

SER E APRENDER: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA COMO DIREITO A PARTIR DO PARFOR EQUIDADE

Eunice Cardoso Lauriano Ferreira ¹

Carla Regina Cardoso ²

Maria Célia dos Santos Rodrigues³

Orientador do Trabalho: Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes⁴

RESUMO

Este trabalho se constituiu a partir das trocas de experiências e discussões feitas nos estudos da 1ª turma de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (CAPES/UFR) – Parfor Equidade – em andamento no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis-MT (UFR). O objetivo geral deste artigo é analisar os avanços e desafios relacionados à educação especial e inclusiva numa perspectiva dialógico-discursiva do sujeito como um ser histórico e cultural, a partir das vivências das estudantes do curso, que estão em sala de aula, algumas atuando na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e outras com as vivências das salas comuns, com demandas cada vez mais diversas e desafiadoras, e também identificar como a medicalização tem adentrado os espaços escolares e “padronizado” os comportamentos do aprender; a eficácia das políticas públicas para uma educação verdadeiramente inclusiva; e, por fim, as concepções e uso da linguagem nos espaços escolares como instrumento ou barreira para uma inclusão equitativa. As discussões pretendidas neste estudo se ancoram nos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa. Como elenca Minayo (2007), em se tratando de sujeitos sociais, o conhecimento é construído, pois o objeto da ciência é histórico nessas relações. As investigações se fundamentam nos estudos de Arroyo (2018), Bakhtin (2016), Lanuti (2022), Mantoan (2006), entre outros. Os resultados apontam que é necessário desmistificar conceitos relacionados às deficiências, transtornos e distúrbios, também se faz necessária a separação entre o fazer pedagógico e o parecer médico. O espaço escolar precisa conhecer e aplicar os princípios e diretrizes da educação inclusiva no país, oferecendo ferramentas que viabilizem “uma escola para toda e cada pessoa”, inclusiva e de qualidade, pois inclusão não é apenas o ingresso na sala de aula, mas também a garantia de permanência de todas as pessoas nesse espaço.

Palavras-chave: Educação especial e inclusiva, Medicalização da educação, Perspectiva dialógico-discursiva, Acesso, Permanência.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda do Curso de Educação Especial Inclusiva - Segunda Licenciatura da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, eunice.ferreira@aluno.ufr.edu.br;

² Graduanda do Curso de Educação Especial Inclusiva - Segunda Licenciatura da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, carla.cardoso@aluno.ufr.edu.br;

³ Graduanda do Curso de Educação Especial Inclusiva - Segunda Licenciatura da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, celia.rodrigues@aluno.ufr.edu.br;

⁴ Professor orientador: Pós-Doutor em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, antonio.moraes@ufr.edu.br.



A educação inclusiva é hoje uma das maiores pautas no campo educacional, não apenas no Brasil, mas em nível global. A Constituição Federal de 1988, ao assegurar a educação como direito de todos e dever do Estado, consolidou um marco na luta por acesso e equidade. No entanto, garantir a presença física do estudante na escola não tem sido suficiente para assegurar sua aprendizagem efetiva e sua permanência digna.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou um avanço, ao propor a superação do modelo segregador, centrado em instituições especiais, e a defesa de uma escola inclusiva, capaz de atender à diversidade de sujeitos. Nesse cenário, a formação de professores assume um papel estratégico, pois é pela mediação docente que as políticas públicas se materializam na sala de aula.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) surge nesse contexto como política pública de valorização docente. A modalidade de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, ofertada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), tem buscado atender professores em exercício, garantindo-lhes formação crítica e fundamentada para atuar em contextos inclusivos.

O presente trabalho tem como objetivo analisar os avanços e desafios da educação especial e inclusiva a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva, concebendo o sujeito como um ser histórico e cultural. Para tanto, considera-se as vivências das estudantes do curso que atuam em diferentes contextos escolares: algumas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outras em salas de aula comuns, marcadas por demandas cada vez mais diversas e complexas. Além disso, busca-se compreender de que forma a medicalização tem adentrado os espaços escolares, contribuindo para a padronização dos modos de aprender e de se comportar; avaliar a eficácia das políticas públicas no sentido de assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva; e, por fim, refletir sobre as concepções e o uso da linguagem no ambiente escolar, entendida ora como instrumento de inclusão, ora como barreira para a construção de práticas mais equitativas.

APRENDENDO A INCLUIR: PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE



Ser professor é estar sempre no processo de aprender e ensinar, é a busca constante do aperfeiçoamento da prática docente como aponta Freire (1996, p. 25) que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Em um cenário de intensas transformações e vários desafios que são apresentados rotineiramente em um mundo diverso com expectativas e realidades heterogêneas e complexas, a formação de um professor deve ser contínua e faz-se necessária no sentido de acompanhar o desenvolvimento humano em sociedade, sempre voltada para uma produção de conhecimento efetiva, sendo essencial pensar uma educação para todos com suas especificidades, acolhimento e reconhecimento de cada estudante como sujeitos ativos e atuantes desta sociedade em plena transformação.

Com efeito, a trajetória do ser professor no Brasil inicia-se no período colonial com a atuação religiosa no processo educacional, tendo a igreja católica como a principal influência nos ensinamentos e no controle das escolas e automaticamente dos professores.

No século XIX, a transição do modelo colonial para a educação moderna no Brasil passou por transformações marcadas por tentativas de organização do sistema educacional, com desigualdades e limitações.

No século XX, a educação brasileira transitou de um modelo elitista e excludente para uma proposta mais democrática, embora as conquistas tenham sido constantemente ameaçadas por governos autoritários, falta de recursos e desigualdades sociais.

Nesse sentido, o papel do professor como agente de transformação se concretiza, e sua formação perpassa por detentor do saber, mediador do conhecimento e agente de transformação, ainda que desvalorizado.

Nesse papel do professor como agente de transformação, Freire nos ensinou a respeitar sempre a autonomia do ser do educando para que a construção do conhecimento fosse significativa. Nas palavras do autor:

[...] o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a sua eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência (Freire, 1996, p. 60).

Freire sempre pontuou uma concepção de educação como prática da liberdade. Um professor autoritário anula a liberdade do educando, impedindo-o de ser curioso,



Conseqüentemente, o trabalho docente deixa de ser um espaço de criação, diálogo e acolhimento, tornando-se um exercício limitado à execução de tarefas e ao cumprimento de metas externas.

No contexto da educação inclusiva, isso se torna ainda mais crítico, pois cada estudante apresenta trajetórias, ritmos de aprendizagem e formas de se relacionar com o conhecimento singulares, exigindo dos professores não apenas competências técnicas, mas sensibilidade, flexibilidade e compromisso ético.

Dessa forma, a formação docente precisa ir além da capacitação instrumental, incorporando práticas reflexivas e críticas que permitam ao professor atuar como mediador da aprendizagem, reconhecendo a diversidade como riqueza e não como desafio a ser contornado. Esse curso traz como objetivo oportunizar e resgatar a continuidade da formação docente, com discussões e aporte teórico que possibilite uma inclusão na prática diária do professor dentro da escola.

Esta formação surge com muitas expectativas de tentar reparar a demanda que vem de muito tempo atrás na busca pela inclusão. Sempre visando uma escola para todos, como ressalta Lanuti (2022, p. 45) “é fundamental que as políticas de inclusão avancem da formalidade das leis para práticas concretas, que considerem as especificidades de cada estudante e promovam o exercício pleno do direito à educação”, garantindo além do acesso de todos, de modo a abranger as pessoas com deficiências, reais condições de permanência e vivência no processo de educação de forma plena e, conseqüentemente, transformar palavras de leis em ações concretas que realmente façam sentido dentro do contexto individual, uma vez que, conforme reforça Mantoan (2023, p. 21) “a inclusão escolar não se limita à matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais; exige uma mudança cultural, pedagógica e organizacional que transforme a escola em espaço de aprendizagem para todos.”

REFERENCIAL TEÓRICO

O debate sobre inclusão e equidade na educação demanda um diálogo amplo com diversos autores, contemplando tanto os fundamentos históricos quanto as práticas contemporâneas.

Para Arroyo (2018), a equidade não se limita a tratar todos de forma idêntica, ela exige reconhecer as diferenças e prover condições para que tais diferenças não se transformem em desigualdades. Esse princípio está intrinsecamente ligado à educação



inclusiva, que busca responder às especificidades de cada sujeito, garantindo participação plena e aprendizagem significativa sem impor categorias rígidas que possam resultar em exclusão.

A perspectiva inclusiva, portanto, transcende o acesso físico à escola, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e culturais que permitam aos estudantes desenvolverem seu potencial em ambientes de respeito e valorização da diversidade. Assim, a inclusão e a equidade se apresentam como princípios éticos e educativos, orientando a formação docente, a elaboração de currículos e a construção de práticas pedagógicas que reconheçam cada estudante como sujeito histórico, social e culturalmente situado, capaz de contribuir ativamente para a vida coletiva e para a transformação da sociedade.

Mantoan (2023) enfatiza que a inclusão escolar demanda a desconstrução de concepções arraigadas de normalidade e de eficiência. Para a autora, não se trata de inserir o estudante com deficiência em uma escola já estruturada, mas de repensar a própria escola para que esta se torne de fato inclusiva. Essa perspectiva dialoga com a perspectiva freireana de uma educação como prática de liberdade (Freire, 1996), na qual a aprendizagem é uma construção coletiva e crítica.

Dessa forma, inclusão e equidade se apresentam como princípios éticos e educativos, orientando a formação docente, a organização curricular e as práticas pedagógicas de modo a valorizar a diversidade, promover a justiça social e fortalecer o compromisso da escola com a transformação cultural e social, garantindo que os direitos legais à educação se concretizem em experiências efetivas para todos os estudantes.

O que se tem vivenciado nos espaços educativos é o avanço da medicalização que vem adentrando cada vez mais o universo escolar, muitas vezes desconsiderando os contextos sociais, culturais e pedagógicos, contribuindo para a padronização dos modos de aprender e de se comportar, pressionada por padrões de desempenho e avaliações externas padronizadas, que tende a produzir conformidade.

Em se tratando de educação inclusiva, essa realidade é bem desafiadora e preocupante, pois reduz a diversidade a uma questão clínica, negligenciando a necessidade de adaptações pedagógicas e de valorização das diferenças.

Autores como Freire (1996) alertam para a importância de uma prática educativa dialógica, na qual o sujeito seja reconhecido em sua integralidade, e não reduzido a categorias de diagnóstico. Carvalho (2012), afirmar que a patologização da aprendizagem desvia o foco das condições pedagógicas e sociais que afetam o desempenho escolar. A



medicalização, segundo a autora, naturaliza a exclusão ao atribuir a responsabilidade ao estudante, mascarando a necessidade de transformação das práticas escolares.

Mantoan (2023) destaca que a inclusão não deve ser apenas legal ou normativa, mas efetiva. Para isso, é preciso superar o paradigma da integração, que condicionava a participação do estudante a adaptações individuais, rumo a um paradigma verdadeiramente inclusivo, no qual a escola se adapta ao estudante e não o contrário. Lanuti (2022) complementam essa análise, ressaltando a importância de políticas de formação docente que não apenas informem, mas transformem as práticas educativas.

A educação deve ser analisada sob a ótica das condições históricas e sociais. A escola inclusiva não é apenas um espaço de acolhimento, mas um espaço de disputa e de produção de significados, no qual se jogam as possibilidades de emancipação ou de exclusão.

METODOLOGIA

As discussões desenvolvidas neste estudo encontram respaldo nos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, uma vez que esta corrobora com o interesse em compreender como as práticas inclusivas se manifestam no cotidiano escolar e quais significados são atribuídos a elas pelos sujeitos envolvidos. Foram consideradas as experiências das estudantes em diferentes contextos de atuação, tanto no AEE quanto em salas comuns, buscando relacionar teoria e prática. De tal forma, a pesquisa qualitativa se mostra adequada para a compreensão de fenômenos sociais em sua complexidade. Conforme ressalta Minayo (2007), ao tratar de sujeitos sociais, o conhecimento não pode ser considerado como algo dado, mas sim construído, pois o objeto da ciência é sempre histórico e constituído nas relações que o configuram. Assim, a escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender as práticas, significados e vivências dos sujeitos em seus contextos sólidos de atuação.

O corpus de análise é constituído pelas discussões realizadas no âmbito do curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (PARFOR), ofertado pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). As participantes são professoras em exercício na educação básica, atuantes tanto em salas comuns quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As rodas de conversa e os relatos de experiência foram os principais instrumentos de coleta, possibilitando o acesso às percepções, desafios e estratégias desenvolvidas no



cotidiano escolar. A análise seguiu os princípios da perspectiva dialógico-discursiva, inspirada em Bakhtin (2016), que entende a linguagem como prática social, capaz de revelar tensões e contradições da realidade educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das análises revelam que a inclusão escolar, embora reconhecida como princípio legal e ético, ainda é permeada por práticas excludentes. Uma das principais barreiras identificadas é a medicalização da educação, que tem se expandido nas últimas décadas como resposta rápida e simplificada aos desafios de aprendizagem.

Segundo Carvalho (2012), essa prática transfere a responsabilidade da escola para o estudante e sua família, reforçando a ideia de que o fracasso escolar é um problema individual, de ordem biológica ou psicológica. As professoras participantes do estudo relatam sentir-se pressionadas a legitimar laudos e diagnósticos, muitas vezes sem questionar suas implicações pedagógicas.

No entanto, observa-se também a emergência de práticas alternativas que buscam romper com essa lógica. Inspiradas em Mantoan (2006) e em Freire (1996), algumas docentes relatam experiências de construção coletiva de estratégias, aproximação das famílias e flexibilização curricular, o que contribui para uma inclusão mais efetiva. Essas práticas apontam para a importância da formação continuada, como a oferecida pelo PARFOR, no fortalecimento da identidade profissional docente.

Outro ponto relevante diz respeito à equidade. Para Arroyo (2018), a equidade é um princípio que exige considerar as desigualdades como ponto de partida para oferecer condições diferenciadas que garantam igualdade de oportunidades. Essa perspectiva é fundamental para compreender que inclusão não se resume a acesso, mas também à permanência e ao sucesso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas permitem afirmar que a inclusão escolar ainda enfrenta entraves significativos, mas também apresenta caminhos promissores. A medicalização, como prática social e institucional, precisa ser criticada e superada para que a escola possa assumir sua responsabilidade pedagógica diante das diferenças.



Os resultados apontam para a necessidade de desmistificar conceitos relacionados às deficiências, transtornos e distúrbios, rompendo preconceitos e concepções equivocadas que ainda permeiam o ambiente escolar.

Além disso, evidencia-se a importância de separar o fazer pedagógico do parecer médico, evitando que diagnósticos clínicos determinem de forma absoluta a prática educativa ou limitem as expectativas de aprendizagem e participação dos estudantes. O espaço escolar, portanto, deve conhecer e aplicar os princípios e diretrizes da educação inclusiva, garantindo condições reais de aprendizagem, inclusão e participação de todos.

É fundamental que a escola ofereça ferramentas e estratégias pedagógicas capazes de atender à diversidade, promovendo uma educação que contemple diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades específicas. Como ressaltam Mantoan (2023) e Lanuti (2022), a inclusão não se restringe ao acesso físico às salas de aula; ela implica a criação de um ambiente em que todas as pessoas possam permanecer, aprender e se desenvolver plenamente, com respeito à sua singularidade.

Além disso, os resultados indicam que a inclusão efetiva depende de formação inicial, continuada e reflexiva dos professores, de revisão das práticas avaliativas e curriculares, e do comprometimento de toda a comunidade escolar. Trata-se de uma mudança cultural e ética, na qual a escola deixa de ser apenas um espaço de cumprimento de normas e se torna um local de construção coletiva do conhecimento, reconhecendo e valorizando a diversidade. Assim, a inclusão se configura não apenas como direito formal, mas como prática educativa comprometida com a equidade, a justiça social e a transformação real da experiência escolar.

A equidade emerge como princípio orientador das políticas públicas e práticas inclusivas, desafiando a escola a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes. O PARFOR, nesse sentido, revela-se como uma estratégia potente de formação docente, pois possibilita o encontro entre teoria e prática, fortalecendo o papel do professor como importante agente de transformação social.

Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva exige compromisso político, pedagógico e ético. Mais do que leis ou normativas, requer práticas cotidianas fundamentadas no respeito às diferenças e no reconhecimento de que toda pessoa tem direito de aprender e de participar plenamente da vida escolar.

REFERÊNCIAS



ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos 'is'**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: Editora CRV, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

