



O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PLANO DOS DIREITOS HUMANOS: QUAL O SENTIDO DA EDUCAÇÃO ANTES DE ENSINAR?

THE PARADIGM OF INCLUSIVE EDUCATION AT THE HUMAN RIGHTS LEVEL: WHAT IS THE MEANING OF EDUCATION BEFORE TEACHING?

Adilson Souza Santos¹

Resumo:

O artigo apresenta um estudo sobre a importância da educação inclusiva no plano dos direitos humanos. Tem-se como objetivo geral refletir sobre os principais aspectos referentes à evolução do pensamento relativo ao campo da efetividade das políticas públicas, no que se refere à educação inclusiva, como um processo de aprender a aprender. Justifica-se o estudo, eis que a doutrina que trata da educação ao longo do tempo desenvolveu variadas teorias, contudo para ensinar no Brasil, necessita-se primeiramente de uma forma jurídica que comporte a educação inclusiva, mas não é somente isso, o docente necessita aprender a aprender para depois ensinar, pois a efetividade do direito à educação inclusiva perpassa pelas implicações e explicações fornecidas pela própria educação. Quanto à metodologia, utiliza-se o método dialético; quanto à natureza, básica; quanto aos objetivos, exploratória; e, quanto aos procedimentos, bibliográfica e documental. Busca-se na discussão, a partir do seguinte problema de pesquisa: Ao levar a educação inclusiva no plano dos direitos humanos, qual o sentido da educação antes de ensinar? Tem-se como resultados que a superação dos problemas relacionados à educação inclusiva perpassa pela evolução do pensamento consciencioso por parte de todos, sociedade e estado.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Aprender a aprender; Direito fundamental.

Abstract

The article presents a study on the importance of inclusive education in the field of human rights. The general objective is to reflect on the main aspects related to the evolution of thought regarding the effectiveness of public policies in the field of inclusive education, as a process of learning to learn. The study is justified, since the doctrine that deals with education over time has developed several theories, however, to teach in Brazil, you first need a legal form that supports inclusive education, but not only that, the teacher needs to learn to learn to then teach, because the effectiveness of the right to inclusive education goes through the implications and explanations provided by education itself. As to the methodology, the dialectical method is used; as to the nature, basic; as to the objectives, exploratory; and, as to the procedures,

¹ Doutorando em Direito pela Universidade Estácio de Sá/Brasil. Doutorando em Educação pela Universidad Internacional Iberoamericana/México. Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro Universitário Euroamericano/Brasil. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Euroamericano/Brasil. Professor de Direito Constitucional do Curso de Direito do Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste/Brasil. Email: adilsants@gmail.com; adilson.santos@unidesc.edu.br.





bibliographical and documental. The discussion is based on the following research problem: When taking inclusive education to the level of human rights, what is the meaning of education before teaching? The results are that the overcoming of problems related to inclusive education goes through the evolution of conscientious thinking by everyone, society and state.

Key-words: Inclusive Education; Learning to Learn; Fundamental Right.

1 Introdução

A prática na docência no Brasil, ao longo dos anos, constituiu-se como forma do exercício material de direitos relativos à educação a serem concretizados aos sujeitos, toma-se como ponto de partida pelos governos a procura pela efetividade daquilo que preconiza a Constituição Federal de 1988. No campo do saber, como é o caso da educação inclusiva, o intuito do resultado do processo educacional não representa, em grande parte, a eficácia plena e a concretização de normas prescritivas voltadas aos sujeitos necessitantes do exercício pleno desses direitos e sim um fim em si mesmo, cujo conteúdo revela-se na dificuldade de se ter, no exercício da função jurisdicional do Estado, aquilo que realmente deveria ser obtido na função administrativa se a forma como a educação fosse tratada com respeito ao que o legislador constituinte originário colocou no texto constitucional e na ideia sistemática vislumbrada nos caminhos de sua promulgação, eis que hoje a educação inclusiva é colocada como política pública, quando deveria tê-la em seu sentido pleno: voltado para o plano dos direitos humanos, onde os sujeitos conscientes de seus direitos sejam respeitados no desenvolvimento de suas habilidades e competências incutidas nas aptidões exclusivas de cada um dos sujeitos, em conformidade com as visões consonantes com o que verdadeiramente preconiza o texto da Carta Magna de 1988, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O problema a ser percorrido denota: Ao levar a educação inclusiva no plano dos direitos humanos, qual o sentido da educação antes de ensinar?

A pesquisa tem como objetivo geral: refletir sobre os principais aspectos referentes à evolução do pensamento relativo ao campo da efetividade das políticas públicas, no que se refere à educação inclusiva, como um processo de aprender a aprender para ensinar.

Quanto ao objetivo específico consiste em: analisar as vertentes inscritas na ciência jurídica e na ciência política, com as influências na efetividade de direitos fundamentais ligados à educação inclusiva.





Justifica-se o presente estudo, eis que a doutrina ao longo do tempo desenvolveu variadas teorias sobre a educação, contudo para ensinar no Brasil, necessita-se primeiramente de uma jurídica que comporte a educação inclusiva, mas não é somente isso, o docente necessita aprender a aprender para depois ensinar, eis que a efetividade do direito à educação inclusiva perpassa pelas implicações e explicações fornecidas por aquela impactam na concretização de direitos, nesse âmbito, estão os direitos incutidos na educação inclusiva.

Para encontrar a(s) possíveis resposta(s), busca-se o respaldo a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 6º, 24, XIV; 205, 206 e 208, III, que dispõe sobre o tema, sobre a pessoa com deficiência e no processo evolutivo das conquistas sociais, a partir dos instrumentos encontrados na educação e na ciência política, os quais podem proporcionar caminhos para a efetividade dos direitos fundamentais, dentro dos aspectos jurídico-institucionais, ao evitar que, muitas vezes, os casos concretos sejam tratados com soluções indicadas na judicialização de questões, que estas vão de encontro ao plano de temas ou tendências que conduzem a questões relacionadas ao campo da subjetividade, cujas fórmulas não se conformam com a racionalidade, justiça social e segurança jurídica, tornando-se pouco resolutivas ou inefetivas, sob o ponto de vista do direito.

Com isso, há outras leis hierarquicamente inferiores fundadas no conjunto normativo vislumbrado na atribuição de sentido às diretrizes para o dever do Estado com as pessoas com deficiência, com a política inscrita no Plano de Desenvolvimento da Educação.

Para tanto, tem-se como referencial teórico as ideias consubstanciadas no campo jurídico, filosófico e político, por Bobbio (1996), Hannah Arendt (2004), Quijano (2014), Morin (2011), Candau (2008), dentre outros.

Para tanto, é necessário aos entes Legislativo e Executivo cumprirem primeiramente seu papel para que os necessitantes da educação inclusiva sejam respeitados em seus direitos, para que as questões relacionadas ao tema não sejam judicializadas no âmbito do Poder Judiciário. Ainda, é imprescindível atuar na formação docente, na estruturação de salas de recursos multifuncionais, na estruturação de currículos escolares, de acordo com as necessidades educacionais especiais para o atendimento pleno e a respectiva integração dos sujeitos na sociedade.

A educação inclusiva tem, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o asseguramento de caminhos que devem ser utilizados para que os sujeitos em suas



necessidades educativas especiais consigam avançar nos seus estudos, a partir da troca de saberes entre docentes e discentes.

Assim, vê-se que o primeiro passo para a construção de um modelo voltado para o atingimento às necessidades individuais, transitórias ou permanentes de cada sujeito, está no ponto de que a lei possibilita o desenvolvimento variadas políticas, inclusive educativas, com uma série de planos e programas a desenvolverem a heterogeneidade de necessidades educativas que ocorrem nos sujeitos, desde o aspecto da simplicidade, até se atingir complexidade pela qual os sujeitos na atualidade estão envolvidos.

No plano concreto, a superação do problema relacionado à abordagem do presente estudo vê-se que as dificuldades que os alunos encontram ao longo de suas formações estão na forma como a educação é tratada desde sua concepção, já no processo normativo, onde deveria privilegiar formas que levem a educação a ser pensada no aprender a aprender para então se ter o ensino de qualidade.

No que se trata da metodologia a ser utilizada na pesquisa será do tipo exploratória. O método aplicado será o dialético. O procedimento utilizado para a produção dos estudos será bibliográfico, a partir de um estudo de revisão. Neste baseia-se nas noções trazidas por Lakatos e Marconi (2003), Knechtel, (2014) e por Gil (2009).

Na programação da pesquisa urge caminhar na vertente desenhada por Norberto Bobbio sobre os direitos humanos, na educação inclusiva como processo de evolução no Brasil, nos avanços para uma educação inclusiva em um estado de consciência como ser humano, nos principais desafios que encontram os docentes atualmente, e por fim, nos caminhos do insípido trânsito nos conceitos e categorias abordados no ensino e sua repercussão no resultado do processo ensino aprendizagem.

2 O prisma de Norberto Bobbio sobre os direitos humanos

A educação é um direito fundamental, garantido na Constituição Federal de 1988 e aduzido, inclusive na normativa da Declaração Universal de Direitos Humanos, justamente por conta do campo normativo estar espreado para todos os sujeitos como um direito imprescindível ao ser humano, eis que estar-se-á diante da existência de uma norma impositiva que independe do querer dos agentes que pensam e buscam viabilizar políticas para sua





concretização. Portanto, deve o Estado garanti-lo e levá-lo ao campo da efetividade, independentemente de qualquer mecanismo impeditivo que inviabilize a fluência deste direito.

Sob esse prisma, Norberto Bobbio aduz a existência de normas de comportamentos e de normas de estrutura. As primeiras têm o objetivo de produzir regras que regulam os procedimentos de regulamentação jurídica. As segundas produzem regras que atingem o comportamento dos indivíduos. (1996, p. 117).

Brevemente, a noção trazida pelo autor revela que há uma concatenação entre as duas espécies de normas, cujo conteúdo se volta para regular a conduta das pessoas, ao passo que há que se colocar também formas para se criar novas leis que tratem sobre outras normas, como caminhos para a efetividade de sua aplicação.

Sem o intuito de conceituar e definir o que vem a ser eficácia, já que é por demais anotada na dimensão jurídica, também não é o objetivo dessa pesquisa, porém a validade da eficácia nada tem a ver com a desobediência reiterada de indivíduos ou grupos, com no mínimo, a convivência do Estado.

Contudo a forma descritiva de não dar atenção à lei é de um grau meramente não produtivo, e porque não falar, desconstrutivo, pois a reiteração de atos providos de validade fática torna a eficácia da lei (em sentido jurídico) mitigada sob o aspecto executório e coercitivo, devido a não intervenção estatal nos vários momentos de recalcitrância.

Observe-se que quando o conteúdo da lei não abarca a extrapolação daquilo que os homens fazem e sim de que maneira fazem, é salutar que o próprio estado de imediato busque consolidar sua atividade conferitória com o fito de manter o estabelecimento de seu próprio poder.

Sobre isso, Bobbio (1996, 66-67) argumenta ser um poder coercitivo na mão de alguém representando o Estado por consenso. São poderes que devem ser respeitados por meio da força necessária para com isso, atingir o objetivo que é a ordem jurídica.

Assim, há duas fontes principais para o estudo do Estado são elas: a história das instituições políticas e a história das doutrinas políticas. A primeira vem a ser a narrativa da evolução das estruturas políticas estabelecidas através das doutrinas que tratam as relações entre governantes e governados no decorrer do tempo. A segunda é decorrência da primeira até se chegar ao conjunto de normas que constituem o direito público, ou seja, são as muitas fontes literárias ou não que possibilitaram conhecer a fundo os mecanismos através dos quais são



instituídas ou modificadas as relações de poder em um determinado sistema político. (2007, p. 94).

Assim, segundo Bobbio, o território passa ser o limite espacial de validade do direito do Estado; o povo passa a ser o limite pessoal do direito do Estado, pois as próprias normas jurídicas valem apenas, salvo casos excepcionais, para determinados sujeitos, que desse modo, passam a constituir cidadãos do Estado. Definições como essa não levam em conta completamente os fins do Estado. (2007. p. 53-56).

Nesse caminho, a sociedade civil ocupa o espaço reservado à formação das demandas que se dirigem ao sistema político e, nesse caso, para ele, o sistema político tem o dever de responder. (2007. p. 37).

A perspectiva da educação deve ser tratada sob o campo da efetividade e de forma evolutiva, como um processo de engajamento e aperfeiçoamento de direito, por tempo indeterminado e para toda a vida.

A respeito dos direitos do homem, convém mencionar que Norberto Bobbio (1992) cita quatro considerações, a primeira delas afirma que é uma expressão muito vaga, pois, até hoje, as existentes são definições tautológicas; a segunda é que constituem uma classe variável, ou seja, está em constante mutação; a terceira é heterogênea, há pretensões muito diversas entre si, e, por fim, a última, ele chama de antinômicos, visto que na concepção compreendem, além dos direitos individuais tradicionais como liberdade, os também chamados direitos sociais, consubstanciando nesse sentido, que o seu desenvolvimento não pode proceder paralelamente, ou seja, a realização de um inviabiliza o exercício integral dos outros.

Esse pensamento é tão perceptível que o reconhecimento dos direitos humanos não são uma unanimidade por todos os países, principalmente no que toca à educação. Diga-se até, mesmo que a conformidade de reflexão sobre esses temas está no plano das Teorias dos Estados, dentro deles o constitucionalismo, e por sua vez vão desembocar no tema soberania. Isso para indivíduos e seus grupos são como um molde que obviamente nunca serão encaixados, pois o querer e a disposição de governos veem a temática conforme o seu interesse, não como causas principiológicas afirmadoras de direitos asseguradores a determinados indivíduos.

A partir desse modelo comenta-se hoje que se deve ter no plano global a previsão de órgãos supranacionais para o envidamento de uma integração moral, ética e institucional entre os povos, com vistas à garantia dos direitos fundamentais. Justamente por perceber a





necessidade de garantir um direito individual de uma mesma pessoa em diversas partes do mundo, em comparação, uma vida, por exemplo, possa ter a complexa noção de que em algum ponto valha mais em um país que em outro.

Sob o aspecto da Ciência Política corrobora a hipótese apresentada no início, justificando o pensamento já demonstrado por Bobbio no que diz respeito às ações por parte do Estado, onde no bojo da presente pesquisa se buscou sua análise voltada para a educação, com o intuito de demonstrar que a realidade apresentada se situa na história das instituições políticas e a história das doutrinas políticas, cujo conteúdo deve se voltar para a efetividade de suas ações.

Vê-se que o primeiro caminho se encontra na solução da evolução das estruturas políticas estabelecidas através das doutrinas que tratam das relações entre governantes e governados no decorrer do tempo. A segunda decorre da primeira até se chegar ao conjunto de normas que constituem o direito público, ou seja, são as muitas fontes literárias ou não que possibilitaram conhecer a fundo os mecanismos através dos quais são instituídas ou modificadas as relações de poder em um determinado sistema político. (Bobbio, 2007. p. 94)

Com isso, é possível perceber o Estado em suas ações na proteção dos direitos fundamentais, tanto através do olhar em que se estuda a partir da realidade social, política, bem como, naquela que o examina como realidade jurídica deveria colocar a educação como prioridade para que a prática do exercício normativo se configure como um ciclo ininterrupto e consciente, a partir da visão dos dos sujeitos no respeito às normas de comportamentos e de normas de estrutura, com vistas à efetividade de uma educação referenciada no presente e visão de futuro.

3 A Educação Inclusiva como processo de evolução no Brasil

Entende-se por educação inclusiva, o mecanismo baseado na concepção de ensino que tenha o objetivo de garantir a todos os sujeitos o direito à educação. Para tanto, busca-se através dele a igualdade de condições e oportunidades, a valorização do indivíduo como ser humano em suas diferenças, peculiaridades, particularidades e necessidades. Visa contemplar as diversidades físicas, sociais, culturais, intelectuais, sensoriais, de gênero, e outras que tenham implicação com a formação do sujeito, sem exceções.



É o pensamento traduzido por Abellán e Escarbajal em cujo modelo de escola seja direcionado à qualidade, que não seja discriminatório, participativo e que assuma a heterogeneidade como fator de enriquecimento (Martinez Abellán, De Haro e Escarbajal, 2010, p. 152).

Sob a perspectiva, José Antonio Torres Gonzales (2011), entende que os elementos chaves da Educação Inclusiva estão no conceito de comunidade e participação. Onde o primeiro pressupõe a ideia de agregação de sujeitos com objetivos consonantes e a segunda os interesses estejam alinhados e imbuídos coletivamente.

Nessa análise, vê-se uma diferenciação entre escola integradora e educação inclusiva, onde o conceito de escola inclusiva, não nasce na educação, nasce no âmbito social. Assim, para ele, a política de educação deve respeitar três questões fundamentais: a coesão social, ética, compensação de desigualdades.

Partindo desses pontos, busca-se aqui estabelecer uma breve análise crítica sobre o modelo histórico e legal voltados para a perspectiva da educação inclusão, onde a escola passa a ser o principal motor de constituição de saberes e amparo aos sujeitos no modelo de formação cada dia mais voltado para os conhecimentos das habilidades e competências ínsitas a cada indivíduo.

O processo histórico brasileiro, no que se refere à educação inclusiva, perpassa por um modelo de dominação inscrito na colonialidade, que tem sua gênese no modelo eurocêntrico, segundo Quijano (2014), atua na classificação social da população mundial sobre a ideia de raça. Tem a ver com a racionalidade específica do eurocentrismo. Baseia suas ideias em dois eixos fundamentais do novo padrão de poder:

- a) A codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça;
- b) A articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos em torno do capital e do mercado mundial.

A partir daí as características fenotípicas entre conquistadores e conquistados se tornou o mote para a fundação das estruturas biológicas diferenciais entre negros, índios, mestiços e outros.

Estabeleceu-se aí, na perspectiva da colonialidade, uma relação de dominação, com hierarquias, em que se classificou como instrumento de classificação social básica da população. A classe dominante se nominou com brancos, dominaram os negros, sob o ponto de





vista da exploração e excluíram os índios do processo de colonização. Vê-se nas palavras de Quijano (2014): “*En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista.*”

Utilizou-se a notação: europeus e não europeus para legitimar as ideias antigas e práticas de relação de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Tem-se a partir daí as explicações fundantes de um estado e sociedade marcados pela diferença e não pela igualdade. (Ribeiro, 1995, p. 18).

Por consequência, a educação desenvolvida no Brasil ao longo dos primeiros três séculos era voltada para os filhos dos colonos e índios com os missionários da Ordem constituída por Inácio Loyola, baseadas na metodologia do *Trivium* e *Quadrivium*, muito ligada ao Concílio de Trento da Igreja Católica, obviamente contrária ao pensamento difundido em outros países europeus que estavam transitando na base filosófica do iluminismo que influenciou a ciência moderna e no racionalismo (Manacorda, 2002)

Na virada do século XVIII, por um desejo da elite, com o fito de preparar os filhos para os interesses políticos e econômicos inscritos no processo do capitalismo, buscou-se levá-los ao estudo em Portugal para que a formação se adequasse àquela nova realidade. Com a volta desses dessa elite, por quase todo o século entre 1808 e 1875 foram estruturados vários cursos superiores no Brasil. Isso reflete um ponto de dominação das camadas mais abastadas em manter o sistema herdado na manutenção do poder (Tobias, 1972).

Dessa forma, sob o modelo brasileiro, com o Decreto 1.428, em 1854, com uma ideia inclusiva, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, com a Lei 839, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, com o fito de amparar pessoas com as deficiências relacionadas à atuação de cada um desses institutos, respectivamente.

Os principais textos legislativos criados para tratar o atendimento educacional na perspectiva inclusiva estão primeiramente a criação da Lei 4.024 de 1961, como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o intuito de atendimento educacional às pessoas com deficiência, estes nominados como “excepcionais”.

Dez anos depois, criou-se a Lei 5.692 de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e outras providências, estabeleceu nova normativa sobre o tema. Tratou das deficiências físicas ou mentais, dos sujeitos com atraso considerável no que se refere à idade regular de matrícula e dos superdotados, incluindo-os no tratamento especial, de acordo com o



Conselho de Educação. Nesse momento, inseriu a escola especial como o melhor destino para as crianças nela compreendidas.

Em 1988, promulga-se a Constituição da República Federativa do Brasil, onde tratou da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 a 17 anos, afirmando o dever do Estado em garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nela, inseriu a educação como um direito de todos, garantido o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como direito ínsitos a todo e qualquer sujeito.

Seguidamente, seguem-se as seguintes Leis: 7.853 de 1989, que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência; a Lei 8.069 de 1990, que é conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que entre outros aspectos, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

O tema educação inclusiva teve seus passos mais firmes no Brasil com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, com a Declaração de Salamanca em 1994 e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, cujo instituto normativo o Brasil foi signatário, a qual define políticas, princípios e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.

A partir dela surge a Política Nacional de Educação Especial que necessariamente influenciou a criação da Lei 9.394 de 1996, com a perspectiva de universalização e aprimoramento da educação básica, justamente para atender e assegurar a educação de pessoas com deficiências, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar uma educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema de ensino nos três níveis: básico, médio e superior.

Entre o final do século XX e início do século XXI cria-se a Lei 10.172 de 2001 que tratou do Plano Nacional de Educação, estabelecendo metas a serem cumpridas de 10(dez) anos para avaliações periódicas da implementação por União, em articulação com Estados, Distrito Federal e Municípios e a Sociedade Civil.

Em 2002, a Lei 10.436 estabeleceu o reconhecimento como meio legal de comunicação a expressão Libras, Língua Brasileira de Sinais.





Em 2012, foi criada a Lei 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Para amparar as pessoas com deficiência foi criada a Lei 13.146/2015 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Com essa breve digressão sobre a história legislativa sobre a educação inclusiva, desde o período inscrito no Brasil-Império, em 1854, até o momento, vê-se que o objetivo de garantir a todos o acesso à educação independente da necessidade especial que os sujeitos estejam a precisar, direito esse resguardado pela Carta Magna de 1988, esta pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças, inclui-se assim, as diversidades intelectuais, físicas, sensoriais dos seres humanos.

4 Os avanços para uma educação inclusiva em um estado de consciência como ser humano.

Os problemas com a condução da educação no Brasil não são novos, se coadunam com a história do país, a contar de seu descobrimento por Portugal até se chegar aqui, oficialmente no ano de 1500. São objeto de estudo desde que as discrepâncias entre o que se ensina e o que se aprende são levados a serem testados para se verificar a produção do conhecimento.

A experiência de voltar o foco da sala de aula para entender o processo educacional, refletir sobre o que significa, a abstração do pensamento, da complexidade das coisas, contextualizar temas no plano material e reflexivo, são formas de se colocar a educação no plano da efetividade, do ciclo ininterrupto do conhecimento, de forma a associar coisas e desenvolver as capacidades primordiais como seres humanos.

No Brasil, apesar de seu imenso território, a normativa que trata da educação é consonante com as competências concorrentes delineadas pela Constituição Federal de 1988, entre União, Estados e Distrito Federal, espraiam-se e chegam aos municípios, de forma relativamente automática. Consegue-se ter um currículo mínimo para que a formação seja adequada, contudo, apesar de, no geral, falar-se a mesma língua, há diferenças no campo formativo em diversas regiões, em razão da cultura social, do sotaque, das desigualdades socioeconômicas e do desenvolvimento humano, das distâncias entre os espaços das cidades e



localizações de escolas e universidades. Ou seja, a formação concorre com dificuldades ou problemas estruturais que implicam nos resultados de médio ou longo prazo.

O mundo vive o extremo desenvolvimento tecnológico e uma proporcional imaturidade política e social, há um abismo social muito grande entre o que se desenvolve e o que está no mundo de transformação na atualidade.

Para exemplificar, no país, nos anos 50 do século XX, a escola era ampla, porém elitista, baseava-se muito no aspecto conteudista, continha disciplinas como artes, literatura, filosofia, matemática e outras que visavam a linha direcionada para a liderança. Com o passar dos anos, a escola teve que abrir mais espaços para alcançar novos sujeitos e novas disciplinas/matérias foram sendo incorporadas ao currículo, com o fito de atualizar e popularizar a educação.

Nesse processo, passou-se a focar em um ensino indicado na passividade da repetição; fez do aluno um sujeito sem reflexão, sem criatividade e sem responsabilidade com a própria carreira. Ao passo que, com essas mudanças, ao mesmo tempo o professor deixou de ser o centro do saber, para ser um provocador de inquietações, contudo o sistema não avançou naquilo que mais interessa à educação: o aprender a aprender. Segue-se num sistema muito mais voltado para a produção do conhecimento rápido e acrítico.

Nessa perspectiva, o saber fixa seu lugar na passividade dos acontecimentos e da postura do aluno em não criticar o mundo conforme os fatos vão ocorrendo na vida dos sujeitos.

As questões da vida, dos trabalhos, da ciência se deparam com uma escola fragmentada, com o ensino está fragmentado. Para isso, é necessário se pensar em respostas vislumbradas por Edgar Morin (2011): pautar na ideia de dividir os problemas para ensiná-los, dividir os problemas para resolvê-los, ou seja trabalhar a transdisciplinaridade, como mecanismo de se relacionar com o mundo.

Saber diferenciar entre o bem e mal, certo e errado, o que pode e o que não pode, o sensato e o insensato, o razoável e o desarrazoado etc, são tarefas que dependem necessariamente da vivência e do apoio de outros sujeitos em um processo de interação social, mas primeiramente dependente do querer individual dos sujeitos envolvidos nas relações sociais de determinados processos organizacionais da vida, nesta inclui o estado de consciência expresso no resultado das ações obtidas na relação de invenção e troca, através da comunicação. (Marc, E. Picard, D. 1989).





Nesse estado de consciência, caminha-se no desenvolvimento das habilidades e competências incutidas nas aptidões exclusivas de cada um dos sujeitos no que diz respeito ao esclarecimento de fenômenos complexos relacionados à inclusão e conseqüentemente ao futuro da carreira profissional.

Esse estado de consciência dependente de atitudes e comportamentos coerentes com a sujeição à realidade, contribuem largamente para o sucesso ou insucesso na jornada acadêmica, eis que a influência das ações pode levar o aluno à excelência na formação, bem como a não excelência naquilo que for desempenhar, após formado.

5 Os principais desafios que encontram os docentes atualmente.

Cada ser humano terá os desafios próprios de sua época, na atualidade o educador vai encontrar o seu maior desafio em tornar suas aulas mais atrativas, conseguir a atenção dos alunos no período em que se encontram nas salas de aulas, especialmente aqueles do ensino básico que devem estar na faixa etária entre 6 e 18 anos. Tudo para eles é mais importante do que o conteúdo que os professores estão tentando passar durante as aulas e nas atividades complementares. Por exemplo, as redes sociais são mais atrativas, podem passar 8(oito) horas seguidas no mesmo *chat*, contudo, ainda estarão motivados para continuarem no bate-papo.

Dessa forma, o conteúdo de referência para a compreensão admite diversos significados ou representações que os indivíduos vão construindo e reconstruindo a partir de suas interações ou do referencial que têm em sua visão de mundo. Os componentes cognitivos e emocionais interferem na consciência ou inconsciência dos sujeitos. Depende do momento e da realidade pela qual estão vivendo.

Um dos maiores desafios na atualidade, está no professor conseguir estimular a aprendizagem nos alunos a partir do pensar, do refletir, diante de um mundo cada vez mais tecnológico e cheio de conhecimento. O professor tem que aprender a aprender. Tem que integrar o conhecimento e o desvendamento dele e, diante disso, junto com o aluno reescrever os conteúdos e temas de modo reflexivo, mesmo que diante da complexa representação da realidade.

Descobrir, aprender para aprender ensinar, também são pontos importantes para identificar no contexto educacional, qual(is) teoria(s) de ensino-aprendizagem nas ciências



pode(m) ser mais ou menos influenciável(is) no processo educativo, pois elas podem indicar ou determinar o senso crítico e criativo do aluno, ante os saberes a serem criados ou formulados, (Vasconcelos; Praia, Almeida, 2003).

Portanto, o desafio é tornar os conteúdos a serem discutidos junto com os alunos de forma mais atraente, para isso, vale a criatividade do educador em escolher uma forma inovadora para captar a atenção dos discentes. Ao mesmo tempo, retirar deles a passividade, levá-los a pensar de forma autocrítica, auto reflexiva, criativa, responsável e ética. Para que o afeto, a alegria, o desenvolvimento pessoal e coletivo sejam cultivados e desenvolvidos no ambiente escolar, onde a escola seja o lugar do pertencimento, do acolhimento, da reflexão e da transformação.

O caminho trilhado pelos professores, principalmente após o evento pandêmico do Covid-19, deve convergir para o saber destituído de algo fixo e transitar no movimento, na transformação do mundo, de sua realidade, de seu contexto. Para se ensinar, exige-se o vazio; o professor tem que se tornar um educador; a criação nada mais é que inovação. A globalização e a tecnologia no conhecimento tornam a função do educador mais complexa - porém, mais integradora do conhecimento - e atenta para trabalhar com a diversidade cultural e a integração harmoniosa entre os alunos, justamente no sentido de coibir preconceitos contra os estrangeiros, diferentes hábitos e insegurança no resolver problemas da vida.

Ainda, vê-se que as relações e transformações consubstanciadas na história brasileira relacionadas à colonialidade, como mencionou Quijano (2014), trouxeram problemas marcados pela desigualdade e infringência dos direitos humanos, desde o primeiro europeu que ocupou as terras brasileiras. De lá para cá seguiu-se com variados olhares e vertentes incutidos nas raízes nacionais, o que ao longo do tempo trouxe formas e manifestações próprias do agir de um sistema jurídico, político, econômico e social que privilegia grupos específicos e impossibilita culturalmente a viabilidade de direitos básicos relacionados à educação inclusiva, ante a descompromisso de agentes públicos com as políticas públicas necessárias à efetivação de dispositivos normativos constitucionais.

Ainda, soma-se a isso, formas e caminhos situados numa globalização excludente, em diferenças incutidas no multiculturalismo, em tempos de mundialização, cujo conteúdo se volta para o atingimento de pretensões monoculturais, como mencionou Vera Candau (2008, 45-57).





Por outro lado, a falta de um espaço plenamente democrático para o debate das variadas ideias, se torna um verdadeiro óbice ao avanço do conhecimento do aprender a aprender, eis que este se torna inviabilizado. As divergências políticas na implementação de políticas públicas inclusivas que favoreçam à educação como um todo se tornam um problema para as novas gerações.

A questão da igualdade de todos os seres humanos, tão apregoada no debate nacional e internacional se voltou para inquirir a diferença, sob o aspecto do direito à diferença e sua efetivação como sujeitos iguais, com o fito de não negação do outro, mas do estabelecimento da consciência do olhar no outro. Tem-se aqui a importância da afirmação, cumprimento e do exercício dos direitos humanos por todos.

Nesse caminho há a crítica de Hannah Arendt, interpretada por Celso Lafer (1997. p. 55-65):

[...] no mundo contemporâneo ainda existem situações sociais, econômicas e políticas que contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar em um mundo comum, como: pobreza e terrorismo, surtos terroristas, fundamentalismo excludente e intolerante, e ainda, a irrupção da violência.

São situações que carecem de se voltar para o olhar no outro, cujo conteúdo de negação à igualdade, da não efetivação, presentes em determinados países, tornam certos indivíduos uma peça não participante de uma engrenagem, conquanto não se encaixe perfeitamente no modelo consagrado e preconizado em suas constituições, vão desembocar nas questões axiológicas e conteudistas metodológicas dos critérios de justiça a serem decididas pelo Poder Judiciário, ou seja, provocam o afastamento ou diminuição da responsabilidade do Poder Executivo no cumprimento e compromisso do Estado como um todo, com essas questões.

A escola é o principal *locus* do espaço democrático e ético. Nem sempre a construção do espaço democrático e ético são erigidos pelo professor. Há casos em que o ambiente educacional é imposto pelas Instituições de Ensino de forma categórica, ideológica e não há meios pelos quais os alunos possam viabilizar um diálogo e interação adequados.

A partir disso, estabelece-se novos questionamentos: Como se ter um espaço democrático, quando as regras são definidas pelo Estado e as “grades curriculares” já são determinadas por ele? Como se ter um espaço democrático, quando o próprio aluno já diz ou pensa saber tudo, e vai à escola apenas para conseguir um título (diploma)?



Obviamente, não há respostas prontas para os questionamentos ora aventados, contudo o professor é parte de um sistema e dele depende, toda e qualquer mudança deve partir dele e do aluno, contudo as diretrizes da educação são emanadas pelo Estado e isso acaba por retirar o papel do professor dentro de sala de aula, de sua experiência e seus valores, atribuindo ao aluno a responsabilidade de cobrar do professor o seu insucesso quando errar.

Para exemplificar, tem-se “grades curriculares”, “currículos fechados”, com conteúdos fixos que direcionam as aulas para um núcleo tabelado e mínimo, os quais acabam por prejudicar o pensar, o refletir diante da realidade. Outro ponto importante, e que tem correlação com o que foi apresentado, está no currículo do professor: foca-se no privilégio por títulos e não por projetos desenvolvidos. Isso é tão presente na educação brasileira, que se busca valorizar o professor pela quantidade de títulos que coleciona e não pelos projetos científicos e contribuições que deram resultado prático aos alunos, ou seja, para aqueles que criaram, inovaram, mudaram a realidade do sujeito e da coletividade.

6 O insípido trânsito nos conceitos e categorias abordados no ensino e sua repercussão no resultado do processo ensino aprendizagem.

A busca constante por superação, tanto dos professores, como dos cientistas que dedicam suas experiências e estudos na temática da educação, bem como, numa aprendizagem mais eficiente, deve-se ter como esmero o resultado do processo formativo e educativo do sujeito, que se volte para uma educação para um sujeito pleno e com o olhar para o mundo, ante as transformações que a realidade requer.

Não se pode estar conformado que as crianças que se dedicam aos estudos dos 6(seis) até os 18(dezoito) anos de idade e, após isso, na graduação, cheguem à idade adulta e não estejam preparadas para enfrentar a vida e o mercado de trabalho.

São pontos de reflexão e inflexão que devem ser tomados como exemplos, para o processo de mudança, tanto pelo estado, sociedade, professores e alunos, numa relação democrática do pensar. Caminhar em conceitos e categorias da educação sem tê-los como medir sua aplicação e resultados implica na descontextualização pela qual o mundo se apresenta no processo de ensino aprendizagem, tanto para o aluno, quanto para o professor.



A problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas são caminhos a serem tomados como formas de solução para um novo alvorecer na educação. Neusi Berbel (1998) tratou desse tema em artigo publicado ao colocar essa estratégia, na qual os estudantes buscam solucionar um problema real ou simulado a partir de um contexto. Trata-se de um método surgido nos anos 60 do século XX na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, na cidade de Hamilton, Canadá, com o fito de engajar estudantes a desenvolverem suas habilidades e competências de forma real ou simulada.

Vê-se que o viés da aprendizagem baseada em problemas pressupõe a utilização de problemas da vida real próximos da realidade, para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do aluno. A discussão que está a pensar é: como o aluno conseguirá refletir para solucionar problemas se ele já tem um manual entregue pela escola e pelo professor? Na APL, o professor passa a ser um mediador entre a forma e a construção, e os alunos partem para a solução dos problemas. Ou seja, o aluno percorre os caminhos do conhecimento desde o início até chegar ao resultado, com a solução do problema.

Outro ponto a ser levado em consideração nessa perspectiva da formação dos alunos está na utilização dos recursos didáticos à disposição dos professores e alunos, justamente para que o aluno consiga ter uma base diferenciada para preencher lacunas que se apresentem ao longo da trajetória de construção do conhecimento.

Nesse sentido, Castoldi e Polinarski (2009) indicam que a utilização de recursos didático-pedagógicos tem o fim de preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, além disso viabiliza a exposição do conteúdo de uma forma diferenciada, o que leva os alunos a se tornarem participantes do processo de aprendizagem.

Tem-se, ainda, nesse contexto, o modelo/processo avaliativo. Este envolve linearidade no cumprimento da sequência dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia e da avaliação.

Portanto, a escola encontra dificuldades neste plano em razão do nível de complexidade que a sociedade vivencia na atualidade, os sujeitos não são os mesmos, as reações, intuições, forma de pensar, refletir e pesquisar, implicam no resultado da análise e consequentemente do resultado daquilo que está sendo avaliado.

Ao passo que os alunos encontram dificuldades inclusive no estudo online, pois dependem do contexto e dos instrumentos avaliativos aplicados. Nesse caso, a avaliação deve contextualizar o momento da reflexão e capacidade de raciocínio ligada aos resultados obtidos



com os problemas enfrentados. A base da construção trazida por Terry Anderson (2004) pode exemplificar as formas com as quais poderia se desenvolver o processo de avaliação, a partir da interação: Interação aluno-aluno; aluno-professor; aluno-conteúdo; professor-professor; professor-conteúdo; conteúdo-conteúdo.

A partir desses instrumentos a medição do nível de aprendizagem pode representar o aspecto formativo e somativo tendo como ponto de ajustamento entre a interação, como componente crítico e criativo do processo educacional, e do contexto apresentado pelo aluno.

Ao refletir sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, pensado por Edgar Morin(2011), sob a perspectiva da educação inclusiva, vê-se que representou um debate sobre as práticas pedagógicas transformadoras, cujos pontos centrais estão voltados para a condição humana, para a compreensão, para a sensibilidade e ética, na diversidade cultural, na pluralidade dos indivíduos, na construção do conhecimento de forma transdisciplinar, pelos quais se liguem os indivíduos a partir da relação indivíduo-sociedade-natureza.

Obviamente, esta construção se dá para esta e para as gerações futuras.

Para ele, o desafio da educação é buscar a adequação entre os saberes desunidos, divididos, compartimentados aos problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais e planetários. (Morin, 2011 p.33).

A tarefa do professor hoje é levá-lo a pensar como um mediador do conhecimento, encontrar meios para que os alunos tenham uma maior produtividade nos anos escolares, mesmo levando em consideração a complexidade e o saber provisório, em que estão inseridos, como relações familiares, acumulação de conteúdo, saber aprender, aprender a aprender, respeito aos professores, dentre outros. Ou seja, ainda assim, é papel do educador superar as adversidades e proporcionar um ambiente acolhedor e ético na escola.

7 Considerações finais

Após a análise do problema percorrido ao longo da pesquisa percebe-se que o sentido de a educação inclusiva estar localizada no plano dos direitos humanos reflete-se em uma tarefa de responsabilidade difícil, justamente para os que caminham sob o manto da efetivação. Conforme mencionou Bobbio, deve-se voltar para concretização, mesmo que os direitos do



homem sejam ou estejam no campo da difícil definição, ante liberdades fundamentais; deve-se focar nos fundamentos do estado democrático de direito para sua concretização.

Portanto, ao percorrer o caminho da pesquisa para responder ao problema apresentado, o qual se debruçou a desvendá-lo no seguinte questionamento: Qual o sentido da educação antes de ensinar?

No caso brasileiro, o sentido da educação deve se voltar para o aprender a aprender. Deve ser tida ou fundada nos objetivos fundamentais preconizados na Constituição de 1988. Devem ser colocados como caminhos direcionais e vinculados ao Estado nas suas políticas correntes e programáticas, ininterruptamente. Além disso, o professor deve estar preparado para entender o processo de transformação pelo qual o contexto se apresenta: com base no campo científico. Outro ponto relevante está na responsabilidade de o aluno ser consciente de sua realidade e de sua responsabilidade ante aos problemas enfrentados, mesmo se ainda complexos, o que mais tarde desembocará na formação futura.

Assim, as reflexões ora desenvolvidas consubstanciam na indicação da necessidade de trabalhar a efetividade das políticas públicas, no que se refere à educação inclusiva, com vistas a culminar num processo que leve o professor a aprender a aprender para depois ensinar.

Portanto, vê-se que a educação inclusiva deve se voltar para a inserção de todos aqueles que estejam em situações ou condições que o tornem excluídos de determinado processo, a partir da educação, eis que esta é conferida a todos e visa à própria segurança, caminho a ser alcançado por meio dos mandamentos inscritos na Constituição Federal de 1988, nos quais incluem o indivíduo se valer de amplas oportunidades para o exercício de direitos e da subsistência e manutenção de si, de sua família e, por fim, da vivência na coletividade.

Referências

- ANDERSON, T. *Toward a Theory of Online Learning*. Canadá: Athabasca University. 2004. <https://ustpaul.ca/upload-files/DistanceEducation/TOWARDS_A_THEORY_OF_ONLINE_LEARNING.pdf>. Acesso 10 mai. 2019.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.





- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? [Versão eletrônica]. *Revista Interface*, 2, 139-154. 1998.
- BOBBIO. Norberto. *A era dos direitos*. 6 ed., Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBBIO. Norberto. *Teoria do ordenamento jurídico*. 7ª ed., UNB, Brasília, 1996.
- BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo, Sociedade: Por uma teoria geral da Política*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- BONAVIDES. Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.
- CANDAU. Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.
- CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem. Brasil: UTFPR. <<https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>>. Acesso 01 mai. 2022
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A Organização escolar no contexto do modelo agrário-exportador dependente (1549-1808). In: *História da Educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972.
- LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. In *Estudos Avançados*. São Paulo, USP, 1997. p. 55 – 65.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.





QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires : CLACSO, 2014.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino /aprendizagem das ciências: da Instrução à aprendizagem. 2003. <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n1/v7n1a02.pdf>>. Acesso 01 mai. 2022.

