



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANA MARIA HONORATO BORGES

**A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA COM FOCO NO ESTADO DE GOIÁS**

INHUMAS – GO

2022

ANA MARIA HONORATO BORGES

**A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA COM FOCO NO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas - FACMAIS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho

INHUMAS – GO

2022

ANA MARIA HONORATO BORGES

**A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA COM FOCO NO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 08 de 03 de 2022.

Aprovada em: 08/03/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr. Ronaldo Manzi Filho

Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/FACMAIS

Profa. Dra. Gislene Lisboa de Oliveira

Avaliadora Externa – UEG

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

Avaliador Interno – PPGE/FACMAIS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

B732i

BORGES, Ana Maria Honorato
A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: A
ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COM FOCO NO
ESTADO DE GOIÁS. Ana Maria Honorato Borges. – Inhumas: FacMais,
2022.

69 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Ronaldo Manzi Filho”.

1. Inclusão; 2. Pessoa com Deficiência; 3. Escola. I. Título.

CDU: 37

Aos meus netos: Mariana, Isadora, Estêvão e Luísa, que vocês tenham o privilégio de viver em um mundo bem melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus há quem eu acredito e confio.

Aos meus filhos e noras, seres que fortalecem minha vida e minha busca.

Aos meus netos que sempre alegram os meus dias.

À minha família por estarem sempre presentes em minha vida.

Aos meus professores do Mestrado, por estarem sempre prontos para contribuir com o meu conhecimento: Cristyane, Daniella, Dostoiewski, Elianda, Lucineide, Marcelo, Maria Luiza, Selma Regina, Raquel e Ronaldo. Gratidão a todos.

Aos colegas de turma (Amanda Félix, Áurea Cintra, Benedito Wagner, Eliane Gonçalves, Ivone Moreira, Kássio Miranda, Luciana Ribeiro, Ludimila Arruda, Maria Aparecida Santos (Mell), Maria Tereza, Micilene Henrique, Rita de Cássia Gontijo, Vanessa Rezende e Wedson Ferreira), pelo apoio e incentivo, com certeza me senti acolhida por todos, não quero nomear alguém para não ser injusta com os outros, mas todos me ensinaram algo de suas vidas. Gratidão à vida por poder ter convivido com vocês.

Aos professores doutores da banca de qualificação, meu muito obrigado pelas contribuições dadas para a melhoria do ensino brasileiro.

Ao Prof. Drº. Ronaldo Manzi Filho, meu orientador que com muito zelo e dedicação fez as pontuações que julgou serem necessárias. Muito obrigada por ter feito parte dos meus estudos neste momento da minha vida, foi uma contribuição valiosa.

A prof.^a Dr^a Selma Regina Gomes, amiga de infinitos sonhos, que sonhamos juntas, obrigada pelo companheirismo e respeito.

(...) Tudo posso naquele que me fortalece (...)
Fp.4:13.

“O saber não ocupa lugar”
João Honorato Borges (1903 – 1993)

RESUMO

Trata-se de um estudo teórico de cunho bibliográfico e documental vinculado à Linha de Pesquisa “Educação, Teorias e Processos Pedagógicos” e tem como tema a educação inclusiva que vem se efetivando no Brasil e, mais especificamente, no Estado de Goiás a partir do ano 2000. A proposta dessa pesquisa é participar do debate, já existente no meio científico, político e educacional, sobre a possibilidade da escolarização da pessoa com deficiência. Parte-se da hipótese de que esse sujeito se desenvolve e que o seu aprendizado poderá acontecer de acordo com suas potencialidades que estão em latência e que é possível se desenvolver. Sendo assim, o problema que norteia essa pesquisa parte do seguinte questionamento: é possível a escolarização da pessoa com deficiência, considerando a estrutura e organização do processo educativo no Brasil? Para responder a esse questionamento, objetivou-se identificar as relações entre a proposta de escola inclusiva pensada do ponto de vista legal, a visão de pensadores que se destacaram nas discussões sobre inclusão, apresentar aspectos legais da implantação e efetivação da inclusão no Estado de Goiás. De maneira específica, apresentamos aspectos da implantação da inclusão no Estado de Goiás; destacamos a concepção de inclusão a partir de estudiosos do assunto; e a partir daí, refletir sobre a escolarização da pessoa com deficiência, tendo como suporte teórico as proposições de Vygotsky. Como referencial teórico optou-se por estudiosos contemporâneos do campo da educação como Mantoan, Libâneo, Freire e Mittler, buscando argumentos para justificar a importância da inclusão escolar. Vygotsky foi à opção teórica elencada para refletir sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência. O resultado nos mostra que a legislação por si só não é garantia de que a escolarização será satisfatória do ponto de vista de aquisição da aprendizagem necessária para o desempenho com autonomia. É preciso que haja uma mudança não só na infraestrutura e na condução pedagógica da inclusão, mas uma mudança na forma de se pensar a deficiência.

Palavras - Chaves: Inclusão. Pessoa com Deficiência. Escola.

ABSTRACT

This is a theoretical study of a bibliographic and documentary nature linked to the Research Line "Education, Theories and Pedagogical Processes" and has as its theme the inclusive education that has been effective in Brazil and, more specifically, in the State of Goiás from of the year 2000. The purpose of this research is to participate in the debate, already existing in the scientific, political and educational environment, about the possibility of schooling for people with disabilities. It starts from the hypothesis that this subject develops and that his learning can happen according to his potentialities that are in latency and that it is possible to develop. Therefore, the problem that guides this research is based on the following question: is it possible for people with disabilities to be educated, considering the structure and organization of the educational process in Brazil? In order to answer this question, the objective was to identify the relationships between the proposal of an inclusive school conceived from a legal point of view, the vision of thinkers in the area, who stood out in the discussions on inclusion, to present legal aspects of the implementation and effectiveness of inclusion in the State of Goiás. In a specific way, we present aspects of the implementation of inclusion in the State of Goiás; we highlight the concept of inclusion from scholars on the subject; and from there, to reflect on the education of people with disabilities, having Vygotsky's propositions as theoretical support. As a theoretical reference, contemporary scholars in the field of education such as Mantoan, Libâneo, Freire and Mittler, were chosen, seeking arguments to justify the importance of school inclusion; and Vygotsky went to the theoretical option listed to reflect on the learning of people with disabilities. The result shows us that legislation alone is not a guarantee that schooling will be satisfactory from the point of view of acquiring the learning necessary for autonomous performance. There needs to be a change not only in the infrastructure and in the pedagogical conduct of inclusion, but a change in the way of thinking about disability.

Keywords: Inclusion. Person with Disabilities. School.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ABRAÇA	Associação Brasileira para Ação pelos Direitos das Pessoas Autistas
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AMPID	Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos
CF	Constituição Federal
LEPED/FE	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
OBEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNE	Política Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SUEE	Superintendente da Educação Especial
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO11

1. A IMPLANTAÇÃO DA INCLUSÃO NO ESTADO DE GOIÁS E SUAS IMPLICAÇÕES LEGAIS15

1.1 Construção histórica da inclusão16

2. AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA INCLUSIVA29

2.1 Pensadores do século XVII e XVIII29

2.1.1 Comenius29

2.1.2 Pestalozzi33

2.2 Pensadores do Século XX34

2.2.1 Libâneo35

2.2.2 Paulo Freire36

2.2.3 Mantoan40

2.2.4 Mittler41

2.3 O que pensar a partir daí?42

3. A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA45

3.1 A possibilidade de escolarização46

3.2 A importância da formação do professor e alguns de seus desafios48

3.3 Valores sociais na escola52

3.4 A importância da formação continuada do profissional da educação**Error!**

Indicador Não Definido .

3.5 Conhecimento inacabado58

CONSIDERAÇÕES FINAIS60

REFERÊNCIAS63

INTRODUÇÃO

Esta investigação intenta participar de um conjunto de pesquisas que busca compreender e contribuir com o processo da educação inclusiva que vem se efetivando no Brasil e no Estado de Goiás a partir da década de 1990. Trata-se de uma época em que, em âmbito mundial, foram dispensadas atenções específicas à questão da inclusão escolar a partir do que é conhecido como *Movimento de Educação para Todos*. Tal movimento gerou uma série de conferências mundiais que direcionaram as orientações para a implantação da educação inclusiva nos países participantes. Buscou-se dialogar com autores que apresentam uma reflexão crítica sobre os avanços e desafios da inclusão escolar.

Pretende-se que este estudo participe do conjunto de pesquisas sobre a escola inclusiva que temos hoje as quais chamam atenção para questões como está o desenvolvimento dessa escola inclusiva nos dias atuais. É preciso perceber o objetivo da escola que temos hoje e analisar se sua prática está sendo inclusiva. O aluno com deficiência está conseguindo se desenvolver e aprender?

Entretanto, com a homologação em 2020 da Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e Aprendizado ao Longo da Vida, devemos nos questionar: o que está posto em seu texto não retroage em relação ao que se tem solidificado sobre a educação inclusiva? Afinal, com esse decreto, aquilo que foi sendo construído durante anos de luta dentro de uma política educacional que prioriza uma educação para todos, não parece estar indo na contramão de todo esse processo de formação da pessoa com deficiência e de uma escola que vem sendo gestada com a intenção de contemplar toda a diversidade humana?

Essas são questões que vem sendo colocadas e que chamam atenção pela relevância e importância para o bom andamento da escola inclusiva. Essa pesquisa propõe um recorte que traz uma reflexão sobre a escolarização da pessoa com deficiência focando as conquistas que a escola inclusiva já conseguiu e no que ela ainda precisa avançar. O foco será na questão já levantada no conjunto das pesquisas que diz respeito à questão se o aluno com deficiência está conseguindo aprender e a se desenvolver. Portanto, o problema que norteia essa pesquisa parte do seguinte questionamento: é possível a escolarização da pessoa com deficiência considerando a estrutura e a organização do processo educativo no Brasil?

A escolarização é entendida aqui como um fenômeno mais amplo que envolve não só a aquisição de conteúdo do currículo escolar, mas também um fenômeno que leva em conta as políticas educacionais, as relações escolares, as relações institucionais e os aspectos pedagógicos, ou seja, aquilo que está interligado à função da escola e diz respeito à formação humana e social (SOUZA, 2002). Desta maneira, a situação de escolarização das pessoas com deficiência é compreendida como um dos fatores que constituem o processo de escolarização em suas relações políticas, sociais e pedagógicas.

O nosso objetivo geral é compreender a maneira como a escola inclusiva é pensada do ponto de vista legal e teórica, buscando refletir sobre a escolarização da pessoa com deficiência. Deficiência aqui pensada de maneira geral, pois quando se propõe uma reflexão sobre a escolarização das pessoas com deficiência, estamos nos referindo há todas elas. Partimos da ideia de que a educabilidade para pessoas com deficiência é uma realidade possível, desde que haja uma mediação que viabilize a relação destes sujeitos com o conhecimento.

Partimos do pressuposto defendido por alguns pesquisadores, como Piccolo e Mendes (2013) de que a deficiência está na sociedade e não na pessoa. Este tipo de pensamento é consequência de um movimento de substituição do modelo médico (deficiência como doença) pelo modelo social, que coloca a sociedade como responsável pela inclusão/exclusão; ou seja, a deficiência está na sociedade que ainda impõe barreiras ao pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Destaca-se dois documentos que refletem esse movimento. São eles: o Decreto n. 6.949/2009, que 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. Nele, é alertado que a sociedade é responsável por criar mecanismos de conscientização sobre os direitos e condições das pessoas com deficiência e que possibilitem o acesso educacional e social às pessoas com deficiência para que possam “[...] viver de forma independente e participar[em] plenamente de todos os aspectos da vida [...]” (BRASIL, 2007, p. 6).

O outro documento é a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu artigo 2º apresenta a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de ordem física, intelectual ou sensorial, “[...] o qual em interação

com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1).

Seguindo essa perspectiva, elegeu-se como objetivos específicos desta investigação: evidenciar o processo de construção das práticas inclusivas no Estado de Goiás; descrever as concepções sobre a educação inclusiva que orientam a prática de inclusão no Estado de Goiás; problematizar a respeito da escolarização da pessoa com deficiência.

Como procedimento metodológico, lançamos mão de um estudo teórico de base bibliográfica e de pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo contextualizar o tema e buscar fundamentos para compreender as concepções sobre a educação inclusivas veiculadas no meio acadêmico. A pesquisa documental pretendeu destacar informações em documentos legais de orientação para implantação da Educação Inclusiva.

No percurso da pesquisa, ressaltamos a dimensão da importância dada ao pensamento sobre a educação para todos. Na esteira desta ideia, o embasamento teórico elencado para argumentar sobre a temática escolhida dialoga com pensadores clássicos como Comenius e Pestalozzi, cujas proposições remontam ao século XVII – XVIII; já nesses estudos destaca-se a necessidade de ensinar a todos. Claro que se tem consciência de que àquela época a concepção de educação era outra e suas finalidades eram pensadas de forma diferente do que se pensa hoje. Mas a ideia de que todos os seres humanos deveriam receber educação estava presente.

Dialogaremos também com pensadores contemporâneos. Com Freire (1996;1987) e Libâneo (2008; 2010; 2013), por exemplo, destaca-se uma visão crítica das finalidades da educação – uma concepção de educação que pode subsidiar a concepção de inclusão. Com Mantoan (1997; 2006; 2011; 2013; 2015; 2020) e Mittler (2003), buscou-se a crítica sobre o processo de implantação da escola inclusiva.

A pesquisa está disposta em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo tem como objetivo evidenciar alguns aspectos históricos da implantação da escola inclusiva no Estado de Goiás, pontuando acerca de eventos que foram fundamentais para o impulsionamento dessa educação no Brasil e no mundo, para em seguida evidenciar o processo de sua implantação no Estado de Goiás.

O segundo capítulo tem como objetivo destacar a concepção de inclusão como uma construção histórica que remonta inclusive ao pensamento de intelectuais anteriores ao século XXI. Trata-se de argumentar que a ideia de educação para todos, conseqüentemente a ideia de uma escola inclusiva, não é uma abordagem recente. Debatermos em seguida com pensadores contemporâneos que tratam nosso tema.

No terceiro capítulo, o objetivo é problematizar a respeito da possibilidade de escolarização da pessoa com deficiência, partindo de pressupostos teóricos de estudiosos que acreditam na sua educabilidade. Buscamos ainda pensar sobre a importância de formação de professores para a condução do fazer pedagógico nas escolas inclusivas.

Espera-se com este trabalho apresentar o processo de inclusão que vem sendo construído no Estado de Goiás, chamando atenção para aspectos que são fundamentais para a escolarização da pessoa com deficiência, como a formação dos professores.

1. A IMPLANTAÇÃO DA INCLUSÃO NO ESTADO DE GOIÁS E SUAS IMPLICAÇÕES LEGAIS

Neste capítulo, pretende-se evidenciar alguns aspectos legais da implantação da escola inclusiva no Estado de Goiás, pontuando eventos que foram fundamentais para o impulsionamento da educação inclusiva no Brasil e no mundo. Mais especificamente, pretende-se evidenciar o processo de sua implantação no Estado de Goiás onde o início efetivo de todo processo se deu com o lançamento do *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva* no ano de 1999. Esse programa foi criado no Estado de Goiás e é fundamentado em documentos legais em consonância com o *Movimento de Educação Para Todos*.

Antes de abordar alguns itens das legislações que deram suporte a esse processo de formação da escola inclusiva, cabe ressaltar que, ao longo da História, a sociedade se relacionou com as pessoas com deficiência de diversas formas. Segundo Sasaki (1997), esta relação pode ser observada de acordo com as seguintes fases:

- 1) Fase de Exclusão (antiguidade até meados do século XIX): marcada pela invisibilidade da pessoa com deficiência; ela era ignorada e não fazia parte da sociedade e muitas vezes eram escondidas pela própria família. Nessa fase, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência e elas eram totalmente excluídas do convívio da sociedade e das famílias.
- 2) Fase de Segregação (segunda metade do século XIX): surgiu a ideia de criação de espaços de cunho assistencialista e caritativo que aceitassem a pessoa com deficiência. Foi nesta fase que surgiram, em vários países, instituições voluntárias de cunho religioso, filantrópico e social em parceria com os governos municipais ou estaduais, com o objetivo de oferecer uma “educação especial” para crianças com deficiência.
- 3) Fase de Integração (início do século XX): caracteriza-se pelo surgimento das classes especiais dentro das escolas comuns em que a pessoa com deficiência era preparada para estar no meio social. Também surgiram as escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas de trabalho. A sociedade começou a admitir a necessidade de oferecer condições de aprendizagem e desenvolvimento às pessoas com deficiência para o convívio em sociedade.

- 4) Fase de Inclusão (segunda metade do século XX): emerge um novo pensamento sobre a pessoa com deficiência a partir de um movimento que entende que não é a pessoa que deve se adaptar à escola/sociedade, mas a escola que deve se adaptar à pessoa, eliminando as barreiras arquitetônicas, políticas, pedagógicas e atitudinais.

Pensando essa última fase, Mittler afirma:

[...] a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (MITTLER, 2003, p. 25).

Ainda segundo Mittler (2003, p. 25) a inclusão “[...] envolve um repensar radical da política e da prática [...]”. E podemos acrescentar que a forma de pensar a deficiência é fundamental neste processo, tendo em vista que não é função da escola desenvolver um trabalho no sentido de tornar a pessoa com deficiência o mais “normal” possível, mas permitir a manifestação, com autonomia e independência, da sua maneira de ser e de suas necessidades.

1.1 Construção histórica da inclusão

O movimento em favor da inclusão das pessoas com deficiência é histórico, sendo percebido em diferentes momentos e contextos. Interessa aqui, para refletir sobre a escolarização da pessoa com deficiência e sobre as possibilidades desta a partir da estrutura política e pedagógica montada, as iniciativas pela construção de um sistema educacional inclusivo a partir das ações desencadeadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948. Nela, estabelece-se a proteção dos direitos humanos, independente de raça, na esperança de formar uma sociedade mais justa com liberdade e paz. Lemos em seu art. 1º: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Outro evento fundamental para o processo de implantação das escolas inclusivas foi o estabelecimento do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981), por meio da Resolução n. 31/123, no ano de 1976, em Assembleia das

Nações Unidas, com a ideia de ratificar o que foi concebido na Declaração dos Direitos Humanos e incentivar ações para:

1. Ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade;
2. Promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes, assistência adequada, treinamento, cuidadosa orientação, oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade;
3. Estimular projetos de estudo e pesquisa, visando a participação prática e efetiva de deficientes nas atividades da vida diária, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes;
4. Educar e informar o público sobre o direito das pessoas deficientes de participarem e contribuïrem nos vários aspectos da vida econômica, social e política;
5. Promover medidas eficazes para a prevenção de deficiências e para a reabilitação das pessoas deficientes (BRASIL, 1981, p. 6).

A década de 1980 foi escolhida como o período de efetivação de um trabalho, em âmbito internacional, em prol da pessoa com deficiência. A ONU sugeriu aos seus países-membros que elaborassem, ao longo desta década, um plano de ação que priorizasse:

- a) promover programas para a prevenção de defeitos ou de anomalias que possam atingir todos os membros da sociedade.
- b) assegurar aos deficientes, bem como a sua família, serviços de reabilitação ou de apoio e assistência que possam necessitar, a fim de que possam ter uma vida digna e desempenhem um papel construtivo na sociedade.
- c) proporcionar o máximo de integração e de participação ativa de pessoas deficientes em todos os aspectos de vida econômica, político e social de sua comunidade, merecendo oportunidades de trabalho, facilidades de comunicação e de acesso.
- d) divulgar informações a respeito das pessoas deficientes e do seu potencial, bem como a respeito de deficiências, sua prevenção e seu tratamento, a fim de melhor conscientizar a sociedade quanto à importância desses problemas.
- e) explicitar recomendações, que possam ser desenvolvidas a nível da comunidade nacional e internacional (BRASIL, 1981, p. 7).

Ainda no âmbito internacional, cita-se a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien no ano de 1990. Ela serviu de embasamento para que fossem elaboradas as diretrizes que fundamentam as políticas públicas de todos os Países que fizeram a adesão ao desenvolvimento de uma política pública inclusiva.

Segundo Sasaki (1997), esta conferência foi determinante no propósito de conceber a todas as pessoas, independentemente de sua raça, credo, cor e etnia, o direito de fazer parte da sociedade, tendo ou não qualquer tipo de deficiência física, mental, comportamental e ou emocional.

A Declaração de Salamanca (1994) deu continuidade ao processo, reforçando o direito de acesso e qualidade de uma educação para todos afirmando que:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 10).

O Brasil aderiu ao Movimento de Educação para Todos e a partir da década de 1990 se iniciou a implementação de ações para cumprir com o que foi postulado em nível internacional para a construção de uma sociedade inclusiva. Segundo Gomes (2012), o Brasil aderiu aos postulados da Declaração Mundial de Educação para Todos e assumiu a responsabilidade pela construção de um sistema inclusivo:

De acordo com o Parecer n. 17, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, Espanha, 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (GOMES, 2012, p. 43).

Entretanto, há que se considerar que o movimento pela inclusão no Brasil não é um fenômeno recente, pois no ano de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024/61, já se previa em seu texto o direito à educação de “excepcionais”, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em seguida, a Lei n. 5692/71 alterou o texto da LBDEN de 1961 e em seu art. 9º prevê que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, s.p.).

A Constituição Federal (CF) do ano de 1988 garantiu em seu texto a educação como direito de todos (art. 205), a igualdade de condições de acesso e

permanência na escola (art. 206) e a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente no ensino regular (art. 208). Na sequência, no ano de 1989, a Lei n. 7.853/1989, que foi regulamentada pelo Decreto n. 3.298/1989, estabelece normas gerais para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.

Seguindo tal perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) no Brasil, em relação à Educação Inclusiva, permite o acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular a partir da Educação Infantil até o ensino superior – isso, aliás, para todas as pessoas que queiram galgar o processo educacional brasileiro.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) destaca o seguinte trecho da Constituição Federal encontrado na Portaria n. 948/10/2007:

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus fundamentos “promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inc. IV). Define, no art.205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício a cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu art. 206, inc. I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art.208). A inclusão é um direito da pessoa com deficiência e um dever do Estado que está amparado por um guaro-jurídico que é ordenado pela constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 2007).

No ano de 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação (PNE) em uma Perspectiva Inclusiva objetivando acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos (firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990) e ao fazer a aliança entre os acordos produzidos em Salamanca (na Espanha em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade) o governo brasileiro assumiu o compromisso de desenvolver a inclusão escolar. Entretanto, segundo Gomes (2016), é necessário debater as condições em que as escolas estão sendo conduzidas e principalmente atentar para a escolarização das pessoas com deficiência.

Sasaki (2012) observou que a inclusão escolar passou a ser vista como uma alternativa para a inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Segundo a perspectiva de Sasaki,

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente da raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiência, etc. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com suas habilidades e expectativas (SASSAKI, 2003, p. 84).

A ideia central é que pessoas com deficiência consigam participar da sociedade com igualdade de oportunidades:

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral (SASSAKI, 1998, p. 8).

Um dos avanços significativos a partir da Convenção sobre o Direito da Pessoa com Deficiência foi a mudança do paradigma de um modelo médico da deficiência para um modelo social da deficiência. Essa mudança na forma de a sociedade perceber a pessoa com deficiência como um ser mais capaz, agregou novos conhecimentos e movimentou grupos específicos da sociedade que deram um tipo de empoderamento às pessoas deficientes.

Segundo Martins, a legitimação dos direitos da pessoa com deficiência é fruto de um processo histórico de luta e reivindicação:

A construção histórica dos direitos e deveres dos protagonistas da educação especial inclusiva é marcada por lutas homéricas, com personagens ilustres, e também por anônimos que sempre atuam na contramão das injustiças, da insistência na separação e de preconceitos inerentes à pessoa (MARTINS, 2020, p. 16).

O Brasil se insere neste contexto de legitimação de direitos desde a CF de 1988. Em seu art. 205 ressalta-se: “A Educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 57).

O Quadro 1 detalha alguns documentos legais organizados no sentido de fundamentar a Política da Educação Inclusiva no Brasil e o que eles dispõem.

Quadro 1 – Legislação que dá base à Política de Educação Inclusiva no Brasil.

ANO	DOCUMENTO	ASSUNTO
1989	Lei n. 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras com deficiência e sua integração na sociedade.
1990	Lei n. 8.069/90 ECA	Em seu Art. 55 deixa claro a responsabilidade dos pais e responsáveis pela matrícula na rede regular de ensino
1996	Lei n. 9394/96	Recomenda que os sistemas de ensino assegurem aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.
1999	Decreto n. 3.298/99	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
2001	Lei n.10.172/2001	Aprova o PNE que sugere a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.
2002	Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2004	Decreto n.5.296/2004	Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2007	Decreto n. 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2008	Decreto n. 6.571/08 Revogado pelo Decreto 7.611/11	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007
2009	Decreto n. 6.949/09	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York no dia 30 de março de 2007.
2009	Resolução n. 4 CNE/CEB	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	Decreto n. 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Fonte: Adaptação do site “Inclusão Já! Em defesa do Direito à Educação Inclusiva”

A Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão a Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é “[...] 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, 2015a, p. 1). Em seu capítulo IV trata especificamente do direito de todas as pessoas com deficiência a um “[...] 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, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015a, p. 8).

Essa lei trouxe orientações expressas ao serviço público, no sentido de implementar e assegurar a participação e a acessibilidade da pessoa com deficiência como garantia de pleno acesso a seu exercício de cidadania e à sua autonomia. No Estado de Goiás o movimento em favor da Educação Inclusiva teve início efetivo com o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva implementado entre 1999 e 2002 e foi prosseguido pelas gestões de 2003 – 2006 e 2007 – 2010 pelo Governo do Estado de Goiás (SASSAKI, 1997).

A Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) de Goiás, através da Superintendência de Ensino Especial, elaborou uma proposta de implementação do Programa com ampla divulgação em todo o Estado. Tal proposta teve como finalidade implementar uma Educação centrada na diversidade humana. A Superintendência de Educação Especial apresentou as diretrizes e ações mediadoras e orientadoras destinadas à implantação de políticas de Educação Inclusiva. Foi um longo e intenso período de divulgação e sensibilização quanto a esse projeto.

De acordo com Sasaki (1997, p. 129):

[...] por meio desse programa, foram desenvolvidos dez projetos: *Escola Inclusiva* (projeto – chave, transformando escolas comuns em inclusivas); *Prevenir* (em parceria com a Secretaria de Saúde na prevenção e detecção precoce de deficiências); *Hoje* (atendimento educacional em hospitais); *Espaço Criativo* (inclusão pela arte em parceria com Centro Livre de Artes, na capital e no interior); *Depende de nós* (participação da família na inclusão de seus filhos), *Comunicação de alunos surdos e cegos*; *Despertar* (desenvolvimento de alunos com indícios de altas habilidades); *Caminhar juntos* (interfaces com as Superintendências de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e parcerias com as redes municipais de ensino); *Refazer*

(para alunos com autismo); *Unidades de referência* (ressignificação das escolas especiais).

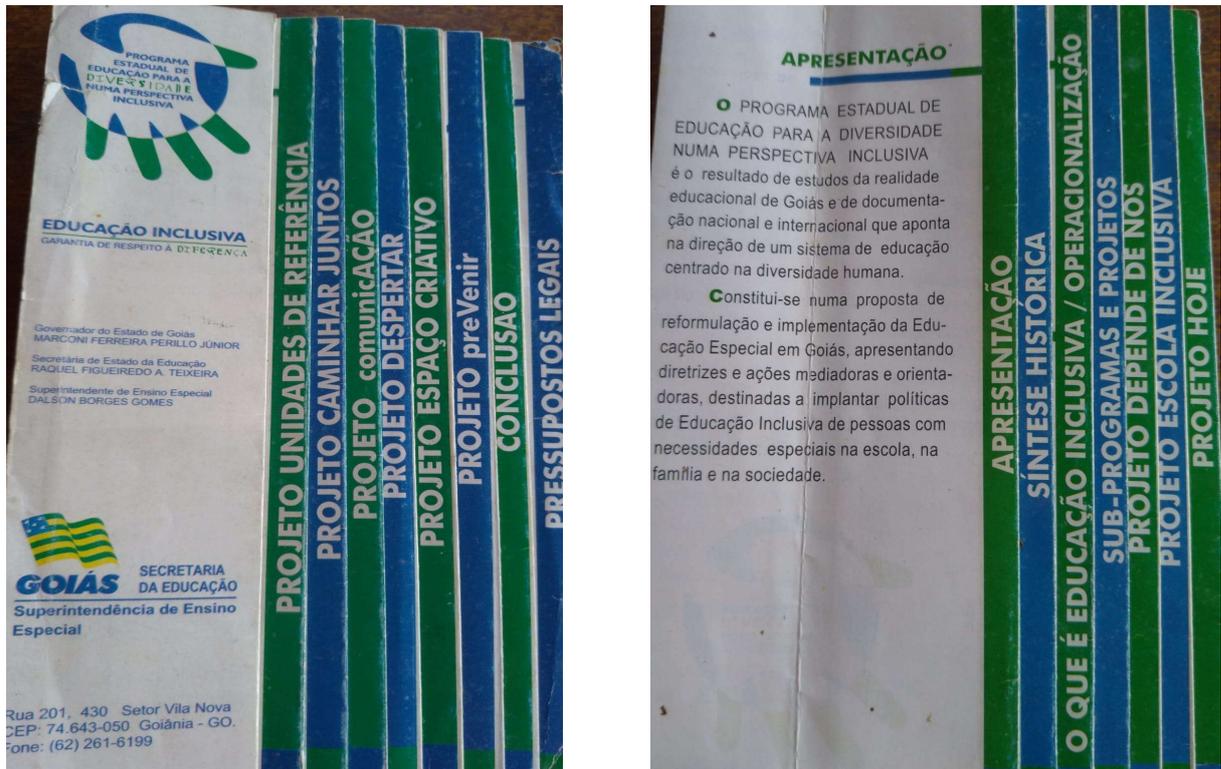


Figura 1: Folder de divulgação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva

Fonte: Secretaria da Educação – Superintendência de Ensino Especial

Esses dez projetos iniciais foram propostos pelo Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, sendo que cada um contemplava uma dimensão específica. Tal processo se deu quando Romeu Sasaki foi consultor da SEDUC de Goiás no ano de 1999. Por iniciativa da Superintendente da Educação Especial (SUEE), deu-se início a ações de orientação e preparação para a implantação das escolas inclusivas.

O professor Sasaki, como orientador do programa de inclusão do Estado de Goiás com o SUEE, assim como o professor Dalson Gomes Borges e sua equipe da superintendência desenvolveram o projeto para que a inclusão fosse implantada em quatro etapas: Sensibilização (1999), Implantação (2000), Expansão (2001) e Consolidação (2002).

Com a implantação do Programa Estadual de Educação numa Perspectiva Inclusiva, em 1999 começou a realização de cursos de Educação Inclusiva para formar uma equipe de professores multiplicadores¹. Houve seminários regionais,

¹ Participei deste processo e das formações que foram oportunizadas neste período.

reuniões, ciclos de estudos sobre educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva de valorização da diversidade.

De acordo com Sasaki (1997), o lançamento oficial do programa e a sua implantação aconteceram no ano de 2000 com as presenças de autoridades oficiais relacionadas ao MEC, ao Governo Estadual, à Secretaria da Educação e com representantes das unidades escolares do Estado de Goiás.

A implantação contou com 38 escolas especiais: se deu simultaneamente em 17 escolas em Goiânia e uma em cada Subsecretaria Regional do Estado que se transformou em unidade de referência para aquela regional (SASSAKI, 1997). Com a exceção de algumas regionais, como a de Iporá, por exemplo, que, por ser um Município com algumas cidades muito distantes da Subsecretaria, optou-se por uma escola inclusiva por cidade; esta escola se tornou o centro de referência daquele município (SASSAKI, 1997).

Ainda segundo este autor, foram implantadas algumas classes hospitalares obedecendo à demanda do momento. Foram estruturados os setores de apoio à inclusão tanto na capital como no interior. Para cada grupo de apoio montado estava previsto a participação de profissionais de diversas áreas (tratava-se de um projeto multidisciplinar): psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo, assistente social, intérprete e instrutor da língua de sinais e professor que atendia os alunos com deficiência visual.

Entretanto, na experiência profissional em que vivenciei esta intenção, nem sempre esse projeto foi materializado na prática, pois a realidade das regionais era diferente e muitas não podiam contar com estes recursos humanos em sua equipe. As subsecretarias regionais, de acordo com sua capacidade, tinham essa equipe que se tornou também um laboratório itinerante, pois visitava as escolas inclusivas da sua regional periodicamente. Esse foi um momento de muita efervescência, pois viu-se que era possível um trabalho que pudesse fazer da escola um lugar diferente em que todos fossem incluídos.

No ano de 2001, em uma fase de expansão, se alcançou um total de 315 escolas inclusivas: 30 na capital e 285 nos demais municípios, atingindo todos do Estado de Goiás. De acordo com Sasaki (1997), 360 professores e 12.600 alunos foram envolvidos nessa primeira fase de expansão da inclusão nas escolas. Os setores de apoio à inclusão e aos laboratórios itinerantes e seus profissionais foram determinantes para a qualificação dos professores atendidos.

A partir do ano 2002, em uma fase de consolidação das escolas inclusivas, Estado e Municípios firmaram parceria para implantação de escolas inclusivas municipais. De acordo com Sasaki (1997), essa parceria foi firmada durante o encontro estadual de secretários municipais de educação, no qual 136 secretários assinaram o Termo de Adesão. Para o autor, um dos aspectos positivos foi o número expressivo de professores e alunos que foram alcançados. Além disso, algumas regionais conseguiram se estruturar para dar o subsídio necessário a seus alunos, professores, coordenadores, diretores e a todas as pessoas que fazem parte de um dia a dia em uma escola inclusiva.

A equipe da superintendência tinha dificuldades para um atendimento mais sistematizado frente as dificuldades dos gestores e da equipe educacional como um todo. Com todos os percalços que existiram, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva conseguiu cumprir suas ações em quatro partes como planejada anteriormente: sensibilização, implantação, expansão e consolidação (SASSAKI, 1997).

Uma das ações para o atendimento do aluno com necessidades especiais em sala comum foi criar a função de “professor de apoio” – um profissional que deveria apoiar o aluno em suas atividades pedagógicas realizando as adaptações necessárias dos conteúdos ministrados pelo professor regente visando o desenvolvimento do potencial cognitivo dos alunos com deficiência. Também foi importante a presença de intérpretes de línguas de sinais, professores de Braille, de Soroban e o uso da Bengala para os que necessitavam.

Quando a inclusão foi implantada nas escolas públicas estaduais, no ano 2000, ela foi gradativa e com a promessa de que teríamos os suportes necessários para que tudo acontecesse de acordo com tal. A premissa fundante de todo esse processo, defendida por pesquisadores e professores como Mantoan (2006), também professora de escola especial, era de que todos os alunos têm o direito de participar de uma escola, com a oportunidade de aprenderem juntos de acordo com o seu próprio ritmo e com sua interação com o outro. Escreve:

Embora reconheçamos que as pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo dos deficientes mentais precisam ser multiplicadas, os estudos referidos nos apontam que a inserção escolar dessas pessoas no ensino regular poderá contribuir significativamente para estimulá-las a se comportarem ativamente, diante dos desafios do meio, abandonando, no possível, os condicionamentos, a dependência, que lhes são típicos, dentro e fora da escola. As investigações clareiam nossa compreensão sobre o modo como os deficientes aprendem e

O Decreto n. 10502/2020 ignora vozes dissonantes de famílias e movimentos civis que deveriam, através de ações participativas, discutir a importância da Inclusão como conceito orientador e prática possível. Vale ressaltar que a política por este dispositivo instituída não passou por discussão ampla com a sociedade e, especificamente, com representantes dos movimentos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência. A participação social foi negada e o texto aprovado não condiz com a atualização esperada para a política anterior, posto que não considera os marcos normativos aprovados e em vigor na última década – todos em defesa da educação inclusiva como modalidade de ensino⁴.

O discurso de crítica que se levantou sobre o decreto mencionado considera-o como uma involução em relação às conquistas que as pessoas com deficiência já haviam conseguido e que deram a elas visibilidade. As conquistas que já foram alcançadas pelos deficientes e instituições que lutam pelo direito de pertencimento a uma sociedade mais justa e igualitária não foram valorizadas pelo decreto.

A presente política, instituída pelo Decreto n. 10502/2020, viola um direito humano da pessoa com deficiência assegurado constitucionalmente, quando viabiliza e legitima formatos educacionais na contramão das práticas inclusivas, corroborando para a segregação de tais sujeitos. Ao localizar no pressuposto da inclusão ou na “insuficiência da escola” a justificativa para não garantir o direito à convivência entre as diferenças, o presente decreto estigmatiza, exclui e segrega as pessoas com deficiência (Nota de Repúdio/2020).

Para os pesquisadores da inclusão escolar, o decreto vem com a força de um atropelamento a todo o processo de luta incessante e rigorosa das organizações sociais, que buscam e defendem a contemplação dos direitos da pessoa com deficiência. Hashizume (2020, p. 3) afirma que o discurso propagado no decreto defende que nem todas as pessoas com deficiência estão se beneficiando com a escola inclusiva e:

Ao mesmo tempo, o decreto defende que os ambientes de aprendizagem sejam os “menos restritivos possíveis” diante das inadequações do aluno, sugerindo que família e equipe multidisciplinar possam optar por uma “alternativa educacional mais adequada”, ao mesmo tempo que assume que definirá critérios para determinar quais são os “educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas”, como se não houvesse, de fato, escolha.

A posição das pessoas com deficiência, que não foram consultadas para a elaboração desse decreto, pode ser percebida na frase: “NADA SOBRE NÓS SEM

4 Trecho retirado da Nota de repúdio (ABRASCO, Comitê Fiocruz e ObEE).

NÓS”. Essa frase já foi cunhada como um lema das pessoas com deficiência, destacando como muitas são capazes de decidirem por si e de pensarem a pessoa com deficiência com o olhar de uma pessoa deficiente.

O referido decreto prevê que a família possa escolher se o filho vai frequentar a escola especial ou a escola regular. Essa ideia de que as famílias possam escolher em qual escola seu filho vai estudar pode ser uma grande “armadilha” para as famílias. Pois, as escolas estando desobrigadas de ser uma escola inclusiva, poderão argumentar que ainda não estão preparadas ou que não tem uma equipe de professores qualificados pedagogicamente para atender o aluno deficiente em seu ambiente escolar.

Este aspecto evidencia uma postura peculiar do Decreto, já que especifica que a escolha de como formar o aluno com deficiência é só da família; ele desobriga o Estado de oferecer uma educação inclusiva pública de qualidade a todos e de buscar formar uma sociedade que contemple a todos. Diante desse fato, muitos estudiosos e pesquisadores da inclusão, veem esse decreto como um ato de grande declínio para a escola inclusiva, bem como na vida de uma pessoa com deficiência que, pela primeira vez, teria tido voz e um poder de autonomia em suas vidas.

2. AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA INCLUSIVA

O objetivo desse capítulo é destacar a concepção de inclusão como uma construção histórica, apresentando a ideia de que a defesa de uma educação para todos remonta ao pensamento de intelectuais anteriores ao século XXI. Trata-se de argumentar que a ideia de educação para todos, conseqüentemente a ideia de uma escola inclusiva, não é uma abordagem recente. Focaremos também em autores contemporâneos que nos ajudam a repensar a educação inclusiva.

É importante destacar que desde o século XVII o tema “educação como direito de todos” pode ser vislumbrado. Por exemplo: quando Comenius (1998) anuncia que a educação deve ser para todos. Não se pretende aqui fazer nenhuma abordagem histórica, mas resgataremos Comenius (1998) e Pestalozzi (1962) como um dos pioneiros nessa reflexão. Tendo mostrado que o problema remonta há séculos, iremos nos voltar a pensadores contemporâneos como Freire (1996; 1987), Libâneo (2008; 2010; 2013), Mantoan (1997; 2006; 2011; 2013; 2015; 2020), Mittler (2003). Também não pretendemos abarcar a complexidade de suas reflexões. Nossa ideia é trazer à tona questões que estes pensadores nos fazem pensar sobre a educação inclusiva.

2.1 Pensadores do século XVII e XVIII

2.1. Jan Amos Comenius

Jan Amos Comenius (1592-1670) contribuiu junto aos princípios educacionais com a organização e a sistematização de materiais pedagógicos às práticas do professor. Sua contribuição faz parte da revolução científica que modificou a forma de o homem ler e conhecer o mundo. Isso se tornou possível a partir da revolução do pensamento e do crescimento científico. Utilizou-se de recursos metodológicos para desenvolver seu trabalho; e, ainda, teve um papel reformador como didata das ideias pedagógicas em seu período histórico. Algumas de suas ideias estão presentes nos nossos dias.

Borges e Ferreira (2021) viram na Pansofia de Comenius (1998) que ele inclui três aspectos importantes em seu trabalho. O primeiro compreendia em propagar uma enciclopédia do conhecimento. O segundo seria a criação de uma corporação

que promovesse a descoberta científica em seus laboratórios. E, o terceiro, a compreensão de um ensino e de análises de pesquisas independentes que exigissem novas descobertas e que proporcionassem novos métodos de treinamento para o encadeamento da aprendizagem de acordo com o grau de interesse de cada estudante.

Comenius (1998) acreditava em um “Ser Supremo” que tudo sabe e tudo vê e que dele emana toda bondade, perfeição e saber. Portanto, todo homem tem uma inclinação à prática do bem, pois tem uma Luz Divina dentro de si. Sua origem é de uma “Força Maior”. Pensando a educação, Comenius (1998) faz uma associação: assim como a “Graça Divina” é para todos, a educação também deveria ser. Para ele, a educação tem o compromisso de conduzir o homem de sua ignorância a um desenvolvimento de suas capacidades que foram dadas por Deus. Cabe à escola o compromisso de estratégias e ações para tal – seja por meios de livros adequados, professores capazes e uma metodologia eficiente para alcançar os objetivos propostos para a formação do ser humano em sua totalidade.

Comenius (1998) via a escola como o lugar de construção do homem; lugar onde dever-se-ia aprender e ensinar como “ser um homem de verdade”; aprender a conviver em sociedade; lugar em que se pode conhecer e saber usar seus direitos e deveres de uma forma prazerosa e harmônica com seu grupo social. Comenius “acreditava que o homem que não fosse educado se tornaria um bárbaro, com seus instintos selvagens aguçados e desorganizados em paixões mundanas, seria assim como um animal feroz e irracional da selva”. Complementam Borges e Ferreira:

Em sua “Didática Magna”, Comenius coloca que o “Tudo a todos”, não se trata do discernimento igual na totalidade de todas as artes e saberes, para ele o homem tem um período de vida curto; e, muitas buscas, em si, não são importantes. O “Tudo” a “Todos” refere-se à compreensão das teorias e das disposições essenciais e artificiais que o homem necessita perceber. Assim, por meio da educação, o homem entende que sua proposta não é de ser um simples telespectador do mundo e das coisas; mas, de quem tem um compromisso e precisa interagir em seu meio como forma de dar um sentido maior a sua existência (2021, p. 132).

Muitas foram às contribuições de Comenius que chegaram aos nossos dias tamanho era o seu grau de discernimento e a compreensão que ele tinha da vida, da educação e do ser humano. Admitindo que a educação deveria ser para todos e não para poucos, o professor deveria ter um plano de ação anual, uma sala específica para cada disciplina e um professor específico para cada matéria. Também estipulou

os períodos das aulas com seus intervalos, com férias frequentes (mas não muito longas). Para o horário das aulas, verificou que pela manhã o cérebro estaria mais descansado, então seria o melhor horário para as aulas que exigissem maior raciocínio lógico e matemático; e para o período vespertino, a música, os trabalhos manuais e as aulas práticas teriam bons rendimentos.

Comenius observou que é na infância que as crianças precisam iniciar seu aprendizado escolar, pois é o seu crescimento natural que servirá de base para compreender e apreender o conhecimento instrutivo. O aprendizado se inicia no ser humano a partir do seu nascimento e a partir dos seus cinco sentidos. Destaca também que é através da imaginação que o homem evolui sua sensibilidade e emoção. Tal evolução é importante para o desenvolvimento do ser humano, pois o ato de não reter as informações no cérebro nos leva a crer que o conteúdo não foi claramente apreendido. Por outro lado, pode nos conduzir a pensar que haja uma certa dificuldade para o entendimento do que foi ensinado a um aluno em especial, ou que esta precisa de mais tempo para que o processo de aprendizagem aconteça.

Ele percebeu que a compreensão dos fatos determina qual deve ser a ação do homem diante de suas emoções, diante das dificuldades apresentadas pelo ato da aprendizagem, considerando que todos aprendem. Para ele, cada um, em seu nível de consciência e grau de desenvolvimento mental, não deve ser marginalizado, mesmo a pessoa que ainda não tenha conseguido reter algum conhecimento. Conseqüentemente, é preciso adaptar algum conhecimento específico que possa ser mais difícil de apreensão para algumas crianças. E é por isso que Comenius enfatiza o conteúdo, e não o professor.

Para ele, o professor deve interagir o mínimo possível com a criança; ela deve aprender fazendo, construir suas ideias. Diante de suas convicções naturalistas ou inatistas, Comenius acreditava que a biologia do corpo humano de cada indivíduo dita as normas do seu desenvolvimento. As influências externas seriam apenas conteúdos a serem agregados na verdadeira manifestação real do aprendizado para que aconteça no meio ambiente que o cerca.

Comenius (1998) leva em conta, portanto, os fatores sociais e os fatores internos do indivíduo – aquilo que ele assimila e desenvolve em seu processo de aprendizagem, adaptando-se à sua natureza biológica e psicológica. A criança, que está em seu processo de crescimento e desenvolvimento, possui um momento

favorecido para que a aprendizagem aconteça. O papel da educação, portanto, é fazer florescer o que já está em latência naquela criança.

Para ele, todas as práticas pedagógicas usadas na educação se fazem através de um método com o objetivo do desenvolvimento humano – o que se percebe na adequação do indivíduo ao seu ambiente natural. Para que isso aconteça, é necessário que o ser humano se desenvolva através das necessidades e interesses do seu ambiente físico e social. Entretanto, Comenius (1998) via a arte de ensinar como uma profissão vinda da inspiração divina e da natureza.

Comenius via na arte de ensinar a semelhança das coisas e a sua descrição com relação ao todo, com simplicidade e naturalidade, ele acreditava que deveria ensinar o tudo a todos. Nessa observação, desenvolveu os nove princípios didáticos gerais, tendo na natureza a inspiração divina. São eles: a natureza aguarda o momento propício; ela prepara a matéria antes de começar a introduzir a forma; ela, ao executar sua obra, torna um indivíduo apto e o prepara antes, oportunamente; em suas obras, a natureza não procede confusamente, mas de modo claro; ela começa todas as operações pelas partes mais internas; a natureza inicia todas as suas formações pelas coisas mais gerais e acaba pelas mais particulares; ela não procede por saltos, mas gradualmente; depois de iniciar uma obra, ela não a interrompe, mas conclui; por fim, está sempre atenta para evitar as coisas contrárias e nocivas.

Para o fechamento do ciclo dos princípios, Comenius (1998) cria o que chamou de princípio de didática especial. Esse método é utilizado para o ensino das ciências em geral, colocando em prática todo conhecimento sobre o modo de ensinar as ciências, as línguas, as artes, a moral e a piedade. Também pensou no que chamou de “Plano orgânico de estudos”. Este plano aborda a quádrupla divisão das escolas segundo a idade, o aproveitamento, a dificuldade daquela série e os períodos de tempo precisos para cada disciplina. O objetivo é que, depois de findado o conteúdo, os alunos pudessem sair dessa oficina homens verdadeiramente capazes, de moral elevada e de coração compassivo. Para Comenius, para que haja instrução em todos os lugares, para todos, se deve estabelecer escolas públicas onde quer que exista um grupo social. O homem aprenderá com o coletivo em que está inserido; e sempre haverá um professor, um líder, com capacidade para direcionar o conhecimento. Ainda, o professor deve ir à frente com suas palavras e exemplos (BORGES, FERREIRA, 2021).

2.1.2 Johann Heinrich Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) tinha uma fé inabalável e contagiante na educação como o meio supremo para o aperfeiçoamento individual e social do indivíduo. Através de seu entusiasmo, ele incentivou reis e governantes da sua época a se interessarem pela educação das crianças. Também conseguiu contribuir com a ideia do processo da democratização da educação proclamando ser a educação um direito absoluto de toda criança: ela precisa ter plenamente desenvolvidas os poderes que Deus lhe concebeu como um Dom ao nascer (BORGES, FERREIRA, 2021).

Pestalozzi (1962), sendo um homem visionário à frente de seu tempo, acreditava que para que acontecesse uma verdadeira humanização essa deveria começar em cada indivíduo para depois alcançar a sociedade. Seria preciso que cada pessoa fosse elevada à condição de indivíduo dando-lhe o poder de se tornar autossuficiente. Só a educação seria capaz de assegurar uma vida feliz e cheia de virtudes para todos os indivíduos:

Pestalozzi se ateu na possibilidade de aperfeiçoar as camadas mais baixas da sociedade humana pelo desenvolvimento psicológico, e de suas capacidades cognitivas, visava conduzir e produzir em cada pessoa um profundo senso de responsabilidade e dignidade, tornando-a cônica dos poderes que lhe são inerentes. Para ele (1962), a verdadeira arte da educação é como um grande jardim que precisa de um bom jardineiro, que saiba respeitar e dar o necessário para que cada um desenvolva a capacidade que traz dentro de si e que está em latência em cada ser humano (BORGES, FERREIRA, 2021 p. 127).

Um dos pontos que Pestalozzi contribui para além de Comenius é pensar o homem como uma criatura histórica e social, como um ser eterno em um processo de evolução pessoal e social. Por estar inserido em um meio, via-se apenas como parte dele. Os milênios de experiências vividas pelo homem e a sua interação social muitas vezes não estavam sendo ressignificados pelo próprio homem. Este seria o papel do educador:

Despindo completamente para exame o curso fundamental do desenvolvimento em cada aspecto da natureza infantil, o educador assegura uma indicação para guiá-lo nos seus métodos. O desenvolvimento deve ser espontâneo e livre e, "Toda a instrução educativa deve ser extraída das próprias crianças e nascer dentro delas" (PESTALOZZI, 1962, p. 387).

Pestalozzi (1962) percebeu que o desenvolvimento nas crianças deve ser espontâneo e livre, pois assim brotará da própria criança o seu aprendizado. Ele também estabeleceu e classificou as disciplinas valorizando a boa vontade recíproca e a cooperação entre aluno e professor; impulsionou a formação dos professores e o estudo da educação como uma ciência; desenvolveu algumas teorias e recursos metodológicos que ainda estão presentes na educação Brasileira e em outros países. tais como:

1- Viu a educação como meio maior para desenvolver o ser humano, democratizou a educação como direito de uma criança e permitir assim, absorver o poder de filho amado que Deus havia concedido. 2- Viu claramente que uma teoria/prática correta de educação deveria se basear em uma ciência; assim, ele psicologizou a educação, sem ainda o homem ter desenvolvido a psicologia como ciência. 3- Foi o primeiro a tentar fundamentar a educação no desenvolvimento orgânico, mais do que na transmissão das ideias. 4- Pesquisou as leis fundamentais do desenvolvimento. 5- A educação começa com a percepção de objetos concretos, o desempenho de ações concretas e a experiência de respostas emocionais reais. Essa ideia é a sua maior contribuição. 6- O desenvolvimento é uma aquisição gradativa do poder dado a uma criança em sua educação. 7- A religião é mais profunda que recitação de dogmas e ladainhas. 8- Introduziu vários recursos metodológicos como letras e números presos a cartões, uso das lousas e do lápis, instrução simultânea em classes e ajudou na sistematização das classes e das salas de aulas (BORGES, FERREIRA, 2021, p. 131).

Para muitos pesquisadores, a maior contribuição de Pestalozzi (1962) foi no trabalho intelectual. Embora tenha se preocupado com a formação e a educação básica como uma prática para um desenvolvimento moral das pessoas, devido ao momento em que a Europa se encontrava, ele foi um precursor, idealizador, sistematizador e catalisador do modelo de “educação bancária” que tivemos em vários países (nos termos de Paulo Freire).

De tudo que foi dito sobre Pestalozzi (1962) podemos pensar que seu pensamento já trazia a ideia de direito de participação, de aprendizagem espontânea e livre, de valorização da potência existente no indivíduo e que toda criança tinha direito a ir à escola. Premissas estas também defendidas no contexto das defesas pela educação inclusiva.

2.2 Pensadores do Século XX

As pedagogias modernas dos séculos XIX e XX devem a Comenius e a Pestalozzi, entre muitas coisas, a ideia de educação para todos e a concepção do

homem como ser histórico. Entretanto, suas teorias são mais centradas no aluno e na aprendizagem. Mais especificamente ao que podemos denominar ensino ativo, formação integral e social, cidadania e democracia, e construtivismo. Desse período, pode-se destacar vários pensadores. Vamos nos ater somente a alguns do século XX que certamente tiveram um grande peso na luta por uma educação que valorize o sujeito enquanto construtor de sua própria história.

2.2.1 José Carlos Libâneo

Um dos estudiosos contemporâneos da temática da Educação é o professor José Carlos Libâneo (2008; 2010; 2013). Libâneo vê a educação como uma prática social que visa mudanças qualitativas e quantitativas na vida do indivíduo e na comunidade em que ele está inserido. A educação é capaz de mudar historicamente um padrão de exclusão que perpetua em uma sociedade, como também mudar a qualidade e a perspectiva da vida de uma comunidade. Assim, pensa Libâneo (2008), não é possível uma hegemonia na nossa forma de aprender, pois cada pessoa traz uma bagagem própria de capital cultural. De qualquer forma, a aprendizagem transforma a capacidade de uma pessoa agir e interagir em suas relações sociais na comunidade em que vive.

Libâneo (2008) observa que a competência da escola que temos e da escola que propomos é diferente. Por um lado, defendemos uma escola inclusiva, porque acreditamos que é possível que toda escola cumpra sua função que é de ensinar a todos; por outro, o que se vê não corresponde ao idealizado. Para ele, a escola inclusiva é:

[...] em primeiro lugar, uma escola comum no sentido de escola para todos, para sujeitos diferentes, numa sociedade em que caibam todos. Quer dizer, estou me referindo, antes de tudo, ao direito universal de todos em poder compartilhar de uma escolarização que capacite para a vida profissional, social, cultural, política, implicando uma alta qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, considerando diferenças de origem social, de cultura, raça, sexo, religião, físicas, psicológicas etc. Então, eu penso que inclusão é muito menos uma medida institucional ou um procedimento pedagógico, e muito mais um princípio social, um valor social, um modo de encarar a vida e a nossa relação com os outros (LIBÂNEO, 2008, p. 173).

Trata-se, então, de uma escola que não se detém apenas ao acolhimento, mas que se compromete política e pedagogicamente com o desenvolvimento do sujeito no sentido de que todos têm o direito de participar ativamente da construção

da sociedade. Isso nos leva a pensar a pessoa com deficiência como uma pessoa de direitos e deveres como qualquer outra.

Uma das questões fundamentais trazidas por este autor, que é muito importante para a condução de um processo inclusivo no contexto da escola, é a conscientização a respeito da interferência dos organismos multilaterais que têm gestado as orientações para a elaboração de políticas públicas para a educação no Brasil e em outros países. O alerta é sobre o caráter ideológico dessas orientações; elas se traduzem, no contexto da inclusão, na política do simples acolhimento e de resultados que vivenciamos na atualidade.

As últimas décadas representaram um período de grandes transformações no campo político, econômico, social, e educacional, desencadeadas por fatores externos e internos ligados à globalização, cujos objetivos estavam diretamente ligados ao atendimento do mercado. Em todos os âmbitos, os organismos internacionais multilaterais assumiram uma hegemonia na tomada de decisões, passando a “influir em planos, programas, diretrizes e formas de execução ligados a políticas econômicas, financeiras e sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 47).

Com isso, Libâneo observa que as grandes transformações nas políticas econômicas, sociais e educacionais desencadeadas no país são o que direta ou indiretamente influem nos programas educacionais brasileiros. É preciso ter cuidado, a seu ver, para não deixar que influências externas à escola imobilizem e/ou impossibilitem o professor de cumprir a sua função de ensinar. Se não cairemos no discurso vazio, invasivo e estigmatizante do professor dizendo que a culpa de todas as desigualdades educacionais em sua sala de aula não seja de sua responsabilidade e de sua competência.

Para Libâneo (2013), a escola que respeita a diversidade humana em seu ambiente escolar respeita a todos. A inclusão é o fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem.

2.2.2 Paulo Freire

Desde a década de 1980, vemos uma necessidade de se ter uma pedagogia que acolha a todos e a necessidade de incluir pessoas deficientes em todos os grupos. Essa é uma proposta que vem sendo defendida por muitos pesquisadores da educação. Paulo Freire (1987; 1996), em seus estudos, por

algum motivo, não contemplou diretamente a inclusão. Mas, para ele, o homem deve desenvolver-se em sua condição humana de não aceitar nenhum tipo de discriminação, pois todos são iguais e tem os mesmos direitos que devem ser respeitados. Afinal, a vida é um dom maior e deve ser contemplado por todos sem qualquer tipo de discriminação.

Em sua proposta de uma pedagogia libertadora, Freire (1987; 1996) destaca alguns pensamentos sobre como os saberes devem ser diferentes e plurais. Desenvolve, para isso, certos conceitos que nos ajudam a refletir sobre a função de uma escola inclusiva, tais como:

- a) Humanização – todas as pessoas têm o direito à liberdade, sendo assim, o primeiro passo à inclusão do ser humano deve ser o respeito e o usufruir de seu direito de igualdade.
- b) Liberdade – esta é uma conquista que todas as pessoas podem alcançar com ou sem deficiência ao se colocarem como seres responsáveis por sua própria vida, sendo capazes de tomar as rédeas nas mãos de suas próprias decisões.
- c) Razão – o ser humano precisa aprender a fazer uma análise crítica da sua vida e do ambiente que o cerca. A partir do momento em que se percebe o quanto está sendo cerceado e oprimido, a pessoa crítica pode lutar por sua individualidade e respeito. O mesmo vale ao pensarmos as deficiências.
- d) Subjetividade – essa só vem a acontecer quando a pessoa consegue pensar e articular seus pensamentos, criando uma espécie de via entre ação-reflexão-pensamento-ação. Dessa forma, o raciocínio lógico é capaz de aflorar.
- e) Objetividade – é a partir dela que se pode criar um campo de possibilidades para se trabalhar as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais, observando a realidade que cerca o indivíduo.
- f) Diálogo – sem o diálogo é impossível qualquer crescimento de qualquer indivíduo. Nesse aspecto, Freire pensa como Vygotsky: “O homem se educa com o outro”. É na dialogicidade que se constrói conhecimentos e ações.
- g) Educação problematizadora – esta é a forma de aprender sistematizando o processo do ato de educar com objetivos propostos; leva-se em conta a consciência de si, o espaço social em que o indivíduo se insere e sua relação com outrem.

- h) Educação Libertadora – o objetivo no ato de educar de forma libertadora é a libertação da pessoa de suas “amarras” para que sua transformação possa mudar sua leitura sobre si, o outro e o mundo que o cerca.
- i) Situação das situações limites – para muitos pesquisadores essa questão é a que atinge as pessoas que estão à margem da educação: pessoas de grandes bolsões de miserabilidade das grandes cidades; pessoas com deficiência que não foram contemplados pela escola; os excluídos por sexo, raça, cidadania, religião e todas as outras formas de discriminação.

Buscamos, dentro de alguns teóricos que estudam a educação na sociedade brasileira, encontrar apoio em teorias que, apesar de não lidarem diretamente com a educação especial, nos fazem pensar toda forma de exclusão na sociedade brasileira, sendo nas escolas o lugar que muitas vezes se tem o fator preponderante de exclusão. Para Freire (1987), o ato de ensinar precisa ser um ato com amor e que leva a uma “[...] pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p.17).

Segundo Borges, Rezende e Ferreira (2021), na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire intensifica a discussão de sua pesquisa sobre o homem e sua emancipação através da educação. Para Freire (1987), a emancipação do ser humano começa na escola, pois é nela que se dá o contato com os conhecimentos em geral em uma multiculturalidade que tende a uma visão crítica do mundo.

A missão do educador nessa proposta é de proporcionar ao indivíduo um interesse constante por conhecimentos e experiências novas e que contribuam em seu processo de formação como ser humano; que possibilite uma comunicação em que todos são, ao mesmo tempo, instrutores e aprendizes, pois a educação e a cultura são uma via de mão dupla. Afinal, sempre que se dá algo, a pessoa recebe também algo em troca:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não

se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 21).

Paulo Freire (1996) pensa que a forma didática de o professor ensinar faz diferença no aprendizado. Para ensinar, a pessoa deve desenvolver um raciocínio crítico; assim, refletindo sobre o conteúdo posto, há uma crítica sobre a prática. Por isso, Freire nos mostra que é só através de um pensamento reflexivo que a prática terá um resultado de formação consciente que possibilitará a construção de pensamentos e ideias sobre nossa temporalidade. Quanto mais pessoas conscientes de seus atos e os dos outros, afinal, mais poderemos construir uma sociedade justa e igualitária.

Freire também destaca como a educação não pode ser algo estático, sem fluidez. Ora, o ato de ensinar não é só de transferir conhecimentos; o professor precisa fazer a diferença na vida da pessoa, não só como um mero depositário de conteúdo, mas levando a saber pensar. Assim, diz Freire:

O professor deve ensinar que o conhecimento é inacabado. A falta da busca pelo conhecimento é um problema social. O ser humano às vezes se perde nesta busca deixando de ser ético. [...] Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir (FREIRE, 1996, p. 30).

Cabe ao educador conscientizar que a aprendizagem é um processo que dura a vida toda. O saber é uma troca de fonte inesgotável e quanto mais conhecimento se adquire, mais se transforma (e menos preconceito se carrega). Por outro lado, a falta da busca pelo conhecimento é um problema social, visto que a educação não é valorizada como um bem que se destina a todos. Isso gera um desequilíbrio que leva à exclusão de muitos da formação; estes, em sua maioria, são marginalizados, oprimidos.

Nesse sentido, na educação nos moldes do pensamento freiriano, o educando é conduzido a pensar sobre o mundo que o cerca e sobre os processos de dominação que lhe são impostos. A começar pela mídia que dita as normas e os padrões estabelecidos por um jornalismo que não informa os fatos, mas que se posiciona diante dele para o telespectador, tirando do mesmo o direito de fazer sua própria análise e observação.

O ato de ensinar, por sua vez, precisa identificar a educação como sendo dialógica. É necessário propor aos educandos que é preciso saber pensar e elucidar

seu raciocínio, assim é possível um olhar crítico sobre situações problemas em que se pode construir um diálogo crítico e reflexivo sobre si e as ações em que se está inserido socialmente.

Para Freire (1996), a prática pedagógica mediada pelo diálogo, pela discussão e pela abertura de todos os envolvidos nos conduz à compreensão de diferentes maneiras de conceber as realidades individuais; permite que cada um também perceba que a educação pode mascarar uma realidade que pode ser combatida. Por outro lado, quanto mais se conhece as posturas autoritárias e ideológicas impostas, mais se consegue contribuir para a construção de uma sociedade voltada para a liberdade e equidade. Quando o sujeito apenas aceita as imposições sem ser capaz de modificar seus atos e sem se questionar, em vez de desenvolver uma autonomia, desenvolve uma heteronomia, ficando, portanto, cada vez mais exposto à vontade de outrem. Borges, Rezende e Ferreira (2021, p. 135) observam:

Como se pode observar, a capacidade de autorreflexão leva ao esclarecimento e a conseqüente negação a toda situação que oprime e separa os homens em suas diferentes classes. De acordo com Freire, a liberdade de cada um (autonomia) cresce no confronto com outras liberdades, com outras opções etc., pois o homem tem uma necessidade de excluir o seu semelhante a ter direitos as suas escolhas. com as diferenças, em cuja história de “perversão social e de exclusão” exige que se construa elos na busca desperta e utópica de relações sociais dignas para todos como observou as pesquisadoras.

A educação se torna uma esperança quando, através dela, a pessoa consegue mudar sua realidade em que vive. Freire (1996, p. 12) vê uma cumplicidade existente entre o ato de ensinar e aprender: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A partir dessa reflexão, pode-se concluir, pensando na escola inclusiva, que um dos seus equívocos maiores é seu silenciamento imposto ao aluno com deficiência, considerando-o incapaz de conseguir falar por si só, havendo sempre quem fala por ele; mas, sem, no fundo, ouvi-lo.

2.2.3 Maria Teresa Eglér Mantoan

Para Mantoan (2013), a inclusão requer uma mudança na perspectiva educacional e no entendimento de que os órgãos responsáveis têm que orientar as escolas inclusivas, pois muitas vezes elas não conseguem se guiar de maneira

adequada. Ela argumenta que a escola precisa direcionar sua ação pedagógica não mais como uma mera reprodução de conteúdos, mas sim no sentido de intervir e influenciar na formação do seu aluno.

Apesar de termos inúmeras leis e políticas públicas no Brasil que serviram de base para se construir uma educação para todos na perspectiva inclusiva, ainda não vemos essa política sendo realizada. A escola, muitas vezes, não percebe que está mantendo a mesma proposta homogeneizadora anterior àquelas leis, sem identificar o processo social e o contexto histórico em que a sociedade mantém uma invisibilidade aos que são considerados diferentes.

Mantoan faz suas observações diante desse contexto, em que se:

[...] questiona não somente as políticas e a organização da educação especial regular, mas também o conceito de mainstreaming. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo "integração" é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir o aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997b, p.137).

A escola e as estratégias para o atendimento do aluno com necessidades especiais visam à inclusão social, cultural e emocional da pessoa com necessidades educativas especiais. Só assim terá mais chance de ser bem-sucedido: em ambientes mais favoráveis ao aprendizado e que não existe "o diferente"; em lugares onde a medida usada para verificar a evolução do seu aprendizado, a base de referência usada para comparar o seu avanço, será seu próprio desenvolvimento, não tendo em vista uma comparação com o desenvolvimento de seus colegas.

2.2.4 Peter Mittler

Na visão de Mittler (2003), a inclusão escolar faz parte de um dos discursos mais proferidos na atualidade. Ela está "[...] no coração da política educacional e da política social." Para ele, esse é um processo que demanda uma reforma e uma reestruturação da escola como um todo, no sentido de oportunizar as experiências

educacionais a todas as crianças, o que “[...] envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades do comportamento” (MITTLER, 2003, p. 25). Logo à frente, conclui:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e reforma de agrupamento dos alunos nas atividades da sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou da deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

Para avançarmos em direção a um sistema realmente inclusivo há de se vencer vários desafios, visto que a inclusão é um processo que demanda mudanças na maneira de pensar a escola, “[...] uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo [...]” (MITTLER, 2003, p. 36). É nesse sentido que propomos também estudar a formação dos professores.

2.3 O que pensar a partir daí?

Ao buscar um fundamento teórico para uma concepção de inclusão que dê conta de equacionar as fraturas relacionadas ao processo de escolarização da pessoa com deficiência, podemos perceber que é pelo ideal de educação para todos e pelo pensamento de que é por meio da educação que o ser humano alcançará uma qualidade de vida.

Comenius (1998) e Pestalozzi (1962) podem não ter pensado a inclusão da forma como é pensada hoje e certamente o pensamento destes dois teóricos não se aproximam do que hoje se idealiza como escola, mas a ideia de que a educação é importante e deve ser ofertada a todas as pessoas foi por eles defendida. Comenius (1998) acreditava que era no coletivo que o homem aprenderia, princípio que a escola inclusiva defende, pois é na relação com os outros colegas que a pessoa com deficiência poderá se desenvolver de forma mais efetiva.

Pestalozzi (1962), por sua vez, defendia a formação do sujeito em suas várias dimensões. Pensando na inclusão, podemos fazer referência à necessidade de não priorizar apenas a formação intelectual, mas cuidar para que a pessoa com deficiência seja atendida em suas necessidades. Inclusão é muito mais que uma formação em termos de conteúdos escolares, por isso há que se pensar uma

educação mais ampla, envolvendo, inclusive, o afeto – algo que Pestalozzi já defendia em sua época.

Para ambos, a educação é a mola propulsora capaz de levantar o indivíduo dando-lhe a capacidade e os instrumentos necessários para que haja uma modificação em sua forma de vida. Ambos acreditam que o homem precisa de educação para mudar o meio; e é no início, com a criança pequena, que se pode obter melhores resultados para qualificar o homem a se construir e conseguir fazer a diferença no meio em que está inserido. As escolas brasileiras carregam resquícios do pensamento desses dois teóricos.

Por sua vez, os teóricos contemporâneos mencionados trazem uma contribuição importante para a compreensão do processo de escolarização. De Paulo Freire podemos perceber questões em torno da educação inclusiva, pois a educação como prática de liberdade pode facilmente ser usada como lema da inclusão. Tal proposta poderia modificar a situação das pessoas com deficiência que vivenciaram o processo de exclusão ao longo da história e ainda hoje reivindicam seu lugar na sociedade, exigindo serem consideradas para além da deficiência.

Libâneo (2010), focando nas finalidades educativas e fazendo uma crítica da relação de interferência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras, nos dá um suporte para compreendermos as nuances ideológicas que estão por trás da escola do acolhimento:

A escola que sobrou para os pobres transforma-se, cada vez que é caracterizada pelas suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão “educação inclusiva”), em uma caricatura de inclusão social. Ao substituir a escola destinada à formação cultural e científica pela escola do acolhimento social, ocorre o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes (iguais) em termos de dignidade e reconhecimento humano (LIBÂNEO, 2010, p.10).

Há nesta fala uma crítica à maneira como a escola vem trabalhando a diversidade, incluindo as pessoas com deficiência, pois se vê uma escolarização voltada para o acolhimento de cunho assistencial. Acolher é pensado, muitas vezes, apenas como um processo de integração da pessoa com deficiência na escola, sem se pensar em seu desenvolvimento e aprendizagem. Incluir, na verdade, é bem mais que isto, daí porque é preciso também pensar a escola em sua dimensão cultural e humana.

Mantoan (2006) e Mittler (2003) são dois defensores da inclusão, entretanto, não deixam de alertar sobre as fraturas ainda existentes neste processo. Mantoan, Prieto e Arantes, por exemplo, dizem:

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores. A verdade é que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência (MANTOAN, PRIETO, ARANTES, 2006, p. 23).

Mittler, por sua vez, afirma:

Muitos escritores tentaram destilar a essência da prática inclusiva. Alguns descreveram uma visão de inclusão, mas, hoje em dia, a maioria considera que a inclusão seja uma jornada sem fim. Algumas escolas são bem equipadas para a jornada; outras considerarão que a bagagem que elas levam é inadequada e pode precisar ser adaptada ou mesmo descartada. Cada escola encontrará obstáculos diferentes no caminho, porém todas elas acharão que as barreiras mais difíceis emergem de dúvidas bastante arraigadas, mas não necessariamente expressas sobre se essa jornada é válida (MITTLER, 2003, p. 161).

Consciente de toda a tarefa por fazer com relação à inclusão e corroborando com o pensamento dos teóricos acima de que a educação é direito de todos, pensamos que a pessoa com deficiência tem condições de se desenvolver a ponto de ter uma vida plena com autonomia e independência. O capítulo seguinte é dedicado a uma reflexão sobre a escolarização da pessoa com deficiência.

3. A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O objetivo desse capítulo é problematizar a respeito da escolarização da pessoa com deficiência partindo de pressupostos teóricos de estudiosos que acreditam na educabilidade da mesma. Buscamos ainda pensar sobre a importância de formação de professores para a condução do fazer pedagógico nas escolas inclusivas.

Partimos da ideia de escolarização como um fenômeno complexo que envolve desde as políticas públicas até a prática pedagógica. Entendemos que ao pensarmos as relações escolares em referência à pessoa com deficiência é necessário considerar todas as dimensões deste contexto.

Acreditamos que todas as pessoas apresentam um potencial a ser desenvolvido na mediação com os outros, pois, como afirma Vygotsky, “[...] a criança, cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência, não é menos desenvolvida do que as outras, simplesmente se desenvolve de uma maneira diferente” (VYGOTSKY, 1983). Nesse caminho, em seus estudos sobre defectologia, Vygotsky (1983) apresenta uma nova maneira de pensar a deficiência. Ele apresenta uma teoria em que as pessoas com deficiência são tomadas como sujeitos capazes de se desenvolverem.

Para ele, a deficiência é uma força, pois a pessoa com deficiência seria alguém que tem um impedimento (físico, mental ou sensorial), mas que, em contrapartida, é estimulada a criar estratégias de compensação no sentido de superar barreiras:

Em outras palavras, a deficiência funciona como um estímulo para a sua compensação, pois desafia o organismo a redobrar a sua atividade e o desenvolvimento de outras funções, levando à superação das dificuldades. Nesse sentido, a limitação enfraquece o organismo em um primeiro momento, mas depois se converte em uma fonte de desenvolvimento (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021, p. 15).

No ato de ensinar, portanto, é preciso observar também a diferença de cada aluno. E, é preciso que o professor seja capaz de perceber o que esse aluno traz de conhecimento. Para isso, o professor precisa ter a capacidade e as ferramentas adequadas para conseguir fazer a diferença na aprendizagem desses alunos. O

professor deve estar seguro de que esses alunos nunca estarão totalmente prontos, e que serão eternos aprendizes.

3.1 A possibilidade de escolarização

Com um olhar sobre as propostas de desenvolvimento da pessoa com deficiência e acreditando na possibilidade de escolarização, usaremos como referência os pressupostos teóricos de Vygotsky (2007, 2010). Em seus estudos, ele inaugura uma nova maneira de compreender a pessoa com deficiência e já sinaliza para a inclusão como condição importante no seu desenvolvimento. Vejamos o que diz ao se referir às pessoas cegas:

[...] é necessário exigir uma redução possível do ensino especial para os cegos e introduzi-los o mais possível nas escolas comuns secundárias e superiores. O isolamento dos cegos em escolas especiais não pode dar bons resultados, uma vez que nesse tipo de educação tudo fixa a atenção dos alunos na sua cegueira em vez de lhe dar outra orientação. Intensifica-se a psicologia do separatismo próprio dos cegos, fechando-os em um mundinho estreito e abafado (VYGOTSKY, 2010, p. 385).

Com esta ideia, o autor nos diz que o convívio social é muito importante para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito: “O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VYGOTSKY, 2010, p. 65).

Ainda nos dias de hoje existe o pensamento de que as pessoas com deficiência não conseguem se desenvolver cognitivamente em um processo de escolarização. Entretanto, pensadores como Vygotsky (1983), um estudioso do desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano do início do século XX, abordou teorias e pensamentos de que as pessoas desenvolvem o seu comportamento em sua interação social: em seu meio e com o outro. E ainda, que o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento das pessoas em suas especificidades. Dois conceitos são fundamentais para o entendimento desse processo: zona de desenvolvimento proximal e mediação.

O conceito de mediação que foi proposto por Vygotsky (2007) é a intervenção de algo em uma relação; é quando o aluno não consegue aprender por si só, mas sim através da mediação e da interferência do outro, que poderá ser um professor,

um colega, um amigo, um familiar etc. Para Vygotsky (2007), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dá o suporte adequado para que essas funções se desenvolvam. Observemos seu pensamento:

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos do desenvolvimento”. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p 98).

A forma de inclusão de pessoas com deficiência que tem a chance de ser mais bem-sucedida é em ambientes mais favoráveis ao aprendizado. Aliás, o parâmetro para se basear se houve uma evolução do seu aprendizado é a pessoa mesma. A base de referência usada para comparar o seu avanço serão suas próprias ações e não uma comparação de seu desenvolvimento junto ao dos seus colegas.

Vale destacar como Vygotsky (2007) foi o precursor da criação do paradigma histórico-cultural, em que explica a gênese e o desenvolvimento da atividade psicológica humana como um processo social e historicamente constituído nas relações sociais mediados pela cultura: “A natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (VYGOTSKY, 2000, p. 27). Para ele, o ato de aprender leva a pessoa a uma construção cognitiva interna e essa construção se dá através do acesso à cultura e nas suas relações sociais. Assim, o aluno vai se desenvolvendo dentro do grupo social que está inserido e na sociedade como um todo.

Portanto, incluir ultrapassa o direito universal de todas as pessoas de poderem participar ativamente do processo de construção da sociedade, tendo a escolarização como um dos meios necessários para se atingir tal participação. Escolarização é aqui entendida, como já foi dito, como um fenômeno mais amplo. Ela envolve não só a aquisição de conteúdos; ela leva em conta também as políticas educacionais, as relações escolares, as relações institucionais e os aspectos pedagógicos. Dizendo de outro modo, a escolarização tem em conta

todos os domínios da escola tendo em vista a formação humana e social (SOUZA, 2002).

Acrescenta-se a este pensamento a ideia de que a função da escolarização não é levar a uma normalidade que se aproxime de um padrão na concepção de Vygotsky (2000), pois esta atitude leva a um dos maiores equívocos da escola em relação à pessoa com deficiência:

A ideia estabelecida de que todos são iguais e devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma, levou a uma idealização de que a pessoa que não consegue atingir às expectativas da escola, em termos de um padrão de aprendizagem estabelecido, é possuidora de dificuldade de aprendizagem e, portanto, encontra-se fora do padrão, merecendo um tratamento específico, muitas vezes de encaminhamento de profissionais da área médica. Entretanto, sabe-se que qualquer indivíduo em seu processo de construção intelectual passa vez ou outra por alguma dificuldade ao tentar se apropriar de conceitos, tanto no âmbito das aquisições de conhecimentos espontâneos, referente à sua realidade de imediato, quanto da aquisição de conhecimentos científicos, referentes à realidade escolar (GOMES, 2016, p. 87).

Gomes (2016), com base em estudos sobre Vygotsky (2010, 2007), observa que, se a pessoa com deficiência não aprende, o problema está mais na questão da mediação do que na pessoa, ou seja, “[...] está mais relacionado à mediação do contexto sociocultural do que com os aspectos biológicos” (2016, p. 87).

Se for verdade que a concepção de mediação é fundamental para se pensar em uma escola inclusiva, é preciso compreender a formação de professores. Vários estudiosos da educação que já foram citados nesta pesquisa se envolveram nos estudos da educação brasileira com o objetivo de pensar uma educação para todos. Não podemos imaginar uma educação de qualidade e para todos se não avançarmos em avaliações qualitativas, em que se valoriza o aprendizado dentro de uma perspectiva inclusiva, verificando onde e como o aluno desenvolve seu potencial.

3.2 A importância da formação do professor e alguns de seus desafios

Para refletirmos a respeito da questão da formação de professores e sua relação e importância no processo de escolarização, buscamos fundamentação em B. A. Gatti (2010). O objetivo é compreendermos a importância da formação para a

obtenção de uma educação de qualidade: “A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais” (GATTI, 2016, p. 164).

O caminho reflexivo que esta autora nos apresenta sobre a formação de professores leva em consideração mudanças de ordem política e social que aconteceram no Brasil e os acontecimentos internacionais que levaram as sociedades mundiais a sofrerem uma reestruturação nas últimas décadas. “Nesta sociedade que se delinea como informático cibernética a educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação, ou não têm os conhecimentos que as redes valorizam, ficam totalmente excluídos” (GATTI, 2016, p. 165). Gatti complementa:

Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam. Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas (GATTI, 2016, p. 167).

Levando em consideração este quadro da formação de professores no Brasil, como fica o preparo dos professores para atender à demanda da inclusão? Pensemos como os cursos que tiveram seus currículos reduzidos e tempo de duração encurtado, assim como houve uma formação continuada que deveria dar conta de atender às necessidades da escola e dos professores, sendo ofertada de maneira aligeirada e fragmentada.

Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI, 2016, p. 169).

Gatti (2010) argumenta que é necessário que se organize todas as diretrizes e propostas educacionais com o objetivo de uma formação de professores a partir

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Era importante construir um conjunto de normas que abrangesse todos os componentes curriculares, considerando em especial, os alunos, os professores, os ambientes sociais, as próprias escolas e o contexto social vigente.

Não podemos deixar de considerar os aspectos políticos e culturais da sociedade brasileira, por isso Gatti (2010) faz algumas reflexões que devem ser destacadas:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas, nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os 'sem voz') e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p.1359).

Por considerar a importância de todos os fatores que fizeram parte desses estudos, Gatti (2010), também observou a dificuldade que está presente em todos os desdobramentos que faz parte da formação do professor nas instituições e organizações institucionais de educação no Brasil. Listou o seguinte:

a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas; c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar; d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais; e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (GATTI, 2010, p.1372).

De modo geral, todo entendimento de uma relação entre teoria e prática está vinculado aos currículos dos cursos de graduação. Mas, infelizmente, quase sempre estão focadas em fundamentos de políticas sociais em detrimentos de uma construção pedagógica mais sólida para o dia a dia da sala de aula da escola.

Para refletir sobre o assunto, D. Saviani (2010) verifica que o Sistema Nacional de Educação (SNE) coloca no mesmo patamar a escolarização básica com a ideia de ela ser um direito de todos e um dever do Estado. Mas contra isso, lista uma série de obstáculos:

a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosófico-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação. Convém acrescentar que a palavra sistema assume também, no uso corrente, a conotação de modo de proceder, de forma de organização, de maneira de arranjar os elementos de um conjunto, o que remete ao aspecto do método (SAVIANI, 2010, p. 380).

Saviani (2010) vê a função da educação escolar como uma função pedagógica capaz de dar suporte à formação acadêmica e às bases estruturais de conhecimento de teorias para o futuro professor. É importante que esta base, que é filosófica e sociológica, esteja presente nessa formação. Acrescenta que essa base deve ter também princípios básicos para compartilhar o conhecimento, o saber elaborado e a apropriação do conhecimento científico. Saviani ressalta a importância da produção científica do futuro professor nesses termos:

A importância política da educação reside, enfim, no cumprimento de sua função própria que consiste na socialização do conhecimento. E, especificamente no caso da escola, sua importância política reside no cumprimento de sua função própria: a socialização do saber elaborado, sistemático, assegurando, às novas gerações, a plena apropriação das objetivações humanas mais ricas representadas pela produção científica, filosófica e artística (SAVIANI, 2020, p.15).

Por sua vez, R. A. Freitas (2020) assegurou que não se pode deixar de considerar a importância do trabalho desenvolvido por esses e outros teóricos que contribuíram não só com a educação brasileira como também em outras localidades. No caso do Brasil, onde a desigualdade social é alarmante, com vários grupos e subgrupos, a escola precisa ter subsídios para conseguir ofertar uma aprendizagem

criativa e com qualidade para que os alunos de regiões onde a pobreza material é maior também sejam oportunizados. Busca-se uma escola que enfrente todas essas diversidades, e é por tudo isso que essa escola precisa ser cada vez mais criativa para desenvolver a sensibilidade de incluir a todos, dando possibilidades de ações que desenvolva seu potencial humano. Freitas (2020), por exemplo, afirma:

A aprendizagem de saberes, práticas, valores, modo de pensamento e de ação, significados sociais e históricos “encarnados” na cultura, nos permite conhecer as lógicas, os métodos, a origem e desenvolvimento de tudo com o que nos deparamos na realidade, como produto coletivo da atividade humana intelectual e prática. Aí se encontram expressas capacidades humanas historicamente constituídas (FREITAS, 2020, p.6).

A pesquisadora salienta também como está difícil à profissão do professor e quantos desafios são encontrados contemporaneamente, como as questões políticas, sociais, culturais e econômicas vigentes. Isso influencia negativamente a formação do professor, pois ele não consegue estar preparado para todas as adversidades encontradas em uma sala de aula, dificultando sua ação pedagógica sem ter condições de promover uma aprendizagem que possa emancipar o aluno. A escola, afinal, está subordinada às políticas públicas e aos critérios impostos pela economia.

O sistema educacional brasileiro está vinculado a um currículo instrumental de resultados, em que a aprendizagem do aluno fica limitada a conhecimentos úteis e competências com a única finalidade de pontuar avaliações externas. As políticas educacionais brasileiras estão se baseando em documentos de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – organismos que trabalham com o pensamento de formação instrumental e utilitária, em que a economia é definida pelo mercado e define, em última consequência, como formar o aluno (normalmente como um sujeito dócil, cumpridor dos seus deveres, sem ser capaz de questionar ou refletir em qualquer mudança).

3.3 Valores sociais na escola

A sociedade brasileira, de uma forma ou de outra, carrega seus valores coloniais dentro da escola. A escola, muitas vezes, forma cidadãos submissos que apenas cumprem as tarefas em grupo, sem pensar ou agir por conta própria.

Vivemos em um mundo em que uma minoria que detém o poder econômico é quem determina os caminhos a serem seguidos no âmbito educacional e social. Somos, portanto, uma sociedade que não conseguiu se libertar das amarras da discriminação e do preconceito, o que dificulta a escolarização da pessoa com deficiência.

Os valores instaurados no Brasil, com seus grandes desníveis sociais e econômicos, fazem com que as desigualdades se tornem ainda maiores, deixando claro os resquícios de uma cultura agrária em vários Estados. Isso dificulta pensar em uma ação pedagógica que contemple as instituições públicas e particulares de uma forma mais abrangente. As instituições muitas vezes não conseguem desenvolver um trabalho satisfatório dificultando o cumprimento das leis educacionais.

Moreira e Candau (2003) elaboraram um pensamento de que a escola, para ser inclusiva, precisa desconstruir e desaprender muitos fazeres pedagógicos. Por exemplo:

Construir um currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor uma nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado (MOREIRA, CANDAU, 2003, p.157).

A escola que pensa novos saberes, novos conteúdos e novas estratégias, precisa perceber como está ensinando, qual procedimento está usando para conseguir alcançar o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos. Ainda, precisa pensar o seu currículo e observar se suas abordagens pedagógicas são para todos que estão ali incluídos ou se é para uma minoria dos que ali estão inseridos.

3.4 A importância da formação continuada do profissional da educação

Por considerar a importância da formação do professor no processo de escolarização da pessoa com deficiência, pretende-se uma reflexão sobre o que é considerado necessário para a atuação junto à escola inclusiva. A nossa ver, professor e aluno são seres inacabados e a humanidade sempre está por se fazer,

portanto temos consciência de que uma formação (inicial) não sustenta o leque de conhecimentos necessários para o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência. O investimento na formação continuada é necessário no sentido de agregar conhecimentos teóricos e práticos que podem ajudar na condução do processo de escolarização da pessoa com deficiência como nos diz Nascimento:

A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula (NASCIMENTO, 2009, p. 4).

Para que haja uma boa mediação no atendimento do professor a pessoa com deficiência, é necessário que o professor receba apoio e oportunidades para desenvolver a sua prática pedagógica.

Mittler (2003), por exemplo, vê o momento presente como um momento ímpar, em que a humanidade poderá dar um grande salto na qualidade de vida de seus cidadãos ou entrar em uma redoma de inversão de valores, que dificultaria ainda mais a nossa evolução. Pensando na capacitação dos professores, diz:

A capacitação e a conscientização de novos professores fornecem sólidos fundamentos necessários ao desenvolvimento, na próxima geração, de uma prática efetiva, mas isso é tão importante quanto atingir os direitos e os profissionais em cargos de chefia nas escolas regulares, uma vez que sua liderança ativa e seu apoio são essenciais à implementação de mudanças e às reformas com base em uma abordagem de orientação inclusiva (MITTLER, 2003, p.192).

Estamos vivenciando uma metamorfose de valores e princípios na educação, com segmentos engajados mundialmente na busca por uma sociedade mais humana, mais justa, cujas diferenças econômicas não sejam marcadas com tanta violência, miséria e fome. Por outro lado, existe uma sociedade capitalista, cujo lucro sobre tudo e todos é sinônimo de realização. É preciso, a nosso ver, fazer diferente, mudando e aceitando toda diversidade. Como afirma Martins em sua pesquisa:

No contexto mundial, a Educação caminha rumo a um modelo de escola que se fundamenta no acolhimento e na inclusão, no reconhecimento e na valorização da diversidade. Essa nova escola entende que não pode ser negada a nenhuma pessoa, seja criança, jovem ou adulto, o direito ao acesso e à efetiva educação de qualidade, que prepare, de fato, o cidadão para a questão da inclusão social com uma perspectiva holística sobre os egressos da comunidade escolar (MARTINS, 2020, p. 15).

Com isso, o trabalho direcionado ao atendimento das necessidades educacionais do aluno deixa de ser meramente pedagógico e se torna social, afetivo e emocional, o que justifica uma formação centralizada no aluno em sua relação com a escola, com o professor e com a família.

A UNESCO, pensando na educação de professores, tem desenvolvido materiais pedagógicos elaborados com o objetivo de atender uma política educacional que contemple a inclusão escolar com ênfase em um aprendizado colaborativo e social:

A UNESCO desenvolveu um conjunto de materiais elaborado para preparar professores do sistema regular de ensino a reestruturarem suas escolas e as salas de aula de acordo com as linhas da inclusão, visando a atingir todos os alunos. Após ter sido testado em oito países, esse conjunto de materiais já foi usado em mais de 50 países, tanto na formação inicial (universidades) como na formação continuada de professores, já tendo sido traduzido em 15 idiomas. O objetivo do conjunto de materiais da UNESCO não tem muita relação com o fato de apoiar as escolas na integração de alunos portadores de deficiência das escolas especiais para as escolas regulares, mas de construir sobre os pontos fortes já existentes com o objetivo de tornar os professores mais capazes de alcançar todos os alunos com maior sucesso. A ênfase particular é dada ao ensino e a aprendizagem colaborativa, ao uso dos próprios alunos como tutores que apoiam outros alunos (peer tutors) e ao desenvolvimento de equipes de apoio na escola para trabalhar pela continuidade e pelo direito autoral da própria comunidade escolar, ou seja, as soluções e os resultados de dentro da comunidade e não de fora. Um ponto particularmente forte desse projeto é que ele parece ter sido bem-sucedido no cruzamento de fronteiras culturais e políticas, tendo sido considerado muito útil em diversos e diferentes contextos no mundo, incluindo o Reino Unido (MITTLER, 2003, p. 48).

Mittler (2003) vê a escola como um agente de força e poder para modificar e interagir na vida do educando. Por isso, ela precisa se preocupar com as questões sobre a legalidade e normas para que a inclusão seja instaurada dentro de uma perspectiva educacional que contemple todos os alunos com suas necessidades específicas e que a proposta de inclusão seja efetiva para todos.

É importante que se considere o que cada educando está trazendo para a escola do seu núcleo familiar. Sua diversidade é enriquecedora; portanto, o educando não pode ser submisso ou preso a um padrão que já não se justifica. Raniere e Righetti destacam:

No contexto atual, não nos parece subsistir dúvidas quanto à inclusão do direito à educação no elenco dos direitos humanos fundamentais,

amparado, portanto, por um quadro jurídico-constitucional que vem a lhe assegurar, também, um sistema de garantias. É direito fundamental porque, de uma banda, consubstancia-se em prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência de dignidade, e, de outra, porque é reconhecido e consagrado por instrumentos internacionais e pelas constituições que o garantem (RANIERE, RIGHETTI, 2009, p. 26).

Os movimentos internacionais também concordam que todos têm direito à educação e que esta é uma conquista de muitas lutas. Afinal, se o homem está sempre envolvido em grupos, deve usar de organizações para que as políticas públicas promovam leis que lhes representem cada vez mais; para que toda a diversidade humana, em suas diretrizes, perceba a necessidade de uma sociedade em que todos façam parte. Martins confirma:

Em sintonia com os movimentos internacionais de afirmação do direito de todos à educação, às conquistas, ao longo de mais de cinquenta anos, vêm se firmando não somente no mundo, mas, sobretudo, no Brasil, constituindo políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos e propondo uma sociedade mais justa, mais humana e mais fraterna, na qual as diferenças sejam tratadas como naturais e parte integrante da condição de humanidade, presente em qualquer sociedade. Com o advento da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, prevista no Decreto n. 10.502, publicado em 30 de setembro de 2020, uma série de questionamentos surgiram por parte da sociedade civil organizada (MARTINS, 2020, p. 16).

O professor é visto como o elemento central das escolas nos dias atuais. Shiroma e Olinda (2004) reforçam que a formação de professores dos dias atuais exige um novo perfil de professor, mas percebem que a política pública para a formação do mesmo é a mais econômica possível e com um custo mínimo para os cursos de formação pedagógica.

Hoje, a parcela da população que escolhe a área de magistério pertence às camadas mais pobres da sociedade sendo a maioria feminina o que, diga-se de passagem, naturalizou-se economicamente a ganharem menos do que os homens. Para as pesquisadoras Shiroma e Olinda (2004), o professor precisa de uma nova forma de aprender para poder ensinar. As autoras admitem que uma escola de qualidade precisa viabilizar a melhoria e a qualidade da formação de professores, dando a eles melhores condições de ensino e de qualificação profissional. Veja a proposta das educadoras:

As construções discursivas referidas postulam que para se obter uma escola de qualidade há que se alterar substantivamente o *locus* e os modelos de formação, gerando-se um “novo” perfil docente sintonizado com a “economia do conhecimento”. Assim, pois, para se alcançar esse desiderato, a ser viabilizado pela melhoria da qualidade de ensino, ter-se-ia que modificar aquilo que constitui o “que fazer” docente – métodos e conteúdo de ensino, fórmulas de avaliação, relações afetivas, ações em equipe, entre outros. Contudo, se esse é o horizonte – aparente – a ser atingido pela educação, ele pressupõe vigília ao pessoal encarregado de realizá-la, em especial ao professor (SHIROMA, OLINDA, 2004, p. 526).

Para os autores, é preciso gerar um novo perfil do docente que entre em sintonia com esta nova proposta de enxugamento dos conteúdos em uma sala de aula. Contudo, se a ideia é essa, há de se supor que são necessárias uma vigília e uma forma de ordenação mais rígida e disciplinada para que a proposta seja cumprida por todos.

Em um de seus livros, dedicado a um educador do século XIX, Joseph Jacotot Rancière (2002, p.11) afirma que “[...] não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, sobre essa capacidade em ato que todo ensino deve se fundar”. Então, todo conhecimento pode nos libertar ou nos aprisionar: o ser humano é capaz de desenvolver suas potencialidades que estejam em latência e a forma de essa abordagem ser realizada pode fazer com que todo conhecimento estancado possa vir à tona. Assim, supostamente, a pessoa conseguirá alcançar o seu desenvolvimento cognitivo que está adormecido.

Para muitos pesquisadores é preciso que se considere o dia a dia da sala de aula. Para que se possa entender os conflitos e obstáculos que acontecem nesse ambiente escolar, vejamos como pensam Rousseau e Thibodeau:

A emergência de práticas inclusivas, graças a um processo de pesquisa-ação, leva indiscutivelmente ao olhar sobre si, a uma reflexão sobre o seu agir profissional e a experimentação de novas práticas, e isto em um contexto de apoio pela equipe da escola (ROUSSEAU, THIBODEAU, 2011, p. 158).

Nessa perspectiva, para que os professores sejam capazes de criar alternativas, devem refletir sobre os princípios básicos que mais se adéquam à sua sala e veja cada aluno como um ser único que está na sua frente para ser lapidado, construído ou desconstruído. Infelizmente, a escola, por ser um espaço social, tem seus conflitos próprios que precisam ser vistos e trabalhados com todos.

3.5 Conhecimento inacabado

Como diz a professora Mantoan (2020, p.77): “Toda criança é diferente”. Mas “todas são iguais no direito imprescindível de estudar com seus pares em nossas escolas”. Pensando nisso, é importante que a educação inclusiva não se pautar na suposição de que os professores sabem de tudo, mas que estão buscando o melhor em todas as suas ações para que não haja exclusão.

É importante reforçar que a formação continuada é fundamental dentro do processo de educação, pois o ser humano não é um ser estático. Ele está em constante movimento e o professor precisa entrar nessa temporalidade.

Além desse processo de formação continuada, para Mantoan (2015), a escola deve ser vista como um espaço social onde as desigualdades econômicas, culturais, sociais, emocionais e educacionais se expressam. As desigualdades cognitivas se apresentam e faz com que o professor tenha a necessidade de usar diferentes técnicas pedagógicas e suportes tecnológicos inovadores para motivar seus alunos. E essa motivação vale para todos os alunos: devemos considerar que a inclusão de hoje na escola não é só da pessoa com deficiência, mas de todo aquele que se encontra em algum grupo de exclusão. A escola e suas salas de aula são lugares para ensinar; mas também um lugar para acolher.

É certo que não é possível uma hegemonia em nossa forma de aprender, pois cada pessoa traz uma bagagem própria de capital cultural. Mas a aprendizagem transforma a capacidade de uma pessoa de agir e interagir em suas relações sociais e na comunidade. Também é capaz de oportunizar as pessoas para uma melhor qualidade de vida, a ter melhores oportunidades de trabalho e melhor entendimento e desenvolvimento em seu grupo social.

Defendemos que a educação é uma prática social que visa mudanças qualitativas e quantitativas na vida do indivíduo e na comunidade em que ele esteja inserido, por isso essa educação deve ser capaz de fazer mudanças historicamente constituídas, como também mudar a qualidade e a perspectiva da vida de uma comunidade.

Contrária a essa proposta, sabemos como a escola é influenciada por forças externas como afirma Libâneo (2013):

As últimas décadas representaram um período de grandes transformações no campo político, econômico, social, e educacional, desencadeadas por fatores externos e internos ligados à globalização, cujos objetivos estiveram diretamente ligados ao atendimento do mercado. Em todos os âmbitos, os organismos internacionais multilaterais assumiram uma hegemonia na tomada de decisões, passando a “influir em planos, programas, diretrizes e formas de execução ligados a políticas econômicas, financeiras e sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 47).

Assim, Libâneo observa que as grandes transformações nas políticas econômicas, sociais e educacionais desencadeadas no país influenciam os programas educacionais brasileiros. É preciso ter cuidado para não deixar que essas influências externas da escola imobilizem e/ou impossibilitem o professor de cumprir a sua função de ensinar como já frisamos.

Para Libâneo, o caminho que as escolas trilham, independentemente de suas limitações, deve levar em conta que as crianças com deficiência precisam de um acolhimento, seja da família, da escola e da sociedade – um meio que lhes ofereça conforto e segurança afetiva e emocional. É preciso, para isso, de políticas públicas bem como programas de governo adequados para o desenvolvimento de um ambiente escolar saudável e acolhedor. Espera-se, assim, uma escola que acolha toda a diversidade humana em seu ambiente. Daí porque Libâneo pensa que a inclusão é um fator determinante para o enriquecimento de trocas, intercâmbios intelectuais, sociais e culturais.

Para mudarmos nossas práticas pedagógicas, Mantoan (2013), por sua vez, é enfática em se posicionar ao afirmar que o professor precisa ser capaz de ousar, de fazer o que acredita e que é preciso fazer. A seu ver, quase todos os professores sabem o que precisa mudar em suas práticas. Contudo, romper com o sistema que está posto muitas vezes exige uma coragem para transpor barreiras às vezes inimagináveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização desta investigação partiu do questionamento da possibilidade da escolarização de uma pessoa com deficiência considerando a estrutura e a organização do processo educativo existente no Brasil. Assumimos a definição de escolarização de Souza (2002) em que se leva em consideração todos os domínios na escola que visa a formação humana e social. Por isso, a escolarização envolve as políticas educacionais, as relações escolares, as relações institucionais e os aspectos pedagógicos.

O objetivo foi compreender a maneira como a escola inclusiva é pensada do ponto de vista legal e teórico, buscando refletir a escolarização da pessoa com deficiência sem, contudo, especificar uma deficiência específica, tendo em vista que estamos partindo da ideia de que a educação é para todos. Assim, todas as deficiências podem e devem ser consideradas no processo de escolarização.

O primeiro objetivo específico foi apresentar os aspectos da implantação da inclusão no Estado de Goiás, o que nos permitiu perceber a educação inclusiva em sua totalidade como um fenômeno pensado e gestado em nível internacional como uma forma de oferecer melhores condições de vida a pessoas que estiveram marginalizadas ao longo da vida. Levantamos alguns dados bibliográficos de produções acadêmicas de professores pesquisadores sobre o tema sobre a escola inclusiva no Brasil e no Estado de Goiás. Partimos de um pequeno estudo histórico da implantação das escolas inclusivas no Estado de Goiás e das leis que deram suporte para que isso acontecesse.

Destacamos a relação da sociedade com a pessoa com deficiência, apresentando as fases distintas desta relação: exclusão, segregação, integração e inclusão. Todo esse processo sempre foi envolvido pela família da pessoa com deficiência, pela sociedade e por pessoas que se solidarizaram com a causa e com a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência. Essa construção de uma escola para todos se fortalece com leis que subsidiam e embasam as escolas com a legalidade necessária para que a escola inclusiva aconteça dentro das propostas legais tanto estaduais quanto federais.

Entretanto, o resultado desta reflexão nos mostrou que a legislação por si só não é garantia de que a escolarização será satisfatória do ponto de vista de aquisição da aprendizagem necessária para o desempenho com autonomia. É

preciso que haja uma mudança não só na infraestrutura e na condução pedagógica da inclusão, mas uma mudança na forma de se pensar a deficiência.

De qualquer forma, houve um progresso. Percorrer o processo de implantação da escola inclusiva no Estado de Goiás, permitiu compreender que a escola inclusiva recebeu um aparato legal que lhe deu sustentação e que proporcionou melhor visibilidade à causa das pessoas com deficiência. Esse processo também trouxe para a escola pessoas que historicamente foram impedidas de frequentá-la, o que nos faz acreditar que a inclusão escolar é a melhor estratégia para uma sociedade mais justa. Entretanto, no que diz respeito à estrutura pedagógica para o entendimento e condução de um ensino inclusivo ainda é uma tarefa por se fazer.

O segundo objetivo foi destacar a concepção de inclusão como uma construção histórica, pois a ideia de educação para todos se volta a pensadores do século XVII e XVIII, por isso nos ativemos às reflexões de Comenius e Pestalozzi num primeiro momento. A partir desta premissa, focamos na contemporaneidade elegendo alguns pensadores fundamentais nesse debate, tais como Paulo Freire (1987; 1960), José Carlos Libâneo (2008; 2010; 2013), Maria Teresa Mantoan (1997; 2006; 2011; 2013; 2015; 2020) e Peter Mittler (2003). Tivemos o intuito de levantarmos elementos para a defesa da inclusão escolar como um processo necessário que cumpre com o princípio de humanização no sentido do respeito, empatia e entendimento em relação à diversidade humana.

O terceiro capítulo foi dedicado à reflexão sobre a escolarização da pessoa com deficiência, tendo como suporte teórico as proposições de Vygotsky (1983). E, tendo em vista a complexidade do processo de escolarização, fizemos um recorte para destacar a questão da formação de professores como um dos aspectos fundamentais para o sucesso da escola inclusiva.

Pensando na educação inclusiva, podemos afirmar que a utilização dos saberes pedagógicos é necessária aos docentes na construção de práticas coerentes. Mantoan (2006) defende que os paradigmas inclusivos da diversidade em uma sala de aula vão muito além do preparo de um plano de aula adequado ao aluno especial da educação inclusiva. Tendo em conta as particularidades de cada aluno, a prática pedagógica, por ser variável e estar sempre em um processo de construção entre os saberes, demanda tempo e estudos: uma vez que o ser humano está em movimento, a busca pelo conhecimento se faz necessária.

Por outro lado, fica-nos claro que devemos reestruturar a escola que temos com uma nova abordagem de ensino, cumprindo o seu compromisso pedagógico de ensinar a todos, objetivando suas ações para cada educando, sem interferências externas que fazem com que a escola, muitas vezes, perca seu foco principal de formação.

Uma frase em especial chamou a atenção dentro desses estudos. Ela é da professora Mantoan (2011): “Os caminhos pedagógicos da inclusão”. Toda essa pesquisa se baseia em muitos estudiosos que estão procurando esse caminho. Pensamos que, como o ser humano é um ser inacabado, teremos sempre muitas vertentes que poderão nos levar a caminhos diferentes, mas poderemos encontrar resultados semelhantes se nos abirmos às diferenças.

REFERÊNCIAS

BORGES, A. M. H.; FERREIRA, L. L. A. As contribuições da Pedagogia Tradicional para o Pensamento Educacional Brasileiro: Pestalozzi e Comenius. In: OLIVEIRA, D. L.; SILVA, G. A. da. **Educação em Discussão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021

BORGES, A. M. H.; REZENDE, E. F. de R.; FERREIRA, L. L. A. Autonomia e esclarecimento em Paulo Freire: questões necessárias à educação pautada na prática da liberdade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, vol. 7, n. 3, p. 196-208, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/769/362>. Acesso em 02 fev. 2022.

BRASIL. **Comissão Nacional/Relatório de Atividades**. Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. 1981.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 05 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial MEC; SEESP, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala 2001b.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de dezembro 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 União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/579385/publicação/15748546>. Acesso em 12 jan. 2022.

_____. **Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência**. Comentada/ coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flávia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008a. p.21

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 07/11/2021

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEED, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educacional.pdf. Acesso em 02 fev. 2022.

_____. MEC.SECADI/DPEE. **Nota Técnica n. 62/2011, de 8 de dezembro de 2011**. Orientações aos sistemas de Ensino sobre o decreto n. 7.611/2011. Brasília, 2011.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015a. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 12/01/2022.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência/ Lei n. 13.146/2015b**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015b. 65 p.

EBY, F. Pestalozzi e o movimento da escola elementar. In: EBY, F. **História da educação moderna**. Rio de Janeiro: Globo, 1962. (p.374-407).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, R. A. Marra da Madeira. In: **Temas em Debate: As Práticas Socioculturais e o Ensino que desenvolve na Escola Desenvolvente**. Educativa, Goiânia. vol. 23, p.1-23, 2020.

GASPARIN, J. L. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

_____. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GOIÁS/CEE. **Resolução n. 7 de 15 de dezembro de 2006**, estabelece normas e parâmetros para educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências. 2006

GOIÁS/SEE/SUEE. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva – educação inclusiva: 10 anos de história**, 2010.

GOMES, S. R. Contribuições de Vygotsky: a aprendizagem de crianças com deficiência. In: **Anais do evento. I Seminário Científico da Educação da Faculdade Nossa Senhora Aparecida – FANAP** 1 ed. Aparecida de Goiânia, 2016.

_____. **A Dificuldade de Aprendizagem no Contexto da Inclusão Escolar.** 2012.136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2012.

HASHIZUME, C. M. Resenha. **Eccos - Revista Científica.** São Paulo, n. 56, p. 1-7, e 18627, jan./mar., 2021. Resenha da obra de MEC-Brasil, decreto 10.502. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020. <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.18627>. Acesso em: 10 set. 2021.

_____. **Política nacional de educação especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.18627>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.

_____. Internacionalização das Políticas Educacionais e Repercussões no Funcionamento Curricular e Pedagógico das Escolas. In: LIBÂNEO, J.C., SUANNO, M.V.R., LIMONTA, S.V. (orgs.). **Qualidade na escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: KELPS, 2013.

_____. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso:** Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. PUC. 2010, p 1-27.

MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Orgs.). **Educação e Inclusão, Entendimento, Proposições e Práticas.** Blumenau: Edfurb, 2020.

MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência:** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/Senac, São Paulo, 1997.

MANTOAN, M. **Ser ou estar, eis a questão:** explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** (Org.). 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção cotidiano escolar.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R.; ARANTES, A. V. (Org.) **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola In: **O Desafio das diferenças nas Escolas.** (Org.).5. ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer.** São Paulo, Summus, 2015.

_____. Escola boa é escola para todos. In: MACHADO, Rosângela, MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). **Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas.** Blumenau: Edifurb, 2020.

MARTINS, G.; OLIVEIRA, M. I. V. R. Educação Especial Inclusiva: Análise do Decreto 10.502. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** ano 05, ed. 12, vol. 15, pp. 97-112. Dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/analise-do-decreto>. Acesso em 10 out. 2021.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003, p.264.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. In: Educação Escolar e Cultura(s): Construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação.** n. 23, mai-ago 2003.

NASCIMENTO, R. P. **Preparando Professores para Promover a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>. Acesso em 05 jan. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Organização das Nações Unidas: 10 de dezembro, 1948, Pallais de Chaillot, Paris.

PEREIRA, M. C. Educação e didática em Comenius. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitária.** vol. 9, n. 2, 2016, p. 104-115.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>. Acesso em 14 dez. 2022.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANIERI, N. B. S. & ALVES, A. L. A. (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

ROUSSEAU, Nádía; THIBODEAU, Stéphane. S`appropriier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de competence de trois équipes-écoles au Coeur d`un processus de changement. **Education et Francophonie,** Québec, v.39.n.2, p.145-164,2001.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial,** v. 8, n. 1, p. 11-24, jan.- jun., 2021.

SEMESP, 2020. Disponível em <https://www.semesp.org.br/>. Acesso em 14 dez. 2022.

SASSAKI, R. K. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

_____. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003.

_____. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Entrevista. In: **Revista Integração**, Brasília, vol. 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. 2020, p.15. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020 | e21512 | E-ISSN 2177-6059

_____. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 5, n. 44, maio/ago. 2010.

SEMESP, 2020. Disponível em <https://www.semesp.org.br/>.

SHIROMA, E. O. & EVANGELISTA, O. **A Colonização da Utopia nos Discursos sobre a Profissionalização Docente**. Perspectiva, Florianópolis, vol. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em 27/11/2021.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: **Psicologia, educação e as tendências da vida contemporânea** [S.l: s.n.], 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1983.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Ano 21, n. 71, p. 21-44, jul.2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.