


ORGANIZADORAS:

Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro

Vera Lucia Gomes

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA

DAS
POLÍTICAS
AO
ESPAÇO
ESCOLAR



O livro sintetiza reflexões desenvolvidas por vários professores(as) entorno da temática de escolares em condição de deficiência. O *corpus* teórico que apresenta aponta para uma crescente mudança nas formas de entendimento e atendimento de crianças e adolescentes em condição de deficiência. Estas deixam de ser entendidas como não humanas e com “atendimento” que lhes negava o direito a vida, passam a ser percebidas como seres possuidores de alma, mais a frente pacientes e atendidas como doentes. Hoje, vistas como crianças e adolescentes que são e, nas escolas atendidas como estudantes.

Todo este percurso não se constrói de forma linear, mas permeado por conflitos, caminhos e descaminhos que sinalizam a forma de pensar e agir das sociedades de humanos de cada época.

ORGANIZADORAS:

Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro

Vera Lucia Gomes

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA

DAS
POLÍTICAS
AO
ESPAÇO
ESCOLAR



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo conselho editorial da UFMS

RESOLUÇÃO Nº 127-COED/AGECOM/UFMS.

DE 8 DE AGOSTO DE 2022.

Conselho Editorial

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Ana Rita Coimbra Mota-Castro

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Geraldo Alves Damasceno Junior

Maria Lígia Rodrigues Macedo

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

O contexto da educação escolar de crianças e adolescentes com deficiência [recurso eletrônico] : das políticas públicas ao espaço escolar / organizadoras, Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro, Vera Lucia Gomes -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.
168 p. : il.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89995-41-8

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Inclusão escolar. 3. Educação especial. 4. Educação e Estado. I. Castro, Rita de Fátima da Silva Rosas de. II. Gomes, Vera Lucia.

CDD (23) 371.9046

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORAS:
Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro
Vera Lucia Gomes

**O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR DE CRIANÇAS
E ADOLESCENTES COM
DEFICIÊNCIA**
DAS POLÍTICAS
AO ESPAÇO ESCOLAR

Campo Grande - MS
2022



© das autoras:

Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro
Vera Lucia Gomes

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-89995-41-8

Versão digital: agosto de 2022.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

PREFÁCIO

Antes de qualquer outro parágrafo quero expressar a imensa satisfação pessoal em escrever este texto. O orgulho e a emoção se fizeram presentes pelo convite e se configuraram em lembranças de anos de convivência dividindo leituras, estudos, congressos, trabalho e conquistas com a professora Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro. Não menos a considerar, acompanho por indicação de quem me referi acima, os estudos da co-autora desta obra, professora Vera Lúcia Gomes que indico para leitura, sobretudo pela preocupação que demonstra com questões regionais na relação escola-inclusão-políticas públicas.

Profissionais ligadas à universidade, atuando com docência e pesquisa, bem como vivenciando por considerável tempo o ambiente escolar, as autoras souberam com primor reunir nesta obra textos que tratam e retratam na teoria e na prática, de forma clara e objetiva, o cotidiano da temática da inclusão, da pessoa com deficiência e o ambiente escolar.

Organizada de forma cuidadosa e sequencial no tratamento dos fatos e contextos, a obra apresenta uma fluência para o leitor, situando-nos no tempo e no espaço acerca de sua temática central. O conteúdo atual, profundo e leve ao mesmo tempo, proporciona momentos de reflexão e inflexão, que nos possibilita discussões de âmbito pessoal e coletivo

Ao longo da leitura pode-se ver muito bem desenhado os caminhos da inclusão, num diálogo com a história da educação, com as políticas públicas e educacionais, os desafios que a escola ainda tem para superar, as interfaces destes cenários, seus significados e perspectivas. Para além das considerações e reflexões significativas no que tange a apresentação e compreensão destas relações a obra é um convite a ampliação das discussões no campo da prática ou, em outras palavras, vamos ao trabalho!

No exercício de dialogarmos com os textos em suas diferentes abordagens, traçando paralelos de seus contextos diante da inclusão,

considerando as diferentes possibilidades para os mesmos fins, é possível enxergar a ponta do nó de todos nós. É preciso entender para atender.

Agradeço as autoras pelo convite, em especial à minha parceira de mestrado e doutorado, dando-me a honra da leitura dos textos originais e de prefaciar a presente obra. Os caminhos são muitos e muitas são as possibilidades e decisões que temos que tomar. Muitas são as boas lembranças e são estas que se materializam.

Desejo uma excelente leitura a todos(as)

Luiz Seabra Júnior

Professor Doutor da Universidade Estadual de Campinas
Diretor de Ensino do Colégio Técnico de Campinas-UNICAMPa

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física

Inclusiva da UFMS

Presidente da Associação Paraolímpica de Campinas.

APRESENTAÇÃO

O convite realizado aos profissionais que concretizam a obra ora apresentada, funda-se no mais profundo respeito e reconhecimento de suas ações, empenho e engajamento no entorno de crianças e adolescentes em condição de deficiência, escolares. Mas, antes e primeiro, se consubstancia no afeto. Sim, no afeto e, também na admiração que temos por cada um(a) destes(as) amigos(as) autores(as), professores(as) educadores(as).

Parece estranho à primeira vista que iniciemos a apresentação de uma obra científica por meio de uma declaração de afeto. Mas, o respeito é uma das dimensões do afeto. Contudo, se ainda estivermos causando estranheza com esta nossa atitude, lembremos os ensinamentos de Wallon (1879-1962). É possível aludir que este nos convida a ensinar, sentindo.

Assim, as relações que estabelecemos entre pares necessitam banhar-se nas águas da afetividade para que, a exemplo deste livro, elas se concretizem em expressões e obras coletivas em prol do coletivo da escola. Para que consigamos ensinar a partir deste princípio é necessário que desenvolvamos em nós a dinâmica de relações profissionais afetivas.

Acreditamos profundamente que se a escola ainda não é um espaço onde todos se sentem pertencentes, acolhidos, respeitados e creditados como pessoas humanas que são, é porque, provavelmente tenhamos deixado de planejar sonhando, ensinar construindo teorias e avaliar forjando múltiplas inteligências. Tenhamos deixado de lado a importância de cooperar, de ter no(a) colega da sala ao lado a possibilidade de um amigo(a).

Achamos necessário pontuar estes elementos porque representam a argamassa da construção aqui presente. Somos um coletivo de pessoas unidas por ideais profissionais e ligados afetivamente pelo respeito e admiração.

Observação realizada, seguimos com a apresentação do conteúdo central de cada capítulo e seus(suas) autores(as):

O primeiro capítulo foi elaborado pela professora Camila Lopes de Carvalho cujo olhar abarca a questão histórica do atendimento escolar de crianças e adolescentes em condição de deficiência, aludindo ainda a questão dos valores ali presentes.

Sequencialmente, os professores Roberval Angelo Furtado e Vera Lucia Gomes, tratam da questão da materialização do direito à Educação, de estudantes público da Educação especial.

O próximo capítulo, escrito por José Paulo dos Santos Rosas de Castro, Valquíria Martines dos Santos e Vanessa Costa da Silva, apresenta o relatório da UNESCO sobre o monitoramento global da educação da América Latina e Caribe, em suas pontuações ao contexto brasileiro.

As autoras Marilucia Ferreira e Danila Bassi, pontuam questões que envolvem a gestão escolar, permeando o político e o pedagógico, fenômenos entendidos dentro de um projeto participativo na escola.

Já as professoras Patricia Unger Raphael Bataglia e Graziella Borges Diniz, abarcam a questão da reflexividade do professor(a), relacionando esta a formação continuada de professores e a escola inclusiva.

O sexto capítulo apresenta uma reflexão a partir do paralelo entre a inclusão social e a inclusão educacional, tendo como fundamento teórico os estudos culturais. São autores Janete Rosa da Fonseca e David Arenas Carmona.

As professoras Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro e Janaína Nogueira Maia Carvalho, abordam o fenômeno infância, ser criança e o fenômeno deficiência, pelo viés da Sociologia da Infância, da Inclusão e do Desenho Universal de Aprendizagem.

Desta forma, acreditamos que a obra que construímos a muitas mãos, corrobora para o entendimento, em diferentes contextos de

abordagem, de aspectos importantes que envolvem a questão da deficiência e da inclusão de crianças e adolescentes no Brasil. Almejamos que a leitura aqui possibilitada venha colaborar para novas inferências, muitas problematizações e a descoberta de possibilidades concernentes ao processo de escolarização de pessoas com deficiência. Se assim for, e toda vez que for, este pequeno coletivo de pessoas unidas entorno de ideais profissionais que resultou neste livro, se constituirá em um novo e maior coletivo de pessoas em prol da causa de tantas outras que estiveram alijadas de uma maior participação em diferentes dimensões da vida como um todo.

Assim, e cientes de nossa responsabilidade convidamos você a ler este livro.

Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro
Vera Lúcia Gomes

SUMÁRIO

PONTUANDO QUESTÕES HISTÓRICAS SOBRE O ATENDIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA: OS VALORES PRESENTES Camila Lopes de Carvalho	14
AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO Roberval Angelo Furtado Vera Lúcia Gomes	36
RELATÓRIO DA UNESCO SOBRE O MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE: O CONTEXTO BRASILEIRO José Paulo dos Santos Rosas de Castro Valquíria Martines dos Santos Vanessa Costa da Silva	65
ENTRE O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO: UM PROJETO, VIA GESTÃO ESCOLAR Marilucia Ferreira Danila Bassi.....	82
O PROFESSOR E A AÇÃO REFLEXIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA: UMA QUESTÃO DE VALORES Patrícia Unger Raphael Bataglia Graziella Borges Diniz.....	113

**INCLUSÃO SOCIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: RESSIGNIFICAR O
PAPEL DA EDUCAÇÃO OU ESPERAR RESPOSTAS?**

Janete Rosa da Fonseca

David Arenas Carmona 129

INFÂNCIA, SER CRIANÇA E DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro

Janaína Nogueira Maia Carvalho..... 148

PONTUANDO QUESTÕES HISTÓRICAS SOBRE O ATENDIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA – OS VALORES PRESENTES

Camila Lopes de Carvalho

1. INTRODUÇÃO

As crianças e adolescentes em condição de deficiência percorreram um trajeto histórico longínquo para receberem atendimento escolar adequado, devido às influências paradigmáticas vigentes nos variados momentos sociais, que transitaram do menosprezo e precárias condições de vida até a sua aceitação e valorização enquanto cidadãos. Podemos dizer que o atendimento educacional destinado a essa população ocorreu atrelado à forma como a sociedade reconstruía seus entendimentos no que se concerne à presença de condições consideradas diferente, como uma deficiência, e transformava os seus dogmas, valores e legislações em direção à favorecer a inclusão desta nas suas diferentes funções e atividades.

Adentrar esse contexto por um viés histórico traz possibilidades contributivas na compreensão da transformação dessas estruturas sociais, tais como a escola, e nas particularidades de desdobramento das mesmas tendo em vista que diferentes concepções sobre as diferenças foram estabelecidas em cada grupo social desde a Antiguidade. Sabendo que o todo é constituído por partes, e que cada parte interage influenciando e sendo influenciado pelas demais, aspectos globais acerca da organização do atendimento escolar do aluno com deficiência trazem compreensões significativas, assim como as trazem as especificidades do cenário brasileiro.

2. ATENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO

Com fundamentação da ciência denominada Paleopatologia, área direcionada à investigação de estruturas ósseas relativas ao início da história do ser humano, o autor Silva (1987) resgatou que variadas alterações associadas às deficiências já existiam desde a pré-história, como alterações na formação física do bebê, aquisição de alterações físicas durante a vida por lesões traumáticas e infecções, bem como deficiência visual ou cegueira, dentre várias outras condições.

O autor prosseguiu elucidando que as pessoas que apresentavam tais alterações submeteram-se à entendimentos, atitudes e tratamentos diversos, sendo ora excluídas das vivências sociais e segregadas em locais afastados, e em outros momentos submetida até mesmo à exposição em espaços de visita pública, como em jardins zoológicos pelos Astecas, em Montezuma. Em outras culturas e momentos históricos, obteve enaltecimento, com a tolerância e até mesmo privilégios no posicionamento nas camadas sociais consideradas superiores, como pelo povo africano denominado de Xagga e os latinos Tupinambás.

Prevalendo a rejeição e a exclusão nos primórdios temporais, procedimentos educacionais não eram direcionados às crianças e aos adolescentes que apresentavam alguma condição de deficiência. Uma modificação mais enfática de tal conjuntura transpareceu a partir do período medieval, de forma associada à ascensão do cristianismo, que difundiu crenças fundamentado na ideia de que a presença de diferenças como deficiências em seres humanos era uma ação intencional divina para instigar a compaixão das pessoas ao seu redor e favorecer a salvação de suas almas. Isso levou à instituição das chamadas Santas Casas de Misericórdia, que abrigavam aqueles com deficiência para que tivessem a sua vida protegida, ainda que apartada da comunidade (BIANCHETTI, 1995; JANNUZZI, 2006).

Doravante a essa vida em locais específicos, principiaram algumas iniciativas de procedimentos educativos a elas direcionados. Em 1260, Luís IX, o rei da França, fundou o Hospital Quinze Vingts, em Paris, ofertando orientações pedagógicas aos militares com cegueira adquirida nos conflitos bélicos. Caminhando à data aproximada de 1500, Pedro Ponce de Leon galgou reconhecimento ao se dedicar a instruir as crianças e adolescentes com surdez pertencentes à nobreza nas ações de leitura, escrita e de cálculo. O prosseguimento de tais iniciativas desdobrou-se no século XVIII, com Charles Michel L'Épée, que se dedicou a desenvolver práticas educativas para as pessoas com deficiência visual, culminando na criação do Método de Sinais (MIRANDA, 2003; SILVA, 2010).

Nesse caminhar cronológico, completa as iniciais ações educacionais a criação do Instituto Real, em 1784, escola voltada às pessoas com cegueira, concebida por Valentin Haüy, em Paris. Esta escola recebeu, em 1819, Louis Braille, uma criança com dez anos de idade que havia adquirido a deficiência visual aos três e que, ao longo dos anos, deu continuidade às ideias de Charles Barbier De La Serre elaborando o Braille, um sistema de ensino com pontos em relevo (MIRANDA, 2003; DIEHL, 2006; SILVA, 2010).

Se as iniciativas despontavam timidamente até então, chegando ao século XVIII, o atendimento escolar de crianças e adolescentes em condição de deficiência alcançou novos contornos, apoiado pelo avanço científico sobre as ciências pedagógicas e sobre as condições de deficiência, bem como pelo despontar de valores de compaixão em substituição à hostilidade. O autor Smith (2008) aponta em seus estudos que o desenvolvimento da ciência educacional e sua inserção nas instituições especiais associa-se a um acontecimento de 1799. Na data em questão, um menino batizado de Victor foi localizado abandonado nas florestas de Aveyron, apresentando limitações referentes a uma deficiência cognitiva congênita associada à privação ambiental, motivo pelo qual foi conhe-

cido como “menino selvagem de Aveyron”. Esse jovem recebeu atendimento do médico e educador Jean Marc Itard, em Paris intencionando a cura de tais defasagens e o ensino das habilidades comumente utilizadas no contexto social, como raciocínio cognitivo e emprego de fala como forma de comunicação. Houve significativo desenvolvimento de Victor com tais ações, mas não a superação total das limitações objetivadas, já que o momento histórico se respaldava por paradigmas médicos que almejavam a cura das deficiências.

Prosseguindo com as ponderações do mesmo autor, Itard conferiu a Edouard Seguin, seu aluno, o encargo de compartilhar tais planos de ensino nos Estados Unidos, o qual o fez através da primeira publicação concernente à educação de crianças e adolescentes em condição de deficiência, denominada de “O tratamento moral, higiênico e educação de idiotas e outras crianças atrasadas” – *“The moral treatment, hygiene, and education of idiots and others backward children”*, em 1846.

Chegando ao século XIX, as abordagens médicas somaram-se às atuações de educadores, estimulando e ampliando o estabelecimento de instituições especiais que contavam com cuidados médicos associados às iniciativas pedagógicas, mesmo que segregadas socialmente.

Com a circunstância sócio-histórica de abertura às novas práticas educacionais e de delineamento de inovações pedagógicas, iniciativas concomitantes despontavam na Europa e nos Estados Unidos. No território europeu, Maria Montessori elaborou, na Itália, propostas metodológicas fundamentadas em experiências práticas para procedimentos pedagógicos direcionados às crianças com deficiência cognitiva. Já nos Estados Unidos, foi fundado o Asilo Norte-Americano para Educação e Instrução dos Surdos e Mudos, em 1817, por Thomas Hopkins Gallaudet.

Se as instruções educacionais despontaram nas ditas entidades, o foco médico da cura de tais comprometimentos ainda persistia. Somadas

à impossibilidade de alcance desses resultados, no decorrer do século XX, as proposições de ensino foram escassas e voltadas ao assistencialismo.

Como a sociedade é um todo que se organiza pela junção e interação entre as partes, esse panorama da educação ofertada para as pessoas com deficiência se alterou a contar pelas modificações políticas, científicas e sociais oriundas da Segunda Guerra Mundial

Doravante ao desenvolvimento das ciências médicas e psicopedagógicas e de suas interfaces com a educação de crianças e adolescentes em condição de deficiência, diversos países evocaram considerações para o desabrochar da área, que se arquitetaram por meio do estabelecimento de eventos e documentos que objetivavam a sensibilização e estimulação para que os países atuassem perante as colocações que eram apresentadas, organizando ações para o atendimento educacional de crianças e adolescentes com deficiência. As principais ações podem ser elencadas ao longo do decorrer histórico a seguir:

Quadro 1 - Ações internacionais acerca do atendimento educacional dos alunos com deficiência

DATA	AÇÃO	DESCRIÇÃO
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Declamou sobre a igualdade de todas as pessoas perante a lei, inclusive das pertencentes aos grupos minoritários, condenando ações discriminatórias contra eles (ONU, 1948).
1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	Defendeu que os países se mobilizassem para prevenir condições de deficiência e atender aqueles que as tivessem, bem como para garantir direitos e proteção de discriminações (ONU, 1975).
1978	Relatório de Warnock	Esse relatório foi resultado de pesquisa de Helen Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência, sobre a educação de alunos com deficiência física e intelectual da Inglaterra, sugerindo a organização de um documento para identificar, descrever e avaliar as variadas deficiências, de forma a auxiliar aqueles alunos que as possuíssem com o oferecimento de materiais, estratégias de ensino, currículos e métodos adaptados às suas necessidades (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007).

1981	Declaração de Cuenca	O documento foi elaborado de forma compartilhada por 14 países, reafirmando a necessidade de estratégias para desenvolver o atendimento educacional com qualidade para os alunos com deficiência, como a capacitação de recursos humanos, a adaptação dos planejamentos educacionais e a eliminação de barreiras físicas e atitudinais (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).
1981	Declaração De Sunderberg	A declaração foi elaborada de forma compartilhada por 103 países, sugerindo a integração das pessoas com deficiência na sociedade, com participação ativa em suas atividades (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).
1981	Ano Internacional das Pessoas Deficientes	A determinação intencionou instigar que as nações se empenhassem na organização de estratégias que favorecem a participação social das pessoas com deficiência nos seus variados contextos (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).
1983	Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência	O programa reforçou a ideia do atendimento educacional das crianças e adolescentes com deficiência ser realizado em escolas regulares (ONU, 1983).
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem	Documento elaborado de forma compartilhada por 155 países, atestando que todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, possuem direito ao atendimento educacional, que deve ser assegurado pelas nações (SOLER, 2005; SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).
1991	Resolução nº 45 da Organização das Nações Unidas.	Esse documento almejou estimular que países delinhassem estratégias e atuassem para que até 2010 houvesse contribuições em direção à efetivação de uma sociedade inclusiva (FELIPE, 2006).
1992	Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Alunos com Necessidades Especiais.	Esse documentado sugeriu que o atendimento educacional das pessoas com deficiência deveria ocorrer por meio de uma articulação entre instituições especiais e escolas regulares (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).
1993	Declaração de Santiago	A declaração visou sensibilizar as nações para atuarem na melhoria da educação, considerando aspectos sobre o aumento da qualidade de ensino, a erradicação do analfabetismo e também a formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

1993	Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades	Essa ação desenhou uma recomendação às nações para garantirem a participação das pessoas com deficiência nos variados contextos sociais, como no educacional, sugerindo a organização de programas voltados ao estudo das condições de deficiência e das necessidades daqueles que as possuem (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).
1993	Declaração e Programa de Ação de Viena	Esse documento retificou a urgência em universalizar os direitos humanos, bem como a imperiosidade dos países agirem para a eliminação de barreiras para tal (ONU, 1993a).
1993	Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos	Essa declaração reforçou o comprometimento dos países em desenvolvimento com a proposta de Educação para Todos de forma a implantarem ações para que o atendimento educacional de alunos com deficiência ocorresse com qualidade (ONU, 1993b).
1994	Declaração de Salamanca	A Declaração de Salamanca é considerada um documento com significativa contribuição ao atendimento educacional de alunos com deficiência por sugerir às nações a implantação de uma escola inclusiva, em que as instituições se adaptassem e combatessem discriminações para ofertar um ensino de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 1994).
1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)	O evento almejou a reflexão de possibilidades para integrar as pessoas com deficiência em todos os contextos sociais, enfatizando a urgência na atuação da superação de todas as barreiras possíveis existentes (BRASIL, 2001a)
1999	Carta para o Terceiro Milênio	Em forma de carta, o documento destacou a necessidade de as nações estruturarem planejamentos de ações concretas a serem realizadas para que as determinações legais pudessem ser implantadas na realidade (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).
2000	Fórum Mundial de Educação de Dakar	No evento foi enfatizada a importância de melhoria da acessibilidade e da qualidade do atendimento educacional ofertado para todos (UNESCO, 2001).
2001	Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão	A declaração expôs a carência de ações políticas para que a inclusão se efetivasse nos diversos contextos sociais (BRASIL, 2001b)
2007	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Esse evento discutiu a respeito da necessidade de implantação de ações para efetivar os direitos das pessoas com deficiência na realidade e combater a discriminação (BRASIL, 2009).

Fonte: Organização da autora.autora.

Essa série de eventos descortinou ações em várias nações que alicerçaram a definição e o início da implantação da educação inclusiva. Isto posto, pode-se compreender que, para chegar a essa atenção mundial, houve quatro etapas em que a sociedade considerou e se relacionou com a pessoa com deficiência, que influenciaram diretamente o atendimento educacional a ela disponibilizado, as quais podem ser definidas pelas ponderações de Kirk e Gallagher (1996):

- Etapa 1 – Período anterior ao cristianismo, marcado pela exclusão das pessoas com deficiência nas diversas faces sociais;
- Etapa 2 – No decurso do cristianismo, com a propagação de juízos de compaixão para serem direcionados àqueles que apresentassem deficiências, passando a garantir sua sobrevivência;
- Etapa 3 – Entremeando os séculos XVIII e XIX, consistiu na alocação de pessoas com condições de deficiência em instituições segregadas, as quais ofertavam cuidados médicos e intervenções educacionais;
- Etapa 4 – Findando o século XX, abarcou movimentos internacionais visando à participação e aos direitos de pessoas com deficiência nos diversos contextos da sociedade.

3. ATENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A nação brasileira delineou um atendimento escolar às pessoas com deficiência fundamentado nas reconstruções de entendimentos e ações organizados internacionalmente, sendo diretamente influenciado pelo contexto dos demais países acima citados.

Historicamente, a existência de deficiências corporais era comum no Brasil, já que, desde o período colonial, os escravos apresentavam alterações físicas congênitas e adquiridas por carência nutricional e lesões obtidas durante o labor. Mas, assim como no cenário internacional, nesse momento, propostas educacionais não eram direcionadas, especificamente, para a população em questão.

Caminhando no decorrer histórico, Santas Casas de Misericórdia também foram instaladas no país, abrigando pessoas com deficiência separadamente do convívio da sociedade. Apesar de possibilitar a sobrevivência dessa população, as instituições não possuíam propostas educacionais até então, uma vez que a população referida não era considerada como cidadã brasileira. Os autores Silva e Araújo (2012) elucidam essa conjuntura ao apontar que, em 1824, a Constituição, no Título II, Artigo 8º, negava os direitos políticos e educacionais àqueles que apresentassem deficiência.

Trinta anos depois dessa Constituição, foi organizado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, instituído por Dom Pedro II pelo Decreto nº 1428, de 12 de setembro de 1854, estruturando uma inicial entidade para atender a escolarização das crianças e adolescentes com deficiência visual – o qual, por meio do Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1981, foi renomeado como Instituto Benjamin Constant. A instituição propiciou intervenções educativas brasileiras para pessoas com deficiência, mas a autora Jannuzzi (2006) adverte que tais ações foram desvinculadas

de uma modificação de valores oriundos da conscientização das necessidades e possibilidades dessa população.

A autora explicitou que o Instituto organizou-se de forma instigada pela existência de uma pessoa da nobreza com cegueira, José Álvares de Azevedo, que havia buscado por instruções educacionais em Paris, no Instituto dos Jovens Cegos e, ao voltar ao Brasil, passou a educar a filha do médico do Imperador, também com a dada condição, estimulando-o a criar o instituto, contudo com atendimento predominantemente para pessoas da nobreza. Na sequência e com esse mesmo caráter, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, respaldado pela Lei n° 839, em 1857 – renomeado pela Lei n° 3.198, de 1957, como Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

A disponibilização dessas instituições ocorreu, assim, para pequeno conjunto de indivíduos, sem haver o desdobramento de outras possibilidades de locais e práticas para o restante de brasileiros. A educação das crianças e adolescentes em condição de deficiência ausentou-se de atenção e de ações no momento vigente e nas décadas seguintes. Esse contexto pode ser compreendido ao rememorarmos que, enquanto paradigmas médicos buscavam apenas a recuperação curativa para as características da deficiência, o restante das crianças e adolescentes sem a condição também eram privados de vivências pedagógicas significativas, mantendo grande parte populacional analfabeta, pois o ensino escolarizante pouco era visto como contributivo para regimes escravocratas ou de trabalho rural em latifúndios.

Quando buscamos pelas reflexões de Kassir (2011), é possível averiguar que, somente a partir do crescente processo de industrialização brasileiro, no século XX, práticas educacionais passaram a abdicar de atenção por serem vistas como fator imprescindível para o almejado desenvolvimento político-social. Assim, o país implantou ações mais significativas nessa área alicerçadas pela influência das ideias divulgadas

como pertencentes à Escola Nova, que defendiam acesso a um processo de ensino qualitativo a toda a população, com a recepção de professores estrangeiros que auxiliavam a construir as bases educacionais do país, e também da educação direcionada àqueles que apresentavam deficiências – como Helena Antipoff, uma psicóloga que trouxe contribuições de conhecimentos e práticas de educação especial de forma a subsidiar a fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, na data de 1932.

Entidades como esta despontaram enquanto uma opção de atendimento para as pessoas com condições de deficiência ao abarcarem, além de ações médicas, também serviços de atendimento social e educacional, mas tiveram continuidade em suas criações e ações predominantemente por organizações sociais, com discreta atuação política nesse cenário.

Quando recorremos aos conhecimentos de Miranda (2003, 2008), podemos entender que a ação política do Brasil pouco se envolveu por essas iniciativas, atuando, em tal momento, na organização de campanhas temáticas referentes aos assuntos envolvidos no atendimento escolar das pessoas com deficiência, sendo elas: a “Campanha para educação do surdo brasileiro”, em 1957; a “Campanha nacional de educação e reabilitação do deficiente da visão”, em 1958; e a “Campanha nacional de educação e reabilitação dos deficientes mentais”, em 1960.

Dessa forma, nesse início de intervenções educacionais, o atendimento de crianças e adolescentes com deficiência permaneceu ocorrendo coexistente nas instituições especiais e de forma separada da educação comum da escola regular.

A contar da metade do século XX, houve o fortalecimento dos grupos familiares e agrupamentos da sociedade, com busca por medidas direcionadas à população com deficiência simultaneamente às alterações de paradigmas mundiais em defesa de seus direitos. As práticas excludentes e segregacionistas que alocavam essa população em entidades e

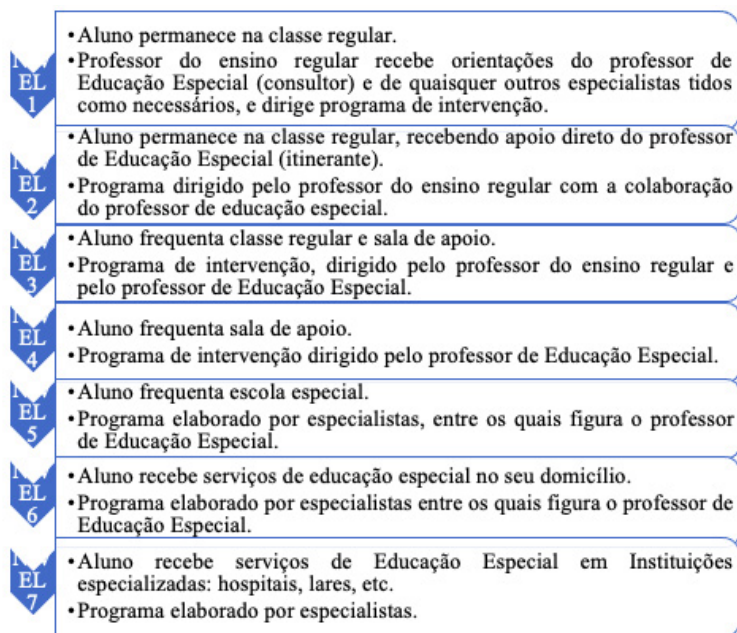
pouco se dirigiam às suas necessidades de desenvolvimento global sucederam, vagarosamente, outras que almejavam reorganizações na sociedade e incidiram diretamente no atendimento escolar, sendo estruturadas por períodos denominados de normalização, integração e inclusão, que podemos apresentar a seguir, apoiados na literatura de Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008) e Aranha (2009).

Segundo os autores acima referenciados, a partir da década de 1950, a exclusão e a segregação tiveram sua contestação fortalecida com a proposta de Bank-Mikkelsen sobre o princípio da Normalização na Dinamarca, o qual Bengt Nirje consagrou na Suécia, destacando a urgência em propiciar às pessoas que apresentam deficiências vivências semelhantes de atividades e práticas sociais, como a escolarização. Contudo, tendo como referência a institucionalização, essas propostas eram desenhadas por meio de atendimentos filantrópicos estruturados no interior das entidades especiais.

A aspiração em possibilitar que as pessoas com deficiência vivenciassem tais práticas, mas inseridas nos variados campos da sociedade, levou à instituição da Integração, nos anos aproximados de 1960/1970, intencionando deslocar as pessoas das instituições especializadas para os ambientes coletivos da comunidade. Sendo um período respaldado pelo paradigma de Serviços, serviços especializados se direcionaram a instruir as pessoas que tivessem alguma condição de deficiência para que participassem das funções comunitárias coletivas, buscando capacitá-las para que elas se adequassem e respondessem às padronizações de ações estipuladas em cada ambiente, como o escolar. Nessa circunstância, uma conquista significativa foi alcançada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em 1961, ao estabelecer, ineditamente, a educação enquanto um direito das crianças e jovens com deficiência, além de propiciar a possibilidade de a formação ocorrer em escolas regulares quando possível (BRASIL, 1961).

A forma como ocorreu o atendimento da criança e do adolescente com deficiência nesse período é detalhada quanto recorremos à explicação de Correia (1997). O autor explicita que o atendimento escolar daqueles que apresentam deficiência estruturava-se por meio de um sistema de cascata, alocando-os em variados locais, segundo o nível de aprendizagem que apresentavam, percorrendo sete níveis entre a escola especial e a regular, especificados na Figura 1.

Figura 1 – Sistema de cascata



Esse ideal integracionista surgiu alicerçado pelos movimentos familiares e sociais dos direitos de pessoas com deficiência, pela organização científica – elencando metodologias de ensino e práticas pedagógicas contributivas aos aprendizes com diferentes particularidades, e pelos movimentos internacionais, que instigavam que, nacionalmente, ações fossem delineadas, trazendo contribuições ao contestar a segregação presenciada (MENDES, 2006).

Contudo, questionamentos despontaram de forma concomitante à inserção dessa população na sociedade de forma integracionista, já que havia uma ação em direção a adequar essa população para que desempenhassem as mesmas tarefas que os demais, sem considerar as suas particularidades, culminando em procedimentos desastrosos e, por vezes, inalcançáveis. Descortinava-se o entendimento de que a sociedade precisava se transformar, de modo a possibilitar a todos uma vivência em comunidade com qualidade.

Isto posto, a política brasileira, por meio do Ministério de Educação e Cultura, criou o denominado “Grupo-Tarefa de Educação Especial” em 1972, projetando o início da estruturação do atendimento escolar das pessoas com deficiência no país. Em sua primeira ação, implementou o “Centro Nacional de Educação Especial”, conhecido como CENESP, através do Decreto n° 72.425, de 03 de julho de 1973, para desenvolver ações para expandir e melhorar a educação especial por meio da organização de feitos públicos e capacitação de profissionais. Sob responsabilidade desse órgão, foram imbuídos os Instituto Brasileiro de Cegos e Instituto Nacional dos Surdos-Mudos. Com pouco estímulo e força política, o CENESP teve sua função enfraquecida, readquirindo, apenas em 1993, visibilidade, ao transformar-se na Secretaria de Educação Especial (SESP) (SOLER, 2005; JANUZZI, 2006).

Corroborado por essas intervenções, o ideal da Inclusão se desdobrou, sob referência de um entendimento de que a sociedade deveria se

adaptar para possibilitar a todas as pessoas a participação ativa nos diversos contextos e práticas, inclusive para aquelas que apresentassem condições de deficiência. Direcionando a atenção de efetuar ajustes da pessoa para a sociedade, o atendimento educacional das crianças e adolescentes com deficiência foi atribuído como responsabilidade da escola regular, que passou a ter o encargo de adaptar suas estruturas, métodos, práticas e recursos para atender a todos com a mesma qualidade de ensino.

Logo, essa conjuntura de transformação socioeducacional delimitou-se em cinco períodos, que são explicitados no Quadro 2.

Quadro 2 – Construção socioeducacional do processo inclusivo

PERÍODO	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE / ESCOLA
<p><u>Exclusão</u></p> <p>Da antiguidade até o século XVII, aproximadamente.</p>	<p>Às pessoas com deficiência, era negado o direito de ser humano, sendo, predominantemente, abandonadas, expostas, rejeitadas ou condenadas à morte. As diferenças eram comumente condenadas, e os sistemas educacionais ausentes.</p>
<p><u>Segregação</u></p> <p>Entre os séculos XVIII e XIX.</p>	<p>Vivenciava-se um período de compadecimento por essas pessoas, garantindo sua sobrevivência, contudo, em locais separados do restante social, específicos para o recebimento dessa população. As diferenças eram recusadas. O atendimento educacional era fundamentado em paradigmas médicos, com precárias iniciativas pedagógicas.</p>
<p><u>Normalização</u></p> <p>Década de 1950, aproximadamente.</p>	<p>Fundamentado no paradigma da institucionalização, buscava-se métodos para proporcionar às pessoas com deficiência padrões e condições de vida semelhantes ao vivenciado na sociedade, contudo, ainda dentro das instituições especiais segregadas do restante social. As diferenças eram isoladas e as propostas educacionais já se organizavam com conhecimentos da pedagogia e psicologia dentro das instituições.</p>
<p><u>Integração</u></p> <p>Entre as décadas de 1960 e 1970.</p>	<p>Baseado no paradigma de serviços, atividades especializadas eram utilizadas para preparar as pessoas com deficiência para viverem em sociedade, intencionando retirá-las das instituições especiais e inseri-las na sociedade, mas cabendo a essas próprias pessoas se adaptarem para participar do contexto social já estabelecido. As diferenças sofreram uma tentativa de serem anuladas. Classes especiais foram criadas dentro das escolas regulares para receberem as pessoas com deficiência que demonstrassem estarem aptas para frequentá-las.</p>

PERÍODO	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE / ESCOLA
<p data-bbox="180 215 271 239"><u>Integração</u></p> <p data-bbox="138 263 313 311">Entre as décadas de 1960 e 1970.</p>	<p data-bbox="324 215 915 406">Baseado no paradigma de serviços, atividades especializadas eram utilizadas para preparar as pessoas com deficiência para viverem em sociedade, intencionando retirá-las das instituições especiais e inseri-las na sociedade, mas cabendo a essas próprias pessoas se adaptarem para participar do contexto social já estabelecido. As diferenças sofreram uma tentativa de serem anuladas. Classes especiais foram criadas dentro das escolas regulares para receberem as pessoas com deficiência que demonstrassem estarem aptas para frequentá-las.</p>

Em meio a uma circunstância transformacional, o Brasil se viu influenciado pelos documentos e eventos internacionais produzidos sobre a educação da pessoa com deficiência, anteriormente citados, com alterações significativas nas definições educativas a partir dos anos de 1980. Na elaboração da Constituição Federal do Brasil de 1988, houve uma redefinição da educação especial, direcionando a esta o entendimento de ser o atendimento educacional ofertado para os alunos com condições de deficiência a ocorrer de forma preferencial nas escolas regulares. Ao atualizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, em 1996, tal redefinição foi considerada e expandida, reafirmando esse atendimento educacional com qualidade em escolas regulares. As promulgações seguintes atestaram e detalharam as exigências a serem realizadas para que o atendimento educacional ocorresse de forma inclusiva e que fosse possível de ser desenvolvido, destacando a necessidade de recursos humanos, materiais, físicos e atitudinais de trabalho com valores de aceitação às diferenças, como exposto nos Planos Nacionais da Educação de 2001 e de 2014 (BRASIL, 1988, 1996, 2001c, 2011).

A oficialização da inclusão socioeducacional teve um marco regulatório com a promulgação da Lei nº 13.146, de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa ação delegou à família, à sociedade e também ao Estado a função de estabelecer um sistema social e educacional inclusivo (BRASIL, 2015). No tocante à escolarização, definiu recursos e estratégias necessárias para possibilitar o acesso e a participação do aluno com deficiência no ensino-aprendizagem com

qualidade, nas escolas regulares, com capacitação profissional por meio de adequação dos currículos de formação de professores, oferta de tecnologias assistivas e recursos materiais adaptados, ensino com língua de sinais e apoio de sistema Braille quando se mostrarem necessários, além de profissionais de apoio para atuarem nas escolas.

A legislação brasileira se reconstruiu e passou a ofertar direitos há muito almeçados para as pessoas com deficiência, garantindo, legalmente, um atendimento escolar com qualidade a todas as crianças e adolescentes com deficiência. Contudo, todos os participantes da sociedade são chamados a fazerem a sua parte para efetivar os ideais previstos e elaborados a partir de tamanhas reflexões, lutas e transformações paradigmáticas decorridas ao longo da história. Afinal, a inclusão se faz no dia a dia, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um, seja no atendimento escolar ou em qualquer que seja o local social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento educacional da criança e do adolescente com deficiência percorreu um caminho histórico que exigiu reconstruções de conhecimentos, mudanças de valores e implicações legais para serem estruturados de forma a possibilitar o acesso e o desenvolvimento da aprendizagem efetiva e de forma respeitosa às possíveis particularidades apresentadas.

Conquistas significativas foram alcançadas, mas muito ainda há para se estabelecer no cotidiano escolar, com práticas bem-sucedidas e qualificadas para essas pessoas. E esse muito a se fazer envolve a todos nós, cidadãos, em um processo contínuo de desenvolvimento dos nossos valores e ideais empáticos e altruístas, além de direcionarmos nosso olhar para as potencialidades de cada pessoa

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 07-19, 1995.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 8 out. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 24 set. 2001b. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 9 jan. 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 17 nov. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

CARVALHO, Camila Lopes de. **Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar**: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional. 2018. 323 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CORREIA, Luís. **Alunos com necessidades especiais nas escolas regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças**: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.

FELIPE, Tanya. Políticas públicas para a inserção da LIBRAS na educação de surdos. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES – Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 33-47, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.654.2088&rep=rep1&type=pdf#page=33>. Acesso em: 12 jan. 2022.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos de uma política brasileira de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 41-58, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

KIRK, Samuel; GALLAGHER, James. **Educação da criança excepcional**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 9., 2007, Porto. **Actas [...]**. Porto: SPCE, 2007, p. 178-189.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: a prática pedagógica de alunos com deficiência mental. São Paulo: Unimep, 2003.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 02 jul. 2021.

ONU. Resolução n° 217, de 10 de dezembro de 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 02 jul. 2021.

ONU. Resolução n° 2.542, de 9 de dezembro de 1975. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sceesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

ONU. **Programa de Ação Mundial referente às Pessoas Deficientes**. 1983. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/program.htm>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ONU. **Declaração e programa de ação de Viena**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. 1993a. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ONU. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. 1993b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000107.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010.

SILVA, Otto Marques da. **A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Rita de Fátima da; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada**. São Paulo: Phorte, 2012.

SILVA, Rita de Fátima da; SEABRA JÚNIOR, Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação Física Adaptada no Brasil**: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SMITH, Deborah. **Introdução à Educação Especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

UNESCO. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaopardeclaracaosobreeducacaopa.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Roberval Angelo Furtado

Vera Lucia Gomes

1. INTRODUÇÃO

A educação é compreendida como um dos pilares da civilização desde os primórdios da humanidade. Sua importância e contribuição para a formação e desenvolvimento humano são incontestáveis. Do legado de Platão e de Aristóteles às recentes contribuições dos estudiosos e pesquisadores, a educação se traduz numa das mais importantes políticas a serem implementadas pelos governantes em seus territórios.

Assim, a educação tornou-se um direito consagrado a todos os cidadãos, conforme preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim como a Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção sobre os direitos da Criança (1989), e outros instrumentos internacionais.

Nessa seara, incluem-se as pessoas com deficiências que, historicamente, foram excluídas, marginalizadas, incluídas na zona do não ser, “cuja humanidade não é reconhecida e, por conseguinte, são inferiorizados, assim como suas formas de viver, de ser, de estar, de pensar, de existir” (CANDAUI, 2016, p. 43), evidenciando a necessidade de se respeitar as especificidades para que os direitos sociais sejam reconhecidos e legitimados.

Assim, este ensaio se propõe a discutir, por meio da análise dos dados oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), documentos, legislação e sob a ótica

de estudiosos da área, compondo assim um painel para o debate do tema em pauta, o direito à educação das pessoas que fazem parte do público da educação especial no Brasil, que são aquelas que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No campo conceitual, temos a educação, dentre outras perspectivas, como princípio da formação humana, contribuindo para o desenvolvimento de valores, conhecimentos, constituição do caráter e consciência crítica, de forma que o sujeito possa, a partir da interação com seu contexto histórico e social, promover as mudanças necessárias na sociedade contemporânea. Para Gramsci (1968), a pessoa adquire consciência do que é a partir das relações sociais e econômicas, e é por meio da educação que ocorre a transformação da consciência humana do nível do senso comum para o nível da consciência filosófica, o que possibilita a elaboração de sua própria concepção de mundo.

Por esse viés, há que se considerar a formação humana em diferentes espaços educativos, visando atender as necessidades, especificidades e dificuldades dos indivíduos e promover o pleno desenvolvimento das suas potencialidades, pois, como assevera Dourado e Oliveira (2009, p. 203), uma educação “[...] deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos”.

Seguindo esse pensamento, os cidadãos que compõem uma sociedade organizada têm direito aos bens e serviços que lhes darão condições para viver em boas condições de saúde e bem-estar. Nesse conjunto, a educação se apresenta como direito social que, segundo Saviani (2013, p. 745) “configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”.

Nesse sentido, a sociedade convencionou a escola como *locus* e principal fonte do conhecimento e, obviamente, na viabilidade da educação, que, conforme sintetiza Saviani (2013, p. 745), promove “a universalização da escola elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres”, tornando o acesso a esse espaço a condição de ascensão nas organizações sociais e de classe.

Ao tratarmos do rol dos marcos legais do direito à educação, tanto em âmbito internacional, quanto nacional, a consagração ocorre a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao estabelecer, em seu Art. 26, que “[...] toda a pessoa tem direito à educação. [...] deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais [...]” (ONU, 1948). Essa declaração ecoa pelo mundo, no entanto, não reverbera em todas as regiões, pois inúmeras nações ainda têm dificuldades de propor e implementar políticas educacionais estruturantes e capazes de mitigar os problemas que se apresentam em sua dinâmica social.

Corroborando com essa informação, podemos citar o Brasil, que avançou significativamente nas últimas décadas no que se refere ao acesso da população de 4 a 17 anos às escolas, com estimativas que indicam, em 2020, que 96,8% desse público frequentava esses ambientes, o que representa um avanço de 9,1 pontos percentuais em relação ao ano de 2001. Entretanto, quando se observa a taxa de atendimento segmentada por faixa etária, ficam nítidos alguns desafios que ainda precisam ser superados. Enquanto praticamente todas as crianças com idades entre 6 e 14 anos estão frequentando a escola (99,3%), essa taxa é de 93,8% para as crianças de 4 e 5 anos (329 mil estão fora da escola) e de 91,5% para os jovens de 15 a 17 anos (783 mil estão fora da escola) (BRASIL, 2021).

Isso posto, o cenário aponta que, no Brasil, a efetivação do direito à educação para todos os cidadãos percorre um caminho tortuoso,

considerando as desigualdades socioeconômicas existentes no país e o histórico de descontinuidades das políticas educacionais, marcado por planos de governo em detrimento de planos de educação que rompessem com os mandatos dos governantes e propusessem o fortalecimento das instituições e de seu corpo técnico.

A partir da redemocratização do nosso país, no fim da década de 1980, começam as mudanças tanto no arcabouço legal, quanto na estrutura pedagógica e financeira das instituições escolares, que permitiram que o direito à educação pudesse alcançar uma parcela maior da população, sem que isso descontinuasse com a famigerada exclusão de negros, índios e pessoas com deficiência, cujas matrículas nas escolas e universidades sempre foram reduzidas.

Entretanto, cabe destacar a importância da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), viabilizando a educação como direito público e subjetivo. Mesmo com algumas lacunas, o texto constitucional renunciou políticas públicas voltadas para a inclusão e reorganização das instituições educacionais, principalmente com a edição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), num período em o país vivia a forte influência do neoliberalismo.

Segundo Saviani (2013, p. 221), a Constituição foi bastante recomendada por Emendas Constitucionais que significaram avanços na educação, apesar de as políticas educacionais continuarem limitadas por precariedade na “[...] infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente, nos baixos salários”, tendo algumas conquistas neutralizadas a partir da adesão do ideário político e econômico do neoliberalismo, que pressupõe a reestruturação econômica, racionalização e redução dos gastos do estado com políticas sociais.

No que se refere ao direito à educação das pessoas com deficiência, a CF/1988 e a LDB/1996, no Art. 4o, preveem que é dever do Estado garantir a educação escolar pública, mediante a garantia de

atendimento educacional especializado, gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013a).

Nessa lei, é destinado o capítulo V, específico para a Educação Especial, cujos seus artigos de 58 a 60, asseguram um sistema educacional democrático, que garanta a educação como direito de todos, com o acesso, participação e aprendizagem como qualquer cidadão, definindo a educação especial como modalidade de educação “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013a) e ainda prevê que

[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 2013a).

Na referida LDB, a concepção de direitos humanos fundamenta a educação inclusiva como um paradigma educacional “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

Coube ao Estado, nesse contexto, a tarefa de buscar novos caminhos para mudanças dessa realidade, superando obstáculos presentes no meio social que distanciam as pessoas excluídas do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação.

Nessa ótica, o fim do século XX foi marcado pela intensificação das discussões políticas, filosóficas e educacionais contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência e sobre a educação inclusiva, fortalecendo

[...] a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares (BRASIL, 2016, p. 6).

Esse movimento teve como documentos orientadores a Declaração citada anteriormente e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), que reconheciam a necessidade de oferecer acesso à educação no ensino regular para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (NEE), com diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social, além de demandar que os governos “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (UNESCO, 1994).

A partir disso, a ótica da educação das pessoas com deficiências se direcionou para uma escola onde todos aprenderiam juntos, sem dividir as escolas especiais das regulares, minimizando, assim, a dualidade exclusão/inclusão ou quem pode ou não estar com os outros. Para Stainback e Stainback (1999, p. 21),

[...] a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

No Brasil, percebe-se a inclusão educacional na Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando adota como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, para “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, em escolas que recebam a todos, em todas etapas ou modalidades de ensino.

Tais princípios promoveram, no decorrer dos anos, discussões e movimentos que repensaram o direito de todos à educação, estratégias e políticas para erradicar a exclusão, e o preconceito nas escolas, tanto quanto sua reorganização (STAINBACK; STAINBACK, 1999), com proposta de educação inclusiva integrada às políticas educacionais.

A perspectiva de educação inclusiva considera a diversidade de cada um, atendendo a todos em salas de aulas regulares, respeitando suas características e necessidades específicas, com metodologias dinâmicas e flexíveis, bem como com a formação dos professores, trocando técnicas de seleção e discriminação pela identificação e a eliminação das barreiras para o acesso à aprendizagem. “Em alternativa a esse modelo, o enfoque com base nas escolas faz a defesa de que estas adotem uma abordagem da diversidade, reconhecendo as diferenças, e levando em consideração as desigualdades sociais” (GARCIA, 2004, p. 48).

Nesse sentido, as escolas comuns têm o desafio de se organizarem para receber a diversidade, desconsiderando a tendência homogeneizadora e padronizadora em que a cultura, as características e os conhecimentos dos sujeitos não são considerados e valorizados. Para tanto, as políticas educacionais, em grande medida aquelas voltadas à educação

especial, deveriam contribuir para “transformar” o sistema educacional em sistema educacional inclusivo (UNESCO, 1994).

Esse princípio sinaliza que as adequações dos sistemas educacionais levariam as escolas a se transformarem em inclusivas por meio de mudanças no “[...] projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas” (BRASIL, 2001, p. 17).

Dessa forma, a inclusão escolar é percebida como o acesso a um ambiente comum a todos e o respeito às diferenças individuais, e “[...] só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

A partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a educação especial foi considerada uma modalidade escolar, assumindo o princípio da educação inclusiva, em que todos os estudantes estejam em um mesmo espaço, com proposta pedagógica que “[...] assegure recursos e serviços educacionais para atender suas especificidades além de apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001). O termo “substituir” possibilitava que a educação também fosse oferecida por instituições filantrópicas, que, por muito tempo, assumiram a educação das pessoas com deficiência. Nesse momento, o público da educação especial era aquele que apresentava

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas

relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Tais mudanças devem ocorrer no âmbito das instituições escolares, no currículo que elas desenvolvem, nas práticas pedagógicas, na formação dos professores e demais profissionais da educação, na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as características e necessidades de cada estudante, na acessibilidade arquitetônica e comunicacional, entre outros que coadunam com os objetivos e a implementação da política de inclusão. Nesse sentido, a educação inclusiva

[...] implica uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do ‘normal’. Dada essa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite às diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem (BRASIL, 2005, p. 10).

Para Bueno (2008, p. 49), a educação inclusiva refere-se a um objetivo a ser alcançado e a “inclusão escolar a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola”. Ademais, é imprescindível reconhecer que a educação inclusiva ultrapassa os espaços escolares e pode, na medida em que todos passam a compreender a importância do desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e sua relevância social, deixa de ser exceção e torna-se rotina, hábito e regra de convivência entre todos.

3. A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PERCORRIDOS

A efetivação do direito à educação ainda é pauta de muitos embates e discussões, mesmo que esteja “em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão – dever do Estado” (CURY, 2007, p. 484). No entanto, essa temática ainda requer atenção e, quando nos referimos à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, devemos buscar os dados e estudos que apontem se, realmente, as políticas específicas para essa área estão conseguindo conjugar os esforços necessários para se obter êxito na sua implementação.

Nessa guisa, retomamos o princípio constitucional do direito subjetivo à educação, constante na Carta Magna e demais legislações e normas editadas após sua promulgação, que avançaram na perspectiva da inclusão. Assim, um dos primeiros aspectos do direito à educação a ser levado em consideração foi o acesso à escolarização, tendo o movimento da inclusão escolar propagado mundialmente, com a participação de organismos internacionais que realizaram conferências mundiais para chamar atenção sobre a educação das pessoas excluídas. Para Meletti e Bueno (2011, p. 369),

A partir da década de 1990, as proposições políticas para a educação especial procuraram se articular numa perspectiva inclusiva, ao incorporar as orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990) e com a adesão do país à Declaração de Salamanca (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994). Neste contexto, a educação especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a partir da educação infantil, e apenas nos casos excepcionais em que a escola não tiver recursos, o aten-

dimento de alunos com maior comprometimento poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas.

O Brasil, como signatário da Declaração de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), foi construindo a política de inclusão educacional de forma lenta e gradativa, e, somente a partir de 2003, que

[...] o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais (KASSAR, 2011, p. 72).

Nesse cenário a matrícula dos estudantes da educação especial apresentava-se conforme quadro a seguir.

Tabela 1 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns e Classes Exclusivas no Brasil (2003-2007)

Ano	Classes comuns (ensino regular)	Classes exclusivas (classes especiais+instituições)	Total matrícula educação especial
2003	139.075	358.898	497.973
2004	136.711	234.672	371.383
2005	134.311	243.763	378.074
2006	132.320	243.138	375.488
2007	306.136	348.470	654.606

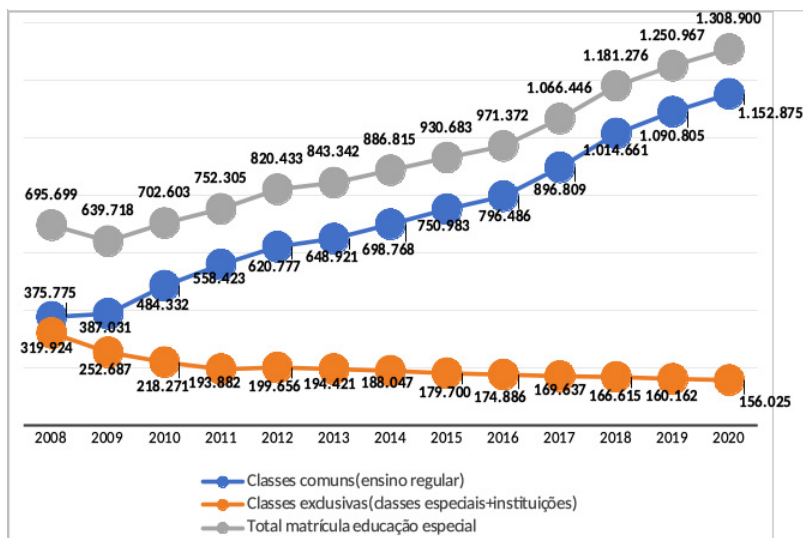
Fonte: Elaboração dos autores com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2007).

Nota-se, pelos dados especificados na Tabela 1, que, em 2003, 72% das matrículas dos estudantes com deficiência estavam nas escolas especiais mantidas pelas Instituições Filantrópicas, enquanto 27,9% encontravam-se nas escolas públicas. Em 2007, percebe-se o aumento de 31,4% do acesso desses estudantes à educação, sendo 46,7% nas escolas públicas e 53,2% nas escolas especiais, indicando uma transformação no cenário em que a maioria dos estudantes da educação especial estava fora da escola regular.

Em 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, além de disponibilizar recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado, para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com isso, as matrículas na educação especial obtiveram crescimento expressivo a partir desse período, conforme podemos depreender da tabela a seguir.

Gráfico 1 – Número de Matrículas geral, da Educação Especial em Classes Comuns e Classes Exclusivas no Brasil (2008-2020)



Fonte: Elaboração dos autores com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2020a).

Convém destacar que os dados apontam 88% de aumento do acesso à educação do público da educação especial em escolas públicas ou especiais a partir do ano de 2008, passando de 695.699 alunos para 1.308.900. Com o princípio da educação inclusiva reiterado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as matrículas nas escolas públicas foram ampliadas de 375.775 para 1.152.875, totalizando 206% de acréscimo.

Nota-se, ainda, que, no ano de 2020, foram registradas 1.308.900 matrículas na educação especial das escolas de educação básica do Brasil, sendo que, desse quantitativo, houve 1.152.875 matrículas em classes comuns, ou seja, 88,07%. O atendimento nas instituições especializadas representou, nesse ano, 11,93% da oferta. Ao compararmos com o ano

de 2003, a oferta de atendimento ao público dessa modalidade de ensino era praticamente o inverso, sendo 72,07% das matrículas nas instituições especializadas e 27,93% nas classes comuns.

Paralelamente, no sentido de avançar na perspectiva de que o direito à educação inclusiva não se restringe tão somente ao acesso à escolarização, outras políticas do Governo Federal foram implementadas para que se pudesse viabilizar a permanência, o atendimento às especificidades dos estudantes e o desenvolvimento das suas potencialidades no percurso da escolarização, como, por exemplo, destacados nos programas a seguir.

O Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade é considerado o marco inicial da implantação das políticas para a educação inclusiva ao oferecer formação continuada para gestores e educadores “para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (BRASIL, 2005, p. 9). No período de 2004 a 2015, participaram das formações 183.815 professores de 169 municípios polos.

Em 2007, a rede pública de ensino contava com 348.470 matrículas de estudantes da educação especial. Considerando que alguns alunos com deficiência recebem o Benefício de Prestação Continuada¹, implantou-se o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC Escola), pela Portaria Normativa Interministerial nº 18/2007, com o objetivo de

identificar as barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola e o desenvolvimento de

¹ O Benefício de Prestação Continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso, com idade de sessenta e cinco anos ou mais, que comprove não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família (BRASIL, 2007).

ações intersetoriais, envolvendo as políticas de Assistência Social, de Educação, de Saúde e de Direitos Humanos, para garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência de 0 a 18 anos, que recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) (BRASIL, 2016).

No ano da implantação, identificou-se “78.848 matrículas de beneficiários do BPC com deficiência, representando 21% do total de beneficiários, na faixa etária de 0 a 18 anos. Em 2013, foram identificadas 319.146 matrículas, correspondendo a 64,11%” (BRASIL, 2016, p. 17). Em 2017, das “532.173 pessoas na faixa etária de 0 a 18 anos que receberam o BPC, 184.583 encontravam-se fora da escola e 347.590 possuíam matrícula, o que representa um percentual de 65,3% dos beneficiários na escola” (BRASIL, 2018, p. 30).

Um meio de possibilitar o acesso às escolas é pelo transporte escolar, que é assegurado pela Constituição Federal de 1988, no Art. 28: “[...] VII - atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988) e pela LDB, no Art. 208. Aos estudantes com deficiência, esse transporte deve ser adaptado e acessível às suas necessidades. Assim, implementou-se, em 2005, pela Resolução nº 12, de 08 de junho de 2012, o Programa Transporte Acessível, com o objetivo de ampliar e melhorar, por meio do transporte escolar acessível diário, as condições do acesso e da permanência na escola dos estudantes da educação básica, com deficiência, beneficiários do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, a partir do Programa Caminho na Escola.

Entre 2011 e 2015, foram 1.437 municípios atendidos, com 2.307 veículos acessíveis, com investimento de R\$ 314.766.000,00 (BRASIL, 2016). Em 2019, verificou-se que o programa possibilitou a aquisição de 8.103 ônibus acessíveis (BRASIL, 2019a).

Outra barreira que impede a participação dos estudantes com deficiência nas atividades pedagógicas é o livro didático. O Programa Nacional do Livro Didático Acessível foi implantado pela Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012, para disponibilizar, em formatos acessíveis, às escolas públicas de ensino fundamental e médio, livros didáticos e acervos de obras literárias e obras complementares para atender aos estudantes deficientes visuais e surdos sinalizantes.

No período de 2003 a 2016, foram criados 55 Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP, em todos os estados, para produzir material pedagógico em formato digital e em braille. Foi criado, também, o programa Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caracteres ampliados e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro (BRASIL, 2016). Em 2019, o Programa disponibilizou livros didáticos e acervos de obras literárias e complementares em formatos acessíveis, aos estudantes com deficiência visual e a surdos sinalizantes do ensino fundamental e médio das escolas públicas.

Outra alternativa para atender as necessidades especiais dos estudantes da educação especial é o Atendimento Educacional Especializado, garantido na Constituição Federal, na LDB e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com a Política, o AEE deve acontecer, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais no turno inverso da escolarização, na própria escola ou próximo a ela, ou, ainda, em Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização. O AEE “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Assim, criou-se o Programa de Implantação de Sala de Recursos multifuncionais, pela Portaria Ministerial nº 13/2007, para assegurar,

aos estudantes da educação especial, “condições de acesso, participação e aprendizagem, disponibilizando às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de AEE” (BRASIL, 2010).

De acordo com o “Relatório Educação para Todos no Brasil (2000-2015)”, o Programa de Implantação de Sala de Recursos multifuncionais, no período de 2005 a 2014, atendeu 49% das escolas localizadas em 93% dos municípios brasileiros, totalizando 42 mil salas implantadas (BRASIL, 2014) com equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade. Uma alteração nesse programa ocorreu em 2020, com a publicação da Resolução nº 15, de 7 de outubro, que destinou recursos financeiros para equipar as salas de recursos multifuncionais e bilingües de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas. Desde a publicação da Resolução, 8.411 escolas dos estados e municípios receberam recursos financeiros para implementação de salas de recursos multifuncionais e bilingües para surdos, totalizando R\$ 253.990.000,00 investidos.

Oportunizar o acesso às escolas por meio da matrícula faz com que esses espaços tenham que se adequar fisicamente para eliminar qualquer barreira que impede a locomoção e o acesso em todos os espaços nas escolas. O Programa Escola Acessível, instituído no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pela Resolução nº 19/2013, tem o objetivo de

[...] disponibilizar recursos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, para promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular (BRASIL, 2013b, p. 7).

Os recursos financeiros são destinados às escolas públicas do ensino regular para construção de rampas, sanitários acessíveis, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora, aquisição de cadeiras de rodas, de bebedouros e mobiliários acessíveis, além de recursos didáticos, pedagógicos e de tecnologia assistiva. Em 2020, 5.478 escolas receberam recursos financeiros pelo PDDE, totalizando 70.791.600,00 (BRASIL, 2020b).

A educação especial, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, para atender os estudantes matriculados na Educação superior, criou-se em 2005 o Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior, para promover a implantação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013c). Em 2003, o número de matrículas nesse nível de ensino era de 5.078. Em 2011 esse número aumentou em 358%, totalizando 23.250, sendo que desses, 72% estavam em Instituições Privadas de Educação Superior (BRASIL, 2013c). Em 2019, esse número se apresentava da seguinte forma: 50.683 matrículas. Dessas, 18.809 em Instituições Públicas de Educação Superior e 31.874 em Instituições Privadas de Educação Superior (BRASIL, 2019b). De acordo com o Relatório a Consolidação da Educação Inclusiva, pelo programa foi investido R\$ 53.696.000,00 (Cinquenta e três milhões, seiscentos e noventa e seis reais), em 63 Instituições Federais de Ensino Superior para implementar o atendimento ao público da educação especial nesses espaços (BRASIL, 2016).

Outro objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a formação de professores para o Aten-

dimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão, sendo que, para atuar na educação especial,

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Desse modo, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial foi implantado pela Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, e pela Resolução nº 45, de 29 de agosto de 2011, com o objetivo de formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertam cursos de formação continuada de docentes na modalidade a distância. Entre 2007 e 2015, disponibilizou 98.500 vagas nos seguintes cursos de especialização e aperfeiçoamento: O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue; O Ensino do Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva; O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva; Acessibilidade na Atividade Física Escolar; Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva; A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola; Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua; O uso do sistema de FM no ambiente escolar (BRASIL, 2016). Em 2020, foi elaborado o curso de formação continuada “Alfabetização para Estudantes com Deficiência” para 1.100 professores, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (BRASIL, 2020c).

Seguindo a lógica das contribuições para o movimento da inclusão, convém destacar o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, elaborado a partir das discussões da Conferência Nacional de Educação de 2010 e do amplo debate ocorrido no Congresso Nacional e nas mais diversas instituições correlatas à área educacional. A partir desse instrumento de planejamento e balizador das políticas de educação, todos os entes federativos foram convocados pela letra da lei a promover a elaboração ou a adequação dos seus planos de educação à luz do PNE. Com 20 metas estruturantes e 254 estratégias, contempla, dentre outras medidas, a meta 4, específica para a inclusão educacional do público da educação especial, com o objetivo de:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Composta por 19 estratégias, essa meta prevê: a implantação de salas de recursos multifuncionais; programas para promover a acessibilidade nas escolas públicas; a educação bilíngue; recursos do FUNDEB para o AEE; a formação continuada dos professores para o AEE; entre outros (BRASIL, 2014).

O Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado pelo Decreto 6.571/2008², disponibilizando apoio técnico e financeiro pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) aos sistemas públicos de ensino e a instituições comunitárias, confessionais ou filan-

¹ Esse Decreto foi revogado pelo Decreto 7.611, em 17 de novembro de 2011.

trópicas sem fins lucrativos, para ampliar a oferta do AEE, no turno inverso da escolarização, de forma complementar e suplementativa ao ensino regular.

A universalização do AEE para os estudantes matriculados no ensino regular, prevista na Meta 4 do PNE 2014-2024, teve aumento significativo a partir de 2008, e após a publicação do Plano, os dados se apresentavam conforme Tabela a seguir:

Tabela 2 – Percentual de matrículas de estudantes da educação especial que frequentam classes comuns (com e sem Atendimento Educacional Especializado - AEE) Brasil (2016-2020)

Ano	Estudantes com AEE	Estudantes sem AEE
2016	39,3%	50,2%
2017	40,1%	50,8%
2018	40%	52,1%
2019	40,8%	52%
2020	37,5%	55,8%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico (BRASIL, 2021, p. 36).

Verifica-se que, de 2016 para 2019, houve um aumento de 1,5 pontos percentuais (PP) nas matrículas no AEE. De 2019 para 2020, ocorreu um decréscimo de 3,3 PP. Outra constatação foi que, mesmo com as políticas e programas desenvolvidos pelo governo federal, de 2016 para 2020 o número de estudantes sem acesso ao AEE ampliou em 5,6 PP. Nesse período, as matrículas nas classes comuns do ensino regular aumentaram em 44,7%, indicando que os serviços oferecidos para esse público não acompanham o número de matrículas. De um total de

1.152.875 estudantes, apenas 37,5% recebem Atendimento Educacional Especializado, apontando que tanto o cumprimento da Meta 4, quanto a universalização do AEE está muito distante de ser cumprida.

Posteriormente, em 2015, reafirmando os direitos sociais da pessoa com deficiência, é instituída a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). A inclusão educacional é ratificada ao assegurar “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais”, respeitando as especificidades, interesses e necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência, e “garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015).

Em 2020, uma nova política de educação especial é implantada pelo Decreto nº 10.502/2020 – “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” contrariando o paradigma da educação inclusiva ao deixar de priorizar as matrículas do público da educação especial nas escolas regulares e incentivar a criação de classes especiais, classes bilíngues de surdos e escolas especializadas.

A Política considera as classes bilíngues de surdos, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos e escolas especializadas como serviços e recursos da educação especial. Se o princípio da inclusão educacional é o que prevê uma escola que atenda a todos os estudantes no contexto escolar, sem discriminação e preconceito, ao se considerar esses espaços separados como parte da Política, desconsidera-se o direito público subjetivo à educação resultante de um processo de conquistas sociais e

tira-se a responsabilidade do Estado sobre a educação do público da educação especial. Em 1º de dezembro de 2020, essa política foi suspensa pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, ao ser considerada inconstitucional, infringindo os direitos previstos nas leis vigentes.

As salas de recursos multifuncionais aparecem como modelo único e prioritário de AEE (GARCIA, 2016), visto os recursos financeiros investidos pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O Programa Incluir investiu nas Universidades Federais para atender estudantes com deficiência. No entanto, além do número insignificante de matrículas (50.683), 62,8% estão nas Instituições Privadas de Educação Superior, e, ainda, 55,8% dos estudantes matriculados no ensino regular não recebem o Atendimento Educacional Especializado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação inclusiva se materializa na escola comum baseando-se na defesa de princípios e valores éticos, dos ideais de cidadania e justiça, como um movimento coletivo para a eliminação de barreiras que impedem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, propiciando sua participação, desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, ao lançar luz na materialização do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil, não há como não percorrer o caminho da história e, objetivamente, analisar comparativamente que a educação comum não esteve em local distante no que se refere ao acesso e a muitas condições de oferta e da ausência de referências para a qualidade dos seus processos, os quais foram sendo destacados ao sabor de administrações e não na implementação de políticas públicas.

Na efetivação do direito de todos à educação, a igualdade e a diferença são inseparáveis, e as garantias específicas auxiliam na erradicação

das discriminações e garantia de inclusão social. Para tanto, há que se considerar que a materialização do direito não se dá unicamente pela via do acesso de todos os cidadãos à escolarização. Deve-se ponderar, sobremaneira, os demais aspectos que têm impacto direto na consagração do direito à educação, como, por exemplo, o aprimoramento do marco legal, o estabelecimento de referenciais de qualidade, a previsão de recursos financeiros suficientes para atender as demandas e necessidades, a existência de instâncias de pactuação e implementação do sistema de avaliação, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 278333, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 set. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 19, de 21 de maio de 2013**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador**: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013c. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Programa_Incluir_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm . Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil**: 2003 a 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf . Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. 136 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=138311-relatorio-de-gestao-mec-2018-27&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2019**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019a. 112 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/copy_of_RelatoriodeGestao_2019.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Monitore o Programa Dinheiro Direto na Escola**. Brasília, DF: FNDE, 2020b. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNGVjZjRiOGEtNjBINCO0Yjc5LlTk4ZmUtOGMxMTg2ZGUzY2Q3IiwidCI6ImNmODQ1NGQzLWUwM-TItNGE5ZC05NWlZLTcwYmRiNmY0NTlkNSJ9>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de Profissionais da Educação Básica em Educação Especial: Alfabetização para Estudantes com Deficiência**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao/programas-e-acoes-emesp>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. 74 p. Acesso em: 5 ago. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina (orgs.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 65-80.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 20 set. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 9, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004. Acesso em: 20 set. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Determinantes Econômicos e Políticos. **Comunicações Piracicaba**, Florianópolis, v. 23 n. 3, p. 7-26, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/doutorado/2018/pesquisas%20meta%204/Rosalba.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. Resolução n° 217, de 10 de dezembro de 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2021.

STAINBACK Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RELATÓRIO DA UNESCO SOBRE O MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE: O CONTEXTO BRASILEIRO

José Paulo dos Santos Rosas de Castro

Valquíria Martines dos Santos

Vanessa Costa da Silva

1. INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, lançou, em 2020, o Relatório de Monitoramento Global da Educação na América Latina e Caribe (RALC), com um olhar focado na inclusão e na educação. O RALC 2020 é uma ferramenta de orientação e monitoramento da elaboração de relatórios sobre um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos na Cúpula das Nações Unidas, em setembro de 2015. Os ODS são compostos por 17 objetivos e 169 metas a cumprir até 2030.

O cerne do RALC é o quarto ODS, que trata da proposta de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades para todos de aprendizagem ao longo da vida. O RALC tem a responsabilidade de estimular o desenvolvimento de estratégias de apoio e de responsabilização, na América Latina e no Caribe, quanto ao acompanhamento e a revisão do quarto objetivo dos ODS. Com nove capítulos, aborda importantes temas para a inclusão na educação, como as leis e as políticas; a governança e o financiamento; os currículos e os livros didáticos; os professores; as escolas; as comunidades e os pais e alunos.

Nas palavras de Stefania Giannini, Diretora Geral Adjunta de Educação da UNESCO, a COVID-19 levou a desigualdade a todos os cantos do planeta, mas, antes da chegada da pandemia, a América Latina já era uma das regiões mais desiguais do mundo (UNESCO, 2021).

Segundo o RALC (UNESCO, 2021), o Brasil é um dos países que têm a maior proporção de professores credenciados para trabalhar com a inclusão, mas muitos destes ainda enfrentam a desigualdade, sem as pedagogias adequadas. De modo geral, as oportunidades para um desenvolvimento profissional contínuo de formação de professores ainda não estão disponíveis. Mais de 50% dos professores do Brasil relatam uma necessidade quanto à disponibilidade de programas de desenvolvimento profissional focados na educação inclusiva. Para Alicia Bárcena, secretária executiva da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe, a educação é um direito fundamental, um pilar central, uma chave fundamental para a inclusão social e para o desenvolvimento econômico do país (UNESCO, 2021).

Mesquita (2017) destaca que, no Brasil, foi a partir de 1990 que a escolarização dos alunos em condição de deficiência foi direcionada para a rede regular de ensino. Esta mudança objetivou adaptar a escola para ser um espaço inclusivo de escolarização, mas a afirmou ainda mais como um ambiente de exclusão, homogeneizando os seus alunos, seja por idade, sexo, condições cognitivas, etc. A proposta de escola inclusiva deveria objetivar atender a todas as diferenças.

A educação é modelada pelas estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas nas quais está inserida e para as quais contribui. Os sistemas educacionais são criados pelas sociedades em que existem e constroem a sociedade que os elaboram. O “[...] mundo exterior ecoa em nós, prolonga-se em nós, do mesmo modo que nos expandimos nele” (DURKHEIM, 2012, p. 211). É um movimento cíclico permanente de reciprocidade entre educação e sociedade.

Embora o ODS 4 entenda a educação inclusiva como acolhendo todas as crianças, jovens e adultos, esta tem sido historicamente associada e conceituada, de forma equivocada, como uma educação específica para crianças em condição de deficiência ou com algum tipo de necessidade

educativa especial. Olhando o processo de inclusão na educação como uma questão de atender a alunos com algum tipo de necessidade educativa especial ou definir apenas o local onde os alunos com deficiência devem estudar, cria-se uma inevitável tensão entre dois dos objetivos da educação de qualidade: ter todos sob o mesmo teto e desenvolver todo o potencial de aprendizagem de cada um. “Todos” deve ser entendido como todas as pessoas, sem nenhum tipo de segmentação por condição física, intelectual, social, étnica, racial, gênero ou outra.

2. O CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil assumiu, em 2015, o compromisso de atingir a Meta 4 dos ODS, comprometendo-se a desenvolver uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, até 2030. No entanto, a educação inclusiva, no nosso país, ainda significa muitas coisas diferentes. Ainda não atingimos um consenso quanto ao conceito de inclusão e suas aplicações nas suas diversas vertentes educacionais.

O direito à educação inclusiva foi estabelecido pelo artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no ano de 2006. Este documento moldou a percepção geral sobre a educação, mas gerou um conceito errôneo por entender o ensino inclusivo enquanto conectado apenas a um único grupo: o das pessoas em condição de deficiência. O próprio Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Comentário Geral nº 4 sobre o Artigo 24, em 2016, apresentou uma nova proposta de interpretação, defendendo que a inclusão educacional não deveria estar associada apenas um grupo específico, mas, sim, abraçar a todos que fazem parte do processo formativo (ONU, 2016).

No nosso país, ainda rareiam formas de obter dados específicos para uma análise em profundidade sobre a inclusão na educação das pessoas em risco de exclusão. A obtenção de dados comparáveis é muito difícil. O Insti-

tuto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas estatísticas, indicadores e gestão do conhecimento e estudos educacionais, cuja principal missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais e contribuir para o desenvolvimento econômico e social.

Apesar do INEP ter como competência o planejamento, o desenvolvimento, a implementação e a organização na área educacional de sistemas de avaliação, estatísticas, testes de desempenho, pesquisas ou qualquer outra metodologia necessária à produção e à disseminação de informações sobre os sistemas educacionais, as informações obtidas pela análise dos dados disponíveis ainda não são suficientes para uma visão ampla sobre a inclusão daqueles em risco de exclusão.

O Censo Escolar, desenvolvido pelo INEP, é uma ferramenta fundamental para se compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas, mas esta ferramenta ainda carece de informações mais específicas sobre os domínios funcionais e atividades críticas relacionadas com as necessidades educativas especiais dos alunos em risco de exclusão.

A Comissão de Estatística das Nações Unidas criou, em 2001, o Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência (GWED). Este grupo criou um questionário específico, em 2006, que contém seis perguntas que objetivam registrar dados sobre os domínios funcionais e as atividades críticas: visão, audição, mobilidade, cognição, autocuidado e comunicação, de pessoas com algum tipo de necessidade educativa especial. Acreditava-se que este questionário iria resolver os problemas de comparabilidade que afetam as estatísticas globais sobre a inclusão daqueles em risco de exclusão. Mas o INEP não o adotou em seus censos, deixando em branco uma oportunidade de recolher informações que seriam importantes para um melhor direcionamento das políticas educacionais de inclusão.

A cooperação é fundamental para se obter e compartilhar informações, definir padrões e sequenciar serviços de suporte. Burocracia, funções pouco claras, responsabilidades sobrepostas e a desresponsabilização dos agentes públicos podem se tornar barreiras intransponíveis para a inclusão.

No Brasil, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) redistribuiu recursos federais, estaduais e municipais para a educação, tendo reduzido a desigualdade entre os municípios em 12% em cinco anos. O FNDE foi criado em 1968 pela Lei nº 5.537 e alterado pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969. É uma autarquia responsável pela execução de políticas do Ministério da Educação e objetiva garantir uma educação de qualidade a todos os brasileiros (BRASIL, 2020).

O FNDE distribui verbas educacionais a 26 estados, 5.565 municípios e ao Distrito Federal. Além de inovar no modelo de compras governamentais, nos diversos projetos e programas em execução – Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – o FNDE é uma instituição de referência na educação brasileira.

As políticas, os programas de financiamento e de proteção social focam nos alunos e nas famílias menos favorecidas financeiramente, ajudando a promover a equidade e a inclusão na educação. Esta administração específica em educação abrange uma densa rede de instituições, regras e normas que determinam a formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas brasileiras.

A descentralização dos serviços de educação permite alguns ajustes às necessidades locais e à colaboração com as comunidades regionais. A participação da administração pública na governança da escola também pode ajudar a garantir a relevância do conteúdo em áreas remotas, num país com um território extenso e diverso como o Brasil. No entan-

to, esta descentralização pode apresentar enormes complexidades em sua implementação, especialmente quando os atores dos diferentes níveis de administração não compartilham os mesmos conceitos e objetivos. Para garantir a equidade e a inclusão, é preciso que o financiamento chegue efetivamente às escolas e aos alunos, de acordo com as necessidades regionais identificadas.

Existem três alavancas de investimento presentes nas políticas brasileiras, que estimulam o desenvolvimento da equidade e da inclusão na educação. Primeiro, a política de financiamento das escolas. Essa política é destinada a garantir que cada instituição receba o mesmo nível de recursos por aluno segundo as características das áreas, escolas ou suas populações.

A segunda alavanca pode ser entendida nas políticas e programas de financiamento dos alunos e das famílias. Em vez de financiar exclusivamente as escolas, as políticas brasileiras ofertam bolsas de estudo, de alimentação, de auxílio moradia, de auxílio permanência para grupos sociais em risco de exclusão, auxílio para compra de pacote de dados de internet, isenção de pagamento de taxas e benefícios não monetários, como a merenda escolar, os livros didáticos gratuitos, a farda escolar e o transporte escolar gratuito, entre outros.

A terceira alavanca pode ser compreendida nas políticas voltadas para os estudantes e suas famílias, mas que não são, especificamente, da área educacional. São políticas mais focadas na área assistencialista, mas, apesar disso, afetam a equidade e a inclusão na educação. Por exemplo, os programas de proteção social, de transferência condicionada de renda com componente educacional, que visam combater a pobreza, às vezes com uma dimensão de gênero, e que acabam ajudando na implementação dos programas de inclusão.

Os programas de proteção social apresentam-se como um exemplo de colaboração intersetorial que pode contribuir para aumentar eficaz-

mente a inclusão na educação. As transferências de renda condicionadas à frequência escolar e ao uso de serviços de saúde, que foram lançadas no final da década de 1990 no Brasil, foram amplamente pesquisadas e evidenciaram bons resultados com o aumento das matrículas, a diminuição da evasão e o aumento da conclusão escolar.

Como há diferenças entre os governos federais, estaduais e municipais para captar receitas, o governo federal brasileiro desenvolveu mecanismos de redistribuição do financiamento direcionado para a educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado em 2007 para redistribuir recursos federais, estaduais e municipais, visando reduzir a desigualdade entre os municípios ricos e pobres, mas o mecanismo não eliminou totalmente algumas lacunas.

Estas fórmulas de financiamento são ferramentas estruturadas e não discricionárias de alocação de recursos, que deveriam garantir a igualdade de tratamento para todos e promover a transparência. No entanto, esses mecanismos exigem bons sistemas de informação em que os dados sejam confiáveis e detalhados. No Brasil, os sistemas se tornaram complexos, burocráticos e demasiado rígidos e não impediram a corrupção de saquear grande parte dessas verbas. Segundo o RALC, a efetiva responsabilização dos atores e o monitoramento eficaz são fundamentais para o uso racional dos meios disponíveis para investimento na educação (UNESCO, 2021). Os recursos educacionais são limitados, portanto desperdícios e desvios, assim como o uso ineficaz e ineficiente, dificulta tremendamente a aplicação das políticas direcionadas para a inclusão.

A mentalidade social e os dispositivos que geram a discriminação e rejeição da participação plena na educação são os mesmos para todos aqueles que são excluídos num determinado contexto social, seja por deficiência, gênero, idade, localização, pobreza, etnia, língua, religião, migração, deslocamento, orientação sexual, identidade, encarceramento, crenças

ou atitudes. Cada sociedade deve assumir seus mecanismos de exclusão de pessoas e construir soluções a partir desta constatação.

Para Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), as escolas brasileiras ainda praticam uma pedagogia que não leva em consideração as diferenças dos alunos, que não está atenta para as diferenças de ritmos, de interesses, de estilos de aprendizagem. As nossas escolas, ao invés de promover, negam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos em risco de exclusão. Esta pedagogia equivocada nega o direito à educação e à apropriação dos bens culturais, construído ao longo dos anos pela sociedade brasileira e transcrito na forma de conteúdos escolares.

O RALC destaca a importância dos currículos e dos livros didáticos na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva (UNESCO, 2021). São estas ferramentas que ditam o que se deve aprender e quais resultados devem ser obtidos. Ao se estabelecer os conteúdos, deve-se celebrar tanto a diversidade, quanto as semelhanças compartilhadas entre todos os indivíduos. O currículo não deve ser apresentado apenas como uma construção educacional, mas também como uma edificação ética que reflita as necessidades morais do contexto social. É, principalmente, nas sociedades democráticas que os conhecimentos, as habilidades e os valores morais se perpetuam através dos moldes educacionais.

O currículo não deve ser compreendido como estático e acabado, mas dinâmico e inacabado. A simplificação do currículo, apenas para enquadrar as pessoas em condição de deficiência, traz subjacente a ideia de que elas são limitadas, vinculadas permanentemente às suas incapacidades. Mesquita (2017) aponta que os alunos em condição de deficiência experimentam muitas fragilidades. As práticas que se produzem em função do currículo meramente funcional e os conteúdos de escolarização de alunos em condição de deficiência são marcadas pela simplificação. Ou seja, a escola, no contexto da inclusão, pouco rompeu com as formas clássicas de sua organização.

Para o RALC, as bases curriculares são a principal fonte precursora das práticas de inclusão (UNESCO, 2021). O currículo deve estar adequado a cada círculo social, aproximando a educação ofertada e a realidade vivenciada. Um currículo inclusivo deve reconhecer dignidade na equalização de todos os seres humanos, não os separando por classe social, origem, status ou outra classificação originada em algum tipo de preconceito. As sociedades são compostas por diversidade e esta realidade deve ser interpretada positivamente, traduzindo-se em variadas experiências e múltiplas oportunidades de aprendizado.

É importante considerar um núcleo comum e equilibrado de conhecimentos e de competências na elaboração de um currículo educacional. Todos os educandos devem ter oportunidades de prosperar e evoluir dentro do seu contexto social amplo, independentemente de suas origens ou características. Ao se considerar o currículo como agente propagador da inclusão, entende-se os livros didáticos como ferramentas de transmissão da cultura regional e das características culturais e morais de cada povo. As diferenças não são erros ou malefícios, são características individuais diversas que, abordadas devidamente pelos currículos educacionais, podem estimular o desenvolvimento de um pensamento que privilegie a equidade e a empatia, formando cidadãos com maiores habilidades éticas e contribuindo para construir uma sociedade melhor.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguindo as diretrizes definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), foi desenvolvida com o intuito de apoiar a construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como colaborar com as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades a se desenvolver ao longo da educação básica brasileira. Orientada

em princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, tem como fundamentos a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. É um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a alunos das etapas e modalidades da educação básica brasileira (BRASIL, 2018).

O RALC destaca que as influências europeias acabaram por permear os principais conhecimentos culturais do Brasil (UNESCO, 2021). Os conteúdos curriculares da Europa ocidental adquiriram mais validade e relevância do que os conhecimentos culturais relacionados às populações ameríndias ancestrais. Entretanto, existem já iniciativas de incorporação dos conhecimentos indígenas aos currículos das escolas regulares, estimulando a valorização do conhecimento dos povos tradicionais.

Mas, este é um processo ainda muito segmentado pelas características regionais dos estados brasileiros e dependente do apoio das instituições públicas e privadas relacionadas com as comunidades indígenas. As instituições com algum tipo de vínculo com as sociedades ameríndias brasileiras ainda resistem quanto a permitir livre acesso à produção de conhecimento, especialmente no que toca às informações sobre a cultura dos povos que habitavam a América do Sul antes da chegada dos europeus.

Não é raro encontrar portas fechadas para o ingresso do estudante não indígena aos cursos de licenciatura intercultural indígena disponíveis no Brasil, impedindo, assim, um maior conhecimento sobre as estruturas culturais destas etnias em risco de exclusão educacional. Infelizmente, a organização das escolas brasileiras ainda segrega, não incluindo a todos, estimulando gestos de discriminação ao impedir o acesso a quem apresenta ser de um grupo diferente do estabelecido.

Para o RALC, o principal agente causador de mudança de valores, dentro e fora de sala de aula, é o professor (UNESCO, 2021). As práticas

docentes geram impacto na vida e na conduta de todos os alunos. Atitudes positivas podem gerar grandes melhorias e bem-estar dentro de sala de aula, desencadeando um melhor processo de aprendizagem. O professor não deve ser um julgador de intelectos, mas, sim, mediador e proporcionalizador de conhecimentos e experiências individuais e coletivas, sem visões preconcebidas sobre as diferenças.

Em São Paulo, os professores de matemática da 8ª série apresentaram maior probabilidade de aprovar crianças brancas do que seus colegas negros, igualmente proficientes e bem-comportados (UNESCO, 2021). Este comportamento é condenável em qualquer sistema educacional, em particular num país multicultural e multiétnico como o Brasil. É um modelo a não ser seguido. As lacunas presentes na educação só serão preenchidas através do efetivo preparo dos professores em relação às características de seus alunos.

Os cursos de formação docente devem conter práticas inclusivas e de desenvolvimento das habilidades éticas educacionais e sociais. As escolas, sejam elas de ensino básico ou de ensino superior, não devem temer a diversidade. A educação inclusiva deve acreditar no potencial de cada aluno e o convidar a participar de novas experiências educacionais. É fundamental desenvolver projetos que envolvam a cultura regional em todo o seu potencial, chamando para a sala de aula todas as diversidades étnicas, religiosas, sociais, raciais e de gênero.

3. ATITUDES RECOMENDADAS PARA A MUDANÇA

O Brasil percorreu um longo caminho de restauração da justiça sob um passado construído sob o colonialismo, a exploração da escravidão e a discriminação étnica e racial, mas continua cheio de fraturas. As estruturas políticas brasileiras adotaram um conceito amplo de inclusão na educação e lideraram o mundo no desenvolvimento de políticas sociais inovadoras.

Mas, para um país com uma das mais desiguais distribuições de renda do mundo, ainda há muito caminho a percorrer. Estigmas e estereótipos ainda alienam milhões de pessoas em salas de aula e reduzem as chances de progressão na educação escolar.

Infelizmente, a lacuna entre as declarações políticas e as ações educacionais ainda é muito grande. O RALC aponta-nos algumas atitudes a tomar para estimular a efetiva mudança na inclusão educacional e desconstruir a alienação das diferenças auxiliando na diminuição do hiato entre a teoria pedagógica e a prática educacional (UNESCO, 2021):

- Ampliar a compreensão sobre o conceito de educação inclusiva. Incluir todos os alunos, independentemente de identidade, histórico ou habilidade. Quando os sistemas de educação celebram a diversidade e são sustentados pela crença de que cada pessoa agrega valor e deve ser tratada com dignidade, todos podem aprender não apenas o básico, mas também a gama mais ampla de habilidades necessárias para construir sociedades melhores.
- Não discriminar ninguém, não rejeitar ninguém e fazer todas as adaptações razoáveis para atender às diversas necessidades. Buscar a justiça social, reconhecendo as diferenças e representando todos os grupos nas políticas e programas educacionais. As intervenções devem ser coerentes desde a primeira infância até a idade adulta para facilitar a aprendizagem ao longo da vida. A educação inclusiva não se limita à criação de um departamento.
- Direcionar o financiamento para aqueles que ficaram para trás. Não existe inclusão enquanto milhões não têm acesso livre à educação. Para além dos instrumentos legais, os governos precisam aperfeiçoar ainda mais suas alocações de financiamento para compensar a desvantagem que algumas escolas enfrentam.

- Distribuir os recursos humanos de forma equalitária. Por exemplo, alocar professores com formação adequada nas escolas rurais, no atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e na educação bilíngue intercultural.
- Compartilhar os recursos. A inclusão também é um desafio para os gestores. Os recursos humanos e os materiais especializados devem estar disponíveis em todas as escolas e não só nas especiais.
- Devem ser realizadas amplas consultas às comunidades, assim como aos pais e aos alunos. A inclusão não pode ser imposta de cima para baixo. Uma das principais barreiras para a inclusão na educação é não acreditar que ela é possível e desejável. Pais e comunidades podem ter crenças discriminatórias sobre gênero, deficiência, etnia, raça ou religião. As comunidades devem ajudar a democratizar a educação e fazer com que as diversas vozes sejam ouvidas na tomada de decisões.
- Aumentar o diálogo nas escolas sobre a elaboração e a implementação das políticas locais e as práticas escolares, por meio das associações de pais ou dos sistemas em que os pares de alunos se apoiem mutuamente. A discussão deve ser aberta à comunidade e respeitar as opiniões diversas. Não se pode incluir sem escutar e desenvolver um diálogo aberto e franco entre todos os agentes.
- Garantir a cooperação entre todos os departamentos, setores e níveis governamentais. A inclusão na educação é apenas um subconjunto da inclusão social. Parceria deve ser a palavra-chave nos esforços para alcançar a inclusão plena. Embora a integração melhore a qualidade e a eficácia dos serviços, a cultura de trabalho burocrática e a corrupção institucionalizada, com frequência, mantém a prestação de serviços em silos de esvaziamento de recursos. Deve-se garantir que os programas de financiamento sejam devida-

mente administrados e fiscalizados, assegurando que os recursos cumpram o seu objetivo.

- Aplicar o design universal de inclusão na educação. Devemos garantir que os sistemas inclusivos atendam ao potencial de cada aluno. Um conceito simples, mas poderoso, o do design universal na educação, descreve abordagens que minimizam as barreiras à aprendizagem de alunos com deficiência por meio de ambientes de aprendizagem flexíveis. O enorme potencial da tecnologia assistiva para todos os alunos ainda não foi totalmente explorado.

- Preparar, capacitar e motivar todos os profissionais da educação. Os docentes devem estar preparados para ensinar a todos os alunos. Os professores precisam de capacitação sobre inclusão, mas não como um tópico especializado. Em vez disso, a inclusão deve ser um elemento central de sua formação inicial e contínua. O Brasil, de modo geral, assume o compromisso de capacitar professores para apoiar todos os alunos. No entanto, continua a ser um desafio uma capacitação contendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para identificar o potencial de cada aluno sem preconceitos e valorizar a diversidade. Os cursos de formação de professores precisam se concentrar em combater as visões arraigadas de que alguns alunos são fracos e incapazes de aprender.

- Coletar mais dados sobre a inclusão, com atenção e respeito às diversidades. Existe uma tensão potencial entre identificar os grupos, ajudar a promover ações e, por outro lado, reduzir os indivíduos a rótulos. Nem todas as crianças que enfrentam barreiras na inclusão pertencem a um grupo identificável ou reconhecido. Muitas pertencem a vários grupos. Censos e pesquisas ajudam a monitorar os resultados no nível da população, mas a coleta de dados ainda precisa melhorar. Os censos apresentam desafios na formulação das perguntas para identificar a nacionalidade, a etnia, a religião, a orien-

tação sexual e a identidade de gênero, que podem estar relacionadas a informações pessoais confidenciais, ser intrusivas e desencadear temores de perseguição. Com relação à deficiência, deve-se priorizar o uso do Questionário Abreviado e do Módulo de Funcionamento Infantil do Grupo de Washington (*Short Set of Questions e Child Functioning Module*), que se baseia em um modelo social e não médico. Até agora, relativamente poucos países os incorporaram.

- Aprender junto com os pares. A inclusão na educação representa um afastamento da discriminação e do preconceito, na direção de um futuro que pode ser adaptado a vários contextos e realidades. Nem o ritmo, nem a direção específica dessa transição podem ser impostos. Cada sociedade deve seguir um caminho diferente. Muito pode ser aprendido com o compartilhamento de experiências por meio de redes de professores, associações de pais, conselhos de alunos e fóruns, tanto nacionais, quanto internacionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A plena inclusão educacional ainda tem um longo caminho a percorrer até se considerar cumprida. O Brasil herdou inúmeros estigmas e estereótipos sociais que ainda direcionam os moldes educacionais para entender a inclusão como um conceito meramente assistencialista de atendimento aos indivíduos incapacitados de aprender.

Apesar de existirem políticas e programas assentes em diretrizes que deveriam impulsionar um entendimento amplo sobre as diferenças, a prática educativa ainda se manifesta afastada dos valores morais que nos levariam a aceitar o outro com dignidade e igualdade. Ainda são raras as instituições educacionais que atendem à meta 4 dos ODS de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Este deveria ser um trabalho conjunto, cooperativo, em que as discussões fossem abertas, democráticas e representativas do contexto social, tanto nacional, quanto regional. Mas os professores ainda se sentem inseguros e não encontram meios de ultrapassar a impotência ao lidar com os desafios da inclusão. Se os recursos fossem eficazmente aplicados nos pontos em que realmente são necessários, teríamos oportunidades de vencer essa adversidade, mas os sistemas de distribuição de recursos se tornaram complexos, burocráticos, demasiado rígidos e não impediram a corrupção de saquear grande parte dessas verbas, retirando das escolas as ferramentas que ajudariam na inclusão de todos.

A inclusão deve consistir em ações que contemplem a diversidade, que construam sentimentos de pertencimento e de convicção de que cada pessoa tem seu valor e potencial. Cada um deve ser respeitado, independentemente de seu histórico, habilidade ou identidade. Os sistemas de educação precisam responder a todas as necessidades dos estudantes e considerar a diversidade não como um problema, mas como um recurso. A inclusão não pode ser alcançada se for vista como uma inconveniência.

Ainda temos dificuldade em escutar o principal sujeito da inclusão: o próprio excluído. O diferente ainda nos assusta, tanto pelo desconhecimento, quanto pela falta das competências morais que deveríamos ter conquistado no processo de formação escolar e que não foram estimuladas. O RALC nos estimula a aceitar as diferenças, assim como as deficiências, que não são erros ou malefícios: são características individuais diversas que podem ajudar a compreender melhor a importância da equidade e da empatia, formando cidadãos com maiores habilidades éticas e contribuindo para construir uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 08 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/institucional>. Acesso em: 13 set. 2021.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43221/1/2010_liv_allvgomes.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, p. 67-80, 2017.

ONU. **Comentário geral nº 4**: Sobre o direito à educação inclusiva. 2016. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/30801>. Acesso em: 01 ago. 2021.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ENTRE O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO: UM PROJETO, VIA GESTÃO ESCOLAR

Marilucia Ferreira

Danila Bassi

e a política tem como finalidade a vida justa e feliz, isto é, a vida propriamente humana digna de seres livres, então é inseparável da ética (CHAUI, 2003, p. 359).

1. INTRODUÇÃO

Ao se olhar para o político como tarefa da escola em proporcionar espaços de conversas para participação coletiva, com certeza, está-se tratando de direitos e deveres a todos os atores da escola. Gestores, professores, famílias e alunos, em tal cenário, serão os atores, ora protagonistas, ora coadjuvantes. Como participantes ativos, todos precisarão de materiais apropriados, um espaço para que possam falar sobre o que vivenciam, ou seja, contar com um lugar adequado para tal.

Destarte, se, por um lado, é um direito do estudante ter uma escola com professores qualificados, bem-formados, direcionados por gestores capacitados, para que essa qualificação aconteça, por outro lado, é preciso olhar para o político como dever da escola em proporcionar espaços de discussão, a fim de que gestores, famílias, discentes e docentes caminhem juntos, portanto, tornando não depreciados os direitos e deveres dos atores, estejam eles desempenhando o papel de protagonistas ou de coadjuvantes. Somente assim o político se fará presente: por meio da atuação de todos.

Outrossim, urge que os objetivos de uma escola, como organização social, existam para a formação humana de todos os sujeitos, porquanto são pontuais valores, princípios, crenças que se influenciam reciprocamente, sendo de grande valia os valores sustentadores de procedimentos

da escola democrática, com uma postura essencialmente ética, posto que uma só teia será tecida, levando-se em consideração forças caracterizadas pelo modo como as pessoas agem e reagem, conforme o âmbito acadêmico, quer social, quer pessoalmente.

A reflexão coletiva tem como norte, neste capítulo, garantir o âmbito político nas práticas pedagógicas. Para tal, destacar-se-ão algumas orientações contidas nos marcos regulatórios como apoio para descritores que possibilitem essa reflexão, com profissionais envolvidos a pensar em uma escola cujo sentido primordial seja a equidade e, por conseguinte, o conceito de valor como uma via coerente entre o político e o pedagógico, tendo como ponto de chegada uma vida de seres livres, de sorte que os desafios do cotidiano sejam enfrentados, porém de uma forma refletida, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, com um projeto participativo, com todos os atores que compõem o espaço no qual o bem resulte sempre do pessoal para o coletivo e vice-versa.

2. A PERSPECTIVA POLÍTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA

2.1 DO POLÍTICO AO PEDAGÓGICO E VICE-VERSA: O OLHAR ÉTICO E A PRÁTICA REFLEXIVA

As organizações têm vida, porque realizam “coisas”, ora como resultado de um planejamento, ora atendendo a contingências. Ou de maneira cooperativa ou de maneira autoritária, de uma forma ou de outra, mediante ações, revelam a sua identidade, através da sua cultura. Consequentemente, tendo como meta uma perspectiva política, a escola desenvolverá seus procedimentos, de modo cooperativo, planejado e intencional, apropriando-se da dimensão democrática prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP), com base em valores sociomoraes capazes de pautar as relações sociais e pedagógicas existentes no espaço escolar.

Chauí (2008, p. 359), fazendo uma análise do desempenho da política, ao se servir de outras ciências práticas, aborda bem essa problemática:

A política se serve das outras ciências práticas e legisla sobre o que é preciso fazer e do que é preciso abster-se; assim sendo, o fim buscado por ela deve englobar os fins de todas as outras, donde se conclui que o fim da política é o bem propriamente humano. Mesmo se houver identidade entre o bem do indivíduo e o da cidade, é manifestamente uma tarefa muito mais importante e mais perfeita conhecer e salvaguardar o bem da cidade, pois o bem não é seguramente amável mesmo para um indivíduo, mas é mais belo e mais divino aplicado a uma nação ou à cidade.

Nesses termos, na escola, seria diferente? Não, essencialmente, ao se tratar de um PPP humanizado e democrático que contempla ética, direitos humanos e valores sociomoraes, tais como respeito, justiça, diálogo e solidariedade.

Por isso, ao se almejar um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento humano, com autonomia moral e intelectual dos estudantes, torna-se relevante, em conformidade com a Agenda 2030, em seu objetivo 16.7, “[...] garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis” (ONU, 2018). Somente assim, as práticas diárias serão pautadas em princípios convergentes com o objetivo maior: uma escola para todos, lugar onde se revela o saber das pessoas, assim como a cultura e o clima estabelecidos por meio da convivência respeitosa, já que isso será um bem para um indivíduo, além de “[...] mais belo e mais divino quando aplicado a uma nação ou a uma cidade” (ONU, 2018).

Por conseguinte, uma comunidade que responda aos questionários institucionais poderá gerar dados colhidos de percepções, tomando como base experiências vividas por essa comunidade, configurando um diagnóstico que implicará um plano de ações para uma contínua melhoria. Talvez,

assim, o PPP possibilite a legitimação do documento, ao torná-lo público, para que os interessados possam acompanhar as ações, amenizando as suas fragilidades ou eliminando-as, todavia, documentando a história da instituição.

No entanto, perante um documento não utilizado nas decisões de uma escola, corre-se risco de não se agir de modo político, já que a discussão coletiva não ocorre, sendo apenas por um cumprimento à formalidade burocrática exigida pela legislação, perdendo-se a possibilidade de se estudar as causas das tensões e, conseqüentemente, de compreender os fenômenos do cotidiano da escola, tendo no PPP apenas uma regra a ser cumprida, nesse caso, da lei, tratando-se de uma perspectiva heterônoma.

Logo, o que fazer, a fim de que essa perspectiva heterônoma se transforme em autônoma? Vale, neste ponto, contemplar a meta relativa ao objetivo 4, da Agenda 2030:

Desde 2000, houve enorme progresso na promoção do acesso universal à educação primária para as crianças ao redor do mundo. Para além do foco na educação básica, todos os níveis de educação estão contemplados neste objetivo, que enxerga como fundamental a promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. A promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos é o centro deste objetivo, que visa ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento (ONU, 2018).

Portanto, é primordial que a gestão da instituição reconheça o valor de seus documentos e que eles estejam em consonância com a participação democrática, entre toda a comunidade escolar, independentemente da formalidade legal, enfim, configurando uma legitimação dos princípios propostos, mediante uma perspectiva autônoma, de acordo com os objetivos traçados pela própria escola.

Posto isso, ressalta-se, aqui, a compreensão de que a palavra “valor” refere-se sempre à ação de mostrar preferência, sendo resultante das intervenções do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que vive, tornando-se relevante mencionar que o universo educacional deve estar permeado por possibilidades de convivência cotidiana, nas quais os atores conheçam as regras e os princípios que as sustentam, de tal modo que possam sublinhar os valores democráticos como alternativa, pois são norteadores de relações interpessoais pautadas no exercício da cidadania e dos direitos humanos, além de ampliarem as oportunidades das pessoas mais vulneráveis, no caminho do desenvolvimento.

À vista disso, conhecer o significado de cada “P” contido no título do documento – PPP – é imprescindível para compreender e, provavelmente, assinalar a opção da gestão cooperativa como coerente a uma sociedade democrática. É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta para transformar a realidade. É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, os quais atuarão individual e coletivamente, na escola e fora dela. É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Araújo, Puig e Arantes (2007, p. 110),

[...] ter valores significa possuir um conjunto de hábitos de reflexão. Significa estar disposto a repetir comportamentos desejáveis, algo próximo das virtudes, mas, além disso, comportamentos desejáveis que assumimos não apenas por tê-los aprendido, o que seria apenas um hábito mecânico, mas porque temos a convicção de que devemos manifestá-los.

Em contrapartida, ainda há uma tendência de os ambientes escolares demonstrarem relações humanas e pedagógicas pautadas em valores materiais e individualistas, que em nada contribuem para o desenvolvi-

mento da autonomia moral e intelectual dos estudantes, contrariando o que se registra em Tavares e Menin (2015, p. 74):

[...] quando se adota um valor por uma motivação acima das normas sociais e que reside no reconhecimento da dignidade de todo e qualquer ser humano, pode-se dizer que existe uma perspectiva moral. Nessa linha, as regras e princípios devem ser um meio que possibilite ao homem pensar em como deve e como quer agir, contudo, considerando duas diferentes dimensões psicológicas: o plano moral e o plano ético. Afinal, está-se falando de política.

Torna-se crucial citar, aqui, La Taille (2006), o qual se debruçou sobre essas duas dimensões: a cognitiva, o saber fazer, relativa ao Plano Moral; e a afetiva, o querer fazer, atinente ao Plano Ético do homem. Por conseguinte, para o pesquisador, “[...] o agir moral pressupõe o conhecimento das regras, dos princípios e dos valores, logo, conteúdos passíveis de uma assimilação cognitiva” (LA TAILLE, 2006, p. 17), uma contribuição para responder à pergunta: como devo agir? Já a dimensão afetiva concerne aos sentimentos que desencadeiam e movem as ações para o sentido da vida e auxiliam a responder às seguintes perguntas: que vida quero viver? E para que viver?

Com base nos conceitos de Plano Moral e Plano Ético, pensa-se em uma escola trabalhando para o querer fazer o que é certo, para mim e para o coletivo, isto é, o compromisso com a formação de personalidades éticas. Eis o grande desafio: a consciência do que se deve fazer para uma convivência diária, justa e respeitosa entre todos, e o que se deseja fazer, querendo fazer o certo para mim e para o coletivo.

Logo, está-se olhando para um ser social, o qual só pode ser compreendido em seu tempo e espaço, levando em conta a relação que estabelece com o meio.

Aragão, Ferreira e Prezotto (2012, p. 4), afirmam: “somos constituídos nas relações sociais e nos singularizamos também, a partir delas”. Os autores alertam que, na formação profissional, que acontece no espaço da escola, evidencia-se a apropriação de saberes, através das relações sociais e da interação com o outro.

Cabe enfatizar que, em face de uma proposta educativa reflexiva, é fundamental que um profissional assuma autoria e compromisso, em uma relação somatória entre conhecimento científico e prática cotidiana. Tal atitude seria resultante de uma proposta educativa reflexiva.

Urge salientar, pois, o papel das parcerias a se concretizarem, considerando os saberes que cada sujeito traz para a escola. Caberá aos gestores compartilhar experiências, a exemplo de proporcionar aos professores perceberem que eles são os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem e que, para tal fim, entendam seu processo de constituição como sujeitos, ao participarem de reuniões e sugerirem intervenções, quando necessárias. Senão, em razão disso, pontual seria concordar com a afirmação de Rios (2001, p. 44): “uma vez que a escola não tem sido nem eficiente nem eficaz, é necessário refletir para que se encontrem caminhos para sua transformação”.

3. OS ELEMENTOS DE GESTÃO QUE INCIDEM DIRETAMENTE NA DIMENSÃO POLÍTICA – MORAL E ÉTICA

Rios (2001, p. 21), a propósito dos conceitos de ética e de moral, assevera:

No cotidiano, vemos que os conceitos de ética e de moral se confundem ou se identificam. Não sem razão. Se recorrermos à origem etimológica das pa-

lavras, vamos encontrar os vocábulos *ethos* (grego) e *mores* (latino), que significam, ambos, costume, jeito de ser. Costume nos remete à criação cultural. Não há costume na natureza. O costume resulta no estabelecimento de um valor para ação humana, que é criado, conferido pelos próprios homens, na sua relação uns com os outros.

Dessa forma, Nascimento (1984, p. 240 apud RIOS, 2001, p. 24) frisa que “[...] é praticamente impossível separar o problema da constituição da comunidade política da determinação de certos fins éticos que se caracterizam pela busca dos ideais de justiça, de felicidade etc., sempre considerados como um bem ao qual todos aspiram [...]”. Logo, no plano da ética, salienta-se, aqui, a perspectiva de um juízo crítico, próprio à filosofia, que quer compreender, quer buscar o sentido da ação. Por isso, a questão “de que vale” (proposta no plano da ética) leva, necessariamente, à questão “para onde vai”? Isso significa: quais são os fins? Como se articulam com os meios?

Sobre esse assunto, Lück (2011, p. 54) argumenta que, “[...] para falar da educação, é preciso falar brevemente sobre a cultura, principalmente a organizacional, cujo papel tem um caráter duradouro e é constituída pelas vivências continuadas e disseminadas, reconhecidas efetivamente, por meio de uma avaliação contínua”. Percebe-se, assim, que, para a cultura organizacional ser coerente, ela precisa transcender às normas de funcionamento da instituição em direção a um planejamento que se responsabilize com a aprendizagem de todos. Destarte, essa atitude teria como alicerce atribuir o devido valor à dimensão do Político, inserida ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

O PPP é uma metodologia de trabalho que visa a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, de uma forma refletida, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa, como observa Vasconcellos

(2012, p. 17): “[...] atuar de qualquer forma, sendo condicionado pelas pressões do ambiente (rotinas, ideologias) é fácil, difícil é realizarmos uma ação consciente, que de fato corresponda às reais necessidades”.

Por conseguinte, vale registrar que seja avaliado o próprio processo escolar como um todo, em consonância com o título do objetivo 16 da Agenda 2030, mediante “paz, justiça e INSTITUIÇÕES EFICAZES” (ONU, 2018), com a presença de alunos e de pais, já que eles são usuários da escola e, como tais, cabe a eles apontar problemas, além de melhorias. Efetua-se, assim, ligação entre o administrativo, procurando viabilizar o segundo, e o político, servindo de fundamento para a realização daquele.

Posto isso, essa prática leva ao aprendizado político, pois aquele que tem seus direitos respeitados, sendo sujeito de relações democráticas, na situação de ensino, está mais predisposto a relacionar-se democraticamente e a defender seus direitos de modo mais convincente, na sociedade em geral. Portanto, eis a função do PPP: enfrentar os desafios do cotidiano da escola, porém, de sorte que ela se torne participativa. Nesse sentido, concordamos com Vasconcellos (2012, p. 172), quando sustenta que “[...] a teoria, quando assumida por um grupo, transforma-se em força material”.

A fim de que a escola possa proporcionar um ambiente justo e respeitoso, o diálogo e a responsabilidade pelas ações precisam ser reconhecidos como uma finalidade moral. A instituição deve favorecer a tomada de consciência sobre o valor da justiça, exercitando o diálogo. Para isso, o instrumento ou ferramenta da gestão que favorecem tal exercício poderão abordar coletivamente questões significativas para a escola e, igualmente, discutir com vontade de encontrar, juntos, a melhor compreensão. Pontua-se, assim, o Projeto Político-Pedagógico, pois, como citado anteriormente, nesse documento estão (ou deveriam estar) explícitas as necessidades da escola e os procedimentos propostos com os respectivos responsáveis.

Levando-se em conta os pressupostos acima apresentados, torna-se viável chamar a atenção para a seguinte proposição: se, para a criança desenvolver uma personalidade autônoma, é necessário, mais do que obedecer às regras, refletir sobre a legitimidade do princípio que as sustenta e, a partir disso, validá-lo, para a escola, com a possibilidade da construção de uma personalidade autônoma coletiva, implica um planejamento que oriente e embase a escola para todos. Acredita-se, portanto, no Projeto Político-Pedagógico da instituição como a organização de ações que favoreçam a prática dos valores necessários para qualificar as relações como éticas. A percepção legalista de cumprimento às normas legais é, pois, superada pelo reconhecimento e legitimação do documento como valor.

Nas instituições de ensino, torna-se muito comum as pessoas fazerem “coisas” de forma artesanal, isto é, através dos anos de experiência; as informações são passadas verbalmente, não havendo, conseqüentemente, registro do que foi concretizado. Dessa forma, os processos são diluídos e correm o risco de não serem analisados tecnicamente. Esse *modus operandi* pode ser considerado na contramão do que está sendo proposto, ao se tomar como premissa que

[...] político refere-se ao espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir, e o pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (VASCONCELLOS, 2012, p. 169).

Para sustentação dessas ideias, será abordado em qual situação, nas escolas, é possível proporcionar um estudo acerca dos processos de ensino e de aprendizagem que afetam todos os estudantes e não apenas “aqueles” que têm facilidade para aprender. Afinal, estudar os problemas pode ser uma atitude politicamente correta, posto que a escola reconhece suas fragilidades e pensa em formas para enfrentá-las, por meio do Plano de Gestão, contido no PPP.

Por isso, Alarcão (2003, p. 18) alerta:

Temos de reconhecer que o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base numa informação e em conhecimentos sólidos. O cidadão é hoje cada vez mais considerado como pessoa responsável. O seu direito a ter um papel ativo na sociedade é cada vez mais desejado. Trata-se de uma grande conquista social, nas situações em que esse direito já foi conquistado, o que, infelizmente, não acontece de uma forma universal. Essa dimensão sociopolítica tem de ser tida em conta. Nem políticos nem educadores podem ignorá-la, sob pena de se estarem a construir castelos na areia. O empowerment pessoal, ou seja, a construção do poder pelo cidadão, não se resume meramente à obtenção de mais poder e mais direitos, mas traduz-se na capacidade real para exercer esse poder na construção de uma cidadania participativa.

4. AS ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO ESCOLAR PARA SUJEITOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E OS AGENTES DA PRÁTICA EDUCATIVA: DA LEGISLAÇÃO À LEI EM AÇÃO

No Brasil, a matrícula e a permanência de qualquer pessoa na escola são direitos assegurados por lei. Por sua vez, é comum observar que a inserção de crianças com necessidades especiais se dá sem condições físicas ou de apoio favoráveis, sendo marcada por práticas segregacionistas e assistencialistas, contrariando o objetivo 4 da Agenda 2030: “Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (ONU, 2018).

Para embasar a ideia de inclusão, o país adota algumas referências internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien), de 1990, e a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, de 1994. Todos esses documentos proclamam os direitos do homem e, dentre eles, o acesso à escola regular como direito de indivíduos com necessidades especiais.

Dentre os textos legais nacionais, pode-se destacar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10172, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, o Programa de Implementação de Salas de Recurso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a modalidade Educação Especial e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

Esses documentos preconizam um sistema educacional inclusivo, com equipamentos públicos acessíveis para indivíduos com deficiência. Na inclusão de estudantes deficientes, é prevista a escolarização de todos os alunos, adaptando-se ambiente e materiais para que eles possam acompanhar conteúdos, além de se socializarem com os pares.

A inclusão escolar é uma das políticas que tem promovido, nas últimas décadas, a escolarização de todos os estudantes. Os documentos internacionais e a legislação brasileira têm contribuído para difundir o conceito e normatizar as práticas inclusivas, as quais envolvem, de um modo geral, o ensino regular, a Educação Especial e as instâncias públicas e privadas.

No entanto, o olhar e o papel do professor, para que a inclusão do estudante e sua aprendizagem ocorram de maneira significativa, são primordiais, pois é a partir de suas concepções e crenças que ele vai pensar, agir e sentir em relação àquele indivíduo.

Desse modo, em toda prática, entende-se ser necessário acreditar que o sujeito aprendente é capaz de evoluir. Segundo Vygotsky (1987 apud COLE, 2002), o foco do educador deveria estar sempre nas possibilidades e não no *déficit* dos estudantes. Suas limitações, ele alegava, poderiam inclusive representar potenciais propulsores. Esse é apenas um dos aspectos presentes em sua teoria, que são reafirmados pela neurociência. Em contraposição à ideia de que o ser humano é imutável, o que reduz expectativas quanto às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência, Vygotsky partia do princípio de que todo indivíduo e o ambiente em que se vive estão em permanente movimento. A neurociência confirma, reconhecendo a capacidade de transformação de qualquer organismo e de qualquer ser humano.

Por conseguinte, Mantoan (2001, p. 69) afirma:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Um aspecto observado em pesquisas científicas refere-se ao fato de os estudos serem, em sua maioria, de professores relatando ser insuficiente o ensino oferecido na sala de aula para atender aos alunos com alguma Necessidade Educacional Especial (NEE). Esse sentimento, por parte dos docentes, ocorre quando as expectativas estão centradas na manutenção de um currículo único, predeterminado, para todos os alunos. Ou, ainda,

quando permanece o propósito do ensino específico para determinadas necessidades.

Como ensinar o aluno com deficiência, estando ele junto aos demais companheiros, é o grande nó e desafio da Educação Inclusiva, visto que é nesse aspecto que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais, envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas.

A fim de que a inclusão escolar seja real, o professor da classe regular deve estar sensibilizado e capacitado (tanto psicológica, quanto intelectualmente) para mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar e para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive de alguns que tenham maiores dificuldades. Mas como?

O professor precisa romper a prática de ensino mecanizada, apertada, pensada apenas para o coletivo, para ter uma compreensão mais ampla, entendendo que o seu processo de ensino e do aprendiz contemplam as singularidades, a mediação pedagógica, o cotidiano e os conceitos a serem aprendidos. Portanto, para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e envolver, nas parcerias educativas, as famílias e os diversos atores sociais.

De forma que essa realidade seja objeto de reflexão, pois se consideram os desafios como tensões necessárias que podem implicar em um novo olhar para a diversidade na qual os alunos estão inseridos, é pertinente que a comunidade dialogue sobre os aspectos apontados por Meirieu (1998, p. 44):

Quais são as condições concretas de trabalho dos profissionais da educação para a implementação de um projeto político-pedagógico inclusivo, do currículo e das práticas docentes para o ensino e a aprendizagem desses alunos?

Como está sendo assegurado o direito à escolarização dos estudantes com indicativos para a Educação Especial?

Como são pensadas as escolas de ensino comum nessa discussão?

Há dispositivos de apoio nessas escolas?

Como os profissionais da educação são envolvidos nessas questões?

Como se dá a formação dos educadores?

Como está se materializando essa questão no campo e na interface com outras diversidades?

Tais questões atravessam o direito à escolarização, influenciam a formação do educador e trazem implicações para o processo de inclusão escolar que se busca fortalecer. Muitos movimentos vêm ocorrendo, desde a inserção de professores de Educação Especial nas escolas comuns, para apoio aos professores regentes, até a abertura de salas de recursos multifuncionais de atendimento educacional especializado.

Meirieu (1998, p. 44) nos ajuda nessa direção, quando enfatiza:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Dessa forma, realça que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do aluno, no cotidiano da escola,

mas todos os profissionais que ali atuam. A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade, em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhe condições de atendimento educacional adequadas às suas características e necessidades, e não apenas realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar. Isso, infelizmente, ainda acontece em algumas realidades escolares, em especial no que diz respeito aos alunos com deficiência, sobre os quais detemos mais o nosso olhar. Nesses casos, quando muito, a inclusão se reduz a um simples espaço de socialização. Necessário se faz que esta seja desenvolvida com mais responsabilidade, observando-se aspectos relacionados à escola, ao aluno – que é ímpar em suas características e necessidades – e, também, ao docente. A inclusão é um processo complexo, o qual deve ser respeitado, atendido e não minimizado.

Analisando as diretrizes contidas no Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, podem-se destacar alguns aspectos para direcionar nossos objetivos: propor um atendimento especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais que estudam na escola regular; fazer atendimentos/orientações individuais com os professores e pais, conforme a necessidade diagnosticada na observação da prática; buscar alternativas para estabelecer uma relação de confiança mútua entre família e escola, além de:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2020).

5. CONTRIBUTOS DA GESTÃO PARA A CONSTRUÇÃO REFLEXIVA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Considerando que a prática reflexiva é necessária para que a escola revele a sua identidade, estratégias serão sugeridas à instituição, quanto à elaboração de um diagnóstico pautado em seus dados, capaz de elencar ações para transformar a sua realidade em direção aos seus referenciais. Inspiradas pelo programa de Gestão e Liderança Escolar da Fundação Chile (FUNDACIÓN CHILE, 2009), registram-se, a seguir, algumas possibilidades, a fim de que o registro seja cultura na escola.

1 – Diagnóstico Institucional

O Diagnóstico Institucional é uma análise de dados extraídos de informações, as quais foram adquiridas mediante a aplicação de instrumentos de autoavaliação que complementam outras informações disponíveis. Proporciona uma leitura crítica sobre práticas e desempenho da instituição. No decorrer do processo, são recolhidos e sistematizados dados sobre o grau de desenvolvimento dos sistemas de gestão que operam na instituição escolar.

Para que esse grau de desenvolvimento de gestão possa ser sistematizado, a análise do Diagnóstico Institucional passa por quatro fases:

a) Aplicação de Questionários de Avaliação a quatro atores, a saber:

pais e responsáveis, alunos, professores e equipe diretiva. É uma consulta aos atores sobre níveis de conhecimento, satisfação e participação na vida escolar, a qual permite recolher as opiniões com relação ao grau de melhoria que se requer na escola, nas diversas áreas, nesse momento, mediante a um foco nas adequações pedagógicas, em decorrência do que está proposto na lei. É importante oferecer a possibilidade de que comentários sejam realizados quanto às respectivas preocupações, desejos e necessidades relacionadas à gestão da escola.

b) Prática educativa aos alunos com necessidades especiais. Essa aplicação de Questionários de Avaliação também abrange perguntas à direção e aos professores sobre o grau de instalação ou desenvolvimento dos diversos sistemas de gestão, nesse caso, para a prática educativa aos alunos com necessidades especiais;

c) Levantamento de Evidências. Este enseja verificar a existência, uso, grau de instalação e desenvolvimento dos descritores em estudo – adequações educativas para adolescentes com necessidades especiais.

d) Análise dos Resultados. Todos os dados levantados nas fases anteriores são submetidos a uma criteriosa análise. Com base nesta, é possível desenvolver um Plano de Melhoria a ser implantado na instituição escolar, ou seja, um comparativo entre os resultados do Levantamento de Evidências e as respostas das enquetes será o alicerce, ator por ator, para se avaliar o grau de satisfação de cada grupo de atores – famílias, alunos, diretores, profissionais da escola.

É importante ter em vista que, embora os responsáveis pela liderança da escola participem cotidianamente da ida à escola, muitas vezes, eles não dispõem de dados documentados que lhes permitam analisar e mapear a Instituição.

Assim, o Plano de Gestão responde, por meio dos resultados da análise, a perguntas básicas: o que, quando, por que, onde fazemos? Eis a gestão cooperativa, participativa, democrática.

A proposta é a de que a escola leia as diretrizes nacionais e os documentos escolares, de sorte a elaborar as questões, de tal maneira que a comunidade educativa responda e a instituição obtenha as percepções coletivas. Para isso, a seguir, sugerem-se alguns exemplos.

Descritor:

O projeto pedagógico da sua escola institucionalizou a oferta do AEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado?

Descrição do nível

() 1. Não há evidência documental, mecanismos ou sistemas que deem conta da existência do Descritor. Este não está formalizado, nem existem responsáveis para o seu cumprimento.

() 2. Declara-se a sua existência, porém a sua aplicação tem sido ocasional. O Descritor está obsoleto ou é pouco conhecido. As informações sobre ele ou seus resultados tornam-se irrelevantes para a comunidade ou não são utilizadas para a tomada de decisões.

() 3. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente, embora a informação sobre o Descritor não tenha sido utilizada para a tomada de decisões ou talvez não tenham consolidado resoluções com orientação para o melhoramento dos resultados.

() 4. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente; a informação sobre o Descritor tem sido adotada para a tomada de decisões e seu uso origina resoluções com clara orientação para melhorar os resultados.

() 5. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática, a informação é usada permanentemente, para a tomada de decisões, conseguindo com isso o melhoramento dos resultados.

() 6. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática e a informação sobre o Descritor é utilizada permanentemente para a tomada de decisões, permitindo atingir os resultados esperados. Trata-se de uma prática efetiva, cujo uso tem sido formalmente sistematizado, avaliado e melhorado, gerando aprendizagem e melhora contínua no estabelecimento.

A escola possui sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos?

Descrição do nível

() 1. Não há evidência documental, mecanismos ou sistemas que deem conta da existência do Descritor. Este não está formalizado, nem existem responsáveis para o seu cumprimento.

() 2. Declara-se a sua existência; porém a sua aplicação tem sido ocasional. O Descritor está obsoleto ou é pouco conhecido. As informações sobre ele ou seus resultados tornam-se irrelevantes para a comunidade ou não são utilizadas para a tomada de decisões.

() 3. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente, embora a informação sobre o Descritor não tenha sido usada para a tomada de decisões ou talvez não se tenham consolidado resoluções com orientação para o melhoramento dos resultados.

() 4. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente; a informação sobre o Descritor tem sido adotada para a tomada de decisões e seu uso origina resoluções com clara orientação para melhorar os resultados.

() 5. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática, a informação é utilizada permanentemente, para a tomada de decisões, conseguindo com isso o melhoramento dos resultados.

() 6. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática e a informação sobre o Descritor é empregada permanentemente para a tomada de decisões, permitindo atingir os resultados esperados. Trata-se de uma prática efetiva, cujo uso tem sido formalmente sistematizado, avaliado e melhorado, gerando aprendizagem e melhora contínua no estabelecimento.

No Plano do AEE, constam as seguintes informações: a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas?

Descrição do nível

() 1. Não há evidência documental, mecanismos ou sistemas que deem conta da existência do Descritor. Este não está formalizado, nem existem responsáveis para o seu cumprimento.

() 2. Declara-se a sua existência; porém, a sua aplicação tem sido ocasional. O Descritor está obsoleto ou é pouco conhecido. As informações sobre ele ou seus resultados tornam-se irrelevantes para a comunidade ou não são utilizadas para a tomada de decisões.

() 3. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente, embora a informação sobre o Descritor não tenha sido usada para a tomada de decisões ou talvez não se tenham consolidado resoluções com orientação para o melhoramento dos resultados.

() 4. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente; a informação sobre o Descritor tem sido adotada para a tomada de decisões e seu uso origina resoluções com clara orientação para melhorar os resultados.

() 5. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática, a informação é utilizada permanentemente para a tomada de decisões, conseguindo com isso o melhoramento dos resultados.

() 6. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática e a informação sobre o Descritor é empregada permanentemente, para a tomada de decisões, permitindo atingir os resultados esperados. Trata-se de uma prática efetiva, cujo uso tem sido formalmente sistematizado, avaliado e melhorado, gerando aprendizagem e melhora contínua no estabelecimento.

A escola possui redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE?

Descrição do nível

() 1. Não há evidência documental, mecanismos ou sistemas que deem conta da existência do Descritor. Este não está formalizado, nem existem responsáveis para o seu cumprimento.

() 2. Declara-se a sua existência; porém, a sua aplicação tem sido ocasional. O Descritor está obsoleto ou é pouco conhecido. As informações sobre ele ou seus resultados tornam-se irrelevantes para a comunidade ou não são utilizadas para a tomada de decisões.

() 3. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente, embora a informação sobre o Descritor não tenha sido adotada para a tomada de decisões ou talvez não se tenham consolidado resoluções com orientação para o melhoramento dos resultados.

() 4. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente; a informação sobre o Descritor tem sido usada para a tomada de decisões e seu uso origina resoluções com clara orientação para melhorar os resultados.

() 5. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática, a informação é utilizada permanentemente para a tomada de decisões, conseguindo com isso o melhoramento dos resultados.

() 6. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática e a informação sobre o Descritor é empregada permanentemente, para a tomada de decisões, permitindo atingir os resultados esperados. Trata-se de uma prática efetiva, cujo uso tem sido formalmente sistematizado, avaliado e melhorado, gerando aprendizagem e melhora contínua no estabelecimento.

A escola dispõe de um Regimento Escolar com funções e atribuições definidas, relativas aos profissionais, famílias, conselho de escola e alunos?

Descrição do nível

() 1. Não há evidência documental, mecanismos ou sistemas que deem conta da existência do Descritor. Este não está formalizado, nem existem responsáveis para o seu cumprimento.

() 2. Declara-se a sua existência; porém, a sua aplicação tem sido ocasional. O Descritor está obsoleto ou é pouco conhecido. As informações sobre ele ou seus resultados tornam-se irrelevantes para a comunidade ou não são utilizadas para a tomada de decisões.

() 3. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente, embora a informação sobre o Descritor não tenha sido usada para a tomada de decisões ou talvez não se tenham consolidado resoluções com orientação para o melhoramento dos resultados.

() 4. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente; a informação sobre o Descritor tem sido adotada para a tomada de decisões e seu uso origina resoluções com clara orientação para melhorar os resultados.

() 5. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática, a informação é utilizada permanentemente para a tomada de decisões, conseguindo com isso o melhoramento dos resultados.

() 6. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática e a informação sobre o Descritor é empregada permanentemente para a tomada de decisões e permite atingir os resultados esperados. Trata-se de uma prática efetiva, cujo uso tem sido formalmente sistematizado, avaliado e melhorado, gerando aprendizagem e melhora contínua no estabelecimento.

Ocorrem mudanças na escola para implantação do processo inclusivo?

Descrição do nível

() 1. Não há evidência documental, mecanismos ou sistemas que deem conta da existência do Descritor. Este não está formalizado, nem existem responsáveis para o seu cumprimento.

() 2. Declara-se a sua existência; porém, a sua aplicação tem sido ocasional. O Descritor está obsoleto ou é pouco conhecido. As informações sobre ele ou seus resultados tornam-se irrelevantes para a comunidade ou não são usadas para a tomada de decisões.

() 3. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente, embora a informação sobre o Descritor não tenha sido adotada para a tomada de decisões ou talvez não se tenham consolidado resoluções com orientação para o melhoramento dos resultados.

() 4. Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente; a informação sobre o Descritor tem sido empregada para a tomada de decisões e seu uso origina resoluções com clara orientação para melhorar os resultados.

() 5. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática, a informação é utilizada permanentemente para a tomada de decisões, conseguindo com isso o melhoramento dos resultados.

() 6. Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática e a informação sobre o Descritor é usada permanentemente para a tomada de decisões e permite atingir os resultados esperados. Trata-se de uma prática efetiva, cujo uso tem sido formalmente sistematizado, avaliado e melhorado, gerando aprendizagem e melhora contínua no estabelecimento.

Os serviços e recursos providos, disponibilizados e coordenados pelos gestores com o objetivo de garantir a efetiva aplicabilidade das disposições legais sobre a educação especial, no contexto escolar, são disponibilizados por professores especializados, professores regentes, profissionais das equipes multidisciplinares, profissionais de apoio escolar e outros, podendo ser oferecidos nas salas de recursos, nas salas de aula e em outros espaços escolares.

Na organização do trabalho a ser realizado na classe especializada, os professores devem atuar de acordo com o perfil dos educandos, traçando o Plano de Ensino Individual (PEI), o que implica planejamentos que contemplem tanto adaptações razoáveis nos currículos dos educandos com impedimento de longo prazo, o qual demanda apoios múltiplos e contínuos, quanto planos para a aceleração de estudos direcionados aos educandos com altas habilidades ou superdotação, para maior êxito do seu processo de aprendizagem.

O PEI é um instrumento do planejamento pedagógico a ser realizado pelo professor regente, com o suporte dos professores do AEE, e refere-se às adaptações feitas para que seja garantida a qualidade na formação escolar, atinente às singularidades dos educandos. O PEI deve ser estruturado a partir da observação e articulação entre conteúdos, processos e produtos que garantam a acessibilidade curricular e a equidade nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Em virtude da necessidade de observar tempos pedagógicos diferenciados, o professor da classe especializada pode flexibilizar aspectos no planejamento e na organização das atividades curriculares de cada estudante, estendendo ou abreviando os prazos previstos no plano didático, de acordo com o percurso escolar.

Os educandos matriculados em classes especializadas devem ser avaliados periodicamente, por equipe multidisciplinar e equipe escolar, com o acompanhamento e a participação da família. Posto isso, o objetivo 16.7 da Agenda 2030 – “Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis” (ONU, 2018) – será atingido.

Esse processo de avaliação deve servir tanto para o acompanhamento dos avanços dos educandos, quanto para o estudo de suas condições de aprendizagem, com vistas à inserção ou reinserção em classes regulares inclusivas, para reclassificação escolar ou aceleração de estudos, conforme o aproveitamento efetivo no processo de ensino-aprendizagem.

Na área educacional, o Plano de Ensino Individualizado é uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados pelo aluno (PEREIRA, 2014). É um instrumento de caráter inclusivo, o qual visa a planejar e acompanhar, de maneira individualizada, o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Em certos países, como Portugal e Estados Unidos, a aplicação desse instrumento é obrigatória para todos os alunos com deficiência. No Brasil, embora não haja qualquer referência ao termo na legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.934/96 (1996) reitera a importância dos estabelecimentos de ensino em assegurar aos educandos com necessidades educacionais especiais: “I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades” (BRASIL, 1996), tornando a sua implementação indispensável para a efetivação da inclusão escolar.

Para a construção de um PEI, é necessário que haja uma avaliação prévia da criança – junto aos profissionais da escola, à família e à equipe terapêutica – a qual fornece dados específicos sobre o seu desenvolvimento acadêmico, habilidades de vida diária, motricidade, desenvolvimento social e itens de seu interesse.

Por conseguinte, com base no estabelecimento de metas e objetivos de curto, médio e longo prazo (associados a metodologias e recursos específicos, os quais poderão ser aplicados para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem), será possível concluir um plano individualizado que deverá ser revisado, no mínimo, uma vez ao ano. Dessa forma, é indispensável conversar com a escola da criança e definir os meios para iniciar esse processo, tendo em vista que essa pode ser uma importante ferramenta a auxiliar o processo de inclusão, viabilizando-a de maneira mais efetiva.

Importante considerar:

- O PEI não é a simples redução de conteúdo;
- Não é um documento sigiloso, portanto, deve ser de livre acesso a todos os profissionais que necessitem dele;
- Não é um portfólio, mas um documento de programação de ensino para o aluno;
- O monitor que acompanha a criança, dentro da sala de aula, deve conhecer e utilizar a ferramenta, em seu trabalho diário;
- Deve ser elaborado conforme uma estrutura prática e norteadora na tomada de decisões;
- Nada no PEI é fixo. Todas as considerações estão relacionadas ao momento atual da criança e podem e devem ser modificadas, após estímulo/treino.

A escola, ao receber as respostas, terá dados para analisar e elaborar o diagnóstico oriundo da realidade e não de suposições ou achismos, portanto, pautado em evidências. Desse modo, os representantes detectam as fragilidades e os aspectos que fortalecem a escola. A partir disso, nasce o Plano com as ações. É indicado que seja escolhido, no mínimo, um representante para cada grupo de atores – família, professores, funcionários e alunos – a fim de que estudem e identifiquem as potencialidades e as fragilidades e os vários aspectos da escola. Vale destacar que os descritores pontuados nos níveis 1, 2 ou 3 implicam ações em curto, médio ou longo prazo, pois indicam insatisfação. No plano de gestão, constará uma sequência de ações (o quê?), com os seus respectivos objetivos (para quê?), responsáveis (quem?), período (quando?).

Acredita-se, pois, que é possível transformar apenas o que se conhece; ora, essa é uma das possibilidades para a comunidade estudar e agir em face de seus problemas, já que o processo ocorre de forma dialética.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo apresentar estratégias aos gestores, para que o discurso de boas práticas em educação inclusiva, na escola, faça parte da cultura institucional, por meio de um projeto que possibilite escutar e pensar com a comunidade, favorecendo a coerência entre relação pedagógica e a política, em um espaço educativo.

Dessa forma, foi válido afirmar que a construção e a execução de um projeto institucional é um processo que requer ações individuais articuladas ao esforço coletivo e, para isso acontecer, é preciso compreender o que é valor e quais os valores que sustentam as decisões da escola. Nessa condição, os atores do processo/cenário têm de possuir uma forte crença de que o grupo é capaz de realizar com sucesso os referenciais teóricos os quais sustentam uma escola que acolhe a todos e a todas, assim reconhecendo aquilo que lhe cabe, como integrante da comunidade.

Como discutido anteriormente, as diretrizes nacionais têm mostrado o que é para ser feito, e cabe à escola ter a dimensão do distanciamento entre o ideal e o real, de sorte a pensar no como fazer, isto é, nas possibilidades em modificar o que for possível e ter a clareza do que cabe aos profissionais da escola, à família e aos órgãos públicos.

Acredita-se, assim, que não são somente os alunos que precisam estudar para aprender: os profissionais da escola também precisam ser movidos por perguntas, a fim de avançarem em suas crenças. Para isso, foi trazida a possibilidade dos questionários, porque é a pergunta que move e, com ela, é possível dimensionar a realidade e refletir sobre ela, tendo como norte os objetivos específicos da educação, para vivenciar a dimensão política, em uma sociedade democrática.

Em suma, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a escola precisa acolher diferentes saberes, distintas manifestações culturais e variadas óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível, mediante relações intersubjetivas, fundamentadas no princípio emancipador.

Nesse sentido, torna-se pontual que as escolas desempenhem o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, alicerçadas no respeito e na valorização das diferenças, relativas à origem, etnia, gênero, classe social, contexto. Tais posturas darão sentido às ações educativas, enriquecendo-as. A adoção de medidas proativas resultará em uma melhoria pertencente à instituição escolar e aos educadores; somente assim, todos os que desse cenário participem serão atores da escola. Isso seria o esperado para uma sociedade justa, solidária e respeitosa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAGÃO, A. M. F.; FERREIRA, L. H.; PREZOTTO, M. É possível convidar Schön e Vygotsky para um mesmo jantar? Fundamentos da teoria histórico-cultural para a reflexividade docente. *In: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1905/391>. Acesso em: 3 dez. 2021.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (orgs.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 278333, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. *In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 85-105.

FUNDACIÓN CHILE. **Manual para o Diagnóstico Institucional e o Desenho do Plano de Melhoramento**. Santiago: Fundación Chile, 2009.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MEIRIEU, P. **Aprender sim, ...mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ONU. **Agenda 2030**. Acompanhando o desenvolvimento sustentável até 2030. 2018. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. (coord.). **Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala**. São Paulo: FCC/DPE, 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Liberdade, 2012.

O PROFESSOR E A AÇÃO REFLEXIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA: UMA QUESTÃO DE VALORES

Patrícia Unger Raphael Bataglia
Graziella Borges Diniz

1. INTRODUÇÃO

O presente texto se propõe a relacionar a formação continuada de professores, a escola inclusiva e valores. São três grandes temas que contam com inúmeras pesquisas e ideias já bastante elaboradas se os considerarmos separadamente (GATTI, 2008, 2020; DINIZ-PEREIRA, 2010; MITTLER, 2003; BATALLA, 2009; MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013, dentre outros). Porém, nos propomos aqui a discutir a formação de professores no contexto da escola inclusiva como necessariamente relacionada ao trabalho com valores sociomoraes.

Se é verdade que a formação de professores na educação inclusiva é tema dos mais importantes, é também necessário considerar que a situação de inclusão pede do educador um cuidado com a dimensão das inter-relações, do social, da afetividade e dos valores ainda maior, tendo em vista a necessidade de integração dos estudantes e real atendimento das várias demandas de todos.

A abordagem educativa de educação integral responde bem a essa demanda, uma vez que é pressuposto o trabalho de várias dimensões do ser e do grupo como um todo, considerando todos os atores do processo educativo, professores, estudantes, colaboradores da escola, família e comunidade.

Por educação integral, temos o texto de referência para o debate nacional (BRASIL, 2009, p. 28):

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia.

Vejamos que essa definição enfatiza o compromisso coletivo de um projeto de educação. Guará (2006) afirma que a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender o processo educativo como condição para a ampliação do desenvolvimento humano.

Concordando com as citações acima, passaremos a analisar a educação integral como um projeto coletivo que trata do desenvolvimento do ser em todas suas dimensões.

Quando pensamos em desenvolvimento, nos remetemos a uma perspectiva construtivista, ou seja, o sujeito em troca com o meio constrói a si mesmo e interfere no meio, que por sua vez ao se modificar desafia o sujeito a maiores interações, num processo constante de superação e como foi dito acima, todas as dimensões do ser são consideradas no processo. Isso é particularmente importante para a educação inclusiva. Implica em trabalhar a descentração de forma que as crianças percebam desde a educação infantil que existem outras formas de ser no mundo, e que essas formas são tão válidas quanto a do próprio sujeito. Conseguir subir no escorregador ou conseguir reconhecer uma pessoa com o tato e se comunicar com gestos ou com palavras são possibilidades do indivíduo.

A Educação Integral também se refere a um projeto coletivo, ou seja, não é um fazer do professor com seu estudante apenas. Envolve, outrossim, a todos os atores da escola, da comunidade e da família. A respeito disso, conhecemos algumas experiências muito interessantes que acontecem em escolas que passam por um processo de resignificação da educação no município de Arujá (SP). Relataremos duas experiências das quais a iniciativa do projeto partiu de funcionários da escola.

A primeira delas foi disparada pela cozinheira da escola. Ela percebeu que estava acontecendo muito desperdício de alimento e foi conversar com a diretora, que, de pronto, propôs que ela levasse o problema à comunidade escolar. Na assembleia escolar, foi trazido o tema e surgiu a sugestão de elaborarem receitas que usassem sobras, e a primeira receita que foi realizada foi o brigadeiro de casca de banana. O projeto foi, assim, envolvendo a comunidade como um todo e, como um dos resultados objetivos, o desperdício diminuiu.

A segunda experiência foi a construção de uma fossa séptica na escola. A necessidade do projeto foi identificada pelo agente escolar e foi ele quem elaborou uma maquete com garrafas de água para explicar às crianças o funcionamento desse tipo de fossa.

Essas experiências evidenciam que todas as situações são potenciais de aprendizagem e que não precisam ser trazidas, necessariamente, pelo educador em determinado momento da programação. Isso nos lembra uma situação relatada por um estagiário que estava observando uma aula tradicional, em que um dos estudantes traz uma pergunta sobre Plutão. A criança havia assistido uma reportagem no jornal televisivo, na noite anterior, em que se havia dito que Plutão não era um planeta. Curiosa com o que havia ouvido, pergunta para a professora, assim que chegou à sala de aula: “Professora, eu ouvi na TV ontem que Plutão não é planeta...”. Esta que estava iniciando a aula de matemática respondeu: “Agora não é aula de planetas! Vamos falar de matemática!”. Com esse exemplo, queremos tratar de dois pontos: por um lado, à professora faltou preparo para lidar com essa situação. Poderia tratar da matemática falando do tamanho dos planetas ou de qualquer outro assunto, poderia despertar o interesse de todos em relação ao tema, perguntando ou propondo uma pesquisa a respeito desse tema, poderia ter valorizado o fato de que o menino havia assistido o jornal, poderia ter tratado da importância de relacionarem o que acontece na vida com

o que é tratado na escola... enfim, faltou a ela a sensibilidade, a reflexão e até o envolvimento com a tarefa de educar.

Por outro lado, vemos a compartimentalização do conteúdo trabalhado na escola. É como se matemática não se relacionasse a ciências, à geografia ou à história. Ou que o interesse e a motivação dos estudantes devessem ser apartados do trabalho cognitivo. Ou, ainda, que o que acontece em casa não se relaciona com o que acontece na escola. Parece, pelos inúmeros exemplos relatados pelos estagiários com que tive contato nos cursos de psicologia e pedagogia, que a escola tradicional age na direção contrária à educação integral.

Trataremos, agora, do que a educação integral tem a ver com a educação em valores.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM VALORES

Tratamos acima do que significa educação integral. Agora, vejamos o que queremos dizer com educação em valores. Segundo Hessen (1980 apud BERESFORD, 2008, p. 12), o conceito de valor “não pode rigorosamente definir-se. Pertence ao número daqueles conceitos supremos, como os de ‘ser’, ‘existência’ etc. que não admitem definição. Tudo o que pode fazer-se a respeito deles é simplesmente tentar uma clarificação ou ‘mostração’ do seu conteúdo”.

Embora seja de difícil definição, assumimos que valores são investimentos afetivos (PIAGET, 1994) feitos pelo sujeito que, até certo ponto, direcionam suas tomadas de decisão. Assumimos, ainda, que é necessária a clarificação de valores do grupo para que as decisões tomadas possam ser executadas e avaliadas dentro de parâmetros claros a todos.

Valores pessoais são privados, mas valores que fundam um coletivo precisam estar elucidados. Por isso, o trabalho inicial de um grupo,

seja na escola ou em instituições em geral, é o anúncio de valores básicos. A diferença entre o que se faz tradicionalmente e o que se faz em escolas democráticas é que os valores coletivos são construídos coletivamente. A pergunta inicial “O que queremos para nós?” é o que dispara a reflexão a respeito de quais são os valores que fundarão nosso trabalho. Esses devem ser respeitados por todos porque foram acordados coletivamente e não por terem sido impostos por uma autoridade.

Retomamos, aqui, a discussão de La Taille (2006) quando, ao definir moral, propõe a questão “o que eu devo fazer?” e, ao definir ética, “Que vida eu quero ter?”. A dimensão do querer remete ao ideal. Quais os parâmetros que vamos estabelecer como pessoa e como grupo, de modo que alcancemos a “vida boa”? Falando em grupo, fica claro que o querer de um não pode ferir a liberdade e dignidade do outro. Assim, chegamos ao sentido de valores universalizáveis, ou seja, aqueles que balizem as tomadas de decisão de modo que cada membro seja atendido em sua identidade.

A educação integral se confunde com a educação em valores nesse texto por entender que a atenção dada a cada educando em seu processo de desenvolvimento inclui, necessariamente, a perspectiva de tratá-lo como um agente (ator), membro ativo do grupo que construiu um sistema de valores que regula o grupo, assim como a si próprio.

Talvez seja importante insistir um pouco mais nesse ponto. Uma educação que anuncie valores aos estudantes na forma de um “Código de Ética” está tratando essa criança ou adolescente como um ser passivo, um depositário de instruções. Quando esse depositário não cumpre os artigos, a escola, muito surpresa e ofendida, aplica uma penalidade ao desobediente. São várias as experiências nesse sentido. Lembramo-nos de uma situação específica em que a adolescente usou por baixo da camiseta da escola uma outra regata amarela, de modo que a barrinha da blusa debaixo aparecia. As meninas da sala combinaram de usar, naquela semana, essa forma de vestir, como uma brincadeira. Cada uma escolheu uma cor de ca-

miseta. Como a regata de baixo não fazia parte do uniforme que constava no “Código de Ética” e como as meninas não quiseram tirar a camiseta de baixo por não entenderem o porquê dessa regra, foram proibidas de assistir aula no dia e tiveram que voltar para casa. A questão aqui não foi exatamente a camiseta colorida por baixo do uniforme, mas a desobediência à regra e à autoridade. Essa forma de proceder só ensina, em termos de valores, a heteronomia, bem própria ao ditado popular “Manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Quando a coordenadora foi questionada a respeito do sentido disso, explicou que o mundo não é sempre justo e que os estudantes daquela escola já estavam aprendendo essa forma de funcionamento da sociedade desde cedo.

Vejamos quanto essa situação exemplifica a imposição de valores, a ignorância do diálogo como ferramenta da edificação social e a consideração do outro como uma peça do sistema, mais do que como um agente do seu processo de desenvolvimento. As situações desse tipo se proliferam nas escolas tradicionais e curiosamente em seus Projetos Político Pedagógicos usualmente encontramos o termo autonomia moral como um objetivo da educação ali praticada.

Mais um exemplo que se vincula diretamente ao trabalho com os valores do professor e a inclusão de todos na escola. Um menino de 8 anos, no terceiro ano do Ensino Fundamental, com um comportamento compatível com hiperatividade, chega em casa e pergunta para a mãe: “Mãe, o que é lá de baixo?”. A mãe, inicialmente, não entende a pergunta e, explorando mais um pouco, descobre que a professora ficou muito brava com ele e disse: “Credo! Você parece que tem com o lá de baixo!”. Para quem não compreendeu a frase, explicamos: esse foi um comentário carregado de conteúdo religioso e que insinuava que o menino parecia estar possuído com um tipo de demônio (o lá de baixo). A coordenadora, quando questionada, minimizou a situação e disse que a professora não tinha dito aquilo ou que devia ter sido uma brincadeira. Duvidou da criança, da mãe e banalizou a manifestação da professora.

Mas como trabalhar de modo que os professores tenham apoio para um trabalho de educação integral ou de valores? A defesa que fazemos aqui é de uma formação consistente, tanto inicial, quanto continuada. É disso que trataremos a seguir.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO QUE SE TRATA?

Pesquisas e reflexões têm mostrado que ser professor, atualmente, não significa o mesmo que antes. Ainda se travam batalhas sobre formas de ensino: qual seria melhor ou a mais adequada? Não há como negar o descompasso da escola atual frente aos desafios que emergem sem pedir licença. E qual o papel do educador diante desses processos, por ora, tão desafiadores? É exatamente aqui, na pergunta sobre o papel daquele que detinha o conhecimento e que agora “nem tanto”, que iniciamos essa discussão.

Os desafios são variados e numerosos. Diante dessa afirmação, precisamos recorrer à formação de professores e inquirir sobre como ela tem sido planejada e como tem acontecido. Sabemos que as mudanças a nível de legislação ocorrem a passos largos, entretanto, acontecem como políticas de governo e não como políticas públicas. Nas duas últimas décadas, notadamente desde o final dos anos 1990, diversas reformulações têm ocorrido, com o objetivo de lidar ou preencher as lacunas da formação inicial, através da formação continuada de professores.

Podemos afirmar que, no Brasil, há uma variedade de concepções acerca do que tem sido chamado de formação continuada de professores. As discussões sobre formação de professores cresceram sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. Sendo assim, na abordagem dessa multiplicidade,

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Segundo Gatti (2020, p. 16), “a discussão sobre processos de formação para a docência adquiriu maior âmbito e profundidade nos últimos anos e variadas perspectivas despontaram quanto a eles, seus contornos e seus significados”. A relação teoria e prática tornou-se objeto de debate em diferentes perspectivas. Muitas discussões emergiram e passou a ser importante a busca de equilíbrio entre os dois tipos de formação: a formação teórica e cultural. Mais do que isso, associada à formação cultural, uma formação para o trabalho educacional com as crianças, adolescentes e jovens no processo de aprendizagem escolar, o qual faz parte do desenvolvimento dos alunos como pessoas e cidadãos, papel fundante da educação básica (GATTI, 2020).

Na perspectiva das formações e considerando a dialeticidade do binômio teoria-prática/prática-teoria e a imbricação de ambos os termos, coloca-se como fundamental tanto mudar a concepção mais vigente sobre

“prática” e “teoria” como opostos, quanto mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas. Dessa forma, a formação de professores deve provocar “[...] a construção de mudanças conceituais e de práticas, visto que os docentes trazem seus próprios conceitos e representações sobre escola, ensino, aprendizagem, alunos, docência, avaliação etc.” (GATTI, 2020, p. 17).

Diniz-Pereira (2010) afirma que, ao olharmos, historicamente, para o campo da formação docente, percebemos que a noção de “formação” foi, por muito tempo, restrita ao atendimento a cursos de preparação de professores. No entanto,

[...] a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório, seja de nível superior ou médio, começou a ganhar força, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos oitenta. A formação de professores passou a ser comumente dividida em duas etapas: a formação ‘inicial’ ou ‘pré-serviço’, de um lado, e a ‘continuada’ ou ‘em serviço’, de outro. É importante frisar, no entanto, que em função das especificidades da educação brasileira, os termos ‘formação pré-serviço’ e ‘formação em serviço’ – traduzidos e adotados acriticamente a partir das expressões em inglês ‘*preservice teacher education*’ e ‘*in-service teacher education*’ – são bastante inapropriados por não se adequarem à realidade de várias regiões do Brasil, pois, como se sabe, existe ainda, no país, um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos. A chamada ‘formação continuada’ tornou-se, então, uma expressão bastante conhecida no Brasil, a partir dessa época (DINIZ-PEREIRA, 2010).

No dicionário Paulo Freire de Streck, Redin e Zitkoski (2010) encontramos a expressão “educação/formação profissional” referindo-se a

processos/percursos que visam a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades para o desempenho de ocupações, profissões e ofícios em diferentes níveis de atuação, em uma sociedade historicamente situada. Um conceito mais amplo consiste em processos/percursos de ensino-aprendizagem que permitam ao indivíduo apropriar-se de conhecimentos teóricos e operacionais, desenvolvimento de habilidades, destrezas, competências relativas ao exercício de um ofício, profissão ou ocupação. No caso da educação profissional, adquirida através de escolarização, há que destacar as instituições responsáveis por esses processos, bem como os sujeitos envolvidos, como educandos, os educadores e os conteúdos veiculados, quer seja em seu aspecto técnico científico, quer seja em sua dimensão simbólica, político-ideológica (MANFREDI, 2010).

O significado e sentido da formação profissional, em especial do educador, é algo complexo, amplo e envolve diferentes contextos, aspectos e pessoas. Não se trata de um processo fechado, tampouco finito. Dessa forma, iniciamos nossa reflexão nos apropriando dessa base de pensamento amplo, multifacetado e, portanto, podemos adjetivá-lo de complexo, que nos conduz a pensar sobre o paradigma da complexidade (MORIN, 2006).

Morin (2003) defende a ideia de que existe complexidade quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Nesse contexto, podemos dizer que a formação de professores conversa intimamente com essa ideia, pois é algo inseparável, interdependente, sendo, inevitavelmente, um desafio da complexidade.

Entendemos a formação de professores como algo complexo, uma vez que trabalha com a seleção de dados significativos e a rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica), hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chave). Essas operações, em que se utiliza da lógica, são, de

fato, comandadas pela organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo, sem que tenhamos consciência disso (MORIN, 2006).

Juntamente com Morin (2003), compreendemos a formação de professores como algo desafiador, complexo. De fato, estamos dizendo que não concordamos e não acreditamos em saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, pois estamos falando de realidades polidisciplinares, multidimensionais, transnacionais, globais.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS APONTAMENTOS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) define a educação especial como uma modalidade a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Para exercer a docência, no que tange o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é necessário que o professor tenha bases em sua formação inicial para entender que a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas, de forma que todos os professores aceitem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças. Todas, “[...] e não apenas a aquelas que são rotuladas com o termo ‘necessidades educacionais especiais’” (MITTLER, 2003, p. 16).

A escola inclusiva é aquela que respeita as especificidades de seus educandos, suas necessidades e potencialidades, garantindo a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade, respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola inclusiva conta com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive (BRASIL, 2004).

Entretanto, assegurar esses pressupostos não é tarefa simples, mais uma vez faz-se necessário debruçar o olhar para a formação de professores. O objetivo dos cursos de formação de professores é formar educadores preparados, reflexivos, competentes e capazes de elaborar estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não somente para os alunos com necessidade educacionais especiais, mas para todos os educandos. O desafio está posto para os cursos de formação, pois é necessário construir um currículo que dialogue com os novos significados da ação docente e que possa construir caminhos que permitam a compreensão das situações complexas de ensino, para que os professores possam atuar de forma intencional e planejada diante dos novos desafios que são postos à docência.

Para que as escolas sejam verdadeiramente espaços de inclusão, abertas à diversidade, é preciso rever o modo de pensar e de fazer educação nas salas de aula, de contextualizar o conhecimento, de planejar e de avaliar o ensino, de formar e aperfeiçoar o professor. Trata-se não somente de incluir, mas também reconhecer as diferenças, a multiplicidade dos saberes e das condições sobre as quais o conhecimento é aplicado e de transitar por novos caminhos, estabelecendo teias de relações entre o que se conhece e o que se há de conhecer nos encontros e nas infinitas combinações desses conteúdos disciplinares (BATALLA, 2009).

Nesse sentido, os problemas da educação especial no Brasil,

[...] não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que ainda envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público em relação ao direito à educação para esta parcela da população; uma tendência à privatização (considerando que

grande parte das matrículas continua concentrada na rede privada, e mais especificamente em instituições filantrópicas), e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente (MENDES, 2010, p. 106).

A educação especial no Brasil tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular. Nesse sentido, existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, pois estamos diante de uma sociedade com acentuada estratificação social. Diante desse cenário tão efetivo de exclusão e seletividade social, fica nítida a necessidade de assegurar uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos e, ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas (MENDES, 2010).

O contexto representado pelas breves reflexões propostas denota desafios para o trabalho pedagógico, pois não estamos falando apenas de fragilidades na formação inicial e/ou continuada, estamos tratando também falhas no poder público, de um sistema educacional fragilizado, em que a minoria pode recorrer a outras ofertas concentradas na rede de ensino privada, enquanto outros ficam no aguardo, na expectativa de um dia poder usufruir de uma educação de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as inúmeras contribuições de Piaget (1994) para o estudo da moralidade, destaco como uma das mais importantes: a ideia de que é na relação entre pares que pode haver a construção de um respeito mútuo e, portanto, da autonomia moral. É na escola, onde a relação entre pares é extremamente importante, que a criança e o adolescente podem encontrar espaço para a construção de uma relação que favoreça o desenvolvimento de seus juízos e possivelmente tomadas de decisão para a ação de um modo autônomo.

Entretanto, sabemos que o ambiente em que as relações entre pares se dão deve ser construído de modo que possibilite a agência, o protagonismo, a elaboração conjunta de regras, a valorização do diálogo antes do que o autoritarismo, a decisão unilateral a respeito das regras e o simples exercício da força e poder como ferramenta de controle.

A visão dessa possibilidade depende de um trabalho de formação dos educadores que valorize a relação interpessoal, a reflexão constante sobre a prática e sobre os significados dados à educação. Essa formação deve ser inicial e continuada, dada a complexidade do trabalho educativo.

Por vezes, o professor se questiona e nem sempre encontra respostas, pois, nos manuais ou nas disciplinas cursadas na graduação, não aprendeu sobre o que ele experimenta hoje, na prática. Perrenoud (2005) nos fala que a autonomia exige competências para agir, para buscar, para refletir, mas não se reduz a elas (competências). No âmbito educacional, há que se caminhar junto, coletivamente, pois, na individualidade acaba sendo um projeto pessoal, isolado, que pouco contribuirá e que logo dissipará.

Defendemos a ideia de agir em sinergia, estamos falando de algo compartilhado, nascido no coletivo. Se essa ideia é valor para mim e para você, estamos no caminho certo. Essa é a educação que acreditamos. Vamos construir coletivamente?

REFERÊNCIAS

BATALLA, D. V. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, San Luis, v. 10, n. 19, p. 77-89, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411965005>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BERESFORD, H. **Valor**: saiba o que é. Rio de Janeiro: Shape, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 278333, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: a escola – v. 3. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-continuada-de-professores/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, p. 15-24, 2006.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MANFREDI, S. M. Educação profissional. *In*: STRECK, D. R.; REDIN E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (orgs.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. São Paulo: Editora Artmed, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

PERRENOUD, P. **A escola e a cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

STRECK, D. R.; REDIN E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

INCLUSÃO SOCIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: RESSIGNIFICAR O PAPEL DA EDUCAÇÃO OU ESPERAR RESPOSTAS?

Janete Rosa da Fonseca
David Arenas Carmona

1. INTRODUÇÃO

É notório dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções, as quais organizam seu espaço e seu tempo a partir da organização social que a cerca. Apesar das inúmeras contestações que têm sido levantadas sobre a escola e das inúmeras profecias já feitas acerca de seu discutível nível de qualidade e desempenho, é possível dizer que, em diversas instâncias da sociedade, afirma-se que, de diferentes modos, ela, a “escola” tem uma determinada função a cumprir. A preocupação da escola dirigiu-se, então, assim, de certa forma, a “tolerar” a diferença que estava nela representada, mas se incumbiu, ao mesmo tempo, do propósito de buscar conduzir esse processo à norma.

Convivemos com uma invasão de textos que patologizam, culpabilizam, capturam o outro traçando, entre ele e nós, uma rígida fronteira que não permite conhecê-lo. Mas o que é ser uma escola inclusiva? O que é ser um professor inclusivo? E aqui nos permitimos questionar o que é verdadeiramente uma educação inclusiva. O termo inclusão implica em diversas expressões na área da educação tais como: educação inclusiva, inclusão escolar, inclusão social, escola inclusiva e inclusão de pessoas com necessidades especiais, inclusão de pessoas com deficiências. Todos os dias a escola é confrontada com a diversidade de seus alunos.

E, neste capítulo, queremos propor a tentativa que se insere a seguir: discutir a problemática da inclusão social nas instituições e, consequentemente, da inclusão escolar. Nos permitimos ancorar nossa aborda-

gem inicial em Rohden (2016), quando nos apresenta a escola como um local de produção de uma cultura específica, em que frequentemente são criadas estratégias modeladoras, uma vez que muitas relações de poder se revelam no interior das instituições escolares enquanto espaço em que se tecem as relações sociais, ao mesmo tempo em que se constitui no lugar de difusão de saberes e de conhecimentos.

Nesse ponto, é oportuno considerar que, a partir de tais intencionalidades e da responsabilidade de produzir um discurso voltado para inclusão social, permitimos aqui nos apresentar como pesquisadores que estão caminhando, sempre dispostos a aprender, a conhecer e percorrer os contornos e preâmbulos da inclusão. Anunciadas as questões e os atravessamentos que permeiam nossos anseios de pesquisa, trazemos para discussão a escola e a inclusão e buscamos, na provocativa de que o binômio escola/inclusão sejam as notas de cidadania necessárias, as ferramentas que nos possibilitaram tecer tramas e teias discursivas em torno da temática.

Em um segundo momento, tencionamos o conceito de inclusão social e encerramos apresentando nossas considerações transitórias, uma vez que não consideramos possível chamar nem de conclusão, nem de considerações finais quando estamos discutindo um tema que nos remete constantemente para um lugar de fronteira, e as fronteiras que separam a inclusão da exclusão, como muito bem pontua Lopes e Fabris (2013), nem sempre são lugares visíveis.

2. A ESCOLA E A INCLUSÃO: NOTAS DE CIDADANIA

O termo inclusão implica em diversas expressões na área da educação. Sendo assim, faz-se necessária a sua apresentação. Para Siqueira, Silva e Ribeiro (2016), a educação inclusiva é o meio que busca integrar todos os educandos no mesmo processo de ensino-aprendizagem, impedindo a segregação, com a finalidade de atender a todos de forma igualitária, independentemente de sua cor, raça e demais habilidades.

Tal postulado transformou-se em ensino universal para a Educação, a partir da Declaração de Salamanca³, evento que marca um antes e um depois no concerto educativo mundial e, principalmente, produziria efeitos nos currículos de todos os modelos educativos pela sua orientação de incorporar, nos cursos de formação de profissionais da educação, a necessária capacitação para, da forma mais eficiente, que estes profissionais pudessem dar atenção no ensino regular, a todas as particularidades e necessidades dos seus alunos, sem a menor distinção de qualquer índole, paralelamente, propondo uma mudança na estrutura de todas as instituições do mundo, para tanto ter acesso, quanto permanecer nesses espaços com as transformações necessárias para o processo de inclusão.

Se não houver, no espaço escolar onde este currículo é vivenciado, uma concepção de educação que incorpore e integre o ato pedagógico como teoria e prática inseparáveis, o currículo ficará como que solto, sem sentido e a escola perderá a função histórica de exercer uma função política e social voltada para uma educação mais democrática e efetiva na comunidade, promovendo, assim, a construção de uma cidadania emancipadora, que implica instituições e regras justas para todos. Um currículo a ser vivido numa escola diversificada, inclusiva, apresenta especificidades (RODRIGUES; VIRGINIO; RODRIGUES, 2009, p. 214-215).

Como nos indica Dayrell (1996, p. 136), “falar da escola como espaço sociocultural implica resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição”. Nas palavras do mesmo autor, “implica, também, destacar, os efeitos produzidos na escola pelas principais estru-

³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990.

turas de relações sociais” (DAYRELL, 1996, p. 136) e o modo como essas exercem influência sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam:

A instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, ‘[...] definindo idealmente, assim, as relações sociais’; de outro, os sujeitos – alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Desta forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade do novo e resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar (DAYRELL, 1996, p. 137).

Ao continuar a fazer críticas acerca do modo como a escola usualmente se organiza, Dayrell (1996), indica, também, que, frequentemente, a diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição – os alunos são classificados como bons ou maus alunos, esforçados ou preguiçosos etc. – ou não do comportamento – e, então, eles se classificam em obedientes ou rebeldes, disciplinados ou indisciplinados etc. O mesmo autor ainda destaca que o tratamento uniforme dado pela escola aos estudantes só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das

origens sociais dos alunos. E, segundo ele, seriam as relações sociais as que verdadeiramente educam. Dayrell (1996) também faz questionamentos que vão na direção de indagar, por exemplo, se a escola não poderia ser um espaço de ampliação de experiências, e, também, um local de ampliação dos acessos que são usualmente negados a tais sujeitos, cabendo-lhes, nesse sentido, ocupar-se em providenciar experiências culturais significativas.

Ele ainda sinaliza que a pobreza estética, a falta de cor, de vida e de estímulos visuais percebidos em tantas salas de aula permitem entrever uma concepção educativa estreita, confinada à sala de aula e à instrução. E, que, “para boa parte dos professores, a sala se reduz a uma relação simples e linear entre eles e seus alunos”, é a reflexão que nos traz, Dayrell (1996, p. 138), sendo os alunos vistos de forma homogênea e como possuidores de mesmos interesses e necessidades, quais sejam: as de aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano. O que este estudioso propõe, então, é que pensemos a dimensão educativa da escola a partir do conjunto de relações sociais que ocorrem no seu interior e que também atentemos para quanto os papéis de aluno e de professor são construídos nas relações processadas no interior da escola e, especialmente, na sala de aula (DAYRELL, 1996). Ele nos estimula a pensar que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, no qual se aprofunde o seu processo de humanização pelo aprimoramento de dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós, seres humanos.

A história da escola, da instrução pública foi associada aos ideais republicanos e democráticos. Falta mostrar com destaque que a história de nosso sistema escolar do fundamental ao superior, como a história de seus currículos, foi pensada nessa longa história de relações políticas que articulou riqueza e pobreza, civilização e barbárie, ignorância e conhecimento. Foi pensada nas formas de pensar os outros. A chegada ao sistema escolar dos coletivos pobres, vistos como incultos, irracionais, ignorantes, carentes deixou mais

explícito como esse sistema, seus currículos e seu ordenamento faziam parte dessa história civilizatória, tensa, conflitiva, para incluir ‘educando’ os coletivos populares. A presença dos pobres carentes no sistema escolar explicitou a relação política de dominação-submissão tão persistente em nossa formação social, cultural e civilizatória (ARROYO, 2011, p. 162).

Já Veiga-Neto (2001) nos leva a pensar sobre outros aspectos, ao discutir o papel atribuído à escola a partir de enunciações feitas por Kant (1996), que, segundo ele, talvez tenha sido o primeiro a caracterizar formalmente a escola moderna como a instituição envolvida com o disciplinamento dos corpos infantis. A partir da reflexão feita por Kant (1996 apud Veiga-Neto, 2001, p. 09) de que “enviem-se, em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas, a observar pontualmente o que se lhes ordena”, Veiga-Neto (2001, p. 09) assim se manifesta: “se para vivermos civilizadamente no mundo moderno é mesmo necessário um mínimo de disciplinamento, então as crianças devem ir à escola”.

No entanto, este autor, mesmo indicando (e discutindo) os vários artefatos que organizam os tempos e espaços escolares e que atuam no disciplinamento dos corpos dos estudantes, sugere que “a sociedade contemporânea conta com a tecnologia e as está disseminando de tal maneira que, talvez, a pedagogia disciplinar preconizada no Iluminismo – e tão bem formalizada por Kant – não seja mais tão importante ou necessária como o foi até há poucas décadas atrás” (VEIGA-NETO, 2001, p. 10). Como também destacou Veiga-Neto (2001) ao explicar como atua o poder disciplinar.

No entanto, Melo (2012) nos apresenta a escola como um microcosmo da sociedade, onde, segundo o escritor é o lócus de encontro das mais variadas classes sociais, etnias e outras diferenças, como no caso do que ele chama de as crianças denominadas especiais. Perrenoud (2001)

aponta a escola como sendo o lugar onde existe a indiferença pelas diferenças, o que faz com nem sempre as iniciativas de inclusão escolar produzam os resultados esperados e os sujeitos que compõem este cenário se desestimulem e retornem ao modelo tradicional para não fazer uso aqui da palavra exclusão, por ela parecer tão forte de ser escrita, lida, pronunciada e mais ainda, sentida.

Aqui vale ressaltar um elemento que desperta certas confusões e, não poucas vezes, é usado como argumento para invalidar o debate de que certos conceitos que representam valores sociais não são encarados da forma que a sociedade precisa. Dito argumento tem sua base no campo da retórica, área da linguagem que sob o apelido de “narrativas”, justifica todo tipo de sofismos. É muito frequente ouvir o seguinte argumento quando se quer confrontar valores de diversidade e inclusão: por que é que, se reconhecemos que todas as pessoas são diferentes, temos que tratar elas como se fossem iguais?

Dito argumento, que aparenta ter certa lógica, produz muita confusão, o que explica por que, no campo das ideias, hoje em dia é considerada primordial a apropriação do discurso e diz muito mais do que aparenta daqueles que a ele recorrem, para explicar o argumento contrário é necessário o exercício óbvio de conceituar as coisas. A respeito da palavra diversidade, temos a seguinte definição, proposta pelo teórico Gimeno Sacristán (1999, p. 22):

El lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates ‘científicos’ sobre el desarrollo

psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas.

Já nessa perspectiva temos uma questão que é elementar a ser percebida e devidamente frisada: o conceito parte do individual quando falamos em um sujeito só e vai ao geral quando queremos definir a um determinado grupo ou coletivo sociocultural, nesse caso, para tal temos a reflexão de Ibáñez (2000, p. 4) que corrobora com a ideia de Sacristán:

[...] la diversidad está muy presente en la discusión educativa en los últimos tiempos y son muy variados los puntos de vista desde los que se aborda: los profesores/as suelen destacar los problemas, los movimientos sociales hacen hincapié en los valores de la interculturalidad, muchas instituciones oficiales y claustros están planteando o llevando ya a cabo itinerarios segregadores con la excusa del 'tratamiento de la diversidad'.

Para ninguém é um mistério que esse termo, diversidade, é quase um selo da contemporaneidade e de modo algum pode ser utilizado como contrário ao termo inclusão, pois eles são complementares e, como foi dito, seu uso isolado por parte de quem quer contrariar a sua relevância social retrata a origem do problema, pois, no fim das contas, quem costuma isolar ou marginalizar as pessoas em nada surpreende quando, de forma artificial, isola os termos.

Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre os educadores e educadoras. O movimento da escola nova investiu com força nesta direção e princípios como o da atividade, individualização e flexibi-

lização de espaços e tempos configuraram diferentes projetos e iniciativas que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades (CANDAUI, 2011, p. 243).

No passado, encarregada de homogeneizar e igualar, não era tarefa fácil para a escola reconhecer, lutar e propor um trabalho eficaz e efetivo de inclusão social e escolar, porque, como bem nos apresenta Bauman (2001), a sociedade em que vivemos não mais se reconhece como alternativa para si mesma, mas isso não significa que não sejamos capazes de impetrar uma mudança criticamente necessária. Dessa forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva (DAYRELL, 1996). Muito ainda precisamos avançar nas áreas que tangenciam o conhecimento sobre a inclusão social e inclusão escolar, mas o importante é que estamos caminhando e compreendendo sua importância.

3. INCLUSÃO SOCIAL – UM TEMA EM/E PARA DISCUSSÃO

Muito se fala acerca da inclusão social e de práticas que poderiam promovê-la, notadamente nos últimos anos, quando muitas instâncias sociais passaram a organizar programas e a definir ações voltadas à busca de soluções para tal questão, que tem afligido de diferentes modos as sociedades de nosso tempo. Em função disso, indico, mesmo que brevemente, posições assumidas por alguns autores que têm se ocupado de tal temática, visando apresentar diversas pesquisas sobre a questão da inclusão, que pode ser vista, muitas vezes, sob a forma do binômio inclusão-exclusão.

Já há algum tempo, muitas teorizações formuladas no campo educativo vêm se ocupando com as crianças consideradas à margem da sociedade; muitas têm sido, igualmente, as práticas que vêm posicionando esses

sujeitos de diferentes formas, mas é especialmente no cotidiano do espaço escolar que esses sujeitos vêm sendo, com mais frequência, considerados como “inadequados”, “despreparados”, “deslocados”, enfim, como diferentes daqueles que se esperava encontrar em um ambiente escolar. Ou seja, cabe destacar que se promoveu, de diversas formas, e ao longo do tempo, e em muitas ações escolares, uma normalização de atributos, capacidades, atitudes, bem como de modos de proceder e de pensar, que foram, nesse processo, configurando quem seriam os sujeitos adequados, necessários e oportunos para frequentarem as escolas.

Como destacou Xavier (2003), ao estudar grupos de alunos/as que frequentavam as turmas de progressão em uma escola ciclada da periferia de Porto Alegre/RS, tal população de sujeitos inclui agora sujeitos que anteriormente costumavam evadir-se da escola. Tal situação foi também bastante destacada por Green e Bigum (1995, p. 01), quando estes autores indicam que “as escolas estão lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes dos de épocas anteriores (e que) um novo tipo de subjetividade humana está se formando”⁴ Como esses autores destacam, tem-se processado, na Austrália,

Uma onda crescente de pânico moral, cujo foco é o desvio da juventude contemporânea – não apenas sua diversidade ou sua diferença, mas, radicalmente, sua alteridade, e a ameaça que isso apresenta para o/a observador/a, para o olhar do ego, para o olhar do sujeito, para o eu [...], (sendo) este desvio oficialmente representado não como mudança que claramente parece ser, mas como uma questão de deficiência, de incompletude e de inadequação (GREEN; BIGUM, 1995, p. 212).

⁴ Mesmo que esses autores tenham organizado seu comentário a partir da realidade de escolas australianas, esse nos parece ser bastante adequado às situações que vivemos na realidade brasileira. Eles referem, inclusive, a importância de pensar-se a complexidade dessas populações escolares que segundo eles seriam dotados de novas capacidades e necessidades, que estariam representando um “sujeito-estudante pós-moderno” (GREEN; BIGUM, 1995, p. 209).

Acrescentamos tal excerto a este estudo porque o pânico referido pelos autores parece advir, especialmente, da condição social ocupada por alguns novos frequentadores da escola. Pode-se dizer, ainda, caso se apele para um outro tipo de referencial mais moral, que esses sujeitos passaram a ser discriminados por preconceito, sendo que nos parece ser no enfrentamento de preconceitos, algumas vezes velados, que percebemos as inúmeras dificuldades embutidas em propostas que configuram a elas mesmas como capazes de promover a inclusão de grupos marginalizados.

O aumento das chamadas “políticas de inclusão”, as quais passaram a ser adotadas, muitas vezes, por força da legislação vigente, vêm abrindo espaço para o ingresso e permanência nas escolas dos sujeitos que Bauman (1998 apud XAVIER, 2003) refere serem considerados “anormais” – os que escapam à ordem, os fora de lugar, os arrivistas. Como também destacou Xavier (2003, p. 51), “não se tem ensinado os sujeitos a serem alunos/as, pelo menos dentro dos padrões mais legitimados pela sociedade, mesmo que se continue deles ‘cobrando’ tais padrões e posturas”, sem se delinear, no entanto, com clareza nem quais são essas posturas nem quais são os motivos pelos quais as mesmas são desejadas.

Como Xavier (2003) colocou em destaque em sua tese de doutorado, e como indicamos também ao referir considerações feitas por Veiga-Neto (2001) ao discutir uma citação de Kant, o papel disciplinador que se espera que a escola realize sobre os sujeitos há muito vem sendo buscado. Reapresento, então, neste momento, a referida citação de Kant, para colocar mais uma vez em destaque, a emergência e a direção pensada para esta ação disciplinar da escola, transcrevendo-a agora a partir do texto de Xavier (2003),

[...] as crianças são mandadas cedo à escola não para que aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam [...] cada um de seus caprichos [...] (KANT, 1996, p. 34 apud XAVIER, 2003, p. 23).

Reframos também Santomé (1998, p. 165), que nos fala que “as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder”, para lembrar que de fato podemos ver, em algumas propostas ditas inclusivas, um cunho assistencialista. Muitas vezes, tais propostas se restringem a colocar em interação diferentes sujeitos e, dessa forma, até reforça-se e confirma-se interesses dos grupos que usualmente ocupam posições de superioridade nas instituições no que se refere a gênero, classe social, sexo etc.

Ainda, Santomé (1998, p. 161) destaca, que “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

Para refletir sobre a questão da inclusão desses sujeitos considerados “anormais” perante determinado grupo social, recorremos também a Duschatzky e Skliar (2001), que nos remetem à discussão de uma posição que parece ser frequentemente encontrada em muitas das situações com as quais nos defrontamos: a questão da tolerância que convida a admitir a existência de diferenças. Mas existe aí um paradoxo, já que se trata de aceitar o diferente como o princípio e, também, de se aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos antissociais ou opressivos. A característica humana por excelência é a de ser um ser social, viver em sociedade, aprender com os outros, depender dos outros (MELO, 2012).

A sociedade cria um falso consenso, uma falsa convivência, que se pode presenciar nas escolas, que são locais onde as identidades são ou deveriam ser construídas. Além disso, acrescentaríamos que a realidade denuncia que é muito difícil quebrar paradigmas, visões, representações que nos atribuem algumas identidades, pois, tal como nos indica Ferre (2001, p. 198), “a presença de seres diferentes aos demais é vivida com grande

perturbação”, sendo que “esta incômoda situação nos faz refletir sobre a eficácia das ações ditas inclusivas no âmbito educacional”.

Para Ferre (2001, p. 199) “ainda na atualidade inclui-se entre o alunado com necessidades educativas especiais, aquela parte da população escolar a qual se atribuem deficiências de ordem social e aos quais se define como alunado de risco, filho da desestruturação familiar”, sendo esta uma tentativa de incluir “aqueles que não têm um lugar social” (FERRE, 2001, p. 199).

Nessa perspectiva, a educação deveria fazer dos excluídos, alguém, pois como nos fala Ferre (2001, p. 200), “já que te deixamos estar aqui que teu estar seja digno”. No entanto, o que se vê é uma tentativa de normalização que nada mais é do que a negação da diversidade desses sujeitos que encontramos na escola. O que nos parece é que os currículos continuam sendo pensados para reforçar a exclusão, num processo que se diz inclusivo, daqueles que possuem algum tipo de deficiência, seja ela de cunho social, econômico, físico ou psíquico.

Conforme análise de Veiga-Neto (2001, p. 20), a diferença ainda continua sendo pensada “como uma mancha no mundo”. Como nos dizem Duschatzky e Skliar (2001, p. 137), “o outro diferente é o depositário de todos os males, o portador das falhas sociais”, mas isso vai além das diferenças, isso exige uma reflexão e uma problematização do que o espaço escolar se torna para essas pessoas que ainda não conseguem fazer parte de um todo, com seus direitos e deveres, assumindo o seu lugar de protagonistas da sociedade.

Queremos mostrar que o processo de exclusão e submissão apenas mudou sua forma de operar, a partir de sua internalização, motivada pela inclusão formal de 95% das crianças na escola. E, que tal processo de inclusão se dá como resposta às próprias lutas das classes populares que exigem mais escolarização e que, por necessidades

intrínsecas ao próprio processo de reestruturação produtiva, visa estabelecer um novo padrão de exploração para a classe trabalhadora, incluída aí a necessidade de submeter um contingente cada vez maior de jovens as regras dominantes em uma escola cada vez mais controlada em seu conteúdo e método (FREITAS, 2002, p. 304).

Quando buscamos em Lopes e Fabris (2013, p. 68), um maior esclarecimento sobre os processos de inclusão, essas autoras nos levam inicialmente a um entendimento da palavra inclusão:

A palavra inclusão aparece na academia dos singulares de Lisboa em 1665. Etimologicamente a palavra vem do latim *inclusio*, -onis- encerramento, prisão. Os seus usos, assim como da palavra exclusão, foram sendo ressignificados até os dias atuais. A palavra incluir, conforme o dicionário Houaiss, tem 4 acepções: (1) verbo: encerrar-se por dentro de; juntar (se) a; inserir (se), introduzir (se). (2) fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; por; (3) conter em si; compreender, conter, abranger; (4) trazer em si; dar origem a; implicar, envolver, importar.

O que vemos é que independentemente dos vários entendimentos que possamos ter e adotar acerca da palavra inclusão o que se faz necessário é a prática da inclusão como oposto da exclusão, inclusão não se restringe a estar integrado a, mas sim ao fato de pensarmos e aceitarmos o outro e as forma singulares de existência. Esse é um debate que requer um aprofundamento ético, moral e político para se pensar as diferenças e não se permitir a perpetuação de práticas silenciadas de invisibilização e exclusão. As questões morais e éticas estão presentes em todas as ações das pessoas e dos grupos sociais, portanto a escola não é diferente e a relação entre sujeitos é uma relação que emerge reconhecer esse outro e suas diferenças. Aqui, podemos nos reportar a Kohlberg (1992), quando este nos apresenta os níveis de consciência moral e nos traz a perspectiva que temos de, buscar ser aceito, fazer parte, estar incluído.

No nível convencional, busca-se a aprovação social, o interesse e a lealdade das pessoas, dos grupos e das autoridades bem como o interesse dos outros e da sociedade para elaborar os conceitos e realizar suas ações. Nesse nível, a pessoa subordina seus interesses e necessidades aos conceitos e necessidades do grupo e da autoridade com os quais compactua (BORDIGNON, 2013, p. 102).

Para Kohlberg (1992), não pode haver conscientização nem transformação social e educacional se os membros dessa sociedade e principalmente aqueles que estão envolvidos com a educação não alcançarem um nível de desenvolvimento moral que os leve a questionar seus conceitos e redefini-los para compreender e agir em torno de um bem maior para a humanidade. Nesse caso, estamos falando do nível pré-convencional, em que a pessoa está consciente de sua perspectiva como membro de uma sociedade e, aqui, especificamente, consegue perceber a inclusão como esse bem maior e necessário para a humanidade.

4. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A presente discussão nos permitiu compreender o quanto a escola se configura enquanto lugar de inclusão, toda vez que é ela a instituição que, por definição de origem, é a encarregada de promover a necessária adaptação de crianças, jovens e adolescentes ao tecido social nas suas duas necessidades essenciais: a de serem indivíduos capazes de participar de forma eficiente dos processos produtivos e, junto com isso, a de participar do convívio social da forma mais isonômica possível. Nesse sentido, faz-se necessário resgatar os conceitos que são o motor das transformações que o mundo experimentou a partir da passagem do modernismo ao pós-modernismo: liberdade, igualdade e fraternidade.

Ora presentes, ora esquecidos, tais conceitos renovaram seu vigor, justamente, quando o ser humano internalizou, depois da segunda me-

tade do século anterior, a necessidade de, no seu conjunto, dar atenção a perspectiva que marca a educação para um futuro sustentável, o respeito à diversidade cultural no mundo social e, no mundo natural, o mesmo imperativo expresso no respeito e cuidado com a biodiversidade, pois, de todas as espécies que povoam o nosso planeta, só o ser humano tem a capacidade de destruir ou de preservar.

O pós-modernismo e a globalização nos força, de certa forma, a desacreditarmos na possibilidade de existência de outro caminho para o desenvolvimento, a não ser por meio do capitalismo. Em contrapartida, é necessário romper com esse pensamento e fazer com que a vida tenha sentido, e que esse sentido conjugue a humanização no convívio em sociedade.

Ainda que não fale exatamente o que é, mas qualquer pessoa, com pouca ou nenhuma escolaridade, entende o que significa exclusão e o seu contrário, a inclusão. A história da humanidade possui diversos exemplos disso, basta analisarmos e veremos infinitos deles.

Entretanto, apesar de parecer ser fácil conceituar a inclusão e, conseqüentemente, a exclusão, essa maneira empírica torna muito raso, muito superficial o conhecimento acerca dos termos. É preciso ir além e entender, por exemplo, as razões que colocam algumas pessoas do lado de fora e outras do lado de dentro; identificar o(s) espaço(s) e o(s) tempo(s) nos quais acontece; nomear os sujeitos que decidem quem será incluído ou excluído e as suas justificativas. E, se adentrarmos ao interior do problema, veremos a violência que toma conta dos povos pobres e do próprio planeta terra, que tem seus recursos se esgotando, tudo por conta de um modelo vigente e muitas vezes excludente de sociedade.

É intrigante observar o conceito de educação social porque o segundo termo da expressão, o “social”, parece, num primeiro momento, configurar-se como uma redundância, ou figura de linguagem chamada

pleonasma. Levando em consideração que o “social” é importantíssimo para que a educação aconteça, fica meio contraditório torná-lo um adjetivo.

Poder-se-ia resumir a relação entre educação social e exclusão, afirmando que a educação social é uma necessidade que decorre da exclusão social de crianças e jovens das condições mínimas de sobrevivência, e, inversamente, que a educação social é potencializadora de alternativas a tais crianças e jovens excluídos socialmente.

Concluindo, ou melhor, refletindo, problematizando ainda, pois este é um tema longe de se concluir as discussões, pode-se analisar que por diversas vezes nos apegamos ao conceito mais superficial do termo exclusão e, por isso, não conseguimos entender o que se passa no cerne deste problema. Levando em consideração tudo que foi abordado neste capítulo, é possível afirmar que todo e qualquer programa, tanto assistencialista, quanto os que procuram formar cidadãos, tem sua base fundamentada na exclusão. Torna-se, portanto, imprescindível que façamos mais caso deste assunto e uma análise mais detalhada para descobrirmos como se dá esse processo, o que leva alguém a ser excluído e quem o está excluindo, para que, através de uma inclusão social e da inclusão escolar, se possa ressignificar o papel da educação na construção da cidadania, solucionando o problema da exclusão. Ou podemos deixar que as coisas continuem como estão e, à luz de tudo o que lemos e pesquisamos, continuemos esperando por respostas que estão ao nosso alcance.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORDIGNON, Nelson. **Implicações dos Níveis de Desenvolvimento Moral de Kohlberg Na Educação Superior**. Brasília: EdUCB, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 05 nov. 2021.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 208-243.

IBÁÑEZ, José Emiliano. Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad.: el punto de vista de los Movimientos de Renovación Pedagógica. **Aula de Innovación Educativa**, dez. 2000. Disponível em: <http://www.concejoeducativo.org/alternat/propuest.htm>. Acesso em: 20 nov. 2021.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Editora Desclée de Brouwer, 1992.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MELO, Alessandro. **Fundamentos socioculturais da educação**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; VIRGINIO, Maria Helena da Silva; RODRIGUES, Silvestre Coelho. A formação do professor frente a diversidade. *In*: RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Exclusão, Inclusão e Diversidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 205-219.

ROHDEN, Josiane Brolo. **A reinvenção da escola**: história, memórias e práticas educativas no período colonizatório de Sinop-MT (1973-1979). Cuiabá: EDUFMT, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. **Aula de Innovación Educativa**, n. 81-82, p. 1-19, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 159-177.

SIQUEIRA, Graziella Maria de; SILVA, Lilian Rosa da; RIBEIRO, Patrícia Miranda. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e possibilidades. **Revista Científica Facmais**, v. 5, n. 1, p. 216-228, 2016. Disponível em: <https://revistacientifica.facmais.com.br/revista-cientifica-facmais-volume-v-numero-i-20161o-semester/>. Acesso em: 10 out. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo José. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens e tempos no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 9-20.

XAVIER, Maria Luisa Merino. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

INFÂNCIA, SER CRIANÇA E DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Camila Lopes de Carvalho

1. INTRODUÇÃO – INICIANDO UMA CONVERSA

A realidade tem nos mostrado um número cada vez maior de crianças e adolescentes em condição de deficiência presentes nas escolas. Pesquisadores como Mantoan (2005, 2006), Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008), Silva e Araújo (2012), entre outros, têm apontado para a necessidade de se repensar tanto a acolhida destas crianças na escola, como as formas de se trabalhar com elas.

Neste trabalho, aborda-se estas questões, buscando colaborar para reflexões e buscas de soluções partindo de embasamentos relacionados à sociologia da infância e ser criança, o contexto da deficiência, articulando com os princípios da inclusão e do desenho universal de aprendizagem.

Inicia-se, portanto, situando historicamente a sociologia da infância, pois esta abordagem teórica escolhida para discutir a criança, infância e deficiência não apresenta em seu contexto as práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes e que pode levar a excluir essas crianças do próprio estatuto social reconhecido da infância: tematizados como “não-crianças” (SARMENTO, 2000).

Sarmento (2004) ilustra que há de se ter uma atenção aos adultos envolvidos com as crianças em contextos institucionais, pois esses adultos são experientes e formulam interpretações da sociedade como um todo e se utilizam desse aprendizado para lidar com tudo que os rodeiam. Há uma imersão da criança no universo do adulto, ou seja, uma articulação com a cultura e a sociedade adulta.

A saber, a criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, a vivência com as outras crianças se tornam benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade (BRASIL, 1988).

O conceito criança está historicamente sendo construído, ao longo do tempo, e, em diferentes contextos, foi se ampliando a questão de que criança sempre existiu, mas o fenômeno infância é novo e deve estar nas discussões emergentes. Para a sociologia da infância, criança é um ser social, ativo, em pleno desenvolvimento, portador e produtor de cultura ou, como diz Kramer (1987, p. 79), “conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem”. E, a infância ou as infâncias estão situadas em diferentes lugares que as muitas e tantas sociedades guardam para elas, ou seja, há “infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida [...]” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 16).

Pensar, então, na educação voltada a crianças com deficiência por meio da sociologia da infância é suscitar a capacidade, a escuta, o olhar, as vivências, o protagonismo, pois as crianças são agentes importantes na sociedade e capazes de transformar o mundo à sua volta.

A educação voltada a crianças com deficiência percorreu um caminho, influenciando e sendo influenciada pelo movimento intelectual a sua volta. Desta forma, o olhar sobre a criança em condição de deficiência deixa, paulatinamente, de enxergá-la como não humana e sem direito a vida, passando pela compreensão de alguém não igual, um fardo, ser sem alma, para um alguém a ser subjugado, porque, embora humano, não podia estar junto aos demais, ser inferior. Paralelamente à mudança no entendimento

acerca da criança, de forma geral influenciado também por meio de uma nova abordagem que se vai reconstituindo por volta dos anos 90, internacionalmente, a da sociologia da infância,

[...] como um fenômeno social, [...] constitui um momento marcante na revelação da maturidade do projecto científico da Sociologia da infância, tendo na sua sequência concitado um elevado interesse académico, revelado na criação de revistas científicas especializadas, no incremento [...] (SARMENTO, 2008a, p. 17).

Na mesma direção, acontece um movimento que provoca um re-direcionamento na maneira de conceituar e lidar com a infância dentro de um contexto de deficiência, realidade de muitas crianças.

Assim, muitas destas crianças com deficiência deixam de estar reclusas em manicômios (décadas de 30, 50, 60), passando a estar reclusas em instituições de cunho médico/terapêutico (décadas de 60, 70, 80), chegando ao ambiente escolar em espaços e tempos diferenciados (décadas de 80, 90), para, enfim, terem reconhecido o seu direito de estar com os seus pares no mesmo ambiente escolar (da segunda metade da década de 90 aos anos 2000 em diante).

[...] a sociologia da infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos actuais: nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento. Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições actuais de vida das crianças, a Sociologia da infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social (SARMENTO, 2008a, p. 20).

Este novo movimento dentro da Educação Escolar de crianças e adolescentes com deficiência, desenvolve-se considerando a peculiaridade deste momento do desenvolvimento humano – a infância – e considerando o ser criança como alguém que já é dotado de capacidades, desejos e aspirações, ser de deveres e direitos, que possui necessidades especiais, como todas as outras, com características únicas, interesses, habilidades.

As décadas de 80 e 90 (primeira metade), inauguram um movimento que ficou conhecido como Integração (assunto tratado no primeiro capítulo deste livro). Neste, as crianças com deficiência chegavam até a escola, mas, para ocupar o mesmo lugar que as demais, precisavam provar que estavam aptas. É o momento em que a escola olha para a criança com deficiência e lhe pergunta: “O que você sabe?”. A criança, por sua vez, responde à escola: “Eu sei contar assim, 1, 2, 5, 2, 4...” e a escola lhe responde: “Volta, aprende a contar direito e depois você poderá fazer parte deste grupo”.

Já na segunda metade dos anos 90, se fortalece um movimento conhecido como Inclusão (assunto tratado no primeiro capítulo deste livro). Neste, a criança chega à escola e esta lhe pergunta: “Do que você precisa?”. E a criança responde: “Eu preciso de umas rampas para eu andar com minha cadeira de rodas; ou que saibam falar comigo por LIBRAS, entre outros”. E a escola, por sua vez, responde: “Entra, aquilo que ainda não temos providenciaremos”.

Certo é que a exemplificação tem como objetivo ilustrar a diferença entre um momento histórico e o outro. Também é certo que o caminho ainda não está bem definido, que existem muitos pontos de “difícil acesso”, mas é forçoso reconhecer que existe uma significativa construção e diferença na maneira de enxergar a infância da criança com deficiência e de com ela lidar.

Também é importante sinalizar que a chegada da criança com deficiência na escola em espaço não restrito tem provocado uma movimen-

tação bastante profícua no sentido de se refletir sobre diferentes formas de se pensar a escola, seu espaço, seus tempos, métodos, avaliações, ser professor, ação docente, entre tantos outros aspectos.

[...] na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) considera-se que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educadas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra; por sua vez, as diferenças individuais são perspectivadas não como algo negativo que é necessário combater, mas sim como um valor de referência, já que fundamentam e justificam mudanças na gestão do currículo das escolas e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 128).

Neste bojo de reflexões, acontece a proposição do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Este caracteriza-se, segundo Nunes e Madureira (2015), por um conjunto bem estruturado de práticas de ensino que são desenvolvidas com os alunos com ou sem deficiência. Seu centro é a dimensão pedagógica, sendo assim, é uma abordagem curricular que busca identificar e remover os obstáculos pedagógicos da aprendizagem de todos, priorizando o sucesso dos envolvidos.

Percebe-se, aqui, que o ambiente pedagógico não é pensado tomando como base alunos sem deficiência em detrimento daqueles com uma condição de deficiência que ficam a cargo dos cuidados de outro professor. Mas sim articulado de tal forma com as reais necessidades de todos que compõem este espaço, que propicia que, de fato, aprendam juntos sobre conteúdos acadêmicos, mas de forma concreta, também sobre as variações humanas presentes. Isto implica desenvolver respeito e tolerância pelos ritmos e formas de aprender do colega, o desenvolvimento do senso de coletividade e a assunção de responsabilidade para com sua aprendizagem.

Todos estes são apenas alguns dos elementos que podem ser desenvolvidos dentro de uma ambiência de DUA. Têm consonância com as representações em torno do entendimento de infância como uma etapa especial de desenvolvimento humano e que pode acontecer com enormes diferenças contextuais assim como sobre o conceito de criança como um ser social, ativo, em pleno desenvolvimento, portador e produtor de cultura. Justamente por estas características, torna-se premente pensar a infância, o ser criança e a deficiência no contexto escolar, a partir deste caminho teórico apresentado.

2. IMPLICAÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR E SUA INTERFACE COM SER PROFESSOR(A)

A sociologia da infância propõe uma análise das crianças como atores sociais nos seus mundos de vida e a infância como categoria social do tipo geracional, na qual a criança está subordinada ao mundo social constituído pelos adultos, estando a infância subordinada à geração adulta (SARMENTO, 2008b).

Na década de 1980, alguns sociólogos se voltaram para os estudos sobre a infância, influenciados pelas perspectivas interpretativas e construtivistas pelos direitos por meio de movimentos sociais em favor das crianças e movimentos feministas. Dessa forma, seguiu-se uma “[...] reconceitualização da socialização considerada não mais como um processo unilateral, e as publicações se multiplicaram nos países de língua inglesa e língua francesa” (MONTANDON, 2001, p. 132).

Em razão disso, a sociologia da infância se apresenta como grande crítica à sociologia tradicional, opondo-se às concepções de que a criança precisa ser socializada pelo adulto (MONTANDON, 2001), ou seja, a criança deveria ser moldada para manter o equilíbrio da coletividade, adequando-se aos valores comuns à sociedade dominante.

É importante ilustrar que, em oposição à sociologia tradicional, a sociologia da infância torna-se um campo de pesquisa que tem na infância uma construção social específica e que tem sua própria cultura e especificidade. Neste contexto, alguns autores não concordavam com o conceito de socialização, considerando as crianças como “meros fardos sociais” (COR-SARO, 2011, p. 23).

Nesta perspectiva e, por uma série de mudanças na sociedade contemporânea, entre elas as diferentes formas de vida familiar, a sociologia da infância se constitui. As mudanças mostraram que a ideia de infância já não era mais condizente com as necessidades da sociedade, pois as famílias já não vivem mais em um padrão estereotipado (PROUT, 2010).

Estudar as crianças e sua(s) infância(s), bem como suas condições de vida, tem uma singularidade e, conseqüentemente, serem igualmente estudadas, pontuando a divisão social do trabalho, a repartição de riqueza, as práticas de comum, a organização política, os direitos de participação eleitoral e as estruturas de poder. Neste caso, suscita ilustrar que as culturas da infância têm um modo específico de observar como as crianças simbolizam o mundo e as instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos, não protagonizando a capacidade ao mesmo tempo individual das crianças, mas também a forma coletiva de como as crianças se interagem.

Os infantes apresentam ações, atitudes, vivências nas instituições de forma direta, participativa, por meio de um protagonismo infantil ou, ainda, por intermédio/influência do adulto. A mudança social da modernidade tem implicações nas crianças, porque elas recebem sob forma de condições sociais e culturais, interpretam as mudanças e posicionam-se perante elas, como atores sociais. Para tanto, o desenvolvimento da sociologia da infância só vai acontecer a partir do processo de superação de suas próprias barreiras disciplinares (SARMENTO, 2008b).

Alguns estudiosos da sociologia da infância situam a infância como campo de aplicação da sociologia visando a pesquisa teórica e os estudos culturais da infância, têm na criança o ponto de partida, com possibilidades de decisão nos espaços individuais e coletivos, reconhecendo a sua capacidade de influenciar ou ser influenciada no processo de tradição da família, da instituição escolar, nas suas ações entre seus pares, em práticas sociais, culturais, linguísticas, de crenças, brincadeiras, jogos e na relação com adultos. Assim, suas ações sociais, passam a ser reconhecidas pelo fato de, ao estarem no mundo, modificarem as relações sociais estabelecidas com as pessoas ao seu redor.

Importante relatar que, mesmo sem elucidar de forma aparente o conceito de criança com deficiência, a sociologia da infância ilustra a pluralidade que as crianças apresentam em sua(s) infância(s). Dessa forma, considera-se e inteira-se a pluralidade como uma aproximação de análise para compreender o processo de inclusão das crianças com deficiência na educação.

Nesta constante, a concepção da sociologia da infância se organiza a partir de pressupostos epistemológicos, teóricos, ancorados nas muitas mudanças ocorridas na sociedade, como as diferentes formas de vida familiar, consumo, mercado de trabalho, emprego e economia global. Então, pensar nas crianças com deficiência, como atores sociais, sujeitos protagonistas de suas culturas infantis, exige uma mudança de pensamento em relação a elas e à(s) sua(s) infância(s). Corsaro (2011, p. 26) registrou que as crianças são “agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade, por meio de negociação com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças”, e não seria diferente trazer para as pautas diálogo tão emergente, principalmente para as instituições/escolas e formação de professores(as).

Nesta perspectiva de a sociologia da infância permear a formação de professores para “olhar” as crianças com deficiência se dá pelo fato de

que esta abordagem teórica considera a infância como categoria social geracional e concebe as crianças sujeitos de direitos. Mas quais direitos? Direitos estes preconizados desde a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), as DCNEI/2009 (BRASIL, 2009), direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes modalidades de ensino, por meio da convivência, do brincar, da participação, da exploração de diversos materiais, das diversas formas de expressão e, principalmente, do conhecer-se.

A sociologia da infância posiciona estar como principal categoria entre as ciências sociais para compor um diálogo entre o trabalho teórico e analítico, pautado nos aspectos sociais e culturais da infância, situando o conhecimento das crianças como seu objeto científico. Assim, esta abordagem teórica, afirma que a criança tem a possibilidade de ocupar os espaços em diversos setores da sociedade como ser ativo, pois não é “criança vazia”, oportunizando pautas que objetivam a mobilização e a conscientização ao campo de conhecimento, estudos e pesquisas, com o foco nela direcionado. Da mesma forma, este estudo traz em sua essência essa abordagem, para pensar as crianças com deficiência, sendo elas consideradas, também, crianças sujeitos de direitos.

Um marco desta abordagem está na homogeneidade e na heterogeneidade da infância, como uma investigação sociológica, pois, ao mesmo tempo em que as crianças são consideradas iguais em seus direitos, elas estão em diferentes contextos sociais, culturais, econômicos, por isso, há possibilidades de pensar as crianças com deficiência em um maior espaço de relações sociais, aspectos próprios para o estudo sociológico, bem como permear as instituições escolares, articulando teoria e prática a professores(as) que, elaborem currículos que atendam a diversidade de muitas e tantas crianças.

Diante desse pensamento, é relevante apresentar o que James e Prout (1990, p. 8-9) destacam em relação aos estudos da sociologia da infância:

1) A infância é entendida como uma construção social, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades; 2) A infância é uma variável da análise social e, não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal; 3) As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito (“in their own right”) independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos; 4) As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas das que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais; 5) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inquéritos; 6) A infância é um fenômeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais (Giddens). Quer isto dizer que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na Sociedade.

Pontuando esses paradigmas, é salutar dizer da possibilidade de acentuar estes pontos na formação de professores(as), para a ampliação do conhecimento em relação à criança com deficiência, pois a socióloga da infância tem, em sua base, a reconstrução da infância na sociedade. E de

que infância(s) estamos dialogando em campos de trabalhos? Por onde andam as infâncias de crianças nas instituições escolares? Como estão sendo vivenciadas as infâncias das crianças com deficiências?

Para responder a tais questões, registra-se Sarmento e Cerisara (2003), que ilustram, em seus estudos, que a criança (todas elas, independentemente de sua condição) tem o direito de vivenciar sua infância com dignidade e respeito em um processo de inserção interativa na sociedade. Assim, estudiosos da criança e sua(s) infância(s) integram uma categoria social, da qual emergem processos de subjetivação na construção simbólica dos seus mundos de vida, fortalecendo com os adultos interações que as possibilitem a (re)produção das muitas culturas situadas na sociedade e recriá-las nas interações com seus pares. Tais articulações produzem as culturas “societais”, pensadas e definidas como diferentes das culturas dos adultos, ou seja, ao mesmo tempo em que as culturas da infância fazem a forma da infância, simbolizam a representação do mundo.

Em relação à compreensão de como as crianças produzem cultura, é importante ilustrar, com Sarmento e Cerisara (2003), que estudaram quatro eixos estruturadores, a fim de pontuar alguns princípios, o que vem a ser as culturas da infância: a interatividade, que são as interações estabelecidas entre os pares; a ludicidade, como condição de aprendizagem e de sociabilidade; a fantasia do real, para a expressão e significado ao mundo e a reiteração, em meio à repetição de possibilidades em consonância ao tempo, ou seja, o tempo da criança é diferente do tempo do adulto.

Então, a sociologia da infância é um importante contexto a ser estudado nas instituições escolares para a compreensão das culturas infantis, pois é considerada aporte para a educação da infância. Mas Sarmento (2008b, p. 22) tem suas dúvidas em relação ao fato que:

As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valo-

res, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultos centradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta.

Portanto, essa “dúvida” permeia a ideia de uma infância representada pelo trabalho dos adultos, situando as crianças em um estado pré-social, reconhecendo-lhes como sujeitos invisíveis, sem pleno direito, ou seja, as suas ações são explicadas como simples reproduções do mundo adulto (SARMENTO, 2000).

A saber, as crianças, para a sociologia da infância, não reproduzem simplesmente as culturas e as ações dos adultos, nos possibilitam conhecê-las, pois elas expressam, interpretam e auxiliam no processo de transformação das formas sociais, ou seja, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. Dessa forma, elas não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2000).

3. PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO, O CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA E O DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM

Os princípios da inclusão no que diz respeito ao público da educação especial estão ligados ao direito: à igualdade e não discriminação; à vida; à habilitação e reabilitação; à educação; à moradia; à assistência social; à previdência social; à cultura; ao esporte; ao turismo e ao lazer; ao trans-

porte e à mobilidade; ao acesso à informação e à comunicação; à participação na vida pública e política; ao reconhecimento igual perante a lei.

Estes elementos necessitam não somente serem conhecidos pelo(a) professor(a), mas principalmente reconhecidos como conteúdos/valores que referendam o contexto da pessoa com deficiência. Em virtude disto, destaca-se dentre os princípios supracitados, os seguintes:

a) Princípio da igualdade e da não discriminação:

- Convivência humana;
- Tratamento diferenciado as crianças e os adolescentes para igualá-los.

Nesse sentido é importante compreender que a igualdade não pode confundir-se com pensar o ensino, por exemplo, a partir de uma maneira que não leve em conta as diferenças individuais.

[...] os alunos com deficiência se incorporam à escola regular para desenvolver experiências de aprendizagem semelhantes aos demais alunos. Nesse sentido, a função da escola seria de proporcionar experiências de aprendizagem a todos, independentemente das diferenças físicas, cognitivas e/ou psicológicas (MESQUITA, 2017, p. 69).

Desta forma, é importante entender que a igualdade não pode confundir-se com: do mesmo jeito para todos.

b) O princípio relacionado à vida:

- Cuidado e proteção;
- Afeto e respeito.

Este princípio tem valores que implicam não somente o direito a permanecer vivo no momento imediato ao nascimento, mas englobam todos os elementos necessários para a continuidade da vida saudável e do

exercício da cidadania. No caso de uma criança ou adolescente em condição de deficiência, isto implica em dar contingência a sua forma de existir e estar no mundo, de aceitar seu corpo vivido e, portanto, sua subjetividade. Estes aspectos implicam diretamente nas formas de cuidar e proteger este indivíduo em desenvolvimento. De lhe manifestar a aceitação e respeito ativos, no sentido de atuar junto a ele para que alcance níveis cada vez mais elevados de humanização.

a) Quanto ao transporte e mobilidade: Os valores que envolvem o transporte e a mobilidade são elementos vitais para a formação da consciência e possibilitam a comunicação desta com o mundo, uma vez que acessam questões envoltas nas experiências motoras. Estas experiências são importantes e podem ser facilitadas ou dificultadas pelo que está no entorno das crianças ou adolescentes em condição de deficiência. Neste ínterim, o transporte adequado, por exemplo, pode garantir a mobilidade necessária para um convívio social mais amplo. Sob este ponto de vista, o elemento transporte reveste-se de um valor para o social, meio para acessar o mundo que rodeia os indivíduos.

b) Quanto à educação (Escolar): A Constituição de 1988 afirma que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. Não isenta a sociedade de sua parcela de contribuição e incentivo. Contudo, é primordial entender a Educação, no caso em questão, a educação escolar, como forma para acessar o mundo por meio de diferentes formas de aprender. E,

O aprender somente ocorre por meio de um corpo dotado de propósitos, aptidões físicas, intelectuais e afetivas, que está inserido num meio social que lhe proporcione os estímulos e os conteúdos com os quais interagirá e, dessa forma, o sujeito apreenderá novos instrumentais e nova linguagens, transformando a realidade e adquirindo aptidões para lidar consigo mesmo e com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999 apud FERREIRA, 2010, p. 55).

Destacam-se, dentre os princípios da inclusão, os anteriormente citados para construir uma reflexão (não por estes serem mais importantes que os demais, uma vez que entende-se que são complementares e estão interligados) que aponte para a necessidade de pensar nas implicações destes para vida da criança (ser em desenvolvimento e dotado de gostos, sentimentos, desejos, potencialidades) e sua infância dentro de um contexto que envolve uma condição de deficiência, na escola. Neste sentido, é importante apresentar algumas realidades que podem acontecer no trabalho escolar em relação a estas crianças:

- a) As determinações de até onde estes escolares irão chegar dentro da instituição escolar, antes mesmo que tenham percorrido o caminho;
- b) A oferta cotidiana dos mesmos joguinhos e brincadeiras, com a mesma abordagem e com o mesmo nível de abstração, durante todo um ano letivo;
- c) A repetição constante do que está escrito nos laudos, representando tudo, ou somente o que se sabe sobre o(a) estudante em condição de deficiência.

Que representações podem alimentar estas práticas?

Vale lembrar Elias e Scotson (2000), quando estes chamam a atenção para o que eles denominam de fantasia do nós, significando as representações de um grupo que detém poder (grupo nômico) em relação ao grupo que não detém poder (grupo anômico). Esta fantasia do nós direciona olhares, cria verdades, estabelece formas de tratamento, aproxima ou afasta pessoas umas das outras, qualifica uns e/ou desqualifica outros, estabelece normas de convivência.

Com relação às representações que podem alimentar as práticas apontadas anteriormente, é possível inferir que manifestam fantasias de

um nós sobre os(as) estudantes em condição de deficiência. Fantasias estas que ainda se alimentam de antigas concepções sobre as crianças, tais como: não pertencentes, não capazes de desenvolvimento acadêmico, estudantes para os quais os conteúdos devem ser “fáceis” ou facilitados, entre outros.

Estas fantasias, representações, estão em desacordo com o construído e postulado ao longo dos tempos para a correção dos descaminhos no entendimento/atendimento/tratamento relativo a crianças e adolescentes em condição de deficiência e, de uma forma geral, a todas as pessoas com diferenças acentuadas em relação às demais.

Os princípios que constituem a inclusão são eles também representações, contudo não de apenas um grupo, mas de grupos que entenderam as questões que envolvem a deficiência como uma das muitas e possíveis variações da espécie humana; que têm a frente o valor humano e o respeito a um viver e conviver dignos entre humanos.

Desta forma, pensar a igualdade e a não discriminação como valores para a convivência humana e tratamento diferenciado às crianças e aos adolescentes com deficiência para igualá-los diante do mundo escolar/social; a vida por meio do cuidado e proteção, afeto e respeito; o transporte e a mobilidade como elementos vitais para a formação da consciência por serem meios para convivência social mais ampla; a educação escolar para acessar o mundo por meio de diferentes formas de aprender, implica assumir e assegurar uma efetiva mudança na dinâmica ainda vigente em uma parte da sociedade que ainda olha o diferente como não pertencente.

Uma forma de a escola contribuir de maneira mais contundente para estas mudanças começa pela coragem do elemento humano que a compõe assumir algumas “verdades” ditas em muitos desabafos na sala dos professores ou reuniões de planejamento, como por exemplo: o currículo proposto precisa ser menos para ser mais; os tempos escolares não podem ter a rigidez que tem – a realidade de que todos tem que aprender x, y, z

no primeiro bimestre, a, w, k no segundo e assim por diante, é uma falácia; os projetos exigidos para os professores desenvolverem não podem continuar sendo propostos sem consonância com o interesse dos alunos e do mestre, ou seja, sem serem indicados pela legítima curiosidade acadêmica de ambos; as avaliações e, por consequência, os seus resultados não revelam as reais aprendizagens e conhecimentos dos alunos; do jeito que a escola se construiu – séries, idade, currículo por série e idade – não está funcionando mais, as pessoas mudaram e o contexto também, entre tantos outros apontamentos que no mesmo tempo em que são proferidos, também são esquecidos.

Estes representam o elemento, a causa primária para a mudança. Precisam ser considerados, refletidos, assumidos pelos grandes centros de pesquisa para o fim de produção de conhecimentos e criação de outras formas de se fazer a educação escolar. É necessário romper com o “proselitismo” prático/metodológico que acomoda inteligências e capacidades criativas de muitos professores (profissionais da escola, das secretarias de educação e instâncias superiores da educação), findar com esta repetição, quase no modelo de recitação de salmos ou mantras, de teorias importantes sobre educação escolar, avaliação, entre outros. Estas devem ser pensadas como ingredientes básicos para novas produções/criações, debruçadas sobre aquilo que se apresenta no dia a dia do fazer escolar. Assumindo estas questões, cabe criar maneiras para superá-las.

Um dos exemplos a serem utilizados como elemento para criação de formas de se organizar a ambiência escolar é o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Os elementos propostos pelo DUA para a educação de todos que compõem a realidade escolar, revisitados com toda liberdade intelectual possível, podem suscitar outros olhares não só sobre a sala de aula em si, mas sobre a escola no Brasil.

Especificando, tais princípios e estratégias permitem ao docente definir objetivos de ensino, e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo a que todos possam aprender na via comum de educação (CAST, 2014; KING-SEARS, 2014). Este conjunto de princípios procura também manter ‘... altas expectativas para todos os alunos, incluindo os que apresentam algum tipo de deficiência [...]’ tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades ‘[...] proporciona ao docente um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos [...]’ relaciona-se com práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132).

Vê-se que os princípios do DUA estão intimamente ligados aos princípios que compõem a inclusão educacional, neste caso em tratamento, a escolar. Postula uma forma de ensinar, por exemplo, que leva a integração do ensino com a vida, do conhecimento como valor intrinsecamente ligado a habilidades éticas tanto do(a) professor(a) e por consequência de seus(as) educando(as), uma vez que todos necessitam assumir deveres para com sua formação, a fim de terem seus direitos resguardados. Também é possível visualizar uma percepção de totalidade do ensino/aprendizagem.

Todos estes aspectos são importantes sinalizadores para que se construam novas abordagens. Mas, também fica claro o empoderamento do(a) professor(a), de sua docência, fenômenos tão necessários num momento em que a escola necessita ser reinventada.

Já a proposta da educação inclusiva, segundo o documento “Saberes e Práticas da Inclusão” (BRASIL, 2006, p. 5), aponta que,

[...] a inclusão não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças [...]. Trata-se, então, de um projeto político-pedagógico com ações integradas de atenção, cuidado e educação, [...].

Tal documento aponta deslocamento importante no processo de inclusão das crianças com deficiência e marca princípios em relação à identidade, à sensibilidade estética para convívio de crianças com deficiência ou não. Marca, ainda, que sentimento de solidariedade, cooperação, coletividade refletem na aprendizagem de todas as crianças.

No contexto de direitos, a educação vem acompanhada de função social, cultural e política, pensando em articulações afetivas, físicas e cognitivas, primordiais ao processo de desenvolvimento, aprendizagem e construção do conhecimento da criança de forma significativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que se materializaram nesta produção escrita orbitam em torno da acolhida de crianças em condição de deficiência na escola e das formas de se trabalhar com elas. Para tanto, os princípios da inclusão, seus pressupostos foram discutidos pelo viés da sociologia da infância e do desenho universal de aprendizagem.

Assim, tornou-se possível reafirmar que a criança com deficiência tem o direito de aprender e conviver junto aos seus pares nos espaços es-

colares, além de permear novos contextos a fim de perspectivar sua vida em sociedade. Nesse sentido, Sarmiento (2008b) aponta que a educação da infância tem a possibilidade de se apresentar como um campo de espaços sociais para a construção ou encontro de culturas.

Por meio do DUA foi possível inferir que o ato de educar possibilita integrar as dimensões da vida escolar no sentido de favorecer a construção de um caminho acadêmico em que todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, podem experimentar, em ação, a participação concreta por meio de suas intervenções. Neste processo, suas formas de ser e agir são consideradas, suas preferências e gostos tornam-se elementos fundantes para se pensar o currículo. Isto porque o DUA representa uma abordagem curricular que permite reduzir os obstáculos pedagógicos que podem se apresentar no processo ensino e aprendizagem. Sendo assim, colabora para a experiência, por parte dos(as) estudantes, crianças, em especial aqueles(as) com deficiência, de vivenciar o sucesso.

Diante do exposto, tem-se sinais para caminhos prováveis na direção de uma escola realmente inclusiva, que veja na criança, em todas elas, o princípio, o meio e o fim para toda e qualquer educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 17 dez. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERREIRA, M. E. M. P. O corpo segundo Merleau-Ponty e Piaget. **Revista Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 47-61, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n3/v15n3a06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2001.

MANTOAN, M. E. A Hora da Virada. **Revista de Educação Especial Inclusão**, Brasília, n. 1, p. 24-28, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MESQUITA, A. M. A. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. **Revista IBICT**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 67-80, jul./dez. 2017.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-59, mar. 2001.

NUNES, I.; MADUREIRA, C. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, jul. 2015.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

SARMENTO, M. J. A Infância e o Trabalho: a (re)construção social dos “ofícios da criança”. **Forum Sociológico**, v. 3-4, n. 2, p. 33-47, 2000.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008a, p. 17-39.

SARMENTO, M. J. Estudos da Criança como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Interacções**, n. 10, p. 1-5. 2008b. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 6 set. 2021.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sóciopedagógicas da infância e educação. *In*: SARMENTO, M. J. (org.). **Estudo de caso etnográfico em educação**. Braga: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2003.

SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada**. São Paulo: Phorte, 2012.

SILVA, R. F. da; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. de. **Educação Física adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

ÚLTIMAS PONTUAÇÕES (PARA O MOMENTO) DAS ORGANIZADORAS

Chegamos ao momento de colocar o ponto final. Que difícil! Preferimos deixar em aberto e acreditar que este é o começo de uma longa e produtiva jornada em que continuaremos juntos, nós, por meio de nossos escritos, pedaços de nós mesmos; vocês, desnudando nosso pensamento por meio da leitura e criando novas possibilidades, ampliando e aprofundando, quer pela crítica sincera e respeitosa, quer pela afinidade de pensamento. De qualquer forma, juntos, portanto, todos compondo o mesmo NÓS.

É algo mágico pensar que uma produção escrita possa aproximar pessoas e entrelaçá-las no contexto de suas existências. Desejamos uma boa leitura, um excelente estudo e novos encontros. Por isso mesmo não colocaremos ponto final, mas sim...

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

Camila Lopes de Carvalho

Doutora e Mestre em Educação Física Adaptada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP/PECEGE). Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva pela UNINTER. Graduada em Educação Física pela Unicamp e em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP).

E-mail: camilalopes.c@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4966870123473648>

Roberval Angelo Furtado

Doutorando e Mestre em Educação (Política, Gestão e Avaliação da Educação) pela Universidade Católica de Brasília, pós-graduado em Gestão Educacional e graduado em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco. Professor e especialista em educação do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS.

E-mail: robervalfurtado@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0278411060061716>

Vera Lucia Gomes

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva e psicopedagogia clínica e institucional (2019). Docente do curso de pedagogia da UFMS – Aquidauana. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP).

E-mail: vera.lucia@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5471472549645629>

José Paulo dos Santos Rosas de Castro

Graduado em pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Área de aprofundamento e pesquisa em educação moral e o desenvolvimento das habilidades éticas em ambientes escolares, com foco na educação inclusiva. Membro do Grupo de Pesquisa em Acessibilidade e Laboratório de Ações Docentes Inclusivas (GEPALABAC).

E-mail: paulo.rosas@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2487296103696212>

Valquíria Martines dos Santos

Graduanda em Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa em Acessibilidade e Laboratório de Ações Docentes Inclusivas (GEPALABAC).

E-mail: valmartinessantossouza1986@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/229836917986011>

Vanessa Costa da Silva

Graduanda em Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa em Acessibilidade e Laboratório de Ações Docentes Inclusivas (GEPALABAC).

E-mail: vanessa_costa_silva@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9464070300768037>

Marilucia Ferreira

Graduada em Pedagogia e especialização em Didática do Ensino Superior, Gestão Escolar e em Relações Interpessoais na Escola. Responsável pela MF Consultoria e Assessoria Educacional. Participa do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral – UNESP-UNICAMP e do NPEEI - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Infância do Instituto Vera Cruz.

E-mail: marilucia@mfeducacional.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7156037171088060>

Danila Bassi

Mestre e Analista do Comportamento Aplicada em ABA- (Autismo) na UFS-CAR. Graduada em Psicopedagogia Clínica – Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires e Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte Paulista. Pós-graduada em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica, Intervenção familiar, Orientação e Terapia Sistêmica.

E-mail: danilabassi@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7376492433910237>

Patricia Unger Raphael Bataglia

Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Mestre em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP.

E-mail: patriciaurbataglia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4823936738852264>

Graziella Borges Diniz

Doutora em Educação. Mestre em Educação. Professora Universitária. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Possui graduação em Normal Superior pela Universidade de Uberaba. Atua com: Linguística, pedagogia, formação de professores, psicologia do desenvolvimento humano, dificuldades e transtornos da aprendizagem.

E-mail: gdinizborges@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3073931693446509>

Davi Arenas Carmona

Mestrado em Geografia pela UFMS. Graduado em Pedagogia. Pós-graduado em Docência para o Ensino Superior. Foi professor de língua espanhola e professor de Geografia no Ensino Médio da rede Estadual de Ensino de MT. Professor voluntário da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, nos cursos de Administração, Letras e Pedagogia.

E-mail: arenas.carmona@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4036052313760198>

Janete Rosa da Fonseca

Doutora em Educação pela Universidade UDELMAR, Chile, (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN). Mestre em Estudos Culturais na Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da UFMS/CPAQ. Pós-doutoranda da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

E-mail: janete.fonseca@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4564086131381479>

Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Doutora e Mestre em Educação Física pela UNICAMP. Pós-graduada em Educação Especial. Graduada em Pedagogia e Educação Física. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de MS - Aquidauana. Coordenadora do grupo de pesquisa GEPA/LABAC.

E-mail: rita.fatima@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4696703886385634>

Janaina Nogueira Maia Carvalho

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Docente do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de MS – Aquidauana. Doutoramento Sanduíche em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho – Braga/Portugal e Pós-doutorado em Estudos da Criança na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

E-mail: janaina.maia@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4802375394749636>

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Barlow.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>




SOBRE AS ORGANIZADORAS

Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro é docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, mestre e doutora pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado pela Universidade de Barcelona.

Vera Lúcia Gomes é docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, mestre e doutora pela Universidade Católica Dom Bosco.

Têm trabalhado juntas colaborativamente, em torno das questões que envolvem estudantes em condição de deficiência nos últimos vinte anos, publicando livros, organizando revista científica da área, artigos científicos, bem como desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a temática supracitada.

A close-up photograph of a person's hand adjusting a bicycle seat. The hand is positioned at the top of the seat post, which is black. The seat itself is yellow and black. The background is a blurred outdoor setting with a light-colored floor and a building facade.

Este livro apresenta de forma atualizada, tópicos referentes à pessoa com deficiência – políticas, atendimento escolar e, principalmente, as relações humanas aí presentes. Busca ainda, o diálogo com questões que envolvem a ética e, portanto, os valores presentes nesse contexto de interações. Sua abordagem permite que profissionais de diferentes áreas possam usufruir dos conteúdos aqui apresentados. O propósito das organizadoras evidencia a preocupação com elementos importantes para conhecimento do passado em relação às pessoas com deficiência, mas sobretudo, para compreensão do presente, auxiliando na detecção dos pontos nevrálgicos desta construção ainda em obras que é a inclusão educacional. Este propósito se consubstancia na qualidade profissional (em pesquisa, ensino e extensão) dos(as) colaboradores(as)/autores(as), o que corrobora para a qualidade do conteúdo que compõe toda a obra. O livro, portanto, pode servir de catalisador de reflexões para construção de novas formas de atuação de profissionais de uma forma geral, mas principalmente dos professores e daqueles que pensam, elaboraram e implementam políticas de atendimento a pessoas em condição de deficiência.

ISBN 978-65-89995-41-8

The logo for Editora UFMS, featuring a stylized graphic of a building or open book above the text "editora UFMS" in a bold, sans-serif font.

editora
UFMS