


**EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES SOBRE USO DO DIÁLOGO NA
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

**SPECIAL EDUCATION: REFLECTIONS ON THE USE OF DIALOGUE IN THE
INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

**EDUCACIÓN ESPECIAL: REFLEXIONES SOBRE EL USO DEL DIÁLOGO EN
LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-300>

Data de submissão: 26/05/2025

Data de publicação: 26/06/2025

Luana Pimentel Lopes

Mestre em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) Universidade Católica de Brasília
(UCB), Brasília – Distrito Federal –Brasil
E-mail: profluanalopes@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4156-254-X

Marli Alves Flores Melo

Doutora e Mestre em Educação na linha de concentração Política Gestão e Avaliação da Educação
(UCB)
Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal –Brasil
E-mail: floresmelo@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9919-230X

Regina Carla de Jesus Barbosa

Doutoranda em Educação - CAPES; Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília
(UCB).
Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal –Brasil
E-mail: regina.carlajb@gmail.com
ORCID: 0009-0006-0972-316X

RESUMO

Esse artigo realiza ponderações sobre o diálogo na inclusão de estudantes com deficiências. Objetiva, principalmente, conceituar o diálogo discutido como apoio nas inclusões nas esferas escolares. Especificamente, visa estabelecer possíveis relações entre o diálogo na formação docente. Na realização da pesquisa utiliza a revisão bibliográfica, classifica e discute os elementos que constituíram os discursos produzidos por estudiosos renomados organizados em três categorias: (i) diálogo, (ii) dialogicidade, (iii) prática dialógica. Nos resultados das análises de dados, evidencia que a prática do diálogo se configura como um fator fundamental na formação continuada de professores para que possam compreender as formas particulares de interação a serem empreendidas na construção de uma educação inclusiva. Conclui-se dessa resignificação, que as manifestações singulares de dialogicidade utilizadas como mecanismos legítimos aparecem como elementos fortes que podem auxiliar os docentes no processo de aprendizagem e desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Especial. Diálogo. Formação de Professores. Inclusão.

ABSTRACT

This article considers dialogue in the inclusion of students with disabilities. Its main objective is to conceptualize the dialogue discussed as support for inclusion in school settings. Specifically, it aims to establish possible relationships between dialogue and teacher training. In carrying out the research, it uses a bibliographic review, classifies and discusses the elements that constitute the discourses produced by renowned scholars organized into three categories: (i) dialogue, (ii) dialogicity, (iii) dialogic practice. The results of the data analysis show that the practice of dialogue is configured as a fundamental factor in the continuing education of teachers so that they can understand the particular forms of interaction to be undertaken in the construction of an inclusive education. It is concluded from this redefinition that the singular manifestations of dialogicity used as legitimate mechanisms appear as strong elements that can assist teachers in the process of learning and developing pedagogical practices.

Keywords: Special Education. Dialogue. Teacher Training. Inclusion.

RESUMEN

Este artículo analiza el diálogo en la inclusión de estudiantes con discapacidad. Su objetivo principal es conceptualizar el diálogo como apoyo a la inclusión en el ámbito escolar. Específicamente, busca establecer posibles relaciones entre el diálogo y la formación docente. Para llevar a cabo la investigación, se utiliza una revisión bibliográfica, clasifica y discute los elementos que constituyen los discursos producidos por académicos de renombre, organizados en tres categorías: (i) diálogo, (ii) dialogicidad, (iii) práctica dialógica. Los resultados del análisis de datos muestran que la práctica del diálogo se configura como un factor fundamental en la formación continua del profesorado, de modo que pueda comprender las formas particulares de interacción que deben llevarse a cabo en la construcción de una educación inclusiva. De esta redefinición, se concluye que las manifestaciones singulares de dialogicidad, utilizadas como mecanismos legítimos, se presentan como elementos clave que pueden asistir al profesorado en el proceso de aprendizaje y desarrollo de prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Educación Especial. Diálogo. Formación Docente. Inclusión.

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar as deficiências ao longo das últimas décadas considera-se adequado o que se definiu em 2006 pela Convenção da Organização das Nações Unidas Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2007), em uso no Brasil desde 2008 e assinada por mais de 170 países. Desse marco, apresentam a terminologia que pode se modificar culturalmente a cada época, acompanhando valores vigentes em cada sociedade e descritas nesse texto em valorização às diferenças dos indivíduos em suas condições sensoriais, intelectuais ou físicas, assim sendo: (i) Pessoas com deficiência - aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Fernandes, 2020).

Adicionalmente, é relevante destacar que o conceito de ‘Educação Especial’ abrange o desenvolvimento de habilidades de pessoas com deficiência, que tenham condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e modalidades do sistema de ensino. A Educação Inclusiva, por sua vez, deve ser compreendida como um processo social, no qual todas as crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem têm o direito à escolarização em contextos que se aproximem do ensino regular. Fomentam-se que essas duas contextualizações diferem pelo termo “inclusiva”, pois na educação especial o ensino se volta para estudantes com deficiências e na educação inclusiva abarca todas pessoas com ou sem deficiências e que possuem oportunidades de conviver e aprender juntos (Brasil, 2015).

Notadamente, no que tange a inclusão de estudantes com deficiência, tanto nas políticas públicas federais de educação como em diversos setores de nossa sociedade muitos desafios vêm sendo enfrentados para melhorar vidas de pessoas em vários contextos educacionais mais humanísticos. Contudo se observam que algumas iniciativas oriundas a da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEI (Brasil, 2008), reverberam ações em diferentes esferas para incluir pessoas com algum tipo deficiência frente aos debates que envolvem as instituições escolares e os atores que atuam nessa modalidade de ensino.

Agrega-se que a referida política nacional brasileira tem como propósito garantir a inclusão, orientar os sistemas de ensino, projetar a perspectiva inclusiva, definir o público-alvo de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para além disso, entre outros aspectos, situa os rumos dos ingressos no ensino regular pela transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil até a educação superior; informa a disponibilização de atendimento educacional especializado (AEE); descreve a

formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; organiza a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Nesse contexto, o artigo científico intitulado "Educação Especial: Reflexões sobre Uso do Diálogo na Inclusão de Estudantes com Deficiência" propõe uma análise crítica sobre a importância do diálogo como ferramenta essencial para a efetivação da inclusão escolar. A pesquisa examina como a comunicação e a interação entre educadores, estudantes e suas famílias podem facilitar um ambiente educacional mais acolhedor e participativo. Além disso, o artigo destaca a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a colaboração e o respeito às diferenças, sugerindo que a promoção de um diálogo aberto e construtivo é fundamental para superar barreiras e garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam usufruir de uma educação de qualidade.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com foco em uma revisão bibliográfica. A escolha por essa abordagem se justifica pela intenção de aprofundar o entendimento sobre a temática da inclusão escolar a partir do conceito de diálogo, possibilitando reflexões teóricas que subsidiem práticas pedagógicas mais sensíveis às diversidades humanas.

A pesquisa bibliográfica, conforme defendido por Gil (2008), permite ao pesquisador reunir, sistematizar e interpretar conhecimentos produzidos por diferentes autores, favorecendo uma análise crítica sobre os fenômenos educacionais. Nesse sentido, foram selecionadas produções teóricas de autores clássicos e contemporâneos que discutem a educação especial, a formação de professores e a dialogicidade, tais como Buber (1982; 2009), Freire (1998; 2011; 2015), Oliveira e Leite (2007), Mittler (2003), Tardif e Lessard (2008), entre outros.

A análise dos textos se organizou em torno de três categorias principais, que emergiram da articulação entre os autores e os objetivos da pesquisa: (i) diálogo, (ii) dialogicidade e (iii) prática dialógica. Essa categorização permitiu evidenciar os fundamentos filosóficos e pedagógicos que sustentam a construção de uma educação inclusiva por meio de relações dialógicas no espaço escolar.

3 RESULTADOS

A análise bibliográfica realizada revelou que o uso do diálogo como prática pedagógica é um elemento central para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência no contexto

escolar. As contribuições de Buber (2009) e Freire (1998; 2015) evidenciam que o diálogo autêntico, baseado na escuta, na aceitação do outro e na construção coletiva de significados, é um instrumento potente na transformação das relações entre educadores e educandos.

Os resultados também apontam que a prática dialógica favorece o reconhecimento da alteridade, condição essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. O conceito de “inédito viável”, proposto por Freire, e a relação Eu-Tu, elaborada por Buber, orientam uma pedagogia centrada no respeito à singularidade e na valorização das diferenças como potência educativa.

Observou-se ainda que a formação docente pautada em princípios dialógicos promove a sensibilização dos professores para a realidade dos estudantes com deficiência, contribuindo para a superação de práticas pedagógicas excludentes e para o fortalecimento de ações educativas comprometidas com a equidade. Estudos de Oliveira e Leite (2007), Mittler (2003) e Tardif e Lessard (2008) reforçam que a inclusão exige um reposicionamento ético e político da escola, que deve romper com os paradigmas centrados no modelo do déficit e adotar uma perspectiva que compreenda a diversidade como constitutiva do processo educacional.

Esses achados indicam que a construção de uma cultura escolar inclusiva passa necessariamente pela adoção do diálogo como eixo estruturante das relações pedagógicas, da formação docente e da gestão educacional.

4 DISCUSSÃO

Para que os princípios e bases legais voltados à implementação do ensino inclusivo se concretizem de forma efetiva, é necessário reconhecer que ainda persistem falhas no âmbito escolar. Essas limitações precisam ser superadas para que as escolas se tornem, de fato, ambientes acolhedores, que celebrem a diversidade por meio de ações educativas e práticas sociais, transformando os espaços escolares no contexto da educação inclusiva.

Destas perspectivas, surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) (Brasil, 2017) como uma importante política pública de inclusão e incentivo à municipalização do ensino fundamental, ao se considerar que a maioria de estudantes com deficiência se encontram retidos nesse nível de ensino. Com efeitos, as prefeituras tornaram-se responsáveis diretos pela organização e funcionamento do sistema educacional, o que resultou num processo de descentralização das políticas públicas de inclusão.

Desse fio condutor Oliveira e Leite (2007) analisaram os aspectos dessa descentralização e dividiram em oposições contrárias, a saber: de positivo – visualizam as possibilidades das

participações da comunidade municipal como força que reivindicam melhores condições de ensino especial, sobretudo, as adaptações necessárias para possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiências.

Por outro lado, identificaram como aspecto negativo as dificuldades em definir um perfil de gestões escolares comprometidas com as questões da inclusão e capazes de gerar meios para oferecerem nos espaços escolares suportes às práticas pedagógicas onde se dão aprendizagens de estudantes com deficiência. Complementarmente, explicam que essa constatação é perceptível na linearidade das escolhas dos líderes escolares, que muitas vezes, não são por processos eletivos e ocorrem pelos em interesses político-partidários e se tornam rotativas em total negligência à competência no âmbito educacional.

Na mesma intenção, Oliveira e Leite (2007) ponderam que não se pode ignorar a dimensão política da escola por contribuir para a democratização e a construção de uma sociedade mais igualitária. Porém, muitas vezes, acabam servindo como instrumento para manter as relações opressoras da sociedade capitalista. Ratificam, que a escola que não garante o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, adotam práticas pedagógicas uniformes para uma diversidade de estudantes não irão cumprir o compromisso com a democracia e apenas forneceram mão de obra exigida pelo mercado de trabalho.

Em consonância se lê nos artigos 58 a 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) essas garantias com a inserção da criança com deficiência em classes regulares de ensino, com atendimento especializado, a fim de possibilitar sua integração. Na redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - CNE/CEB (Brasil, 2001) é colocada a importância da inclusão na rede de ensino regular para assegurar a inserção em classes especiais apenas como medidas transitórias.

Em contrapartida, ressalta-se que a modalidade educação especial teve sua importância reconhecida nas primeiras ações do Governo Federal no ato da posse do terceiro mandato do Sr. Luiz Inácio Lula da Silva como Presidente da República do Brasil. Nesta oportunidade foi revogado o Decreto nº 10.502/2020 de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020) suspenso pelo Supremo Tribunal Federal para análises e pareceres sobre a dinâmica de se delegar as gestões das escolas regulares poderes de decisões para efetivarem ou não as matrículas de educandos com deficiência. Isso reacendeu as esperanças de educadores, dos movimentos sociais e de familiares do público com deficiência.

Anteriormente, esses grupos já haviam se mobilizado em protestos e contestaram esse documento que representava um retrocesso às conquistas ao imprimir supressões de direitos

essenciais, tais como, o acesso à educação, a preservação da dignidade humana e a não discriminação, conquistas arduamente alcançadas. Por conseguinte, revisou-se a Política Nacional de Educação Especial na abordagem inclusiva, que conforme o Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), assegura aos estudantes da educação especial suas inclusões equivalentes às previstas na PNEE 2008 (Brasil, 2008)

Alinhado a estes valores projetou-se resgatar os princípios originais dessa política que completou 15 anos em janeiro de 2023, que para muitos pesquisadores dessa modalidade ensino, foram feitos desmantelamentos de lutas históricas e bem aceitas nos últimos anos.

Como parte desse movimento de reconstrução, em 21 de novembro de 2023 foi lançado o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) para monitorar a meta de atingir de 2 milhões de estudantes do público da educação especial matriculados em salas de aula regulares até o final de 2026; supervisionar as implementações de recursos de em várias frentes, como sendo: investimentos em capacitação, infraestrutura, transporte, tecnologias assistivas e recursos pedagógicos, totalizando um investimento estimado em mais de R\$ 3 bilhões ao longo de quatro anos.

Em adição aos contextos legais, evidencia-se que para implementar um sistema educacional inclusivo um planejamento pedagógico complexo deve ser bem elaborado para orientar as ações cotidianas nas salas de aula para atender de fato à diversidade dos estudantes com deficiência. No âmbito deste macrossistema as ações político-educacionais precisam ser potencializadas nos delineamentos das diretrizes gerais que norteiam a construção de um sistema educacional inclusivo, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o ECA - Estatuto da Criança e Adolescente, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1990). Acerca disso, Oliveira e Leite (2007) opinam ser urgente se refletir sobre acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiências com oportunidades educativas iguais às pessoas sem deficiência, tomando-se medidas eficazes com melhorias nos currículos, uso de métodos e recursos e serviços especializados, capacitar professores e especializar para atua com deficiência em classes comuns do ensino regular.

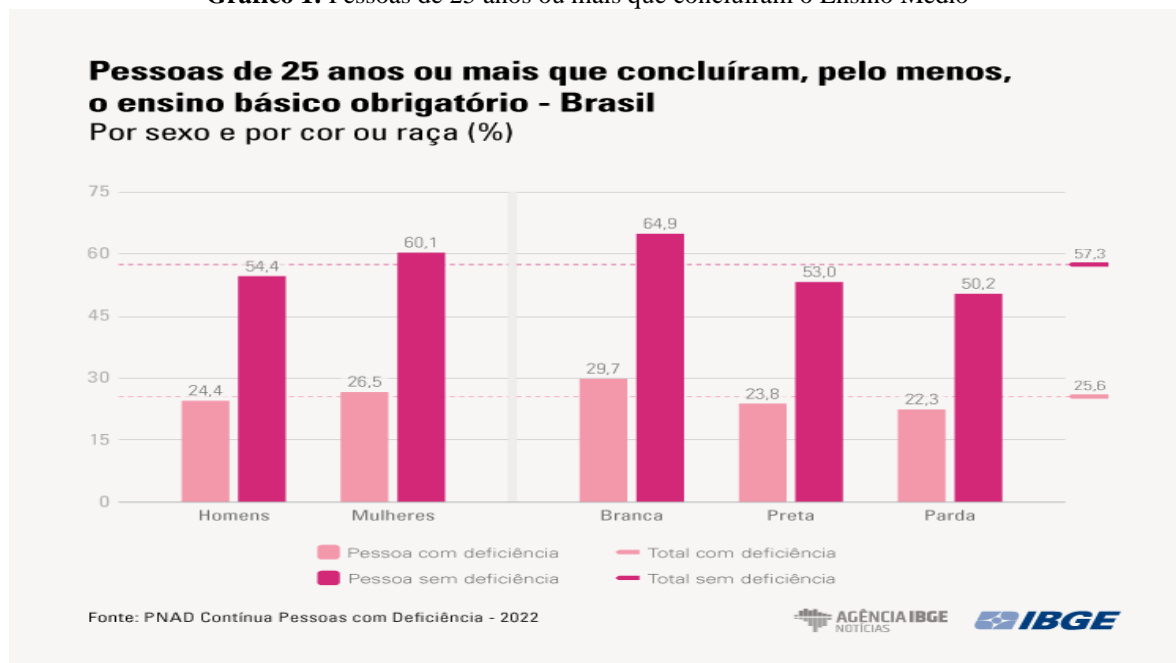
Nesses termos a formação inicial e continuada de professores precisa ser primeira a decisão tomada como uma das alternativas nas inserções de outros mecanismos capazes de aprofundar temáticas complexas, avançar em práticas pedagógicas inovadoras numa perspectiva de inclusão, assim a diversidade poderá ser vista como elemento constituinte do ser humano em meio às adversidades que emergem no 'chão da escola'.

Em observâncias, podem emergir possibilidades de se integrar a construção de diálogos nos entendimentos de uma instrumentalização a ser utilizada na finalidade de fortalecer relações, essencialmente, nas vivências de adoção de formas de incluir nas salas de aulas regulares de nossa federação os estudantes nas suas diferentes deficiências e ou necessidades especiais

Face ao exposto, o estudo que ora se apresenta, objetiva principalmente conceituar o diálogo discutido como ferramenta de apoio nas esferas escolares. Especificamente, visa estabelecer possíveis relações entre o diálogo na formação docente.

Justifica-se essa pesquisa frente ao cenário no contexto da educação especial brasileira permeada de disparidades que precisam ser projetadas luzes em discussões sobre a inclusão. Em sedimentação, mostra-se os parâmetros das pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência nas diferenças pelas taxas de analfabetismo, de conclusão do Ensino Médio, De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), no terceiro trimestre 19,5% às pessoas com algum tipo de deficiência eram analfabetas, enquanto essa taxa era de 4,1% para pessoas sem deficiência; aqueles que concluíram pelo menos o Ensino Médio, a taxa de pessoas com deficiência era de 25,6%, ao passo que, para as pessoas sem deficiência essa taxa era de 57,3%. Representa-se no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1: Pessoas de 25 anos ou mais que concluíram o Ensino Médio



Fonte: PNAD Contínua Pessoas com Deficiência (IBGE, 2022).

Esta constatação subsidia as análises propostas dessa investigação, partindo-se do questionamento: de que maneira o diálogo pode constituir-se como elemento da prática pedagógica na promoção da inclusão?

4.1 CONCEITOS SOBRE DIÁLOGO

Como fonte primária para se balizar a discussão acerca do diálogo, buscou-se o conceito de dialogicidade de Buber (2009), semanticamente defende como a prática do diálogo e princípio fundante da educação quando constrói novos conhecimentos, a partir da vivência do educador e do educando. Situa, também, que o diálogo consiste em ato essencialmente humano, pressupõe a autêntica existência e configura uma maneira de ser, não como método, mas como experiência imediata e total. Conquanto para Freire (1998) a dimensão pedagógica forma em uma tríade, assim sendo: (i) na compreensão antropológica pautada na vida cotidiana, (ii) na apreensão dialógica revelada na comunicação, (iii) no entendimento educacional como prática da liberdade em um engajamento orientado por valores como a politicidade, a eticidade e a esperança. Reitera que o processo dialogal é o princípio fundante da educação quando se propõem categorias da problematização (novos saberes são construídos a partir de questionamentos feitos, simultaneamente, pelo educando e educador), da comunicação (ato comunicativo, um diálogo) e da transformação (o diálogo deve ter como objetivo a transformação da sociedade).

Nessa lógica, Buber (2009) analisou questões que tratavam do ser como um ser relacional ao comparar que Freire (1998) dedicou a pedagogia libertadora (que transforma o sujeito e a sociedade). Em comum, esses dois estudiosos acreditaram que o ser humano se transforma a partir do diálogo e, transformando-se, muda toda a sociedade. Asseveram que o pensamento sobre o papel da educação na preparação para a vida está alinhado com a visão de que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas sim uma prática fundamental que molda e é moldada pelas concepções teóricas e sociais que a orientam.

Em sua acepção Luckesi (2011) pontua que educação é uma prática humana direcionada por uma concepção teórica. Para ele, isso significa que a maneira como a educação é concebida e praticada é influenciada por uma concepção subjacente do sentido real do processo educacional, qual é o seu propósito e como ela deve ser conduzida. Ademais, essa concepção teórica pode variar de acordo com a cultura, o contexto histórico e as demandas da sociedade em que a educação ocorre.

Nessa vertente, Mittler (2003, p. 24) afirma: “as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado”. Também ressalta que os profissionais das instituições educacionais como membros da sociedade e da comunidade local, compartilham, um conjunto de valores e

atitudes comuns a esse grupo, dessa forma, o que ocorre dentro das escolas reflete o contexto da sociedade onde estão inseridos.

Nesse sentido se visualiza que educação é negada como um processo estático, mas aceita como dinâmico e como sujeito a mudanças ao longo do tempo com adaptações às necessidades e demandas da sociedade em que está inserida. Cita-se, como exemplo, em uma sociedade que valoriza o diálogo, a inovação e a criatividade, a educação pode ser direcionada para promover essas habilidades nos indivíduos.

Por consequência, o conceito de educação e sua prática são influenciados pelas concepções teóricas que a sustentam, e a educação desempenha um papel relevante na transformação da sociedade, pois pode ajudar a moldar as mentalidades, os valores e as habilidades dos indivíduos, preparando-os para participar de maneira eficaz na vida social, econômica e política.

Especificamente, no Brasil, parte de alguns destes aspectos fundamentam-se em bases legais e em princípios teóricos democráticos de igualdade, equidade e diversidade. Contudo são perceptíveis que as práticas inclusivas não se aplicam à realidade como está previsto nas formas legais e/ou princípios teóricos. De tudo, visiona-se um longo caminho a ser percorrido, na dita “pena da lei” calcada em algumas garantias preconizadas e que ganham ecos em contextos sociais e práticos. Isso sugere uma sociedade mais igualitária e justa pela qual a convivência entre realidades diversas seja considerada uma oportunidade de engrandecimento para a vida em sociedade para constituir uma aspiração em âmbito mundial desde o final do século passado.

Na perspectiva de inclusão almejam-se que nos ambientes escolares os acolhimentos sejam indistintamente para todos os seus estudantes. Para tal, Oliveira e Leite (2007) reiteram ser necessário transformar o cenário educacional promovendo mudança em sua organização e rotina diária, de modo a se tornar possível o alinhamento entre a recepção dos estudantes com deficiência com ofertas de práticas não excludentes. Em contrário, argumentam que haverá apenas a inclusão em seu aspecto quantitativo.

4.2 DIALÓGICO EM BUBER

No tocante à dinâmica essencial da ‘filosofia buberiana’ que se pauta no encontro, na relação e no diálogo, Buber (2009) estruturou uma antropologia filosófica em que discorre sobre o princípio do diálogo nas seguintes relações, são elas: (i) **Eu** existo e me relaciono com o **Tu** ou com o **Isso**, (ii) o **Tu**, o estar se efetiva numa relação interpessoal. Em que ocorre presença, responsabilidade e manifestação da alteridade, além de gratuidade e vulnerabilidade; (iii) **Isso**, ocorre uma experiência; existe objetivação, coisificação e instrumentalidade.

Dentro desse pensamento, Síveres (2015) faz uma relação da ciência da filosofia estendida no processo educacional, de que após o período do Iluminismo, o sujeito educativo passou a se conectar cada vez mais consigo mesmo, com a racionalidade e a individualidade, gerou uma significativa dificuldade de interação com os outros, levou para o isolamento da realidade social e cultural. Surgiram, então, abordagens alternativas, como o movimento romântico que adicionou o aspecto emocional ao racionalismo; a sociologia, incorporando o elemento social; e a corrente pragmática, que acrescenta o pressuposto democrático. Afinal, somente os indivíduos capazes de estabelecer uma relação Eu-Tu possuem a habilidade de experienciar um **Nós**, uma conexão social. Nesse contexto, o diálogo, enquanto um processo relacional torna-se fundamental e essencial na construção de um ambiente educativo dialógico, em que o educador se compromete com o crescimento e desenvolvimento do educando e estabelece um vínculo proporcional à responsabilidade que sente por eles.

De maneira análoga, Síveres (2015) sintoniza o pressuposto dialogal como elemento essencial da condição humana do processo de construção de conhecimentos em um projeto educativo. Tal abordagem é feita a partir de três dimensões: a antropológica (que compreende o Homem como centro do conhecimento), a epistemológica (que se centra no conhecimento do próprio conhecimento) e a pedagógica (que consiste na análise, em última instância, do ato educativo em si). Ressalta-se ainda que a existência humana transcende a racionalidade e, para compreender o homem, é necessário vê-lo como ser que pensa, sente e age.

Em tais conjunturas Buber (2009) situa o que diálogo se manifesta num encontro e determina uma conexão interpessoal de reciprocidade, proximidade e alteridade. Enfatiza que a compreensão dessa lógica se liga diretamente à análise dos seus conceitos, são eles: (i) a reciprocidade como a experiência de captar a palavra a qual lhe é dirigida e respondê-la; (ii) a proximidade como a capacidade de se associar ao outro e torná-lo próximo, possibilitando um verdadeiro encontro; (iii) a alteridade, que determina o acolhimento do outro em sua essencial unidade, como um ente singular e distinto.

Conclui que a dinâmica dialógica é, portanto, o exercício do diálogo, o princípio basilar da educação quando funda novos conhecimentos a partir das experiências do discente e do docente, transformando-os e mudando toda a sociedade. Esclarece que a genuinidade de uma conversa pode ser percebida por meio do reconhecimento do “**não-eu**”, como um ser exterior a si, e da sua essência, como ente preciso, singular e determinado. Situa que se pode alcançar o saber íntimo e a aceitação do “**não-eu**” como ser humano único, para o qual a palavra é dirigida e com o qual se constitui uma comunicação.

Exceptua conhecer o outro se este for objeto de admiração ou análise, dado que a consciência do outro só é possível, quando esse outro é uma presença diante do **Eu**. Complementa que a real comunicação requer não somente a percepção do outro, como também a aceitação deste como um ente singular, presente e afirmado. Concorde que a subjugação da aparência – ou seja, a supressão da valorização do parecer – e a essencialidade da franqueza representam o enaltecimento do ser no cenário do inter-humano.

Anteriormente a estas proposições, Buber (1982) definiu a educação como uma conexão direta, sem objetivos específicos, com fim em si mesma. Projetou que o educar diz respeito à capacidade de conduzir um indivíduo à transformação de suas relações com o outro e com o mundo, guiando-o para o entendimento do **Tu**, em sua existência autêntica, visto que o universo do inter-humano é a do face a face, do um com o outro, modificando-se em uma conexão dialógica cujo objetivo não está nos parceiros, mas unicamente na dinâmica encarnada entre os dois, compreendido pelo “entre”.

Depreendeu-se disso que um grande desafio da educação é estabelecer conexões legítimas, em uma perspectiva da alteridade, consequentemente, possibilitar a afirmação individual do ser. Tal lógica é embasada na noção ilimitada de singularidade, na qual as relações se moldam unicamente na alteridade, fundadas na aceitação do outro como ente particularmente distinto.

4.3 A DIALOGICIDADE PARA PAULO FREIRE

Toma-se como base o pensamento Freire (1998) nas abordagens inquestionáveis das contribuições para a compreensão de uma educação verdadeiramente dialógica e transformadora, assim estratificadas: (i) natureza pedagógica ser vinculada entre a opressão (o determinismo, o acabado); (ii) a autonomia ligada com possibilidade, o inacabado numa exigência ética, explicitada na dialogicidade no autoconhecimento, do reconhecimento do outro e da responsabilidade pelo outro, como um percurso de humanização.

Freire (1998) versa que o processo pedagógico se torna um exercício de autonomia, uma práxis que afirma a subjetividade, a flexibilidade e a intencionalidade do educador e do educando. Esclareceu que se estabelece a prática política como suporte à prática educativa, ambas, possuem expressões singulares e dimensões universais, manifestações específicas e complementares.

Nesse contexto, integra-se o diálogo como um procedimento dialógico e articulador entre a reflexão e a ação ao vincular o educador e o educando, na objetividade de construir um mundo mais humano com relações pautadas em princípios éticos. Afirma que seguramente ser “através da palavra e do diálogo intersubjetivo que os homens se fazem ao construírem um mundo humano” para

confirmar que o diálogo impulsiona a ação transformadora do mundo e a essência da educação está na dialogicidade não como uma possibilidade, mas uma necessidade, imprescindível ao conhecimento.

Agrega-se a essa perspectiva a importância de uma filosofia da educação que repense a prática pedagógica a partir de uma racionalidade dialógica. Tal abordagem deve valorizar o ser humano em sua integralidade — racional, emocional e social — e possibilitar a recriação da sociedade a partir do transformar-se do indivíduo por meio da educação, da cultura e da política.

Nas argumentações de Freire (2011) é inegável o ser humano possuir condicionamentos genéticos, culturais e sociais. Em oposição, tais aspectos não seriam determinantes — *i.e.*, o contexto e o histórico de alguém são possibilidades, mas não são a única alternativa, e, por isso, o futuro pode ser reiterado. Ratificou que por meio do diálogo e da reflexão, o homem consegue mudar seus condicionamentos e mudar pensamentos previamente impostos pela sociedade, impactando o mundo e o futuro. Isso porque considerou o homem como absolutamente determinado pela cultura, pela classe ou pela genética, esvazia-o da responsabilidade por sua presença no mundo.

Destarte, ao se refletir sobre a prática educativa-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos, Freire (2011) visualizou o homem como ser inconcluso, inserido em um movimento contínuo de procura e portador de uma curiosidade ingênua epistemológica, à medida em que a capacidade de aprender seja exercida criticamente. Somente dessa forma, segundo o autor, seria possível alcançar o verdadeiro conhecimento do objeto de estudo. Definiu que todo o processo de construção do conhecimento se dá por meio do diálogo, que envolve escutar e falar de forma paciente e crítica.

Prognosticou ainda que uma educação transformadora, dialógica e inclusiva tem o dever de promover práticas que colaborem para que essa escuta genuína do outro e para o outro aconteça. Mapeou que somente nessa perspectiva os estudantes conseguirão estabelecer um encontro verdadeiro entre si e com os docentes, desenvolvendo aceitação do outro em sua unicidade, por meio da alteridade. Delimitou que a partir de fala cuidada e respeitada, a sociedade poderá mudar suas bases em relação à lógica da exclusão.

Analisando a complementaridade e especificidade de Buber (2009) em comparação ao pensamento de Freire (1998) detecta ser perceptível existir algumas afinidades entre os dois autores, dentre as quais, preocupações com a vida humana e suas relações pessoais, sociais e políticas; influências de projetos que visam à paz pelo reconhecimento dos excluídos, buscas da aproximação existencial com a periferia do mundo; dinâmicas de pensamentos que circulam entre ação e reflexão; referências teóricas dão suporte a transformações sociais; atuaram em ambientes universitários;

influenciaram projetos educativos na formação professores e educação de adultos; compressões do todo do processo educacional por meio do princípio dialogal.

Esses teóricos acreditam na educação como um meio para o desenvolvimento humano e social e suas propostas educativas sugerem procedimentos mais simples, experiências mais localizadas, sem, no entanto, deixar de vislumbrar grandes mudanças no processo educacional e transformações sociais.

4.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em produções literárias atualizadas e que tratam de formação de professores brasileiros se constata elos históricos na criação de Escolas Normais em nível secundário, que segundo (Gatti, 2010) foram unidades de ensinos responsáveis em formar professores para atuar nos ensinos primário, secundários e médio. Posteriormente pela Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), se estabeleceu que a formação de professores no Brasil deveria acontecer em nível superior, no prazo de 10 anos para o alcance de tal meta. As alterações desta lei garantiram a formação de professores e oportunidades de aprendizagens referentes à melhor capacitação da categoria com olhares alçados como algo completo e abrangente e voltados para inclusão de estudantes com deficiência.

Dessa forma, as atribuições relacionadas aos trabalhos docente, em conformidade com Tardif e Lessard (2008) se caracterizou em atividades singulares em que os sujeitos se encontram dentro desse processo, sejam eles, o professor e o seu objeto de trabalho e estudantes realizam e interagem, influenciam e se modificam constantemente, atribuem que as relações entre esses dois atores e produz novos olhares a respeito de aspectos profissionais do professor e sua prática.

Reafirmam ainda que o trabalho docente envolve diversas áreas do conhecimento, tendo como base seu papel como sujeito transformador no meio em que atua. Com fins pedagógicos, o professor em meio ao arcabouço poderia ter a dinâmica de sua prática empreendida em diversos desafios durante sua jornada, além de poder lançar mão de algumas estratégias que o auxiliaram os objetivos a serem alcançados em um determinado contexto escolar.

Em corroboração, Mittler (2003) argumenta que, para garantir o acesso e a participação de todos os estudantes e impedir a segregação e o isolamento — principalmente daqueles que estão sob risco de exclusão —, faz-se necessário repensar radicalmente as políticas e práticas educacionais. Isso implica romper com determinados paradigmas, como o do “defeito”, em que a origem das dificuldades é centrada no educando. Nessa perspectiva, entende-se que se deve conhecer suas limitações e planejar intervenções para que ele se encaixe no sistema. Nesse modelo, a escola não muda: é o educando quem deve se adaptar a ela.

Em contrapartida, o paradigma do modelo social propõe que o foco esteja na escola, a qual deve oferecer um ensino que considere os padrões individuais de aprendizagem, absorva a diversidade e rejeite os rótulos. No entanto, apesar da urgência e relevância dessas mudanças, sua implementação não ocorre de forma simples, nem na sociedade nem nas instituições que ainda perpetuam práticas discriminatórias. Além disso, os educadores têm sido, por décadas, influenciados por paradigmas ultrapassados, enraizados em construções sociais excludentes.

Em razão disso, Mittler (2003) identificou ser frequente na realidade escolar brasileira a prática da integração, em detrimento da inclusão de fato. Situou que na integração, a escola recebe o estudante, na responsabilidade de adequar modelos de ensino vigentes e atitudes referentes ao modelo do defeito. Sobre a inclusão enfatiza que a escola precisa adaptar às suas diversidades, entendendo que este processo é contínuo, os desafios são múltiplos e constantes; e, como consequência, exigem uma atitude acolhedora e desprovida de discriminação. Assim, a inclusão implicaria uma reforma geral e radical de pensamentos, espaços adequados para desenvolvimento de práticas pedagógicas.

De todo modo é amplamente reconhecido que Freire (2015) alertou que a escola precisava ressignificar suas práticas para o acolhimento do estudante com deficiência/necessidades especiais. Trouxe à baila a reflexão do seu conceito “inédito viável” cunhado como o não realizado, mas que, pela ação conjunta dos sujeitos, pode vir a ser realidade. Trata-se de uma esperança crítica, que nos encoraja para lutas, com consciência da realidade a ser enfrentada e dos obstáculos que necessitam ser transpostos. Nessa trilha o estudante com deficiência apresenta-se para a escola como um “inédito viável” por ser uma pessoa que precisa ser entendida nos seus domínios racional, emocional e social, ser acolhida, incluída e educada como um cidadão de verdade, prática que, por vezes, a escola perde de vista.

Nessa incursão, o estudante que integra a educação especial e inclusiva é uma pessoa de direitos, inserida no contexto do “inédito viável”. Esse conceito aponta para as possibilidades de desenvolvimento e participação plena do sujeito, desde que lhe sejam garantidas as condições necessárias para isso.

Desse foco, Oliveira e Leite (2007) alertam que não se pode ignorar a dimensão política da escola, que tem a obrigação de contribuir para a democratização e construção de uma sociedade mais igualitária, mas que, por diversas vezes, acaba servindo como instrumento de manutenção das relações opressoras da sociedade capitalista. Quando a escola não garante o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e adota práticas pedagógicas homogêneas diante de uma diversidade de estudantes, deixa de cumprir seu papel democrático e passa a funcionar como

fornecedora da mão de obra exigida pelo mercado de trabalho. Nesse cenário, o educando que não se enquadra nos moldes estabelecidos — como é o caso da criança com deficiência — acaba sendo deixado à margem, preterido e desconsiderado como um “inédito viável”.

À luz desses esforços, de concreto, se traçam melhorias no contexto atual da educação e da necessidade de transformação — da educação integradora em educação inclusiva. A grosso modo, pode-se inferir que adotar a pedagogia da esperança e buscar “inédito viável”, se constituem em dois caminhos que podem possibilitar reformas, desde as políticas educacionais até a práxis em sala de aula para construir uma educação verdadeiramente inclusiva, com todos os seus desafios. Ratifica-se em concordância com (Freire, 1991, p. 07): “mudar é difícil, mas é possível e urgente”.

5 CONCLUSÃO

A presença da criança com deficiência é uma realidade humana inquestionável no cenário da educação brasileira que merecem atenção e muitos estudos científicos para se refletir nas forças das discussões para se obter as melhores estratégias de integração de todos os estudantes a um ambiente escolar, verdadeiramente, seja divisor para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Partindo dessa premissa, ao se realizar uma revisão bibliográfica da temática inclusão fundamentada na teoria do dialógica surge como uma alternativa instrumental o que indica o diálogo como ferramenta de apoio nas inclusões nas esferas escolares. Dentre estas, cita-se as fontes de Buber (2009) sobre dialogicidade; Freire (2012) especificamente na interface da relação — aspecto fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Conclui-se que a prática do diálogo se configura como um fator fundamental na formação continuada de professores para que possam compreender as formas particulares de interação a serem empreendidas na construção de uma educação inclusiva. Dessa ressignificação as manifestações singulares de dialogicidade utilizadas como mecanismos legítimos aparecem como elementos fortes que podem auxiliar os docentes no processo de aprendizagem e desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Por fim, importante frisar ser possível estabelecer relações entre o diálogo na formação docente, pois o pensamento freiriano norteia que ato de aprender pressupõe uma relação baseada em aspectos da reciprocidade e alteridade, constitui uma pessoa não ser totalmente concreta, mas historicamente e culturalmente determinada.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In. OMOTE, S. Inclusão : intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

BUBER, M. Do Diálogo e do Dialógico. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUBER, M. Eu e Tu. São Paulo: Centauro, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/C_F88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 31 de mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (REVOGADO). Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, Brasília: Presidência da República, Secretaria -Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm . Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (eca) [S. l.], 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 de jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270>. Acesso em: 24 de mai. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Presidência da República, Brasília, DF, 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 04/10/2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência.. Presidência da República. Brasília- DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 23 de dez 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - CNE/CEB 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 17 out. 2023.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília - DF 2007 Disponível em:

https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 23 dez 2023.

DUSSEL, E. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Fernanda. Como se referir a pessoas com deficiência: a evolução dos termos ao longo do tempo? A MultiRio. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/16563-como-se-referir-a-pessoas-com-deficiencia-a-evolucao-dos-termos-ao-longo-do-tempo>. Acesso em 23 de dez .2023. 21

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pessoas com deficiência. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/li-v102013_informativo.pdf Acesso em: 25 set. 2023

LUCKESI, C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2011.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais – Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. Ensaio: aval. política. pública. Educacional. 15, 511-524, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

SÍVERES. L. Encontros e diálogos: pedagogias da presença, proximidade e partida. Brasília: Liber Livro, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.