L. **Teoria Crítica e Formação cultural:** aspectos filosóficos e sociopolíticos, Campinas: autores associados, 2012.

INTER-AGENCY COMMISSION. **World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs.** Inter-Agency Commission: Jontiem, 1990.

LIMA. J. A. **As Culturas Colaborativas nas Escolas.** Porto-PT, Porto Editora 2002.

MARX, K. **O capital.** São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro III. T.II.

SILVA, M. A. **História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-Cultural, 2006** Disponível em: <<http://www.prezi.com.br>> ; acesso em 02 de março de 2018.

VEIGA. I. Dimensões do Processo Didático na ação docente. In: MARTINS, P. *et al.* (Org). **Conhecimento local e conhecimento universal, didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004, p.13-30.

SECADI/MEC, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** SECADI/MEC: Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.