



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GENIGLEIDE SANTOS DA HORA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS BRASILEIRAS E LUSITANAS**

**SALVADOR
2020**

GENIGLEIDE SANTOS DA HORA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS BRASILEIRAS E LUSITANAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Theresinha Guimarães Miranda

**SALVADOR
2020**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Hora, Genigleide Santos da.

Práticas pedagógicas inclusivas : percepção das educadoras brasileiras e lusitanas / Genigleide Santos da Hora. - 2020.
382 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Theresinha Guimarães Miranda.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Educação inclusiva. 2. Prática pedagógica. 3. Educação especial. 4. Teoria sócio-histórico-cultural. 5. Pedagogia histórico-crítica. 6. Mediação pedagógica. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.9046 – 23. ed.

GENIGLEIDE SANTOS DA HORA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS BRASILEIRAS E LUSITANAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Salvador, 16 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:



Prof^aDr^a. Theresinha Guimarães Miranda (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Prof. Dr. Félix Marcial Díaz-Rodríguez
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Prof^a. Dr^aNelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



Prof. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

A Deus, pelo dom da vida; aos meus queridos pais e irmãos, pelo apoio e motivação de existir e persistir.

Aos meus tios Graça e Gervásio Araújo e primos, por terem trazido luz à minha caminhada pessoal e profissional, incentivos e confiança demonstrados ao longo da convivência.

À minha filha JEANE CAFESEIRO SANTOS DA HORA, pelos momentos em que, mesmo permanecendo presente, estava ausente e pela dedicação e compreensão reveladas nas horas de desânimo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua Graça e Misericórdia, (com)partilho e reúno palavras de agradecimento (e de amor) às contribuições diretas e indiretas a este estudo.

Partilho e divido as aprendizagens deste trabalho de pesquisa, inicialmente, **com** a querida orientadora, Professora Doutora Theresinha Guimarães Miranda, e **com** o querido coorientador, Professor Doutor Félix Díaz, os quais acolheram cuidadosamente e conduziram com leveza e sabedoria todo processo de orientação de pesquisa desta tese, sempre permeados de competências e carismas com respeito mútuo.

Com a equipe da Coordenação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), por terem subsidiado o Programa de Bolsa de estudos para que conseguíssemos realizar a pesquisa de Doutorado que tanto contribuiu para meus aprendizados pessoais e profissionais.

Com a equipe do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador/Bahia, pelas valorosas contribuições, seguidas de inúmeras aprendizagens a cada semestre de convivência, em especial à técnica Kátia Cunha. A todos os professores e colegas do curso, meus sinceros agradecimentos.

Com a Doutora Ana Paula Loução Martins, do Instituto de Educação da Universidade do Minho – Portugal, por acolher e conduzir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem o qual não teria alcançado êxito.

Com as professoras do Brasil e Portugal sujeitos da pesquisa, sem as quais esse estudo não alcançaria o brilho e a tamanha esperança, por confiar em dias melhores e mais inclusivos nas próximas gerações.

E **com** todos os amigos, aqui representados por Sidney Barros, que puderam cooperar por mais essa conquista.

HORA, Genigleide Santos da. **Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas.** 2020. 382 fl. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Theresinha Guimarães Miranda. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Neste estudo, investigamos as percepções de professoras brasileiras e lusitanas para as ações relacionadas ao processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculados na Educação Especial e Inclusiva no ensino comum, tendo por base os discursos de dois países: Brasil e Portugal. No que se refere aos aspectos teóricos e práticas pedagógicas desenvolvidas por elas, ancoramos nossos fundamentos na Teoria Sócio-Histórico-cultural, de Vygotsky, e na Pedagogia Histórico-crítica, de Saviani, que subsidiaram e evidenciaram os sistemas conceituais e as deliberações discursivas e pedagógicas investigadas. A pesquisa foi empírica qualitativa, do tipo exploratória, com recolha de dados documentais e a partir das oito entrevistas individuais com roteiro semiestruturado que privilegiou os entendimentos das ações docentes vivenciados pelas professoras brasileiras e lusitanas que atuam na Educação Especial e Inclusiva do ensino comum. As categorias de análises contribuíram com as discussões acerca da especificidade do trabalho pedagógico inclusivo das professoras, a saber: Educação Especial e Inclusiva; práticas pedagógicas inclusivas; e as políticas públicas de inclusão evidenciaram em seus discursos e apontaram o desenvolvimento de suas percepções individuais no que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas, ao tempo em que delinearão seus elementos argumentativos. Os resultados corroboram as hipóteses de pesquisa e alegam a necessidade de mais discussões sólidas e aprofundadas sobre a prática pedagógica inclusiva e indicaram seguintes percepções: a) estreita relação entre as experiências escolares e suas atuações, quando as professoras demonstraram conhecimentos diversificados acerca da Educação Especial e Inclusiva; b) diálogos norteadores das políticas públicas com os eixos definidores de seus planejamentos, que podem impulsionar a inclusão do aluno com deficiência; c) reconhecimento de que a formação continuada é imprescindível para atuarem e ampliarem as mediações pedagógicas das aprendizagens específicas de cada aluno incluído; d) adoção dos conteúdos mediados, com possíveis transferências para os contextos escolar e social; e) alegação de que os insuficientes conhecimentos das práticas pedagógicas inclusivas podem interferir negativamente na aprendizagem dos alunos incluídos, pois o sucesso das ações demandam domínios formativos no que tange à competência técnica e política para a que a inclusão de alunos com deficiência se efetive com qualidade. As professoras revelaram, a seu modo, o que concerne a inclusão contemporâneas na Educação Básica e a urgência para os debates a esse respeito, para que tais ações estejam fundamentando as essencialidades dos conhecimentos epistemológicos para a prática profissional docente e a natureza que podem desvelar identidades pedagógicas que suscitam mais interpretações e investigações educacionais por seus atores. O nosso contributo científico para os princípios que regem as práticas pedagógicas fundamentadas nas perspectivas Sócio-Histórico-cultural e na Pedagogia Histórico-crítica resulta em evidências para o caráter histórico-dialético desses processos, corroborando a extensão entre o desenvolvimento psíquico e as atividades pedagógicas inclusivas, a relação entre mediação e o desenvolvimento das funções superiores dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Sobre isso ratificamos a importância de colocar no centro dos debates a garantia de permanência desses alunos no espaço escolar comum como elemento fundante dos afazeres docentes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Prática pedagógica. Educação especial. Teoria sócio-histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Mediação pedagógica.

HORA, Genigleide Santos da. **Inclusive pedagogical practices**: perception of Brazilian and Lusitanian educators. 2020. 382 ll. Advisor: Prof. Dr. Theresinha Guimarães Miranda. Thesis (PhD in Education) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

Study investigates perceptions of Brazilian and Lusitanian teachers for actions related to inclusion process of students with Special Educational Needs (SEN) enrolled in Special and Inclusive Education in common education, based on the discourses in two countries: Brazil and Portugal. With regard to theoretical aspects and pedagogical practices developed by them, foundations of the study is anchored in Vygotsky's sociohistorical theory and Saviani's historical and critical pedagogy, which supported and evidenced conceptual systems and discursive and pedagogical deliberations which were investigated. Research is empirical, qualitative and exploratory, with collection of documentary data and from the eight single interviews with semi-structured script that favored the understanding of teaching actions experienced by Brazilian and Lusitanian teachers who work in the Special and Inclusive Education of common education. Categories of analyses contributed to discussions about the specificity of inclusive pedagogical work of the teachers, that is: special and inclusive education; inclusive pedagogical practices; and public inclusion policies evidenced in their discourses and pointed out the development of their individual perceptions with regard to inclusive pedagogical practices, at the time when they outlined their argumentative elements. Results corroborate research hypotheses and claim the need for more solid and in-depth discussions on inclusive pedagogical practice and indicated following perceptions: a) close relationship between school experiences and their actions, when teachers demonstrated diversified knowledge about special and inclusive education; b) dialogues that guide public policies with the defining perspectives of their planning, which can boost the inclusion of students with disabilities; c) recognition of the fact that continuing education is essential to act and expand pedagogical mediations of specific learning for each included student; d) adoption of mediated content, with possible transfers to the school and social contexts; e) claim that insufficient knowledge of inclusive pedagogical practices can negatively intervene in learning of included students, because the success of actions require training domains regarding technical and political competence for the inclusion of students with disabilities to be effective with quality. Teachers revealed, in their way, what concerns contemporary inclusion in basic education and the urgency for debates in this regard, so that such actions are underlying the essentialities of epistemological knowledge for the professional teaching practice and the nature that can unveil pedagogical identities that raise more interpretations and educational investigations by their actors. Our scientific contribution to the principles that rule pedagogical practices based on sociohistorical and historical and critical pedagogy perspectives results in evidence for historical and dialectical character of these processes, which corroborates the extent between psychic development and inclusive pedagogical activities, the relationship between mediation and the development of higher functions of students with Special Educational Needs (SEN). On this we confirm the importance of placing at the center of debates the guarantee of permanence of these students in common school space as a founding element for teaching activities.

Keywords: Inclusive education. Pedagogical practice. Special education. Sociohistorical-cultural theory. Historical and critical pedagogy. Pedagogical mediation.

HORA, Genigleide Santos da. **Pratiques pédagogiques inclusives**: perception des éducateurs brésiliens et portugais. 2020. 382 fl. Conseiller: Prof.^a. Dr^a Theresinha Guimarães Miranda. Thèse (doctorat en éducation) – Faculté d'éducation, Université fédérale de Bahia, Salvador, 2020.

RESUMÉ

Dans cet article, nous étudions les perceptions des enseignants brésiliens et portugais concernant les actions liées au processus d'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (BEP) inscrits dans l'éducation spéciale et inclusive dans l'éducation commune, sur la base des discours des deux pays, Brésil et Portugal, pays concernant les aspects et pratiques pédagogiques développés par eux. Nous ancrons nos fondements dans la théorie socio-historique et culturelle de Vygotsky et la pédagogie historique et critique de Saviani, qui ont subventionné et mis en évidence les systèmes conceptuels et les délibérations discursives et pédagogiques étudiées. Il s'agit d'une recherche qualitative, exploratoire et empirique, avec collecte de données documentaires et à partir de huit entretiens individuels avec un script semi-structuré qui a favorisé la compréhension des actions pédagogiques vécues par les enseignants brésiliens et portugais qui travaillent dans l'éducation spéciale et inclusive dans l'enseignement ordinaire. Les catégories d'analyse ont contribué aux discussions sur la spécificité du travail pédagogique inclusif de ces enseignants, à savoir: l'éducation spéciale et inclusive; pratiques d'enseignement inclusives; et les politiques publiques d'inclusion dont témoignent leurs discours et ont souligné le développement de leurs perceptions individuelles à l'égard des pratiques pédagogiques inclusives, tout en délimitant leurs éléments argumentatifs. Les résultats corroborent les hypothèses de recherche et allèguent la nécessité de discussions plus solides et plus approfondies sur la pratique pédagogique inclusive et ont indiqué les perceptions suivantes: a) relation étroite entre les expériences scolaires et leurs actions, lorsque les enseignants ont démontré des connaissances diversifiées sur l'éducation spéciale et inclusive; b) des dialogues qui orientent les politiques publiques avec les axes structurants de leurs projets, qui peuvent favoriser l'inclusion des étudiants handicapés; c) la reconnaissance que la formation continue est indispensable pour agir et élargir les médiations pédagogiques des apprentissages spécifiques de chaque étudiant inclus; d) contenus médiatisés adoptés, avec d'éventuels transferts vers des contextes scolaires et sociaux; e) ils ont affirmé qu'une connaissance insuffisante des pratiques pédagogiques inclusives peut interférer négativement dans l'apprentissage des étudiants inclus, car le succès des actions exige des domaines de formation en termes de compétences techniques et politiques afin que l'inclusion des étudiants handicapés soit effective et de qualité. Les enseignants ont révélé à leur manière ce qui concerne l'inclusion contemporaine dans l'éducation de base et l'urgence des débats à cet égard, de sorte que de telles actions fondent l'essentiel de ces connaissances épistémologiques pour la pratique enseignante professionnelle et la nature qui peut dévoiler des identités pédagogiques qui soulèvent plus interprétations et investigations pédagogiques par leurs acteurs. Nous réaffirmons les principes généraux qui régissent leurs pratiques pédagogiques basées sur les perspectives socio-historiques-culturelles et sur la pédagogie historique-critique. qui sont les preuves claires du caractère historique-dialectique de ces processus, corroborant l'extension entre le développement psychique et les activités pédagogiques inclusives à la relation entre médiation et développement des fonctions supérieures des élèves à Besoins Éducatifs Spéciaux (BEP), dont nous confirmons l'importance de placer au centre des débats la garantie de la permanence de ces élèves dans l'espace scolaire commun comme élément fondamental de l'enseignement Tâches.

Mots clés: Éducation inclusive. Pratiques pédagogiques. Éducation spéciale. Théorie socio-historique-culturel. Pédagogie historico-critique. Médiation pédagogique.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Matrícula inicial no Ensino Fundamental, por dependência administrativa, no Município de Itabuna, no Estado da Bahia, 2014 – 2018.....	78
QUADRO 2	Docentes em exercício no Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino, de Itabuna, no Estado da Bahia, 2014 – 2018.....	79
QUADRO 3	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos). Matrícula inicial em séries especiais da Educação Básica, no Município de Itabuna, no Estado da Bahia, 2014 – 2018.	80
QUADRO 4	Matrículas da Educação Básica – Brasil, Microdados do Censo Escolar 2018.....	110
QUADRO 5	Matrículas da Educação Especial/Inclusiva – Brasil – Censo Escolar 2018.....	112
QUADRO 6	Educação Especial/Inclusiva Alunos com deficiência transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns – Brasil – Censo Escolar 2007-2018 [Em %].....	113
QUADRO 7	Educação Especial/Inclusiva condições de oferta em escolas da Educação Básica com estudantes com deficiência transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação [Em %] – Brasil – Censo Escolar – 2018.....	114
QUADRO 8	Sinopse das <i>Concepções de Educação / Tendências Pedagógicas</i>	136
QUADRO 9	Retrato da Pesquisa.....	226
QUADRO 10	Perfil das Professoras Brasileiras, 2019.....	243
QUADRO 11	Subprojeto “Escola para todos”.....	295
QUADRO 12	Sínteses de Dados Professoras Portuguesas, 2019.....	303

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Estrutura das teorias produzidas no interior da Psicologia Histórico-cultural.....	123
FIGURA 2	Mapa de localização do município de Itabuna/Bahia/Brasil.....	242
FIGURA 3	Mapa de localização da Região Norte, Braga – Portugal.....	281
FIGURA 4	Carta do potencial Educativo de Vila Nova de Famalicão, localização do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Norte de Braga em Portugal.....	293
GRÁFICO 1	Pré escolar até aos 5 anos.....	297
GRÁFICO 2	1º Ciclo (1º, 2º, 3º, 4º anos) 6 anos a partir de setembro.....	298
GRÁFICO 3	2º ciclo – 5 anos	299
GRÁFICO 4	2º ciclo – 6 anos.....	301

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AECCB	Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APOSDEN	Associação de Pais e Portadores das Síndromes Deficitárias Neurológicas
ATEHD	Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAA	Centros de Apoio à Aprendizagem
CAP	Centro de Apoio Pedagógico Grapiúna
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CEI	Currículo Específico Individual
CERDOFI	Centro de Referência em Doença Falciforme em Itabuna
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
CEPEI	Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva
CIDPD	Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CIEd	Centro de Investigação em Educação
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIOMF	Centro Integrado Oscar Marinho Falcão
CISO	Colégio Estadual Sesquicentenário
CME	Conselho Municipal de Educação
CNESP	Centro Nacional de Educação Especial
CREADH	Centro de Reabilitação e Desenvolvimento Humano

DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EAM	Experiência da Aprendizagem Mediada
FORPEI	Formação Pedagógica para Educação Inclusiva
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GACC	Grupo de Apoio à Criança com Câncer do Sul da Bahia
GEINE	Grupo de pesquisa sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEIA	Instituto Central de Educação Isaías Alves
IE	Instituto de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LBIPD	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação (Portugal)
MEC	Ministério da Educação (Brasil)
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PEE	Planos Estaduais de Educação
PEI	Planos Educativos individualizados

PEL	Projeto Educativo Local
PME	Plano Municipal de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino de Itabuna
SEC	Secretaria de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SNIS	Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtornos do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TMCE	Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural
UE	União Europeia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UMinho	Universidade do Minho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	POLÍTICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	29
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BAHIA	66
2.2	O AEE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABUNA – BAHIA.....	70
2.3	DADOS DO SISTEMA EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABUNA – BAHIA.....	77
2.4	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL.....	83
2.5	POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS.....	103
3	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	122
3.1	AS DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	127
3.2	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA..	134
3.2.1	Contexto das Tendências década de 90	141
3.2.2	Tendências Pedagógicas na Educação Brasileira	146
3.2.2.1	Tendências Pedagógicas Liberais	149
3.2.2.2	Tendência Liberal Tradicional.....	150
3.2.2.3	Tendência Liberal Renovada.....	153
3.2.2.4	Tendência Liberal Renovada Não-diretiva.....	155
3.2.2.5	Tendência Liberal Tecnícista.....	156
3.2.2.5.1	<i>Educação neoliberal</i>	158
3.2.2.5.2	<i>Tendências Pedagógicas Transformadoras</i>	167
3.2.2.6	Teoria de Althusser: escola e aparelho ideológico do Estado.....	168
3.2.2.7	Teoria de Pierre Bourdieu e Jean Passeron: ensino como violência simbólica.	170
3.2.3	Tendências pedagógicas transformadoras	172
3.2.4	Tendências Pedagógicas Progressistas	173
3.2.4.1	Tendência Progressista Libertadora.....	173
3.2.4.2	Tendência Progressista Libertária.....	177
3.2.4.3	Pedagogia Humanista-libertadora.....	179
3.2.4.4	Tendência Progressista Libertária Crítico-social dos Conteúdos.....	180
3.2.4.5	Educação Multicultural Crítica.....	186
3.3	O PENSAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY.....	192
3.3.1	Mediação: entre a aprendizagem e o desenvolvimento.....	202
3.3.2	Vygotsky: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e outros conceitos.....	208
4	METODOLOGIA	223
4.1	OPÇÃO METODOLÓGICA PELA PESQUISA QUALITATIVA.....	225
4.1.1	Aspectos éticos da Pesquisa	230
5	DISPOSITIVOS E CONSTRUÇÕES DE DADOS	238
5.1	O CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABUNA – BAHIA.....	241
5.2	BRASIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DO SUL DA BAHIA.....	241
5.2.1	Categoria de análise: Educação Especial e Inclusiva	245
5.2.2	Categoria de análise: práticas pedagógicas inclusivas	257

5.2.3	Categoria de análise: políticas públicas de inclusão.....	270
5.2.4	Percepção acerca das práticas pedagógicas das professoras brasileiras.....	275
5.3	PORTUGAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DO NORTE/ BRAGA.....	280
5.3.1	Análises documentais: dados indicativos da região norte em Portugal.....	281
5.3.2	Situando o Estágio Científico Avançado de Doutorado.....	292
5.3.3	Categoria de análise: Educação Especial e Inclusiva.....	306
5.3.4	Categoria de análise: práticas pedagógicas inclusivas.....	312
5.3.5	Categoria de análise: políticas públicas de inclusão.....	326
5.3.6	Percepção acerca das práticas pedagógicas das professoras lusitanas.....	330
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	332
	REFERÊNCIAS.....	341
	APÊNDICES.....	368
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TECLE).....	369
	APÊNDICE B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (PEC) da UFBA.....	371
	APÊNDICE C - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UMinho – Portugal.....	373
	APÊNDICE D - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESC, 2019.....	374
	APÊNDICE E - Aceite da Secretaria de Educação Municipal de Educação de Itabuna – Bahia.....	376
	APÊNDICE F - Aceite do Gestor do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão, do Norte de Braga em Portugal.....	377
	APÊNDICE G - Entrevista Semiestrutura Individual.....	378
	ANEXOS.....	380
	ANEXO A - Declaração de realização de Estágio Científico Avançado de Doutorado.....	381
	ANEXO B - Parecer das atividades realizadas no Estágio Científico Avançado de Doutorado.....	382

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, as transformações das políticas públicas educacionais, sejam elas implantadas e desenvolvidas no Brasil ou em Portugal (países em que as escolas, campo da pesquisa, ora textualizada, estavam situadas), têm dado passos significativos em direção à concretização da Educação Inclusiva em todos os níveis da Educação Básica, apesar das dificuldades históricas, com inúmeros fatores que dizem respeito à formação humana no contexto atual. Os gestores escolares e os docentes ainda se deparam com vários desafios, dentre eles a aplicação de uma pedagogia capaz de educar com êxito todos os alunos com deficiência a partir da abordagem inclusiva no ensino comum.

Nesse percurso, houve avanços, percalços, retrocessos na construção de práticas pedagógicas a partir da inclusão de alunos com deficiência. E, a que tudo indica, esses processos, ainda, revelam que há uma longa caminhada até que os países pesquisados alcancem não apenas coeficientes de excelência, mas de considerar as demandas do ser humano. Essa é, na verdade, a temática desta tese - *Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas*, que tem como objeto de estudo a prática pedagógica inclusiva de professoras da Educação Especial e Inclusiva que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas brasileiras e lusitanas, tendo por base seus discursos, ações e percepções acerca das epistemologias e políticas públicas concernentes às salas de aula comum da educação pública. A hipótese que levantamos é que os processos de organização e intervenção pedagógica no âmbito da inclusão de alunos com deficiência na Educação Especial estão no âmbito da subjetividade, no que diz respeito às abordagens teóricas e práticas pedagógicas, políticas públicas inclusivas de professoras brasileiras e lusitanas da Educação Básica.

A escola é uma instituição milenar e sua função foi adotar múltiplas deliberações históricas, sociais e culturais de cada período, que demandam reflexões para se ir em busca de alternativas para se destituir ou ressignificar o que estava posto. Aqui, adotamos como função da escola responder definições e atribuições da prática pedagógica indicadas por Saviani (2007c, 2008), com fundamentos da Pedagogia histórico-críticas, por compreender que, sendo o domínio do saber socialmente acumulado uma ferramenta necessária para qualquer projeto de mudança social, é função da escola ensinar esse saber, entendendo a escola como aquela que promove transformação social, política com acesso ao saber elaborado (ciência) capaz de

instrumentalizar as camadas populares na superação de sua condição de excluído ou explorado, assim, o conhecimento e as relações estabelecidas podem transformara sociedade.

Nesse sentido, o termo *percepção*, na composição da delimitação do objeto de pesquisa, está presente tanto na abordagem teórica quanto na prática, por considerar as evidências dos discursos das professoras brasileiras e lusitanas para as suas análises e atuações pedagógicas inclusivas. Os discursos expressam a percepção das professoras em suas falas e devem ser considerados, pois é a partir deles que é possível identificar as práticas docentes construídas pedagogicamente e aquelas construídas sem a perspectiva pedagógica. Na pesquisa, foram exploradas questões relativas ao modo como as professoras entendem a deficiência e as políticas adotadas nas últimas décadas.

Assim, é possível partir da premissa de que, nas práticas pedagogicamente construídas, há mediação do humano, e não o contrário: a submissão de alunos a um artefato técnico previamente construído. A nosso ver, investigar o domínio didático do conhecimento e habilidade didática no âmbito inclusivo, do ponto de vista das expectativas docentes, sugeriu que me ativesse às percepções, pela seguinte questão trazida por Chauí (2001, p. 168):

[...] estas questões porque as intervenções externas alcançam as coisas, as pessoas, as situações por perfis, as perspectivas, sendo faces diferentes que vão sendo articuladas umas às outras, num processo sem fim, podendo sempre enriquecer nosso conhecimento, perceber aspectos novos, ir ‘completando’ o percebido com novos dados ou aspectos.

Para situar a pesquisa em dois países, cabe informar que, na qualidade de aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFBA), participei concorrendo ao Edital CAPES, nº 47/2017, para obter subsídios vinculados ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com duração de um semestre de aprendizagem acadêmico-científica com ações inseridas no âmbito das pesquisas sobre o *Desenvolvimento Psicossocial, Aprendizagem e Necessidades Especiais* fomentadas pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd) e do Instituto de Educação (IE), desenvolvidas na Universidade do Minho (UMinho), no distrito de Braga, localizado na região Norte do Portugal. (ANEXO A)

Os esforços centraram-se em empreender ações de aprofundamentos à temática sobre as práticas pedagógicas inclusivas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), ações voltadas para atuação das professoras da Educação Básica. Materializar as

etapas desse Estágio possibilitou contabilizar os frutos alcançados em relação ao proposto, além de agregar novos conhecimentos junto aos pares da UMinho. Cada fase da pesquisa, acrescidos os devidos ajustes, gerou experiências assaz enriquecedoras que repercutirão diretamente na atuação pessoal e profissional. Foco especialmente as ações das práticas pedagógicas inclusivas, o que motivou aproximar, conhecer e explorar ambos os contextos brasileiro e lusitano e, possivelmente, contribuir com a escolarização de alunos com deficiência.

Nesse sentido, ações reconhecidas e inovadoras envolvem o sistema educacional lusitano para acolher os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), independentemente das suas especificidades, elementos que movem os profissionais buscarem iniciativas precursoras para a solução de problemas simples ou complexos no cotidiano escolar inclusivo. No momento, Portugal ocupa o quarto lugar do *ranking* europeu em educação de qualidade e, certamente, tem muito a oferecer para a implantação da Educação Especial e Inclusiva nos países da América Latina, como o Brasil.

Certamente ainda, o país lusitano teria muito a oferecer para o nosso aprofundamento teórico, o que ampliaria os debates relacionados à Educação Especial, auxiliando docentes e pesquisadores a pensar o contexto educacional brasileiro, especialmente na formação, na construção de opções curriculares e práticas pedagógicas que reflitam diretamente nos percursos da formação dos professores de alunos com deficiência na Educação Básica.

Para tanto, nos destituímos de quaisquer estabelecimentos comparativos, porque respeitamos seus contextos e consideramos o conjunto de fatores que originam o sucesso escolar de seus alunos incluídos no ensino comum. Na verdade, o que tem que ser posto no centro das discussões é exatamente a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, o que, provavelmente, provoca inúmeras reflexões sócio-histórico-culturais, alteração nos rumos do que não está condizente com o momento atual, para que aqueles que fazem a inclusão acontecer nos espaços escolares tenham respaldo legal e acadêmico para assim procederem.

O delineamento da investigação realizada acerca das práticas pedagógicas inclusivas nas percepções de professoras brasileiras e lusitanas tem sua gênese na minha própria trajetória pessoal e profissional, por vivenciar a condição da pessoa com deficiência física, desde os sete meses de vida. Profissionalmente, desenvolvo a docência na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), desde 2005, no curso de Pedagogia, sempre atenta aos

discursos e práticas do corpo discente da formação inicial e continuada, relacionados a questões da Educação Especial e Inclusiva nas escolas da Educação Básica no Brasil. Desde então, participo de debates acadêmicos e acompanho pesquisas desenvolvidas no Grupo de Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), na linha de pesquisa Educação e Diversidade, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Sem dúvida, esses e outros fatores me estimularam a expandir meus conhecimentos e pesquisas, contribuindo para a construção do trajeto profissional e pessoal. Foi significativo, também, o trabalho realizado como pesquisadora representante da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), durante o período de 2011 a 2014, desenvolvendo ações de pesquisas vinculadas ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), propostas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), as quais focaram assuntos acerca da organização, formação docente e avaliação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para o atendimento adequado da Educação Especial e Inclusiva, de acordo com as seguintes categorias: formação de professores e atuação nas SRM, avaliação da aprendizagem dos alunos nas SRM e a organização e funcionamento dessas salas.

No decorrer dessas etapas investigativas, conforme anteriormente citado, na qualidade de pesquisadora colaboradora, os envolvimento na área e demandas locais para atender à Educação Especial e Inclusiva nas escolas públicas municipais no entorno da UESC, ampliaram os diálogos com a coordenação de Educação Especial do estado da Bahia, para que fossem constituídas ações afirmativas de forma que elas pudessem convergir com os propósitos discutidos e apreendidos nas pesquisas em parceria com a coordenação do GEINE/UFBA e da ONEESP, instituições que sempre demonstraram compromisso com a inclusão em rede em quase todo o país – cerca de 21 estados brasileiros.

Com base nas ações de pesquisa da ONEESP realizada no município de Itabuna/BA, identificamos a demanda de curso de Especialização para a Educação Especial e Inclusiva. Daí, constituímos grupo de estudos para elaboração do curso de especialização em Formação Pedagógica à Educação Inclusiva (FORPEI) na UESC. Originamos o Edital de Seleção para professores de alunos com deficiência em parceria com a Secretaria do Estado da Bahia, atuando na Coordenação Pedagógica do curso no período entre 2014-2016, um total de 46 professores concluintes. Os professores em situação de formação em serviço atuavam, na época, na Educação Básica e estavam vinculados às escolas públicas das redes municipal e estadual do sul da Bahia participaram deste curso.

De igual modo, estas pesquisas, a minha vivência profissional e o interesse de instituições parceiras influenciaram no esboço do percurso da investigação, apresentada nesta tese. Acredito que esse exercício acadêmico pode promover a Educação Inclusiva, mais especificamente gerando visibilidade política, institucional e social para o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino comum da Educação Básica.

Assim, propomos algumas perguntas: Quais políticas públicas e discursos de abordagens teóricas e práticas pedagógicas inclusivas que embasam a Educação Especial da Educação Básica são desenvolvidas pelas professoras brasileiras e lusitanas no ensino comum? As escolhas pedagógicas dessas professoras têm contribuído para a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum?

E, para delinear possíveis respostas para essa pergunta de pesquisa, a partir das práticas pedagógicas de professoras brasileiras e lusitanas em seus contextos de trabalho, foram respeitados critérios bem definidos, sem, contudo, estabelecer comparações entre eles. Em síntese, o objetivo norteador desta pesquisa é: Analisar as percepções de professoras brasileiras e lusitanas relacionadas ao processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Especial, com base nas políticas públicas e discursos, abordagens teóricas e práticas pedagógicas desenvolvidas por elas no ensino comum.

E, para alcançar o objetivo geral, alguns objetivos específicos, vinculados às questões secundárias, foram indispensáveis durante o andamento da pesquisa: Conhecer e explicitar a percepção das professoras brasileiras e lusitanas às ações pedagógicas inclusivas desenvolvidas no ensino comum da Educação Básica. Identificar diretrizes utilizadas no trabalho pedagógico inclusivo de professoras brasileiras e lusitanas acerca das experiências e envolvimento didático da educação básica. Caracterizar a percepção das professoras brasileiras e lusitanas sobre suas práticas pedagógicas na educação inclusiva com base nos seus discursos, conheceremos o que elas pensam e dizem sobre o assunto. Apontar as abordagens teóricas e as práticas pedagógicas nos discursos de professoras brasileiras e lusitanas no ensino comum, com base nos discursos, abordagens teóricas, práticas pedagógicas por elas explicitado.

Melhor dizendo, a nossa tese é defender a ideia de que a Educação Inclusiva está inserida nos processos e dinâmicas das escolas públicas, mas, muitas vezes, os professores não têm clareza conceitual sobre o tema para que eles possam não só promover o acesso e a permanência do aluno, mas também viabilizar o envolvimento social e a aprendizagem significativa para todos aqueles que frequentam o ambiente escolar.

De tal modo, defendemos um princípio básico: a Educação do professor é fundamental para Educação dos alunos. Acreditamos que só transformamos a sociedade se modificamos, simultaneamente, as conjunturas que as produzimos. Não é apenas alterando os conteúdos da Educação sem modificar a forma sob a qual tais conteúdos constituirão os aprendizados. No que diz respeito aos processos de interação educativa entre professores e alunos, ou seja, a inter-relação entre aprendizagem e os esforços quanto às suas estratégias didáticas (se essa interação for envolvida com a atividade de estudo e atividade pedagógica, ou seja, a prática) isso implicará em mudanças de comportamentos nos quais as relações humanas se estabelecem no processo de aprendizagem. O professor disseminará mudanças junto à prática interacional com seus alunos quando ele próprio estiver sob a base dos fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural para o processo da inclusão e transformação social das gerações.

Mesmo assim, as oito professoras entrevistadas têm a expectativa de garantir uma prática pedagógica inclusiva para que elas atendam, com qualidade, às necessidades específicas de aprendizagem de todos os alunos, com deficiência ou não, no ambiente da classe comum. Para tanto, as escolas necessitam rever os processos de acessibilidade, suas concepções de currículo e as diferentes dimensões que as compõem para responder de forma adequada a todos os alunos, essencialmente, àqueles que demandam mudanças nas suas práticas pedagógicas.

O referencial metodológico da pesquisa desenvolvida tem uma abordagem qualitativa, considerando a natureza do problema investigativo, sob a temática *Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas*. Ela estabelece diálogos entre o objeto de pesquisa e sua natureza qualitativa exploratória, que recolhe dados a partir da entrevista individual de roteiro semiestruturado e que privilegiou os aspectos subjetivos para uma melhor compreensão dos problemas vivenciados pelas oito professoras brasileiras e lusitanas que atuam na Educação Especial e Inclusiva do ensino comum. E, para aproximar-se das percepções dos próprios sujeitos investigados, em seu contexto particular de trabalho pedagógico inclusivo, a pesquisadora contou com a colaboração de um grupo de oito professoras brasileiras e lusitanas (quatro professoras brasileiras e quatro professoras portuguesas), que exercem a docência no mínimo há três anos junto a alunos com deficiência no ensino comum na Educação Básica.

Os paradigmas¹ teóricos aqui mapeados foram constituídos sob forma de culturas que representassem conceitual e politicamente os entendimentos dos processos para a inclusão de alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino comum. E cada paradigma apresenta um impacto diferenciado nas formas sociais de acompanhar o processo didático e os modos de intervir nas práticas pedagógicas inclusivas cotidianamente. Nesse sentido, esse mapeamento conceitual enriqueceu a compreensão contextual da temática, fundamentou e argumentou as análises de dados obtidos com base nas narrativas expressas pelas professoras brasileiras e lusitanas – objeto do estudo –, aportadas nos pressupostos de análises articuladas aos paradigmas teóricos.

Estruturalmente, e para efeito de uma melhor compreensão didática, a tese está arquetizada em cinco capítulos. Mas pontuamos, de antemão, que todos eles dialogam entre si.

No primeiro capítulo, Introdução, ora sendo escrito, é apresentado o escopo do trabalho, são evidenciadas as questões investigativas, assim como os objetivos, a metodologia e os respectivos fundamentos teóricos que subsidiaram a seleção do *corpus* e as análises de dados, produzindo os respaldos científicos do referido estudo.

No segundo capítulo, é pormenorizada e analisada a contextualização da Educação Especial e Inclusiva no âmbito das políticas públicas brasileiras e lusitanas, possibilitando uma discussão sobre as concepções, a atenção e as reflexões das professoras sobre os documentos oficiais que regulamentam a educação inclusiva e a diversidade na educação básica. São também demonstrados os aspectos legais na trajetória das *políticas públicas para a Educação Especial brasileiras e lusitanas*. O direito à educação para todos, apesar de ter respaldo legítimo nas legislações brasileiras e lusitanas, ainda enfrenta inúmeros desafios no que diz respeito à promoção da inclusão, independentemente das diferenças e limitações dos alunos.

Essencialmente, foram esboçadas ações à garantia dos direitos humanos e de uma sociedade que carece da equidade, princípios essenciais das políticas e práticas inclusivas. Essas são apresentadas de forma não linear, por se constituírem, na sua essência, documentos relativos às normas internacionais de proteção aos direitos à inclusão de alunos com deficiência na Educação Especial, assim como o que vem ocorrendo na atualidade em relação

¹ **Paradigma** - Termo empregado por Thomas Kuhn (2013), no seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, originou a reinterpretação do conceito, deliberando um quadro teórico, instituído a partir de um conjunto de regras metodológicas e axiomas, aceito por uma determinada comunidade científica, durante um determinado período de tempo. Logo, pode-se dizer que funciona como um sistema de referências em que as teorias são testadas, avaliadas e, se necessário, revistas. Ao se falar sobre mudança de paradigma, volta-se para uma nova forma de perceber, ver, sentir e existir um novo referencial.

ao Estado de direito, a exemplo das (re)existências inclusivas nas instituições de ensino público brasileiras e lusitanas.

No terceiro capítulo, a atenção é dada às teorias do conhecimento que fundamentaram a exposição de algumas delas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência na Educação Especial. Para se efetivar uma prática pedagógica socialmente comprometida, tendo em vista a emancipação e inclusão dos alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE), é imprescindível ter clareza do papel da educação, função social da escola e do cidadão que se quer formar, assim como identificar os posicionamentos frente às Tendências Pedagógicas implícitas à prática docente, se inclusivas ou não. Os teóricos João Carlos Libâneo e Demerval Saviani são representantes do Brasil da Didática e Tendências Pedagógicas e da Pedagogia histórico- crítica. As Tendências Pedagógicas contribuem com uma substancial discussão a respeito da Educação, dimensões e possibilidades de *práxis* pedagógica, essa apreendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. E essas Tendências Pedagógicas foram importantes na formação dos professores nos cursos de Pedagogia e estão divididas em duas grandes linhas – as Tendências Pedagógicas Liberais e as Tendências Pedagógicas Progressistas, orientadoras das práticas pedagógicas, por compreenderem os métodos de ensino-aprendizagem que fundamentam as concepções de práticas inclusivas. Além disso, elas estabelecem as dimensões individuais (com base nas necessidades de cada um), no que é possível, ao nortear ações crítico-colaborativas que sustentem a inclusão de alunos com deficiência.

É dado destaque também à *Teoria sócio-histórico-cultural*, de Vygotsky (1987, 1991, 2008, 2009a, 2014). A partir da concepção sócio-histórico-cultural, mediada pelas obras de alguns estudiosos de Vygotsky, são abordados diferentes aspectos dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que dialogam espontaneamente com esse estudo, a partir de dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico. A inserção dessa teoria na pesquisa é justificada pelo fato de ela envolver conceitos complementares e com possíveis interlocuções com a prática pedagógica inclusiva. Ambos os conceitos subsidiaram a pesquisa, mais especificamente no que diz respeito ao docente que articula o aprendizado de alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

No quarto capítulo, a *Metodologia*, é apresentada a opção e o percurso metodológicos da pesquisa qualitativa, aqueles que melhor se adéquam para uma compreensão das percepções sobre as práticas pedagógicas das professoras brasileiras e lusitanas no atendimento dos alunos com deficiência na rede municipal de educação básica. Além de

privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 1999), lançamos mão também daquelas situações que se convergem diretamente às práticas pedagógicas inclusivas, objeto deste estudo.

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista individual semiestruturada, aplicada às quatro professoras do Brasil e quatro de Portugal, constituindo o *corpus* da pesquisa. Nessa etapa, a pesquisadora manteve contato direto com as pesquisadas, quando foram obtidos os dados do perfil formativo e a experiência inclusiva, necessários para a análise de seus discursos sobre as próprias práticas pedagógicas inclusivas. Na ocasião, elas também manifestaram suas ideias e reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

No quinto capítulo, abordamos os *Dispositivos e construções de dados*. Espaço em que contextualizamos a realização da pesquisa nas redes municipais de educação de Itabuna na região sul da Bahia no Brasil e no Agrupamento de Escolas em Famalicão na freguesia de Braga ao Norte de Portugal, com a finalidade de discutir a percepção de professoras brasileiras e lusitanas, sujeitos de pesquisa que atuam no processo de inclusão dos alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na Educação Especial no ensino comum, tendo-se por base em seus discursos as abordagens teóricas, práticas pedagógicas por elas exercidas. As análises das entrevistas individuais foram realizadas a partir do marco teórico da Teoria sócio-histórico-cultural, de Vygotsky, e da Pedagogia Histórico-crítica, de Saviani, que subsidiaram e evidenciaram os sistemas conceituais e as deliberações pedagógicas e considerar as práticas sociais sob o ponto de vista dos investigados diante dos contextos e da cultura escolar.

Para obter elementos consideráveis, o levantamento e as análises de dados foram realizados à luz da literatura especializada e pesquisas já desenvolvidas sobre o tema. Foram relevantes, também, nesta etapa da pesquisa, considerar as categorias de análise dos discursos das educadoras brasileiras e lusitanas sobre as políticas públicas, as práticas pedagógicas inclusivas e os processos ensino-aprendizagem de alunos com deficiência na Educação Especial. Os discursos das oito profissionais, mais especificamente, foram analisados com base nas afirmativas de Orlandi (2009), fundamentados nas obras *Didática* (LIBÂNEO, 2006) e *Democratização da escola pública* (LIBÂNEO, 1998) na qual ele escreve um capítulo intitulado *Tendências pedagógicas na prática escolar* e na *Pedagogia histórico-crítica*, de Saviani (2008, 2015), ancorados nos pressupostos sócio-histórico-culturais de Vygotsky (2009a, 2014). Apresentam-se, aqui, diferentes percepções das professoras - sujeitos da

pesquisa - sobre os seus desafios enfrentados na prática docente na Educação Inclusiva, considerando o ritmo, o tempo e o espaço de aprendizagem daqueles que frequentam a sala de aula comum na Educação Básica.

Elas demonstram conhecer, relativamente, as políticas inclusivas e a importância de uma formação didático-pedagógica, além de discorrem acerca da inclusão e da fundamental relevância de garantir os direitos humanos, bem como da relevância de uma escola inclusiva. As professoras brasileiras e lusitanas afirmam que o que está em jogo na inclusão da maioria destes alunos são os sentidos sobre o desenvolvimento pedagógico, que, de algum modo, se diferem dos demais. Além disso, admitiram partilhar e conhecer alguns aspectos da teoria Sócio-histórico-cultural e sustentaram, cada qual a seu modo, que a escola é um espaço ímpar para a construção do conhecimento sistematizado, de caráter intencional e planejado, voltado, também, para a promoção do desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Sem dúvida, os desafios existentes entre a teoria e a prática pedagógica – e a consequente luta pela equidade de direitos e oportunidades desde os anos iniciais da educação básica – devem ser enfrentados, resolutamente, para que todas as crianças, independentemente de suas limitações, tenham acesso às metodologias de ensino e ao currículo com a qualidade devida de uma prática pedagógica inclusiva. Para tanto, é preciso que legisladores, gestores, coordenadores e educadores estejam organizados e dispostos para acolher as Necessidades Educacionais Especiais de cada aluno que frequenta as escolas públicas.

Nas *Considerações Finais*, são reiteradas e arrematadas as etapas da pesquisa, a partir das reflexões apresentadas pelas vozes das profissionais da Educação Inclusiva, com base nas análises de seus discursos e pela óptica de Saviani (2008, 2013), que faz referência, sobretudo, à relação entre educação e a política, no cumprimento da função sociopolítica dos governantes. Ao examinar criticamente alguns enquadramentos teóricos (da abordagem tradicional à teoria Sócio-histórico-cultural), ficaram mais explícitos os contrastes da (re)escrita da história, das políticas e, em termos da didática, das práticas pedagógicas e possíveis ações direcionadas à inclusão na Educação Básica, essa ainda envolvida em suas múltiplas perspectivas. É o que dizem as professoras brasileiras e lusitanas, em seus depoimentos, nas entrevistas.

Elas apontam possíveis ações que podem ser desenvolvidas pelos profissionais da Educação na tentativa de minimizar as dificuldades percebidas na efetivação da inclusão do aluno com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no sistema educativo.

Principalmente, aquelas que envolvem práticas pedagógicas inclusivas ancoradas nas Tendências Pedagógicas, com suas respectivas articulações entre a teoria e a prática propostas pelo pensamento sócio-histórico-cultural, de Vygotsky. Em outras palavras, ações pautadas no pressuposto de que a mediação da aprendizagem é um dos aspectos significativos do desenvolvimento humano, amplamente apontado para o (re) estabelecimento das interações humanas como a garantia dos atos democráticos, visibilizadas na prática pedagógica.

Por isso, foram inclusas, na tese, pesquisas que confirmam *como* e *que* práticas pedagógicas são conduzidas para os alunos com deficiência, especialmente àqueles incluídos na educação básica. Elas são imprescindíveis. Aqui, não se advogam causas para que sejam prescritas as práticas pedagógicas mais adequadas no ambiente de inclusão, mas, sim, para que reflexões e, conseqüentemente, inovações sejam traçadas com reais possibilidades didático-pedagógicas, beneficiando, de imediato, os processos ensino-aprendizagem. Ademais, pesquisas com essa abordagem podem apontar caminhos a todos os professores para que eles assegurem aos seus alunos os conhecimentos e informações necessários ao pleno desenvolvimento e aprendizagem, mediados pelos escolares.

Concluimos estreitas relações entre políticas públicas que permeiam os encontros entre professor e aluno na condição criadora, na compreensão e no encaminhamento de soluções dos problemas contextuais das práticas pedagógicas inclusivas como estratégias de mediações. Isso quer dizer estar entre, no meio do interior do compromisso político que pode ser instrumento para minimizar as dificuldades percebidas na efetiva inclusão do aluno com deficiência no sistema educativo. Ao tempo em que, apontaram importância de colocar no centro dos debates a garantia de permanência de alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular, rumo aos futuros adultos do amanhã.

Diante do exposto, é possível com o estudo realizado, construir estreitamentos de laços entre os dois países, para que haja tanto no Brasil quanto em Portugal iniciativas favoráveis para a Educação Inclusiva de forma colaborativa, com base em percepções decorrentes de suas práticas pedagógicas inclusivas e de ações inspiradoras, significativas e autônomas, destituídas do juízo de valor que se possa fazer a respeito de cada contexto. Todavia, de imediato, se pretende partilhar discussões nos capítulos que se seguem, para que vislumbremos, no futuro próximo, à luz de desenvolvimentos históricos recentes, importantes transformações sociais que se almejam alcançar. Afinal, este trabalho evidencia, explora e enfatiza o papel decisivo das professoras brasileiras e lusitanas como agentes da mudança de cultura e da transformação social.

É evidente que as dificuldades e controvérsias no ensino comum ainda persistem e elas são de conhecimento de todos os segmentos escolares. Portanto, a inclusão dos alunos com deficiência em classes comuns provoca reflexões e inovações conjunturais que desafiam seus legisladores e educadores, pressionando-os a se atrelarem, ou se afastarem das dificuldades preexistentes dos sistemas contemporâneos.

Sem a pretensão de exaurir o assunto, a prática pedagógica inclusiva é um processo frequente e contínuo que necessita de revisão, análise e debate entre os atores escolares: gestores, professores e especialistas da educação. Tais ações demandam atitudes que demonstrem ao aluno a importância que ele tem para a escola e, acima de tudo, que não desista de acreditar que é possível estudar. Enfim, por todos que advogam e acreditam, como as professoras brasileiras e lusitanas, que as experiências no cotidiano das escolas podem e devem fazer a diferença, para que elas possam colaborar com a inclusão na escola pública.

Assim, a busca pelo sucesso pedagógico inclusivo deve ser persistente, a fim de permitir a esses aprendizes condições teóricas e práticas de desenvolver autonomia dos alunos com NEE; as potencialidades de cada um deve ser contínua, até que eles se tornem atuantes da constituição de seus conhecimentos, sujeitos autônomos, criativos e críticos do contexto. Muitos professores têm contribuído no aprimoramento de seus saberes e práticas pedagógicas inclusivas. Certamente, há estreitas relações entre as professoras brasileiras e lusitanas que participaram da pesquisa, seus alunos e os legisladores de ambos os países, e é graças a elas que é possível colocar no centro dos debates a garantia de permanência de alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a partir do aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas de forma mediada e significativa.

Por fim, evidenciamos a expressão dinâmica do conhecimento nas seguintes linhas, esclarecendo um pouco do que pensamos, através de conhecimentos abreviados de investimento pessoal que deu lugar ao conhecimento coletivo, principalmente ao submeter ações entre pares, na expectativa de que, nas sínteses, os nossos interlocutores, leitores possam se identificar, se (re)vê, cultivar e defender o trabalho de uma vida dedicada à melhor profissão (embora não tão bem reconhecida) que é a de ser professor(a), ao desvendar atitudes pedagógicas de partilhas.

Pensamos, sobretudo, na extraordinária importância e inclinação que, continuamente, buscamos: ouvir os nossos educandos, professore(a)s, mestres e comunidade que nos surpreendem (e ainda bem) com ações e reflexões contextuais, leituras, percepções ou expectativas que vão além do que tínhamos imaginado ou perspectivado. Esses atores sociais

motivaram responder às lacunas desta tese e consentiram, respeitosamente, tornar razoável esta síntese e, nesse ponto de vista, são coautores deste trabalho, síntese, ou melhor dizendo, partilha que, agora, a nossa esperança que possa ser útil para todos os interessados na Educação, na Educação Especial e Inclusiva, com a divulgação das reflexões, sistematizações e dúvidas sobre uma área que mais tem se desenvolvido cientificamente nos últimos trinta anos.

2 POLÍTICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Este capítulo pontua, sistematicamente, os períodos dominantes das políticas públicas da Educação nacional e internacional para que se tenha como base um conjunto de ações existentes na história – especialmente daqueles períodos que tiveram grande repercussão no âmbito da Educação Especial e Inclusiva – e que possam ter contribuído ou resistido a ações direta ou indiretamente dos diferentes que afetaram os segmentos escolares que tenham edificado. Nesse sentido, para incentivar novas reflexões acerca dos argumentos passados e se façam valer ações dessas para as futuras gerações, a partir das razões que as sustentam, é fundamental a prática do diálogo com as políticas públicas da Educação brasileira para que se efetivem.

O ambiente educacional deve ser voltado para inclusão de todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não. Mas essa perspectiva é recente na história do Ocidente. Na maior parte desta linha do tempo, a começar pela cultura greco-romana, as propostas relacionadas à educação excluíram mais que incluíram os estudantes, e os mais atingidos foram as crianças, em especial, aquelas com alguma deficiência específica, que nem eram lembradas, quando da construção de propostas pedagógicas. No que diz respeito ao Brasil, a Educação Especial só começou a fazer parte dos documentos referenciais oficiais muito recentemente, mas que ainda, na prática, está longe de alcançar níveis de excelência percebidos em outros países. E, para tanto, se faz necessário conhecer criticamente o percurso e traçar um breve panorama que expresse os fatores historicamente convergentes na Educação Especial, de forma que ela se constitua um lugar pertinente às práticas inclusivas.

Somente no final dos anos 80, século XX, foi criado o conceito de ‘inclusão’, com base no pensamento de que a sociedade teria que se adaptar aos ‘portadores de necessidades especiais’ e não esses à sociedade. O conceito envolve a educação que tem por objetivo incluir todos os alunos no ensino comum, sendo que as escolas devem ser estruturadas de acordo com as especificidades dos alunos. Consoante o *Anuário Brasileiro de Educação Básica* (2019, p. 130),

Modalidade da Educação Básica oferecida sistematicamente e conforme a legislação vigente pelos sistemas de ensino nos diferentes níveis/etapas (Infantil, Fundamental e Médio), não abarcando as modalidades que

requerem um tratamento pedagógico específico (Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos).

A Educação Inclusiva defende uma educação eficaz para todos, sustentada na ideia de que a escola deve atender às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais, independentemente de ter ou não necessidades especiais. O atendimento educacional às pessoas com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é uma conquista alcançada diante dos desafios nas últimas décadas.

Nesse sentido, as políticas públicas, em sua definição mais elementar, são ações ou conjuntos de programas e decisões propostos pelo poder público. No Brasil, de acordo com a Constituição Federativa Brasileira (BRASIL, 1988), os governos federal, estaduais e municipais devem assegurar o direito de todos a participarem da vida social, cultural, econômica e política do país; ou seja, garantir o direito à cidadania. Mesmo considerando que essas ações estejam sempre no campo do embate de forças quase sempre antagônicas, gerando polêmicas, discussões e dissensos, nas últimas décadas, tem-se dado muita atenção às políticas voltadas para a educação e, em especial, à Educação Inclusiva.

Assim, faz jus um recorte para as ações das políticas públicas acerca das mudanças democráticas do século XX vividas pelo Brasil, a partir da década de 80, mais especificamente. Houve marcos significativos, a partir da Constituição Federativa Brasileira (BRASIL, 1988), os quais traduziram mudanças sociais que se refletem, hoje, nos espaços escolares com avanços tecnológicos nas diferentes áreas do conhecimento e subsídios essenciais às suas organizações sociopolíticas e concentração dos direitos humanos. Foi possível, com isso, estabelecer princípios educacionais que se constituem em direitos subjetivos e inalienáveis das pessoas que se deparam nesse panorama de intensas reivindicações por uma educação de qualidade para todos com expressão e garantias.

Neste sentido, Beyer (2005) tencionou as ações da Educação dos alunos com deficiência, no que diz respeito às situações diversificadas de aprendizagem, considerando que educar é confrontar-se com essa diversidade, embora reconheçamos que as escolas sempre se pautaram pela uniformidade. A política inclusiva é um componente que vai além da permanência física do aluno em sala comum, o movimento nesse sentido é a revisão de paradigmas, percepções e concepções sobre a deficiência e a mediação da aprendizagem desse aluno. E, hoje, percebemos que, conforme as discussões em pauta, alguns países europeus já

romperam com essas fragmentações impostas pela separação entre alunos especiais e normais. Beyer (2005) ainda aponta que o grande nó da questão está em atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, sem considerar as especificidades pedagógicas por eles requeridas

A pauta da inclusão escolar é motivo condutor da pesquisa da qual resulta esta tese por se constituir um processo urgente e necessário, talvez alguns o considera complexo, devido à diversidade do público da Educação Especial, por abranger os alunos com deficiência, dificuldades e transtornos, isto porque a inclusão é heterogênea e demandará se atentar às especificidades de cada um. Se bem que existem alternativas gerais como o acesso pleno à Educação, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) por se particularizar para cada deficiência, mas, decerto, as ações não serão as mesmas para atender uma criança com Deficiência Intelectual (DI) ou àquela com Deficiência Visual (DV). Portanto, essas diferenciações impõem aprofundamentos dos conhecimentos científicos e das habilidades didáticas especiais para todos os segmentos escolares dos professores, gestores, coordenadores até o pessoal de apoio para que possamos responder adequadamente aos desafios de incluir na escola pública comum.

No entanto, o que ressaltamos, em relação às generalizações interventivas, não serão as mesmas para todos os alunos, implicará no iminente risco de não incluir, pois não basta compartilhar um espaço para se afirmar que estamos incluindo, é necessário que existam mais aprendizagem, o mínimo que ocorra fará toda diferença na vida do aluno. E centrar ações em alguns aprendizados para o aluno incluído é a essência da Educação Especial e Inclusiva, e para que essas ações ocorram serão imprescindíveis formações adequadas dos professores que se implicam com a docência.

Maturana e Mendes (2015), em suas pesquisas no cenário internacional sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual, abordam que a Alemanha segue como a maior parte da Europa – e, acrescentamos aqui, parte da América –, adotando a tendência inclusiva não radical que contempla, conjuntamente com a escola regular, o atendimento em escolas especiais. Essa iniciativa influencia notadamente outros países adotarem o modelo de ensino aludido, pois é possível visualizar as potencialidades dos alunos e não apenas as diferenças, mas encará-las como oportunidade de enriquecimento. Além disso, as autoras evidenciaram que, em alguns dos países citados, os dados obtidos indicaram que “o setor público é o responsável pela educação das crianças público alvo da educação

especial. É possível notar que a maioria dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) – vale considerar que esse termo engloba diferentes definições para cada país –, “se encontram em *ambientes totalmente inclusivos*.” (MATURANA; MENDES, 2015, p. 189)

Com a obra *Inclusão e avaliação na escola* Beyer (2005) afirma que todas as crianças são únicas em suas formas de pensar e de aprender, mas se faz necessário que o processo ensino-aprendizagem seja capaz de contemplar todas elas em suas distintas capacidades. Ele diz, também, que todos os professores deverão se preparar para atender a essa clientela, além de informar à família os resultados que se está alcançando, destacando pontos positivos e negativos, de maneira que o processo de inclusão seja visto por todos os envolvidos no processo e tornem-se partícipes. Nesse sentido, a massificação da educação, por meio do movimento da educação para todos, decisivamente acarretou nas redes de ensino brasileiras uma nítida crise de paradigmas. Hoje, implicam rupturas da escola tradicional, devendo aprender como utilizar a mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), acolher a diversidade de estudantes ‘diferentes’ da média e assegurar qualidade acerca dos rumos que se vêm constituindo.

O fato é que nem como privilégio nem como garantia de direitos, os princípios de normalização e individualização foram significativamente aplicados nas escolas. Essas não foram habituadas a atuar pedagogicamente com as diferenças e acostumadas com a exclusão das diferenças, ou daquilo que foge dos padrões estabelecidos pela sociedade. O que se sabe é que, para questões complexas, a solução também é complexa. É no processo de construção da história da Educação Especial, não só no Brasil, mas em todo o mundo, que a demanda persistirá até uma mudança significativa e profícua.

Esse marco inicial da educação para todos, que encobre os primeiros referenciais da Educação Especial no Ocidente, explica, em parte, a trajetória que essa modalidade trilhou no decorrer do tempo. Foi necessário um longo período para que políticas públicas incluíssem termos tão atuais, como ‘Educação Especial’ e ‘atenção à diversidade’, os quais foram alvo de orientações pedagógicas específicas. Tais nomenclaturas, por sinal, traduzem o interesse das sociedades ocidentais atuais por uma educação para todos e pelo desenvolvimento de estratégias metodológicas específicas para produzir propostas pedagógicas que (co)respondam à diversidade humana, visando sempre à autonomia dos sujeitos. O tema da atenção à diversidade vem se tornando cada vez mais presente nas formações profissionais da Educação Especial, com ações voltadas para a apreensão das diferenças humanas.

Os termos “inclusão social” e “educação inclusiva”, desde os anos 1990, vêm não só ganhando notoriedade nas discussões teóricas de intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, como também revelando a sua importância nos debates ideológicos e políticos no Brasil nos últimos anos. Para delinear os caminhos percorridos, porém, até a implantação de políticas inclusivas na área da Educação, como se apresentam atualmente, há de se ter conhecimento dos conceitos e entendimentos sobre ‘inclusão’ e ‘exclusão’, uma vez que eles justificam as propostas de políticas de inclusão, a partir do reconhecimento da exclusão.

Nesse sentido, distinguir esse par dialético inclusão/exclusão porque o par está unido na experiência social, apesar da transição apontada para o olhar cotidiano dessas relações, as quais permitem revelar tramas e os dramas por trás dos indicadores da inclusão/exclusão escolar. Aquilo que, inicialmente, é um comportamento social configura um processo de inclusão do excluído, acaba por naturalizar-se. E, ao analisar a ambiguidade constitutiva da exclusão, é captar o enigma da coesão social sobre a lógica da exclusão na versão social, subjetiva, física e mental. (WANDERLEY, 2001, p. 7)

Assim, esse par dialético inclusão/exclusão ratifica ser um processo socio-histórico, que se configura pelos recalques em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações. É a tentativa de compreender as nuances das configurações de diferentes qualidades e dimensões da exclusão, adverte quanto às dimensões da desigualdade social, da ética, da injustiça e da dimensão subjetiva do sofrimento. E, muitas vezes, a sociedade exclui para incluir e essa transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão.

Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a “dialética exclusão/inclusão”. De tal modo, Wanderley (2001, p. 12), afiança em sua obra:

[...] os estudos reforçam a tese de que o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social. Eles são unânimes em apontar as necessidades éticas e afetivas, em valorizar a diversidade de necessidades e sofrimento e, conseqüentemente, em evitar o modelo único, uniformizante, nas reflexões teóricas e nas políticas públicas.

Assinaladas lógicas da dialética, o autor explicita a reversibilidade da relação entre subjetividade e legitimação social e revela o processo que liga o excluído ao resto da sociedade no processo de manutenção da ordem social. Essa dialética inclusão/exclusão gesta

subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado, ou revoltado. Quer dizer, os processos intersubjetivos das práticas de exclusão social possuem efeitos sobre a auto relação dos sujeitos. Investir nesse campo de estudos que explora os efeitos sobre a autoestima, a autoconfiança e a imagem de si em sujeitos submetidos a práticas de desprezo e desrespeito.

Em sínteses, a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético e só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, é produto do funcionamento do sistema. Por esse motivo, propomos considerar a abordagem interdisciplinar das questões postas pelas práticas dialética exclusão/inclusão.

Especificamente, no que diz respeito ao Brasil, a grave crise que afeta setores do país ocorre, em grande parte da Educação Especial e Inclusiva, talvez porque não existam planejamentos estratégicos para as futuras gerações, conforme fazem as potências mundiais, que primam e favorecem grande parte da população. Incidindo cada vez mais desigualdades educacionais, elas são marcadas pelas próprias condições de vida, conforme pontua o pesquisador Ferreira (2000, p. 155):

[...] uma grande desigualdade educacional gera um alto nível de desigualdade de renda – como se observa no Brasil. Essa desigualdade de renda ou riqueza, por sua vez, pode implicar uma distribuição desigual de poder político, na medida em que a riqueza gera influência sobre o sistema político. E a desigualdade que o poder político reproduz promove a desigualdade educacional, já que os detentores do poder não utilizam o sistema público de educação e não têm interesse em sua qualidade.

Essas desigualdades são, em grande parte, as responsáveis pela exclusão social de pessoas que são consideradas minorias (mas que, na verdade, são maioria) dos sistemas político, cultural e educacional, dentre outros. Na área educacional, especificamente, os discursos de inclusão geralmente se apresentam na contemporaneidade como algo inovador ou revolucionário, algo que rompe os paradigmas tradicionais escolares.

A política de inclusão, portanto, considera a existência de pessoas excluídas do sistema e, por isso, é necessário reintegrá-las à organização social vigente. Não cabe, porém, neste trabalho, discutir as múltiplas definições de exclusão e inclusão, sob os mais variados aspectos (econômicos, políticos, sociais, psicossociais etc.), e sob os diversos enfoques

(sociologia, antropologia, psicologia etc.). A que tudo indica, mas no âmbito filosófico e político sim, até porque os termos exclusão e a inclusão são, na verdade, indissociáveis, constituindo uma mesma relação dialética na qual se fundamenta a sociedade.

Defendemos aqui a definição de dialética de Marilena Chauí (2006, p. 229) que desenvolveu sua obra de modo peculiar com apreensão das ideias concernentes à tradição filosófica, vindo a se tornar uma das mais influentes da história da filosofia brasileira. Segundo ela,

Dialética em grego *dia* quer dizer dois, duplo; sufixo *lética* deriva-se de *logos* e do verbo *legin*, linguagem e ao pensamento. É um (diá-logos), palavra e pensamento divididos em opiniões opostas sobre alguma coisa e devem discutir ou argumentar de modo a passar das opiniões contrárias à mesma ideia ou ao mesmo pensamento sobre aquilo que conversam.

Invariavelmente, as suas percepções crítica histórico-filosóficas brasileira tornaram-se uma das defensoras dessa corrente libertária de pensamento na perspectiva histórico-crítica cultural. Em que incida o caráter universal dessa abordagem, o fato é que a capacidade de compreender os problemas em sua profundidade requererá dos atores um grau de maturidade para solucionar os problemas que alcançam a realidade e suas lentes de que se lança mão para o seu (re)exame. Trata-se de construções teóricas com características que extrapolam a conexão com seu tempo e podem ser refletidas e compreendidas na atualidade.

Nosso foco pretende situar brevemente lançando luz e sentido em torno do conceito de dialética, por aproximar da perspectiva dialética, convém observar que a questão principal poderá incidir na rediscussão do método dialético, mas esse não será o nosso objeto de análise, mas, sim, ponderar ênfases da perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, como aquela que adotada na própria dialética como abertura inspiradora de nossa abordagem para que assim possamos tensionar e questionar criticamente a prática pedagógica da Educação Inclusiva nas escolas públicas. A ideia predominante de Konder (2004, p. 8) refere-se ao complemento de sua definição acerca de dialética “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.”

Mendonça e Souza (2017, p. 91) afirmam que Konder “[...] praticamente em todas as temáticas e conceitos relativos à tradição marxista [...]”, percebe-se em suas “[...] publicações a preocupação central com a questão da dialética, ou melhor, com o “método” do

materialismo histórico e dialético.” Além de advogar a tese de que ocorreu certo menosprezo atinente ao emprego da dialética como método no materialismo histórico latino-americano, em geral, e brasileiro, em particular, tanto no modo de pensar a realidade quanto na forma de intervir sobre ela, o que levou a perdas significativas no campo da reflexão filosófica e na concretude dos eventos históricos.

Defendemos, aqui, a proposição de Mendonça e Souza (2017, p. 96) sobre a acepção de dialética, como sendo essencialmente diálogo que se deve edificar sobre bases de convivência genuína e democrática. À luz dos escritos konderianos que desenvolveu um modo peculiar de apreensão das ideias concernentes a esse conhecimento filosófico entre outros aspectos, o necessário reconhecimento de que nunca se deve esquecer que a palavra dialética possui a mesma origem etimológica da palavra diálogo. Para os autores, a afirmativa de Konder (1992) desenvolve o “juízo categórico” de que o diálogo possibilita um processo reflexivo por meio do exercício da crítica e da autocrítica: “Torna-se imperioso respeitar o outro”. (KONDER, 1992, p. 139)

Para Mendonça e Souza (2017, p. 105), na obra de Konder “[...] está mais pertinente do que nunca, uma vez que vivemos, por um lado, um momento histórico de ascensão do capitalismo [...]”, por outro, um considerável surgimento com maior intensidade a dialética no Brasil e no mundo. Ainda nessa mesma perspectiva, os autores aprofundam que o sujeito (no processo de conhecimento) se realiza na intersubjetividade por meio de um esforço para melhor compreensão mútua: “[...] as razões do outro podem me proporcionar uma ocasião significativa para ampliar meus horizontes, arejar meu pensamento, fundamentar com maior solidez meu ponto de vista.” (KONDER, 1992, p. 139)

É nesse processo dialógico que se deve consolidar o movimento da cultura inclusiva, assegurado na perspectiva filosófica e histórica que possa gerar crítica e questionamento – de modo que se faça valer o pensamento de que ela, a crítica, não pode recuar diante de nada que existe – para que se possa constituir alicerces cada vez mais consistentes na Educação Especial e da inclusão das diferenças na sociedade.

Vale considerar o ano de 1981, designado pela Organização das Nações Unidas (ONU), como o “Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência”. Assim, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou o Programa Mundial de Ações Relativo às Pessoas Deficientes, a então denominada Rehabilitation International, ações que foram assumidas a partir da Carta para os Anos 80, conforme Resolução 37/52 de 3 de dezembro de 1982.

Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil, em 24 de setembro de 1990, propõe ações para que Estados Partes reconheçam “[...] os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação [...]” (Art. 2º), além de adotarem ações de uma vida plena para todas as crianças inclusive aquelas que apresentem algum tipo de “[...] deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.” (Art. 23º). Espaços em que defenderam os desdobramentos e culminaram nas elaborações de políticas públicas mais inclusivas. (UNICEF, 2019, p. 19)

Ao fazer essa digressão histórica, na década de oitenta, visualizaremos a de noventa. Nesse tempo, destacam-se, percursos da legislação internacional, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994), vinculada à Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU). Todos esses documentos envolvem a educação inclusiva nos aspectos da formação docente que toma impulso a partir da Declaração de Salamanca (1994). No trecho em que trata da estrutura de ação em Educação Especial, sugere “[...] que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas [...]” ou outras, incluindo-se crianças com deficiência e superdotadas. Com esse documento, a educação inclusiva passou a ser alvo de inúmeras pesquisas, tema de vários eventos científicos e de abordagens múltiplas, cujos pressupostos estão ligados tanto ao aspecto político, filosófico, quanto aos modelos educacionais, métodos de ensino e diretrizes curriculares.

A evolução desse posicionamento político deságua na defesa de medidas coletivas que implicam salientar que há mais de 26 anos de existência da Declaração de Salamanca, a gênese é a inclusão em geral e em educação especial, ainda escutemos em cada pesquisa referida a efetividade do processo inclusivo, que a esperada inclusão não satisfaz plenamente a aprendizagem das crianças com NEE. Partindo desse marco teórico, a inclusão proposta pela Salamanca (1994) registrou indicadores e características individuais, para que todos os Estados-Nações considerassem a diversidade dos sujeitos e propuseram:

- 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. (DECLARAÇÃO..., 1994)

Essa percepção do acolhimento de crianças com “necessidades especiais” descrita nessa Declaração propõe ações não discriminatórias e eficientes para que todos os países signatários pudessem programar políticas que promovessem ações eficazes aos sistemas educacionais e adotassem a qualidade da inclusão como princípio legal e institucional da educação e da escola. Ainda na Declaração de Salamanca, foram expressas as seguintes demandas aos governos:

1. atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
2. adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
3. desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
4. estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
5. encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
6. invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.

7. garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (DECLARAÇÃO..., 1994)

Essa Declaração pretendeu assegurar o direito universal da ‘Educação de Todos’ e o reconhecimento desse direito às pessoas com deficiência. O princípio para esse conceito é o processo de inclusão nos sistemas de ensino e a responsabilização dos Estados-Nações com programas que estruturam a Educação Especial e com projetos de educação escolarizada. Tais proposições políticas de Educação Especial, norteadoras dos documentos internacionais que respondem alguns esboços que assinalam o interesse de professores na organização curricular e no sentido de propiciar condições adequadas para o trabalho acontecer.

Paralelamente, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, urge investir, cada vez mais, em legislações que possam minimizar as possíveis omissões relativas ao tema, principalmente em relação à definição e aos critérios de identificação da problemática. Há um conjunto de alunos, por não evidenciarem intervenções de âmbito político e prático, parece que ainda não obtiveram reconhecimento formal e apoio explícito especializado nas escolas comuns. Esses cenários diversificados sobre as aprendizagens inclusivas estão sob as recomendações do marco teórico que descrevem princípios para a inclusão, a Declaração de Salamanca (1994), documento que ratifica as perspectivas em que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de sua condição físico-mental.

Além disso, identificam-se também, no texto da Declaração de Salamanca (1994), no Art. 8º, que foram elencadas algumas dificuldades para a inclusão. Há ressalvas que atestam impedimentos para a total efetivação da Educação Especial e Inclusiva, como revela este artigo:

[...] O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais, ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes, quando ficar claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

A mesma intencionalidade é identificada nesse mesmo documento, na qual são registradas ações efetivas para a Educação Especial e Inclusiva, tornando-se um marco histórico para essa modalidade de ensino nos seus diversos âmbitos, porquanto,

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade para todos, através de currículo apropriado, de arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços de apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Apesar de os princípios norteadores de (re) conhecimento das necessidades diversas de cada um, cujas tentativas da equalização de oportunidade para todas as pessoas ainda estão aquém do necessário, a Declaração de Salamanca é o marco legal, mas ainda é vista como aquelas práticas inclusivas consideradas complexas para se efetivar. Como exemplo, podemos citar a recomendação da reestruturação do ambiente escolar, não só com relação aos arranjos organizacionais, mas também à operacionalização de seus recursos didáticos, práticas avaliativas, estratégias de ensino, todos os aspectos previstos em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Em outras palavras, é preciso ressignificar as escolhas curriculares a fim de promover a inclusão social e o desenvolvimento de todos os alunos.

No entanto, Ferreira (2015b, p. 92-93) apresenta reflexões pós-Salamanca (1994) – em 2020. Esse documento completa 26 anos – voltadas para as demandas dos estudantes com deficiência. Segundo ele, a primeira década do novo século testemunhou um conjunto de novas políticas e leis, assim como a regulamentação de outras que, juntas, constituem um sólido marco político-legal (BRASIL, 2001; BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008; BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008, 2009, 2010; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, 2002) que deveria sustentar a inclusão educacional e social desse grupo, mas significou avanços significativos.

Dessa maneira, nas análises de Ferreira (2015b), pode-se entender que a Educação Inclusiva, ora sinalizada pela Declaração de Salamanca, implica na garantia de acesso, permanência e qualidade no ensino para todos os alunos que, historicamente, ficam distantes

da escola, ou não aprendem com a qualidade que deveria. É desafiador, mas necessária a efetivação de políticas públicas de todos. Mesmo apresentando posicionamentos críticos para os movimentos da Educação Especial no Brasil, é complexo negar o seu valor para a garantia do direito ao acesso à Educação dos alunos com deficiência no ensino comum, esses historicamente excluídos da sociedade. Entretanto, é a tentativa de promover reflexões, o debate e instigar novas pesquisas para lançar alternativas para esse público, também para estabelecer ações, cada vez mais lúcidas, nas resoluções de impedimentos e da qualidade da Educação brasileira.

Em nossos dias, esse documento constitui uma referência da educação para as políticas públicas internacionais. Há nele uma série de indicadores que podem promover a inclusão do aluno especial no ensino comum. Os países signatários da Declaração de Salamanca – compostos por Delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha – firmaram um pacto de apoio educacional e ambiental para a realização de metas de curto, médio e longo prazos, além do incentivo a condições educativas que garantam a inclusão com qualidade. Nessa disposição, práticas educativas adquirem importância imprescindível à inclusão do aluno com deficiência no ensino comum e carecem de investigações das Tendências Pedagógicas até então utilizadas pelos professores para o desenvolvimento de potencialidades humanas.

Outro extraordinário documento que discute a educação de pessoas com deficiência foi produzido pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, denominada Declaração de Guatemala (1999), sugerindo que os Estados signatários, para atingir os objetivos propostos, assumissem o compromisso com medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração.

No Brasil, foi promulgado o Decreto 3.956, em 2001, reconhecendo a pertinência do documento produzido nessa convenção. Esse decreto estabeleceu medidas de caráter legislativo, social e educacional, bem como “[...] trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...]”. (BRASIL, 2001, p. 22) O referido documento não faz menção à educação inclusiva, mas sinaliza as medidas de acessibilidade.

Nesse sentido, análises do caráter legislativo, social e educacional a essa Convenção Interamericana, afirma Ranieri (2018), estão relacionadas às iniciativas internacionais de maior repercussão no campo da educação, que a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. No entanto, essa ação “partiu da ex-relatora especial para o direito à educação, no âmbito da extinta Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas (hoje Conselho de Direitos Humanos²), Katarina Tomasevsky, cujo objetivo principal foi definir parâmetros claros para o acompanhamento dos progressos na implementação do direito, a partir das obrigações internacionais. Foi elaborado o *4-A Scheme*, tabela na qual foram enumeradas as obrigações básicas dos Estados, sob quatro critérios: *availability*, *accessibility*, *acceptability*, *adaptability*”. (TOMASEVSKI, 2004, p. i) Esses parâmetros indicam a situação de cada Estado nacional, com as especificações a serem adotadas.

No entanto, nesta tese, apenas nos referimos ao aspecto inclusivo, *Adaptability* (ou adequação), que trata das obrigações relacionadas às necessidades especiais dos indivíduos, isto é, das crianças com deficiências, da educação de jovens e adultos, dos adolescentes que trabalham, dos que estão privados de liberdade, dos refugiados. As iniciativas públicas de ensino a distância, por exemplo, enquadram-se neste item, assim como os diferentes aspectos inclusivos, como processos de reforma social, espaço em que tenham promovido progressos significativos através das políticas públicas, mas ainda são incompletos e há amplo espaço para melhorias, especialmente no que diz respeito à Educação Básica e, especificamente, para a Educação Especial.

Do mesmo modo, essa conferência salienta a urgência de uma visão incondicional nos sistemas de ensino, cujas ações encontram-se um tanto quanto desarticuladas de uma proposta consistente de assistência aos alunos com deficiência no ensino comum, com enfoques e respaldos das políticas públicas que assessorem o atendimento especializado. Aparelhar as reformas educativas para o desenvolvimento da criança e do adolescente com deficiência, sob o prisma das políticas públicas, do currículo e da formação de professores para educação inclusiva, é uma demanda urgente, pois evidencia avanços nas políticas municipais, estaduais e federais.

² A criação do Conselho de Direitos Humanos, como órgão permanente das Nações Unidas, em substituição à Comissão de Direitos Humanos, deu-se pela Resolução 60/251 da Assembleia Geral da ONU, em 15 de março de 2006.

Parafrazeando Contreras (2008, p. 18), as reformas educativas sofrem constantes conflitos, com argumentos pautados no otimismo capitalista atualizado. Ou seja, são os mesmos requeridos pelos mecanismos internacionais que impunham a bandeira de reformas do Estado para tornar mínimo o seu papel e patrocinar as regras de mercado nos diversos setores sociais, como também nos âmbitos educacionais (Organização das Nações Unidas, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura etc.).

O sistema de educação brasileiro constitui 14 anos de escolaridade obrigatória, abrangidos entre o ensino fundamental e o ensino médio, nomeados de ‘Educação Básica’, termo atualizado no Direito educacional brasileiro. Ele foi originado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996), que instituiu 14 anos de educação compulsória e gratuita, que compreendem entre dos 4 aos 17 anos, instituídos através do artigo 208, I, da Constituição Federal, com a composição da Emenda Constitucional nº 59/09, que garante oferta gratuita até mesmo àqueles que não tiveram ingresso na idade correspondente. (RANIERI, 2018)

Sua concepção pedagógica e de gestão escolar também são revolucionárias na história da educação brasileira, posto que articula e organiza, de forma orgânica e sequencial, o desenvolvimento propedêutico da educação.

Nesse caso, a Educação Básica busca “[...] assegurar-lhes [à criança e ao adolescente] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL. Congresso Nacional, 1996, no Art. 22, da LDBN). “Sua *concepção pedagógica* e de gestão escolar também são revolucionárias na história da educação brasileira, posto que articula e organiza, de forma orgânica e sequencial, o desenvolvimento propedêutico da educação”. (RANIERI, 2018, p. 16, grifo nosso).

Ranieri (2018, p. 16) faz ressalvas:

[...] no Brasil, a trajetória da Educação Básica como direito – atrasada em relação aos países mais desenvolvidos e ao conjunto da América Latina – foi marcada pelos traços dominantes de nossa cultura católica, agrícola e escravocrata, refletidos em um sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo.

Para se ter uma ideia, o país tornou-se independente em 1822 com praticamente toda a população analfabeta. [...]

Simultaneamente, nas últimas décadas, tem crescido e adquirido visibilidade internacional o amparo legal da universalização da Educação Básica como o alcance mais eficaz para a diminuição da pobreza. As camadas populares passaram a reivindicar por melhores condições de vida, nas quais se incluía o acesso à escola, forçando o governo a ampliar sua rede de ensino. Porém, sinaliza Bueno (1993, p. 37), a grande contradição adveio com os mecanismos de exclusão-inclusão-exclusão, cada vez mais sutis e refinados do sistema educacional. Entretanto, grande parte da população escolar a ser atendida não foi absorvida, em razão do número de vagas não ser suficiente para suprir a demanda, e nos lugares habitados pelas populações paupérrimas a carência de escolas ser mais acentuada.

O autor reforça apenas que o acesso à escola não garante a permanência nem a aprendizagem, pois boa parte desses indivíduos, por não se ajustarem aos padrões escolares, acaba por engrossar o exército de fracassados educacionais. Assim, a “educação para todos” foi evidenciada nesse movimento, atrelando-se aos bens públicos e, ao agregar a expressão educação inclusiva, difundiu pelo mundo a elaboração de políticas públicas de educação.

Mencione-se, também, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Conforme o Artigo 2º desse documento: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 1)

“O termo necessidades educacionais especiais tem se apresentado a partir de 1990, com algumas alterações nas legislações e documentos brasileiros [...]”. (LOPES, 2014, p. 742) Embora essa terminologia se mostre “[...] relevante ao [contexto] histórico e social contemporâneo, ao apontar para as imprescindíveis mudanças de concepções educacionais [...]” como ao considerar “[...] com necessidades educacionais especiais como sendo de responsabilidade de todos aqueles que trabalham com educação e não apenas dos profissionais especializados [...]” afirma Lopes (2014, p. 746)

No que se segue, o diálogo crítico acerca da terminologia ‘Necessidades Especiais’ não substitui a palavra deficiência como normalmente se imagina, pois a maioria das pessoas com deficiência pode apresentar necessidades especiais (na escola, no trabalho, no transporte, no lazer), porém nem todas as pessoas com necessidades especiais têm deficiência. (LOPES,

2014) Embora na Europa seja mais comum utilizar esse termo Necessidades Especiais, principalmente por considerar o marco teórico a Declaração de Salamanca (1994).

Daí a importância dos educadores e das academias investirem e conhecerem os pressupostos, planejamentos e metodologias de ensino para que todos aprendam com qualidade, enriquecimento nas aprendizagens pedagógicas e através das relações humanas estabelecidas para o atendimento ao aluno incluído. Decerto, as análises acerca das investigações sobre o assunto, respectivamente, evidenciam que existem diferenças nas constituições de cada contexto, e os países devem encarar os fenômenos das suas práticas pedagógicas inclusivas, suas nomenclaturas utilizadas e o modo como a escola se organiza para responder às demandas especificadas por seus alunos com deficiência, alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ou alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008)

Embora haja um caráter transitório dos termos (de acordo as necessidades sociais sempre mudarão), o mais importante é conhecer a pessoa como tal, as particularidades dessa pessoa. Consideramos o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) o mais geral que abrange as deficiências e aquelas características que, segundo a legislação brasileira, não são deficiências como das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ainda, as Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD), contempladas no PAEE e outras que internacionalmente formam parte do grupo como as relativas à linguagem, comportamento e aprendizagem por exemplo.

Com efeito, nas expressões da PAEE, a nomenclatura adotada diz respeito ao processo das mudanças apresentadas no documento legislativo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que implementa e reconhece a ação política, cultural, social e pedagógica como movimento mundial pela inclusão, o qual defende o direito de todos os alunos estarem aprendendo e participando juntos, considerando a igualdade e diferença como valores indissociáveis. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008)

Embora haja um consenso e reconhecimento da pertinência em assistir, cuidar, educar e favorecer o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE), é salutar que essas ações ocorram desde a primeira infância até o ensino superior, para reverter disparates da exclusão. Nesse sentido, o Decreto nº 7611, em seu Art. 2º, institui: “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011)

Na maioria das vezes, fundamentam-se nos objetivos das políticas internacionais que apontam estratégias e planejamentos educativos, inseridos em documentos, conferências e fóruns gestados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mas nem sempre os governantes os cumprem adequadamente, apesar de propalarem princípios humanitários. E para travar discussões críticas e combates às explorações, estruturou-se a “Agenda Global”, organizada por forças supranacionais nos âmbitos político, econômico e educacional, conforme demonstrado através da existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum”. (DALE, 2004) Essa perspectiva da educação inclusiva exige que os professores empenhados desenvolvam todas essas sugestões, mas, para tanto, eles precisam alicerçar-se de planejamentos detalhados das atividades, de registros dessas e de um olhar sensível para que todos os estudantes aprendam com qualidade.

A relevância das políticas públicas destaca as contribuições de Dhanda (2008, p. 55), que analisa o texto da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008), Assim, Dhanda (2008) afirma que este documento traz algumas respostas às questões da jurisprudência sobre os direitos humanos que há muito se almejavam, tornando-se lei internacional operativa para os países que a ratificaram. No entanto, os Estados-partes deram origem a direitos híbridos – referindo-se ao que o Artigo 4(2) da CDPD explicita:

Em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, todo Estado Parte se obriga a tomar medidas, tanto quanto ‘permitirem os recursos disponíveis’ e, ‘onde forem necessárias’, no contexto da cooperação internacional, a fim de lograr progressivamente a plena realização desses direitos, sem prejuízos das obrigações decorrentes da presente Convenção que forem imediatamente aplicáveis. (DHANDA, 2008, p. 58,-grifo nosso)

Para Dhanda, a criação do direito acima citado fortaleceu a indivisibilidade do discurso na jurisprudência sobre direitos humanos. De forma inadvertida, os militantes dos direitos das pessoas com deficiência não atuaram em tempo hábil para reverter e reorientar esse pensamento jurídico e político equivocado, pois muitas organizações adotaram a CDPD sem uma merecida e necessária discussão para tais alcances normativos e geraram lamentáveis prejuízos para os avanços nas perspectivas de inclusão das pessoas com deficiência. Para ela, o que se efetivou foi à reconstrução dos termos *direitos* e *humanos*,

além de originar as necessárias lições para a primeira convenção sobre os direitos humanos do novo milênio.

O documento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015) traz na sua competência embasamentos da convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. E a sua elaboração partiu do pressuposto de garantias sobre os direitos já conquistados. Assim, a LBI se instalou não como um compilado de leis, mas um documento que os afiança e altera algumas dessas, mas a sua principal inovação se encontra na mudança do conceito de deficiência. A pessoa considerada com deficiência é

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, 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 [...]

ou ao se encontrar com as barreiras e se vê impedida de conviver em sociedade.

A nosso ver, ao situar o conceito de deficiência e ratificar ações de acessibilidades, a LBI reafirma direitos, ao tempo em que institui desafios relevantes para os executores das políticas públicas inclusivas. E o mesmo acontece com relação ao exercício de transição de uma visão para um olhar social e empoderador em relação à pessoa com deficiência, de forma que diminuam as barreiras sociais, ambientais e atitudinais que impeçam a participação social e educacional em igualdade de condições com as demais pessoas

A LBI dispõe, a seu modo, no Art. 3º, IV, define o que são barreiras e as classifica em seis tipos: Art. 3º Para fins de aplicação dessa Lei, consideram-se:

[...]

IV – *barreiras*: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) *barreiras urbanísticas*: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) *barreiras arquitetônicas*: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) *barreiras nos transportes*: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) *barreiras nas comunicações e na informação*: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a

expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) *barreiras atitudinais*: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) *barreiras tecnológicas*: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015, grifo nosso)

No tocante ao direito à acessibilidade, partindo de normas constitucionais voltadas para o assunto, é garantia que a pessoa com deficiência possa gozar de plenos direitos como qualquer outra pessoa. A partir do momento em que se tem acessibilidade, podemos promover mais ações da estimulação precoce, por ser fundamental para que toda criança com deficiência possa desenvolver toda a sua potencialidade, desde os primeiros meses de vida.

No Art. 28º. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - *projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado*, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, grifo nosso)

Importa destacar que as mudanças propostas pela LBI impõem à sociedade esse olhar essencialmente de transformação social para assegurar garantias sociais e especialmente educacionais. Essa percepção, no que se refere ao projeto pedagógico especializado, é o pleno da criança com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ter acesso ao currículo. Como se vê, a acessibilidade tem a função de abranger um maior número possível de usuários, sendo necessária a observância do Desenho Universal.

É oportuno salientar que, quanto à conotação de Desenho Universal constante na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, há, no Art. 2, o seguinte registro: “ ‘Desenho Universal’ significa concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, [...]” na maior medida possível, “[...] por todas as pessoas, sem

necessidade de adaptação ou de projeto específico. O ‘Desenho Universal’ não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias. (BRASIL, 2007, p. 17)

Aliados ao conceito e ao objetivo do Desenho Universal estão os seus princípios, os quais norteiam a aplicação do mesmo, tendo em vista uma melhor aplicação e efetividade de resultados. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência abrangeu a definição da ONU, mas acrescentou e inovou em sua definição do Desenho Universal: “[...] programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, *incluindo os recursos de tecnologias assistivas*”. (BRASIL, 2015, grifo nosso)

No que tange ao Desenho Universal, podemos considerá-lo como instrumento auxiliador na resolução das barreiras atinentes à acessibilidade. E, ao definirem a Lei de Acessibilidade como as possibilidades de qualquer pessoa *com* ou *sem* deficiência ter acessos a serviços, lugares, produtos ou informações de maneira segura e autônoma, sem que haja barreiras ou obstáculos, que possam impedi-la de exercer seus direitos de autonomia e de participação social. Ao certificarmos que a política que institui a Lei de Acessibilidade é uma das responsabilidades do poder público, a educação abre alas para expandir esses conhecimentos previstos na forma de Lei que determinará a colocação em espaços ou locais de ampla visibilidade o *símbolo internacional de acesso*.

Acessibilidades com base no Desenho Universal nas políticas públicas brasileiras como na LBI será de grande valia às práticas profissionais das professoras inclusivas. Isso lhes permite fazer jus aos investimentos das ciências que reforçaram a transformação de uma realidade apreensível e gerida por leis e mecanismos contextos plurais e que podem ser construídas social e experiencialmente pelos sujeitos. Ao listar essas políticas públicas mais recentes, ascende o espaço o nicho da cidadania, aquele que envolve os direitos de todos os indivíduos e o seu usufruto inclui, também, ações e obrigações por parte dos cidadãos, especialmente aqueles que atuam na Educação Básica.

Na qualidade de docente e pesquisadora da Educação Inclusiva no ensino superior, cremos ser pertinente que esses documentos das políticas públicas não apenas ressignifiquem as práticas pedagógicas, mas as tornem cada vez mais inclusivas nas escolas das redes públicas na Educação Básica. Ressaltamos que estejam alerta, ao exercerem a docência com mais ações de autocrítica, para que o ato de incluir todos os estudantes no ensino comum seja encarado independente dos inúmeros problemas: desinteresse, desvalorização e violências.

Dessa forma, se respaldados com formações continuadas e conhecedores do seu papel, os professores se sentirão mais fortalecidos nos possíveis enfrentamentos em defesa do respeito às diferenças de ritmos e tempos de cada aprendiz. Fundamentados na visão social da escola para enfrentar os problemas é que se propõe a reflexão da prática social e da prática pedagógica emancipatória e não apenas por meras imposições políticas, conforme propõe a LBI. Uma das primeiras ações é a (re)construção ideológica da Educação Especial e Inclusiva, deixando explícita a consciência política em suas práticas democráticas. Essa iniciativa mostraria o verdadeiro sentido da presença dos educadores nas salas de aula das escolas públicas.

No entanto, vale ressaltar que a responsabilidade de proporcionar a inclusão na Educação Básica não é apenas desse profissional, mas de toda sociedade brasileira e do Estado, pois cada conquista na direção da inclusão faz parte de um trabalho mais amplo e coletivo, sempre vinculado às prioridades dos mais pobres, o que inclui os excluídos das escolas públicas, e que agregaria mais conhecimento e direitos das classes menos favorecidas. Como seria bom se as nossas escolas e sociedade se aliassem mais com atitudes de empatia, que veem para além das aparências, pois é no sistema educativo que se favorecem mais espaços de reflexões e discussões para que nos tornemos mais nobres e cientes dos contextos. Precisamos mais é de políticas de Estado, ou seja, leis para que sejam cumpridas e não políticas de governos.

Há muito por se fazer, uma vez que as escolas passam por efeitos e mudanças alarmantes, diante dos inúmeros descréditos, com acentuados dissensos acerca da valorização do sistema educacional na atualidade, críticas que retratam as intensas mudanças políticas vividas nos processos de transformação social nesse período de transição, que atinge o mundo, e a Educação brasileira tem se despontado nesse caos. . Por isso, precisaremos atentar para as sutilezas das mudanças que atingem a educação em cheio, a educação especial, principalmente, nas suas ações peculiares, acentuando a crise que há muito se instalou nesse contexto.

Assim, Mendes (2006) sinaliza em seu texto *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil* que o debate sobre inclusão, ao longo da história, se fez necessário para dar voz àqueles que foram menosprezados durante séculos. Para a autora, a inclusão se deu de forma lenta e gradual, com enfrentamento de dificuldades para que não houvesse retrocessos e para que, cada vez mais, pessoas com necessidades especiais tivessem a oportunidade de

usufruir de uma educação adequada juntamente com seus direitos respeitados dentro e fora da instituição escolar.

Ao analisar criticamente ações da política do Ministério da Educação (MEC) – com iniciativa da extinta Secretaria da Educação Especial (SEESP) publicou documento do Ministério Público Federal ‘O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular’ (BRASIL, 2004). Atitudes que reforçam pressupostos da inclusão total, ao tempo em que vão na contramão da opinião dos pesquisadores, dos indivíduos e de suas famílias. Mendes (2006, p. 400) assinala que esses embates prejudicam o processo de construção da inclusão na realidade brasileira, entre outros motivos, porque:

- a) Transformaram o debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil.
- b) Têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer.
- c) Deslocaram o debate de seu cerne, que seria como melhorar a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar.
- d) Priorizaram a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, desconsiderando a história e a opinião dos próprios portadores de deficiências, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços.
- e) Tem escalado a educação especial protagonista, ao invés de manter seu papel de coadjuvante colaboradora, numa reforma que deveria ser iniciativa da educação comum.

Embora percebamos que o debate acerca da inclusão escolar vem se constituindo um assunto recorrente, apesar de sempre existirem propostas integracionistas e um robusto movimento pró-normalização, constatamos os altos e baixos da Educação Especial, evidenciados principalmente nos períodos das crises econômicas – seus governantes se utilizam para cortar gastos e fechar instituições – e, para a autora, historicamente a exclusão social emerge das sombras do que ficou no passado. É digno de menção salientar a fundamental participação social por ter assinalado, entre outras questões, a grandeza de suas empreitadas que não os impediu de travar batalha das ideias nos mais diversos âmbitos e

temáticas, atuando incisivamente contra a opressão da exclusão, como bem cabe na atualidade resgatar essa dimensão humanizadora na perspectiva intelectual dialética do seu porte.

Afirmamos: a que tudo indica, a revanche perante a perspectiva dialética mais recente se constituiu barreira para implantação e expansão das políticas públicas inclusivas, lamentável ação instituída em 2017, tal como explicita os que disseram ‘não para a abrangência do público-alvo da Educação Especial e Inclusiva’, aquelas reportadas às diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nesse documento, o termo *inclusão* foi retirado desde o texto introdutório do apontamento da BNCC. Isso decorreu apenas por mencionar a necessidade de uma *diferenciação curricular*, o que é contestado por especialistas, por se tratar de atitudes discriminatórias. Diante dos avanços até então alcançados, há nítidos retrocessos para a Educação Inclusiva.

Nesse sentido, Ferreira (2015) considera o currículo como um espaço-tempo escolar, em franco processo de construção dos fatores históricos, culturais, pedagógicos, sociais, econômicos, identitários e subjetivos que se entrelaçam. A prática docente e a relação professor e aluno sofrem influências desses fatores a serem ensinados e aprendidos. Em vista disso, advoga que, para um,

[...] ‘novo’ currículo, defendo a ideia de que o maior desafio para o governo federal está em tornar a base curricular já existente acessível à diversidade humana (docentes brasileiros, estudantes e gestores, funcionários e familiares) presente nas escolas brasileiras. Esse argumento, necessariamente, implica uma abordagem da base curricular nacional que transcende meramente o âmbito dos conteúdos disciplinares, como a proposta em curso faz. (FERREIRA, 2015a, p. 300)

Assim a autora ressalta o maior desafio está em tornar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) já existente – de fato – acessível a todos os educadores brasileiros, não importa onde estejam atuando. Essa base tem que ser compatibilizada a cada realidade escolar com suas características locais e, sobretudo, orientar e estimular uma prática pedagógica em sintonia com os estudantes de forma a empoderar e emancipar com o objetivo precípua de reconstituir e atualizar suas pautas e diretrizes em favor da Educação Inclusiva no ensino comum.

Esse descompasso da BNCC (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2017) ratificou um movimento contrário a tudo que foi conquistado até o momento, revelando que,

apesar de toda mobilização, ainda falta um trabalho didático-pedagógico junto a todos os grupos interessados na Educação Especial e Inclusiva – como pais, docentes e estudantes –, que lhes mostre a importância dos movimentos sociais em defesa das minorias, assim como a politização dos movimentos pró-inclusão para melhor entenderem o que acontece nos deferimentos para a não exclusão desses alunos do ensino comum. Com a ausência do Estado, que não assume sua parte na inclusão de alunos com deficiência nas políticas públicas atuais, a organização das relações e concepções sócio-históricas e emancipadoras necessárias ficaram fragilizadas. Se bem sucedidas, a acessibilidade arquitetônica, atitudinal e curricular, por exemplo, se tornaria realidade mais rapidamente.

Não se pode deixar de abordar duas questões das políticas públicas atuais que atingem diretamente todos os segmentos escolares, principalmente os professores e alunos da Educação Especial e Inclusiva. A primeira refere-se ao documento Referência das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, documento disponibilizado pelo MEC traz um discurso que escamoteia o paradoxo entre a necessidade de melhorar as condições de trabalho, apontada como aspecto que pode tornar mais atrativa a docência, e a redução do funcionamento. Mesmo destacando “[...] os esforços que o país realizou, nas três últimas décadas, no campo das políticas públicas [...]” de forma proposital, o documento fragmenta ações que compuseram a lógica de uma política nacional de formação [...]. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2019)

Nesse sentido, a análise efetuada pelos pesquisadores que produziram o Dossiê Temático, publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), em sua nota descrita no Dossiê Temático: Formação em Movimento: uma Formação Formatada da ANPED (2019), chama a atenção para a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves mudanças na formação de professores/as do país, na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica da expansão de cursos de licenciatura privados e a distância, por centrarem a formação de professores/as na BNCC o que se constitui reducionismo nos seguintes termos:

- 1) formar a partir de competências que desconsideram a necessidade de enfrentar os desafios atuais da educação;
- 2) perder a dimensão da importância da formação da educação em direitos humanos;
- 3) correr o risco de perder a especificidade pedagógica e teórica de um documento de formação de professores/as em nível nacional;

- 4) ter de rever diretrizes para formação de professores/as em função de revisão de diretrizes relativas à Educação Básica. (COSENZA; DIAS; AMORIM, 2020, p. 35)

Esses itens evidenciam que, ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores, se encontram na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área [...] Crítica à ausência de participação social e à concepção de formação de professores/as alinhada à BNCC. Crítica à revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 em efetivação em várias IES e, em seu lugar, a aprovação de uma concepção de formação prescritiva e submetida às competências e habilidades contidas na BNCC. (COSENZA; DIAS; AMORIM, 2020, p. 35)

Ainda observando o texto da BNCC e os textos internacionais com os quais os atuais legisladores brasileiros se identificaram e que, a partir deles, procuraram considerar os direitos das pessoas com deficiência, é possível constatar proposições nos documentos legislativos brasileiros por se tratar de meros estabelecimentos de normas sobre o lugar da escola comum como espaço de garantia do direito à educação de crianças, jovens e adultos com deficiência. A BNCC e os textos internacionais expressam, a partir do lugar/espço escolar, a garantia da equidade como direito justo e igualitário. Entretanto, na prática, tem-se um pseudo acesso e uma pseudo permanência em escolas inclusivas, pois nem sempre estão preparadas adequadamente para fazê-lo.

Tanto a BNCC quanto os textos internacionais tentaram provocar mudanças mais intensivamente as discussões sobre as perspectivas futuras para as pessoas com deficiência, no que diz respeito à educação para escolarizar todos os alunos e todas as alunas, o que sugere ter enriquecido para convivência e as aprendizagens humanas baseadas exatamente nessas diferenças, que constituem o processo de humanização na sociedade da informação, mas não impactaram decisivamente na política e realidade escolar. Ferreira (2015b, p. 101-102) demonstra em suas discussões:

Portanto, é tempo de desvelar o que está por trás do fechamento abrupto da Secretaria de Educação Especial e da redução dos recursos para apoiar a política de inclusão. É tempo de refletir e de bater sobre as razões subjacentes a uma orientação política que, paradoxalmente ao discurso oficial, está fortalecendo novamente o modelo médico da deficiência, em um momento histórico em que o modelo social é considerado baseado nos direitos humanos.

Enfim, é hora de a Academia orientar os estudos e as produções científicas

em direção a uma análise crítica e qualificada politicamente acerca do real cenário da educação da pessoa com deficiência, visando agilizar mudanças de percursos e assegurar os direitos já conquistados e extensivamente disseminados.

E a ocorrência da Educação Inclusiva, como uma dimensão fundamental do projeto global da escola, gera processos que devem envolver e responsabilizar toda a comunidade escolar. Além disso, justificar a não execução de tais ações, por impactar o ritmo das escolas, é uma falta de sensibilidade dos governantes, por não fazerem valer e assegurar o direito de acesso, participação e aprendizagem nas escolas de ensino comum. E ficou bem clara tal insensibilidade nas políticas atuais, pois, ao invés de promover a inclusão no ensino comum, propõem a (re)institucionalização como padrão dominante para a Educação Especial, uma vez que passam longe de vislumbrarem aprendizagem inclusiva nas ações de professores da sala de aula comum.

Pode-se afirmar que, embora se tente articular as políticas de inclusão a inclusão escolar sem assegurar o direito de acesso e de promover a inclusão no ensino comum é banalizar ações – não discutem o que importa: formação de professores para uma devida qualidade de ensino e aprendizagem – mascaram abordagens com prováveis ‘teoria educativa crítica’ e ‘prática pedagógica crítica’ sem a perspectiva dos ‘princípios emancipadores’, não se instituem mudanças expressivas, mas, sim, evidenciam fatores.

A exemplo, o fato de não se dar a devida atenção para as questões da não inclusão das diferenças nas políticas públicas, como se constata no documento da BNCC, e o não cumprimento das recomendações das políticas públicas nacionais e internacionais que é signatário. A ocultação da Educação Especial pode gerar graves danos à educação brasileira. Esses retrocessos promovidos por aqueles que não admitem a convivência das diferenças e, conseqüentemente, não acreditam na inclusão escolar. E se tornará cada vez mais difícil reverter este quadro, postergando ainda por muito mais tempo essa situação excludente. Fazendo com que percamos a base social e popular de convocar para reivindicar essa militância – que se diga o caminho de acesso traçados pelas mulheres que impunham força e garra nessa empreitada da inclusão – para não faltar à vontade de voltar às lutas sociais.

Abrimos aqui parênteses, para tornar evidente as intersecções e perspectivas de lutas sociais às pessoas com deficiência, por termos clareza das dificuldades com suas realizações pessoais e profissionais, talvez por isso enfrentam cotidianamente as diferentes barreiras devido a pouca expectativa cultural que se tem dessas pessoas. Além dessa questão, é preciso

desconstruir outros equívocos quanto ao ativismo e deficiência, a fim de combater discriminações e desigualdades. Segundo Wendell (1996), a categoria pessoas com deficiência exclui a diversidade de experiências, não contemplando as experiências das mulheres com deficiência, e sim, considerando as experiências dos homens como universais. É preciso considerar o gênero e as demais identidades nas pesquisas para que a inclusão se torne um paradigma universal.

Nesse sentido, urge propor reflexões com inserção no cotidiano da sociedade – uma vez que para os homens com deficiência, se espera que sua esposa cuide dele e não o contrário – acerca dos: “[...] significados construídos em torno de gênero e deficiência devem ser compreendidos como relação entre o corpo com impedimento e a relação desigual de poder [...]” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 638) É indispensável examinar cuidadosamente os papéis sociais e superar os pré-conceitos e estereótipos de gênero, a fim de conferir ações da ética e da responsabilidade do sentido e significados de quem cuida e de quem é cuidado. Esses afirmam, apenas na década de 90, os estudos sobre a Deficiência e os estudos Feministas com a categoria de gênero se articularam. E, no Brasil, principiaram tais estudos com subsídios da organização não governamental a Anis do Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero.

Conforme demonstram pesquisas de Diniz (2003), o respaldo e premência dos estudos tanto sobre o feminismo quanto sobre a deficiência, visam combater a desigualdade e opressão de grupos vulneráveis. Corroboram a autora os precursores do modelo social. Equivocadamente, acreditavam que as desvantagens dos deficientes eram apenas resultados das barreiras arquitetônicas e que a sua retirada possibilitaria a sua independência. Os primeiros teóricos do modelo social eram, em sua maioria, homens com lesões medulares e, talvez, essas interlocuções não tenham se expandido e várias questões do grupo tenham se passado despercebidas, ou seja, foram desconsideradas por esses pensadores.

Posteriormente, tornaram público, na segunda geração, o modelo social com participação de teóricas feministas – sua maioria cuidadoras que defendiam os interesses dos deficientes que demandavam o cuidado como uma questão de justiça – que argumentaram sobre a deficiência: a) a crítica ao princípio de igualdade pela independência; b) a emergência do corpo com lesões e c) a discussão sobre o cuidado. Salientaram que o cuidado foi esquecido pelos precursores, apesar de admiti-lo como um princípio ético fundamental às organizações sociais. (DINIZ, 2007) Para a pesquisadora, eles enfrentavam a questão do

cuidado como uma ameaça política, pois aprontavam a subalternidade e a exclusão, logo, era mais simples garantir o cuidado que modificar a estrutura opressiva subjacente.

Assim, a ética feminista do cuidado acrescenta uma significativa compreensão sobre o cuidar, o que implica o respeito às vontades do outro que é cuidado, independente de preconceito de gênero e em relação à deficiência. Definitivamente, ficou claro que não devemos negligenciar as relações de desigualdade, notadamente a de gênero, que abrange o aprendizado do cuidado como via de mão dupla. É imprescindível repará-las, romper a naturalização do cuidado como uma ocupação feminina e recomendar práticas de políticas públicas que envolvam atenção para as cuidadoras de pessoas com deficiência.

Disto isso, quando negligenciadas práticas de políticas públicas, as formas de opressão tornam-se mais sofisticadas e de complexas análises, pois dentro do contexto organizacional esse público ficará à deriva, a exemplo da não inserção da temática inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula comum no documento Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2017). Isso parece indicar mais uma tentativa institucional de neutralizar as narrativas e as práticas inclusivas da Educação Básica vigente, ou seja, excluir as deficiências dos lugares públicos, isto é fato.

Nessa perspectiva, o desafio é romper com os discursos retrógrados das burocracias burguesas e chanceladas pelas políticas públicas atuais, das Tendências Pedagógicas dos professores nas escolas que podem e devem levar em consideração as especificidades da deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE), incluir é ir além da diversidade podendo alterar o significado da deficiência e o isolamento de suas famílias. Mas a tarefa do professor inclusivo é estar presente na luta cotidiana de não calar, de discutir sobre a temática da inclusão, para que se façam valer os diálogos e o respeito às diferenças.

Para Saviani (2003, p. 6), [...] A escola surge como antídoto à ignorância [...] seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Assim, é na escola que os alunos com ou sem deficiência aprenderão mutuamente, por meio do outro, nas relações que descobrem o mundo e seus valores. É por meio do outro que poderá ser compreendido e fazer-se compreender. O advento de combate e banalização da exclusão social é, por resultante, escolar e precisa ser revertido.

O lema principal de atos docentes é estabelecer junto aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos ações e programas que adotem experiências baseadas em evidências científicas, respaldadas em fundamentos da Pedagogia Histórico-críticas, que os

conectam com a atualidade, como as redes sociais e as suas multimídias destinadas às crianças, jovens e adultos com deficiência, envolvendo-os nos debates, e assim conheçam conteúdos e projetos que propõem inclusão das diferenças, não apenas nas escolas, e que a sociedade possa usufruir da escola inclusiva.

Faz-se necessário que todos participem dos debates, a fim de que o ato de conscientização e mobilização dos indivíduos nesse momento crítico das políticas nacionais prevaleça. Isso só emplacará se houver uma grande mobilização social em defesa desses direitos humanos. Dessa forma, será possível apresentar a todas as escolas de caráter nacional, estadual e municipal propostas de inclusão nos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), ratificados pelas políticas públicas que estimulam as militâncias escolares, como movimentos legítimos em defesa da política de inclusão e das lutas sociais.

É fundamental que, de fato, os movimentos sociais incluam em suas agendas a luta pela inclusão das pessoas com deficiência, para que elas ocupem mais espaços, que vão além da escola, mais universidades e espaços legislativos. Afinal, política é inclusão, é contextualizar ações cotidianas e dispor mais visibilidade às pessoas excluídas; é praticar a solidariedade com a inclusão das diferenças propriamente dita. Se isso não acontecer de fato, infelizmente o individualismo neoliberal tomará conta e não rebaterá os privilégios de alguns e, sim, ao contrário. Para combater duramente essa prática, serão necessárias as lutas e a solidariedade junto aos excluídos, que darão mais passos para a retomada do que se pode construir na Educação Especial.

Segundo Ball (2014, p. 229), a definição que se tem do neoliberalismo está: “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades) [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades cedendo lugar para novas formas de governar.

Uma questão estarrecedora que impõe barreiras às políticas públicas de inclusão atuais refere-se ao documento Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a nova *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida* (PNEE). (BRASIL, 2020). Implementada, sem as devidas discussões, pretende substituir a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008), sem mesmo dispor da deliberação do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

destituídos os necessários diálogos e de conhecimentos científicos a serem produzidos nas áreas afins, sem a devida consulta aos profissionais da educação pública e privada ou dos movimentos sociais de pessoas com deficiência.

As ações da PNEE (BRASIL, 2020) deram margem para as escolas comuns adotarem atitudes discriminatórias, justificando ampliar o AEE. Com essa nova proposição, não há escolhas. O certo seria se ocorressem investimentos sistemáticos na qualificação da Educação Básica e na atuação dos professores. Mas, com esse plano de desmonte da escola pública, nem mesmo o previsto há 12 anos no PNEE (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008) foi cumprido na sua totalidade. O que se fez foi afrontar o previsto na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008) e que o Brasil é signatário, ou seja, resgatando o âmbito educacional isolado. Além de atingir o Decreto 6.949 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que evidenciou a Convenção como força de lei e atropelou a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

O Decreto nº 10.502/2020 apresenta no capítulo IV “Das Diretrizes”, no Art.6º, especificamente,

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

Na verdade, consideramos uma falácia dizer que vai ter escolhas, apesar das diretrizes dessa nova Política, o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), do Ministério da Educação afirmar que ‘oferece aos sistemas educacionais possibilidades de criar alternativas educacionais além das escolas comuns inclusivas’ e que um dos princípios norteadores é ‘o direito do estudante e da família na escolha da alternativa mais adequada para a educação do público-alvo desta política’. Este Decreto nº 10.502/2020 anula as demais legislações apontadas anteriormente, outras correspondentes, devastando qualquer forma e possibilidade de oferta da Educação pública e de qualidade, na perspectiva da inclusão, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação. Esses atrevimentos das políticas públicas que valorizam o processo de segregação, que são inconstitucionais, imorais, discriminatórios e capacitistas, violam direitos humanos. Mas, ao mesmo tempo, não há como negar, novamente a velha guarda desconsidera os avanços

adquiridos, legalmente instituídos, segundo Mendes (2006, p. 400) “Nota-se que [...] na década de 1970, houve uma fase de incentivo explícito à iniciativa privada e ao assistencialismo das organizações não-governamentais”.

Em conexão com o marco teórico pelo qual optamos, adotamos o que propõe Vygotsky (1993): o desenvolvimento cultural é a principal área para compreensão de extra normatividade [deficiência] quando o desenvolvimento orgânico é impossível; a este respeito, o caminho do desenvolvimento cultural é ilimitado [...]” (VYGOTSKY, 1997, p. 169) Aqui ele se refere ao aspecto principal de abrir caminhos, através de reformas educacionais radicais conduzidas por ideais de justiça social e igualdade, para todos os cidadãos terem um papel produtivo na sociedade com base em suas forças únicas. Nessa direção, a educação deverá lidar “[...] não tanto com [qualquer] fator biológico, mas sim com suas consequências sociais”. (VYGOTSKY, 1997, p. 66) De forma clara e evidente, o autor salienta a importância de um processo imerso em práticas socioculturais colaborativas como o lócus principal. Eis o caminho central que qualquer sociedade atenta aos processos socioculturais de desenvolvimento adotará.

Socializar e integrar de modo pleno todas as pessoas para participar das práticas socioculturais de suas comunidades, em vez de restaurar quaisquer ‘defeitos’ conferidos a elas, eis o principal objetivo da “nova pedagogia social” esquematizada por Vygotsky como substituta de um sistema ultrapassado que empenhava a ‘psicologia do separatismo’. (VYGOTSKY, 1997, p. 85) Melhor dizendo, o objetivo final é alcançar a “completude social” (VYGOTSKY, 1997, p. 75) no sentido pleno de competência ou capacidade social relacionada à participação social na sociedade. Eis aí o papel da mediação cultural. Ela se tornará possível em uma abordagem sociocultural ao desenvolvimento extra normativo e o papel do outro é decisivo nessa relação.

E a nosso ver, as ações propostas no Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) fazem nítidas radicalizações na condução das políticas públicas atuais, trazendo critérios já superados e estabelecidos para “[...] o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno da retórica, como foi a integração escolar [...]” nas últimas décadas no Brasil. (MENDES, 2006, p. 402) Além de ter-se constituído frequentes tentativas de desmontes da educação inclusiva ora vigente, propõem, indiretamente, alterar resoluções, decretos e movimentos legítimos que contou com efetiva participação popular, garantiram conquistas e lutas pelo direito à educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na escola comum do ensino básico.

Infelizmente, essa transformação das escolas ainda não é a nossa realidade. Como se verifica nas práticas explicitadas por professores e pesquisadores, se questiona o inquestionável. Conforme explicita Mendes (2006, p. 401), quanto às raízes históricas da emergência do caloroso debate acerca da inclusão escolar em nosso país voltamos ao patamar das fragilidades decorrentes dos anos 2000:

Se de fato a facilidade de acesso à escola regular e à classe comum, mesmo que restrita ao âmbito legal, se configura como um momento ímpar na história, ela não pode ser descartada como estratégia de democratização do acesso. Além disso, não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas.

Para a autora, paradoxo é o que se evidencia nas políticas de inclusão atual. E, para ampliar o acesso às escolas públicas para todos os alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE), se requer ir além de uma mera promoção de um avanço da Educação Especial e da Educação geral no país. O que se requer é que se tornem prerrogativas essenciais, principalmente, se consideramos as bases históricas, legais, filosóficas e econômicas nas quais se efetivará a práxis da inclusão em cada contexto.

Vale considerar que só o acesso não é suficiente para promover a inclusão das diferenças na escola comum, mas, sim, discutir, esclarecer e sistematizar a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para o contexto dos sistemas e de escolas, com conhecimento e prática. Entendemos que se faz necessário questionar e implementar ações pró-inclusão. As ações deverão se assentar em quatro pilares básicos: ação social, saúde, educação e jurídico de mãos dadas para se efetivarem e se complementarem cotidianamente.

É primando pelo viés da ciência sem desprezar reflexões que pretendemos amparar a pesquisa empírica e alcançar nossos propósitos. Temos expectativas de que os professores brasileiros, ao se tornarem conhecedores das bases legais e princípios empíricos, possam agregar contribuições às ações didáticas de modo planejado e intencional em favor da inclusão escolar. Temos expectativas também de que possam sustentar e alargar conhecimentos nos celeiros acadêmico-científico e cultural, princípios de bases históricas, legais, filosóficas etc., com ações referentes à cultura da inclusão social e da plena de cidadania contextualizada, com implicações práticas e políticas que privilegiem, cada vez mais, sua práxis.

Dado que o futuro da inclusão escolar brasileira demanda de mais esforços coletivos, coordenados e proativos e que exige, constantemente, de pessoas esclarecidas e conhecedoras do processo para que possam questionar, evocar discussões e/ou propor atitudes de mais acessibilidade para todos os integrantes dos processos. Além de promoverem meta comum, que incidem em garantir uma Educação de qualidade para todos, é importante que se tornem sabedores de movimentos histórico-político-cultural inclusivos. Caso contrário, correremos risco de perseverar na retórica de que estaremos sempre começando a inclusão escolar para transformar a escola.

E, nesta caótica situação, compete trazer contribuições da diretoria do Fórum Nacional de Educação Inclusiva, coordenação e diretoria da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME Nacional), associações acadêmicas, sociedade civil e demais que, sensibilizados com a causa, manifestarem Nota de Repúdio sobre a matéria, deliberando atos oficiais, na prerrogativa de sua natureza e função garantir o direito constitucional da Educação em defesa da inclusão pelas garantias legais democraticamente construídas. A exemplo do movimento histórico que se ergueram, no tecido social democrático e participativo, destacamos as políticas públicas de inclusão educacional, bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008) Além disso, essa política enviesada pôs em cheque o ordenamento jurídico de proteção especial a grupos historicamente discriminados e excluídos que possibilitou a elaboração de legislação infracional no mesmo compasso, bem como com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), decreto Executivo nº 6.949/2009. (BRASIL, 2009)

Dialogando com nosso marco teórico, tomemos Vygotsky (1991, p. 129) no que se refere ao estudo sobre a consciência de que “[...] a análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência”. E, no que diz respeito às análises do referido Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), esses deixam-nos estarecidos perante o tamanho retrocesso. Entretanto, esse momento corresponde, principalmente, às sociedades industriais liberais-religiosas modernas que adaptam seus membros à sociedade a tal ponto que a maioria das pessoas nem sequer sabem que está na história – ou que a história é algo a que alguém pode se adaptar.

E, para refletirmos quanto aos desmandos dessa política pública inclusiva brasileira, Newman e Holzman (2014, p. 57), sob alguns pontos de vista de Vygotsky: “[...] Essa privação da identidade histórica nos deixa vulneráveis tanto à mudança política reacionária

(fascismo) como à psicopatologia (por exemplo, depressão) [...]” Existe ampla comprovação a sugerir que, como povo, temos sido não apenas alienados do processo histórico do trabalho e da produção, mas temos sido alienados do processo histórico de nosso próprio desenvolvimento histórico. Tem-nos sido negada a *possibilidade* da história tanto quanto da *realidade* da história.

Robustecem afirmando que, para Vygotsky, alguém é capaz de transformação histórica como indivíduo somente na medida em que está *envolvido na* (mais exatamente, *é a*) atividade de mudar a sociedade de um modo consciente. Isso não deve ser tomado como significando que alguém tem de ser um revolucionário para mudar; ser um revolucionário é trabalhar para mudar a sociedade de um modo muito particular. A falta de um senso de história e das políticas públicas deixa-nos extremamente vulneráveis e que precisa ser enfrentado – e como tudo isso pode ocorrer de uma hora para outra? Como essa crise radical pode ocorrer? – esses e muitos outros questionamos brotarão e é o que fatalmente temos presenciado em nossa sociedade.

É que nossa interação social *normal* é tão profundamente alienada e carente de um senso de *conexão histórica* que mudanças relativamente pequenas no processo atual pelo qual a informação é comunicada e disseminada podem criar transformação total da noite para o dia. E falando da experiência brasileira, não é bem assim que acontecerão as mudanças almejadas. Mas, provavelmente, é assim que nosso sentimento de história pode se destruir.

A obra de Vygotsky é obrigatória para melhor compreender o significado da história de nosso contexto brasileiro – por todos que pretendem superar o legado reacionário de séculos de opressão, erradicar o analfabetismo e a exclusão de grande parcela da população e, aí também incluímos às políticas públicas adaptarem-se, no curso das sociedades para comprometerem-se com mais consistência e coerência nos acolhimentos das pessoas com deficiência – e, para evoluir no enfrentamento resistentes às reformas educacionais, no acatamento das diretrizes políticas e econômicas governamentais, bem como possibilitar mais acesso à educação, à cultura, às artes e às ciências, estabelecendo trocas de experiências com proposta da pedagogia socialista sob a perspectiva de Vygotsky sobre a questão, leiamos o que cito:

Adaptar-se à história significa comprometer-se na atividade revolucionária de mudar totalidades. Adaptar-se à sociedade, no curso das sociedades em que vivemos atualmente, significa desempenhar certos atos, comportamentos

e papéis apropriados aos (e tendo valor de troca dentro dos) limites estreitos deste tempo e deste espaço particular (momento) na história do mundo. Assim, nossas “atividades” do dia a dia socialmente determinadas e mercantilizadas não são atividades nenhuma no sentido marxista do termo. Tal as mercadorias econômicas sob o sistema socioeconômico-ideológico conhecido por capitalismo, elas são simultaneamente reais (socialmente) e ilusórias (historicamente). (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 58)

No entanto, salientamos que Vygotsky não é idealista e nem empirista. Mas para compreendê-lo necessitaremos voltar à sua ontologia, epistemologia e ao seu método, especialmente delineado no *Manuscrito 1929*, que se constitui, hoje, o corpo da concepção Histórico-cultural³, como aquelas obras que reportam discussões frutíferas com a *Psicologia pedagógica* e *A construção do pensamento e da linguagem*, abordando a ação mediadora e o papel docente.

A visão de mundo fragmentada é característica do pensamento ocidental dominante da Idade Média, mas que, na Modernidade, se enfraqueceu. E agora os saudosos tentam resgatar para isolar os alunos com deficiência. Não se pode mais continuar como aquele lugar do “não visto” e do “não dito”. Em muitos contextos institucionais especializados, ainda prevalecem essas preconcepções de que o lugar de onde os alunos com deficiência vêm é menos importante. Ainda se utilizam das impossibilidades de se extinguir o passado deles para que possam simplesmente deixar de ser quem são, de acordo com as suas especificidades, resiliências e possibilidades como seres humanos. E, apenas, especializadas, tão somente em decorrência dos trabalhos intensos e árduos para excluí-los da sociedade ‘em nome do proteger’ pode ser considerado uma barbárie para alguns, por não considerarem os desejos de aluno de sentir-se pertencer, tornar-se partícipe dos contextos sociais.

Ao se afirmar o processo inclusivo no contexto institucional especializado, chega a ser um desrespeito aos homens e mulheres, como aqueles que pouco interagem como no ambiente escolar estariam e estarão (re)vendo os espaços educativos para aprender com o outro, explicar e conhecer os diferentes aspectos das ações pedagógicas e, principalmente, das avaliações como recurso que mais se adéquam às escolas tradicionais. Nesse âmbito, a

³ A palavra história (psicologia histórica) dispõe de dois significados: 1) abordagem dialética geral das coisas – isto é, qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história, ciências naturais = história da natureza, história natural: *Materialismo Dialético*; 2) história do próprio sentido, isto é a história do homem: *Materialismo Histórico*. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil – *Homem que Trabalha*. (VYGOTSKI, 2000, grifo nosso).

avaliação fica a cargo de uma equipe de saúde, que tem como foco a compreensão acerca da extensão das deficiências e o aprender a ler e a escrever ficará para segundo plano.

O referido Decreto, absurdamente, delibera com a ausência de participação efetiva de instituições, associações e conselhos das pessoas com deficiência, aqueles que podem e devem contribuir com a causa e assinala a enorme perda de políticas sociais no que se refere à inclusão. Esse ratifica o inadequado desmonte dos direitos que até então foram constituídos por décadas, fruto dos movimentos representativos das pessoas com deficiência, movimentos sociais, professores, da comunidade acadêmica e pesquisadores da Educação Especial.

Na sua essência, o Decreto antidemocrático recomenda o modelo de segregação ou obnubilação dos preceitos legais, ou seja, instalam-se os retrocessos, uma vez que já existiram as escolas especiais ou classes especiais, agora ficou mais do que evidenciado que não originou autonomia e nem concretizou a inclusão no mundo do trabalho e no tecido social. Acreditamos que esse documento foi chancelado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), resultado de interpretações equivocadas serem justificadas para rejeição de alunos no ensino comum. Embora seja possível se considerar a LBI mais significativa do que o Decreto, pois garante o direito à matrícula em escola comum, apesar do temor de discordância de determinadas comunidades escolares, devido constantes atitudes discriminatórias e atitudes anti-inclusivas. Além disso, o Decreto foi ratificado pelas diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017), conforme afirmado, anteriormente, por não pautar a prioridade de assegurar acessibilidade, inclusão, vida independente, autonomia, pertencimento e desenho universal como princípios orientadores na organização, articulação, desenvolvimento de suas propostas pedagógicas.

Esse referido Decreto do Governo Federal Brasileiro é o inverso do que fora instituído na citada Lei Brasileira de Inclusão (2015), no seu Art. 27, que propõe “direito à educação em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis”. Talvez, atitudes como ‘todos os níveis’ possam gerar consequências desastrosas, que incidem ao regresso da Educação Especializada, ações que muito preocupam os envolvidos nesta área, que atestam que os poucos avanços percebidos nos últimos anos não garantem a aprendizagem em espaços escolares comuns. A existência do AEE, por outro lado, ressignificou as estruturas complementares e suplementares na educação. Os desafios são muitos, se têm leis fortes e assertivas, mas políticas públicas efetivas com articulação intersetorial (educação, saúde, Direitos Humanos, cultura etc.) que enraízem as suas bases nas políticas públicas inclusivas são necessárias, para que se tenha educação de qualidade para todos na escola comum.

O estudo evidenciou a trajetória árdua da Educação Especial na década de oitenta. Diante da organização dos movimentos sociais e das políticas públicas avanços se constituíram, alcançando o patamar da Educação Inclusiva no ensino comum na década de noventa. No entanto, nos últimos seis anos com as investidas da direita neoliberal no Brasil – têm ocorrido processos de desmonte. Observam-se problemas de desvalorização das condições de trabalho docente com os rebaixamentos da remuneração, perdas assustadoras dos empregos nas redes de ensino. Diante da situação econômica mundial, a situação das pessoas com deficiência tem-se agravado, em relação à discriminação estrutural que sofrem. As consequências advindas das políticas neoliberais, que estão desmontando as condições socioeducacionais seguem padrões semelhantes, nas demais áreas.

E, com as últimas políticas públicas neoliberais, conforme listadas neste capítulo, pouco foi feito para prover a Educação Inclusiva para os alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Eles e suas famílias sentem que foram deixados para trás, sentem que foram desconsiderados plenamente os direitos das pessoas com deficiência. Mas a luta continua incluindo-se medidas para não discriminar as pessoas com deficiência. Enfatiza-se que os alunos com deficiência merecem ter certeza de que sua vivência no meio educacional e social é uma prioridade, a fim de lhes garantir o livre acesso ao sistema Educação Inclusivo de qualidade.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BAHIA

É oportuno discorrer um breve panorama sócio-histórico e político do Estado da Bahia, no sentido de contextualizar o espaço da pesquisa realizada, cujos principais elementos educacionais propostos para atender às pessoas com deficiência decorrem de trajetórias longas e difíceis. Há indicativos de que, na sua essência, a instrução da infância, no período do Império na Bahia foi marcada por contradições do discurso liberal de educação para todos, porém, na prática, esse não se efetivou por falta de uma política pública séria para a instrução nos primeiros anos de vida dos cidadãos. Segundo Brandão (2009, p. 159, grifo do original), acredita-se que

[...] a política de educação no Império cumpriu com o seu papel de *formar mão-de-obra para o sistema capitalista em ascensão e difundir os conceitos*

de moralização e civilidade tão necessários para garantir ao Brasil a inserção na nova configuração político-econômico-social.

Parece ter havido inversões de prioridades, o que contribuiu para o aprofundamento de problemas da educação no período imperial, que vão desde as fragilidades na qualificação dos professores, baixa remuneração dos profissionais, falta de material didático, falta de escolas, ineficácia na aplicação dos métodos de ensino adotados, até a escassez de escolas. Asseguram Silva e Sousa (2011, p. 205):

Após uma busca rápida sobre as mais recentes pesquisas, detectou-se algumas que tratam de objetos e sujeitos da educação, mas se identificam apenas como “história social”, por estarem na interface com o trabalho e ofícios; a abolição, a infância e as instituições para seu acolhimento e “educação”, no sentido da socialização mais ampla; a história das mulheres ou das relações de gênero; ou ainda história das ciências sem que se problematize a especificidade desses trabalhadores, crianças, mulheres, escravos e libertos nos territórios escolares, sob a ação de práticas escolares.

Apesar de tantas questões sociais e inclusivas para serem superadas, as atividades do ensino gratuito às crianças pobres baianas somente foram iniciadas, no ano de 1830, através da Santa Casa de Misericórdia. Ali, com a ampliação do espaço físico do recolhimento, foi instalada uma escola primária com duas professoras pagas pela Irmandade da Misericórdia para ensinar às crianças. (COSTA, 2010)

As iniciativas da Educação Especial na Bahia decorreram das demandas assistenciais, na tentativa de atender às diferentes especificidades e no seu pleno desenvolvimento. Até então, muitas crianças – e suas famílias – viviam em condições desumanas e distantes de inserção social. Até meados do século XX, o sistema educacional teve um longo e difícil trajeto e não era diferente para as pessoas com deficiência. As ações iniciadas para esse público surgiram somente por volta de 1998, após os longos 10 anos da promulgação da Constituição do Estado da Bahia. Em seu Artigo 208, lê-se:

O dever do Estado em garantir às pessoas com deficiência a inserção econômica e social, de modo a comprometer-se em proporcionar a este público o acesso a todos os níveis de ensino, de forma obrigatória e gratuita, sem que houvesse delimitação de idade. (BAHIA, 1998, Art., 208)

De certa forma, o Estado da Bahia se comprometeu a executar ações inclusivas, a partir da educação brasileira, procurando se inspirar no já existente para o sistema da Educação Especial baiana – embora tenham disponibilizado ações para as iniciativas de instituições não-governamentais que passaram a contar com as ações do Instituto de Cegos⁴, 1933, do Instituto de Reabilitação de Deficientes Motores,⁵ 1956 e da Fundação do Instituto Pestalozzi. (BAHIA. Secretaria da Educação, 2017, p. 14)

Consta um breve histórico no documento das Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação), este que situa as determinações legais vigentes no país, o Estado da Bahia deu início ao processo de atender ao direito à educação, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61). Muito tempo depois, foi fundada a primeira escola no estado especializada⁶ em ensino para crianças e adolescentes com deficiência. A citação ratifica:

Somente quando o Governo Federal cria o Centro Nacional de Educação Especial (CNESE), através do Decreto n° 72.425 (1973), com intuito de promover no Brasil a “expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais⁷”, a Secretaria de Educação da Bahia (SEC), em 1975, mobiliza-se, junto ao Conselho Estadual, para organizar oficialmente o serviço educacional especializado, efetivado com o Decreto n° 24.618 e a Resolução 224.

Conhecido como o Instituto Baiano de Fisioterapia e Reumatologia – IBR. Nesse período, os serviços eram direcionados aos portadores de poliomielite. Com a sua erradicação, o trabalho foi direcionado para as pessoas com deficiência intelectual e física. Nesse espaço foi criada a escola Erwin Mongeroth.

Documentos comprovam que somente por volta das décadas de 50 e 60 do século XX realizaram-se a inserção de alunos com deficiência visual nas escolas Getúlio Vargas⁸, na Escola Marquês de Abrantes⁹ e no Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA). De

⁴ Ainda hoje, a instituição mantém a sua natureza filantrópica e oferece serviços educacionais especializados para as pessoas com deficiência visual.

⁵ “Conhecido como Instituto Bahiano de Reumatologia (IBR). Nesse período, os serviços eram direcionados aos portadores de poliomielite. Com a sua erradicação, o trabalho foi direcionado para as pessoas com deficiência intelectual e física. Nesse espaço foi criada a Escola Erwin Mongeroth.” (BAHIA. Secretaria da Educação, 2017, p. 13)

⁶ A Escola Wilson Lins foi inaugurada em 17/08/1959. Funcionou com Classes Especiais para Deficientes Auditivos na Fundação Santa Luzia, no bairro de Nazaré, na capital baiana. Em 1968, essas classes foram agrupadas num prédio na Ladeira da Saúde.

⁷ Art. 1º (BRASIL. Secretaria de Educação Superior, 1973).

⁸ Foi nessa instituição que a SEC criou a primeira classe especial da Bahia, a Escola Barão de Macaúbas, com a oferta do serviço itinerante a outras unidades escolares. (BAHIA. Secretaria de Educação, 2017, p. 15)

⁹ Nessa escola estadual, em 1961, é criada a primeira sala de recursos da Bahia. (CRUZ, 2002, p. 22)

acordo com os avanços ocorridos nos registros de documentos, declarações, normas e recomendações, internacionais e nacionais nas últimas décadas, foram apontadas conquistas obtidas na formulação e na implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas regulares.

O documento mais recente – Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA), nº 79, de 15 de setembro de 2009 – estabelece normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e modalidades da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Elas formam ampliadas conforme as *Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*. (BAHIA. Secretaria da Educação, 2017)

As *Diretrizes da educação inclusiva no Estado da Bahia* listam os diferentes espaços de apoio educacionais à inclusão disponíveis: Classe comum, Escola/Classes Bilíngues para Surdos, Sala de Recursos Multifuncionais, Oficina Pedagógica de Formação para o Trabalho, Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S), Núcleo de Produção Braille e a Instituição Especializada, com a proposta de promover a inclusão desses educandos através de uma educação de qualidade, capaz de garantir o seu desenvolvimento educacional, psicossocial, cultural e linguístico. Assim, podem-se destacar orientações pedagógicas concernentes às Diretrizes (BAHIA. Secretaria da Educação, 2017), que propõem flexibilizações curriculares para o público da Educação Inclusiva:

- *Temporalidade*: considerar o tempo que o estudante necessita para atingir os objetivos educacionais e efetivar suas tarefas. Viabilizar tempo adicional nos momentos avaliativos.
- *Organização da classe*: posicionar o estudante na turma de modo que não esteja isolado e tenha a colaboração dos colegas no processo de ensino e aprendizagem.
- *Conteúdos e objetivos*: ofertar sistema aumentativo e alternativo de comunicação, retomada de conteúdos para garantir a aprendizagem através da mediação do professor.
- *Procedimentos didáticos, recursos pedagógicos e atividades*: selecionar conforme as especificidades educacionais do estudante.
- *Avaliação*: ofertar instrumentos de avaliação acessíveis à linguagem do estudante. A avaliação é um processo contínuo, intenso e deve ocorrer em vários momentos da prática pedagógica. As anotações e registros diários sobre o desempenho do estudante devem fazer parte da rotina do

professor, de modo que os aspectos qualitativos complementem os quantitativos. (BAHIA. Secretaria da Educação, 2017, p. 46-47)

Desse modo, ressalva o documento: é importante considerar o processo de aprendizagem do educando e as suas produções, realizadas em situações formais e não formais, não se restringindo apenas aos momentos de aplicação de testes e provas como referências na análise dos seus avanços e lacunas.

Assim, propõe-se que cada docente oportunize diferentes tipos de instrumentos e procedimentos avaliativos, contemplando as características culturais e individuais dos educandos, atentando tanto para os modos como eles interagem, comunicam-se e se comportam, quanto aos saberes de que dispõem. Os detalhes de uma prática da Educação Especial e Inclusiva têm sido um grande desafio para as redes de ensino em todo país, e a Meta 4 do Plano Nacional de Educação e os Planos Municipais de Educação possivelmente permitirão reflexões mais aprofundadas sobre o que poderão garantir nas escolas públicas.

Nesse sentido, pode-se perceber que a Educação Especial baiana se ancorou nos documentos referenciais e oficiais brasileiros. Ainda está por investir nos pressupostos das políticas, também. Na próxima sessão, serão discutidos os subsídios, visando à efetivação das Políticas Públicas para a Educação Especial no Município de Itabuna/Bahia, bem como os movimentos que se sucederam pela Educação Especial.

2.2 O AEE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABUNA – BAHIA

Para apresentar o cenário histórico da Educação Especial do município de Itabuna, na Bahia, faz-se necessário um recorte, enfocando como as ações voltadas para a inserção de crianças e adolescentes com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) têm sido planejadas e conduzidas, conforme Plano Municipal de Educação de Itabuna (ITABUNA. Secretaria de Educação, 2017, p. 87)¹⁰

¹⁰ Na Meta (4) do *Relatório preliminar da primeira avaliação do Plano Municipal de Educação...*, há uma referência ao atendimento sobre a Educação Especial Inclusiva: “Universalizar para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e distúrbios de aprendizagem o acesso, a permanência, o desenvolvimento da autonomia e a aprendizagem, nos diversos níveis e modalidades de ensino, atendimento educacional especializado, na rede pública, privada e/ou conveniada, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados. (ITABUNA. Secretaria de Educação, 2017, p. 18)

Na visão inclusiva da Constituição, esse atendimento implica na ressignificação da Educação Especial, pois é aquele que complementa, mas não substitui o que é ensinado em sala de aula a todos os alunos com e sem deficiência, garantindo a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns; ele deve estar disponível em todos os níveis de ensino, destinando-se à eliminação das barreiras que a deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento, as altas habilidades ou superdotação e os distúrbios de aprendizagem têm para se relacionarem com o meio externo.

Na breve síntese, existem lacunas em relação à Educação Especial do município de Itabuna, pois a história se mostra um tanto dissociada dos momentos históricos para a Educação Especial¹¹. As suas primeiras aproximações ocorreram a partir da instituição da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), constituída desde o ano de 1974 (não foi possível localizar o número do decreto de institucionalização). Inicialmente, essa entidade atuou oferecendo serviços ambulatoriais voltados à saúde e, no ano seguinte, foi inaugurada a Escola da APAE, com a inspiração da Classe Especial para os atendimentos dos alunos surdos dos serviços da APAE. Posteriormente, essa instituição foi designada a atender os alunos com deficiência intelectual e múltipla.

Assim, por volta do ano de 1993, a referida Classe Especial foi remanejada para o Colégio Estadual Sesquicentenário (CISO) e, em seguida, para o Colégio Estadual Amélia Amado. Em meados de 1994, inaugurou-se no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão (CIOMF) outra Classe Especial para atendimento a alunos surdos. Em 1999, a Classe Especial foi extinta, período em que foram implantadas, no CIOMF, as Salas de Apoio para atendimento a alunos com deficiência intelectual, auditiva e visual, os quais eram incluídos nas salas comuns (os estudantes frequentavam no contraturno).

O Movimento Apaeano, durante o exercício de 2019, realizou, na Escola da APAE, cerca de 515 alunos nos distintos programas e projetos desenvolvidos, de modo inclusivo, englobando os encaminhamentos para o mercado de Trabalho. Há também o Projeto Aprendendo Down, referenciado pelo Núcleo de Informação, Estudo e Pesquisa Aprendendo Down, constituído no ano de 2000 na cidade de Itabuna/BA. Inicialmente, ele atuou como projeto de extensão e, posteriormente, foi vinculado ao Programa de Formação Continuada da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), filiado à Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, atuando na formação continuada e com promoção de eventos formativos, cursos, palestras, jornadas e congressos.

¹¹ Até o momento, obtivemos os registros iniciais dos 46 anos de existência de fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Como não é objeto deste estudo os aprofundamentos históricos, ficará em aberto, talvez passos para futuras pesquisas.

A Rede Municipal de Itabuna, em 2002, criou o Centro de Reabilitação e Desenvolvimento Humano (CREADH), em parceria com as Secretarias de Saúde, Educação e Desenvolvimento Social. O primeiro órgão público a desenvolver ações da reabilitação de pessoas com deficiência na cidade, com prestação de serviços nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Neurologia, Fisiatria, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Serviço Social, Enfermagem e Terapia Ocupacional. Nesse contexto, foi inserida na Secretaria Municipal de Educação a Coordenação de Educação Especial e princípios da inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns da rede municipal. Esses atendimentos pedagógicos de Salas de Apoio no CREADH eram realizados por uma equipe inicial de cinco profissionais.

A Rede Municipal de Educação de Itabuna inaugurou, em 2004, o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (ATEHD). Tem como referência o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que institucionalizou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e não especificamente as Classes Hospitalares, por acreditarem que estes estão amplamente relacionados aos ATEHD, não se reduz à utilização de um espaço físico circunscrito a uma classe, tampouco à demanda definida e delimitada pelo contexto escolar.

O Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar tem por objetivo propiciar o acompanhamento curricular do aluno hospitalizado, garantindo-lhe a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2002) Esse atendimento é considerado uma modalidade de Educação Especial, por atender crianças e/ou adolescentes considerados com Necessidades Educacionais Especiais em decorrência de apresentarem dificuldades no acompanhamento das atividades curriculares por condições de limitações específicas de saúde.

Assim, o ATEHD, considerado uma modalidade de educação, destina-se a atender crianças e adolescentes hospitalizados em tratamentos de Oncologia Pediátrica e Ambulatório Oncopediátrico no Hospital Manoel Novaes, graças ao convênio estabelecido entre o Grupo de Apoio à Criança com Câncer (GACC) Sul da Bahia. Ele conta com a colaboração de voluntários e, por meio da parceria com a Santa Casa de Misericórdia e a Secretaria de Educação, planeja e executa ações pedagógicas inclusivas para todas as crianças e adolescentes hospitalizados na enfermaria pediátrica e impossibilitados de frequentar a escola devido ao tratamento de saúde.

Além dos espaços de atendimento já existentes, a Brinquedoteca da Enfermaria Pediátrica foi ampliada, com atendimento didático-pedagógico nos leitos da enfermaria pediátrica, por uma professora e uma estagiária, contemplando crianças e adolescentes. E o

trabalho se estendeu ao Centro de Referência em Doença Falciforme em Itabuna (CERDOFI) – atendem também nas Enfermarias Pediátricas para crianças e adolescentes com outras enfermidades, com atividades didático-pedagógicas e psicopedagógicas.

Desde 2019, o ATEHD dispõe de um quadro composto por 15 profissionais – desses, três dispõem de Especialização em Educação Especial, quatro Especialistas em Psicopedagogia e duas em formação e as demais são Pedagogas, que colaboraram na realização de ações propostas de mediações pedagógicas, além das atividades que são compartilhadas por todos, ou seja, cada criança ou adolescente segue um roteiro de estudo diferenciado, de acordo com suas demandas pedagógicas, de suas expectativas e de suas possibilidades cognitivas. (ITABUNA. Secretaria de Educação, 2018)

Esse relatório apresenta dados significativos aos atendimentos de equipe Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (ATHED), em 2018, entre crianças e adolescentes, com idade de 0 (zero) a 18 anos e seus cuidadores, oriundos do município de Itabuna e cidades da região sul, extremo-sul, sudoeste e oeste da Bahia, os números são significativos. No acompanhamento psicopedagógico individual, no Ambulatório Oncopediátrico, foram atendidas 54 crianças e adolescentes, em tratamento oncológico, sendo 19 crianças de 0 a 5 anos, 30 na idade entre de 6 a 14 anos e 5 adolescentes de 15 a 18 anos. No atendimento coletivo no Ambulatório Oncopediátrico (oficinas) foram atendidas 367 crianças e adolescentes; (65) deles foram atendidos na Casa de Apoio: 20 crianças de 0 a 5 anos, 26 crianças de 6 a 11 anos e 19 adolescentes de 12 a 18 anos; na Enfermaria Oncopediátrica 107 crianças/adolescentes, sendo (61) de 0 a 4 anos e 46 crianças/adolescentes.

Já na Brinquedoteca da Enfermaria, foram atendidas 292 crianças, dessas, 121 meninas e 171 meninos, com faixa etária de 0 a 14 anos de idade, acometidas por diversas patologias (anemia falciforme, hipertensão, diabetes, apendicite, acidentes domésticos, pneumonia etc. internadas nas enfermarias e apartamentos do Hospital Manoel Novaes. São crianças residentes em Itabuna: foram 85, e cidades do sul e extremo sul da Bahia, 207, com um total de 284 crianças/adolescentes atendidos, sendo 171 meninos e 121): 23 crianças de 0 a 5 anos de idade e 269 crianças/adolescentes entre 6 e 14 anos, em sua maioria, estudantes de escolas públicas municipais e estaduais. Embora algumas crianças não frequentassem a escola regular, devido à idade e/ou ao tratamento de saúde, ainda assim, elas receberam atendimento didático-pedagógico e psicopedagógico, por meio do acompanhamento específico e coletivo, com atividades planejadas para atender às demandas de cada faixa etária e nível de aprendizagem. Em sua grande maioria, eles pertencem às classes econômicas menos

favorecidas, dependendo do poder público para hospedagem, deslocamento, alimentação e educação especializada. (ITABUNA. Secretaria de Educação, 2018, p. 8-9)

Esse número considerável de atendimentos no âmbito da saúde chama a atenção de questões mais amplas, como saneamento básico – crianças e adolescentes oriundas das classes econômicas menos favorecidas podem incidir no agravamento da saúde –, que, historicamente, sempre ficam a desejar na Região Nordeste. Enquanto o acesso à rede de água na região Nordeste chega a 72,4% da população, os serviços de esgoto, em contrapartida, apresentam uma situação bem diferente. Cerca de 28,0% da população tem o serviço de coleta de esgoto, e o volume de esgoto tratado da região aproxima-se de 36,2%. A perda de água ocasionada por furtos, vazamentos, erros de leitura de hidrômetros, dentre outros, chega a 46,0%, de acordo com Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (BRASIL. Secretaria Nacional de Saneamento, 2018)

Em de 2005, foi fundada a Associação de Pais e Portadores das Síndromes Deficitárias Neurológicas (APOS DEN) e institucionalizada sob a Lei Municipal 2070 18/2008, nomeada Núcleo Cuidar, para o atendimento às pessoas com as seguintes síndromes: Arnold Chiari, Autismo, Duchenne, Hidrocefalia, Microcefalia, Mielomenigocele, Paralisia Cerebral e Mucopolissacaridose San Filippo. Este Núcleo promove atendimento, apoio e assistência a cerca de 210 famílias, proporcionando ações que incluem desde artesanato, aulas de dança, musicoterapia, fisioterapia, nutrição, atendimentos médicos até os atendimentos psicológicos e atividades recreativas.

As ações da Rede Municipal de Ensino de Itabuna englobam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para que as barreiras possam ser eliminadas, além de garantir a plena participação de seus alunos. Há atividades desenvolvidas nos espaços educativos, ao tempo em que os profissionais envolvidos respeitam as necessidades específicas de cada indivíduo.

A Secretaria Municipal de Educação de Itabuna inaugurou no ano de 2006, o Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva (CEPEI), com o objetivo de atender aos alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dessa rede, atuando no AEE nas diversas áreas. Dispõe de 11 salas de atendimentos: sala de triagem, acolhimento familiar, sala do grupo de convivência com jovens e adultos com deficiência; atendimento à surdez; sala de apoio à deficiência intelectual; deficiência visual; apoio à dificuldade de aprendizagem; sala de avaliação psicopedagógica; sala de estimulação precoce; atendimento

ao Transtorno do Espectro Autista; arte, atendimento psicomotor, educação física, serviço de psicologia para pais e alunos; de fonoaudiologia. Além de contar com um auditório, uma secretaria e uma copa pequena, atendendo em média 500 alunos/ano para tratamento psicoterapêutico e de orientações aos familiares dos alunos, além da equipe que atua na formação continuada de professores em Educação Especial e Inclusiva.

Em 2020, o município de Itabuna dispõe de um total de 40 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); destas, 28 estão localizadas nas escolas da zona urbana e 5 nas escolas rurais, que são atendidas através do serviço de itinerância das psicopedagogas. Dentre vários problemas, o maior desafio da itinerância, conforme explicitado pela Coordenação da Educação Especial, é a equipe não dispor de espaços físicos adequados para os atendimentos em SRM nas escolas rurais, por não terem sido contemplados pelo Ministério da Educação (MEC), apesar de inúmeros alunos com deficiência estarem matriculados nesses espaços. Os atendimentos ocorrem uma vez por semana pelos especialistas da educação especial e dos psicopedagogos. Esses dispõem de horários fixos semanais e são atendidos na medida do possível, pois não há recursos materiais, tecnológicos e financeiros oferecidos pelo MEC.

As informações dos sistemas de ensino para Educação Especial e Inclusiva da rede municipal de Itabuna foram organizadas em rede e publicadas na modalidade capítulos de três livros, resultando em um mapa atual e representativo das ações das políticas públicas, da formação, avaliação e recursos utilizados nas SRM, e a partir dessas discursões foram articuladas, junto à SEC/BA, ações para cursos de pós-graduação em Educação Especial Inclusiva, que contemplasse formação para professores da Educação Básica, - Especialização de Formação Pedagógica para Educação Inclusiva (FORPEI).

Ao tempo em que o município, através da Secretaria da Educação, via Assessoria de Educação Inclusiva, tem desenvolvido ações que garantam alunos que se encontram em tratamento de saúde, sejam atendidos pela equipe da Classe Hospitalar, nas escolas da Rede foram disponibilizadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e profissionais capacitados para o atendimento dos alunos. Em 2020, a Rede Municipal conta com 28 salas.

O Centro de Apoio Pedagógico Grapiúna (CAP) foi implantado e oficializado, em 2010, através da Portaria nº 2.492/2011, tornando-se uma instituição vinculada à Rede Estadual de Ensino da Bahia. Em 2019, ele atendeu cerca de 296 alunos com deficiência, todos matriculados nos turnos matutino e vespertino com as seguintes especificidades: 28 alunos com deficiência visual, 16 alunos com deficiência auditiva e 222 alunos deficiência intelectual, todos oriundos das redes estadual, municipal, privada e da própria comunidade e

atendidos no contraturno da escola comum, disponibilizados até três atendimentos diários do AEE e mais duas oficinas de artes, música, informática acessível e educação física adaptada. Em média, cada aluno é assistido em 108 atendimentos/ano.

A equipe é constituída por 22 profissionais com formações nas áreas: atendimento pedagógico da educação inclusiva, psicopedagogia, deficiência auditiva e visual, aulas de direção e mobilidade, soroban e escrita braile, TEA, alfabetização bilíngue, psicomotricidade, informática acessível, educação física adaptada, musicoterapia, dentre outros. A equipe de apoio é composta por 13 profissionais que organizam os espaços na higienização, na produção da merenda e segurança. Além de promover o suporte no aprendizado dos alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE), o CAP realiza apoio e orientação aos familiares, à formação continuada de professores de alunos da Rede Estadual de Ensino de Itabuna e cidades da Região Sul da Bahia. Realiza, frequentemente, itinerância regular, cujas ações vêm fortalecendo os vínculos com as escolas dos alunos assistidos e oferecendo aos professores orientações quanto a melhor forma de ensinar e aprender no AEE.

O Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Itabuna (RME) ocorre tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais quanto nos Centros de Educação Especial. A RME, pelo que foi exposto, entende por *Salas de Recursos Multifuncionais* como ambientes organizados em escolas da rede pública de ensino para que profissionais especializados possam atender aos estudantes matriculados na própria instituição e estudantes do entorno, pois institui o atendimento para todas as deficiências e, na medida do possível, tentam contemplar as especificidades de cada aluno. Além disso, os Centros de Educação Especial propiciam a avaliação, identificação, encaminhamentos e os possíveis acompanhamentos do atendimento oferecido aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/talentosos, comportando a inclusão efetiva no processo de escolarização da Educação Básica até o ensino superior.

As atividades do AEE se caracterizam como aquelas realizadas na sala de aula comum e não são substitutivas à escolarização, pois esses atendimentos podem alcançar complemento e/ou suplemento à formação desses com proposições à autonomia na escola e sociedade, cujas ações procuram difundir informações e conhecimentos que legitimem a Educação Especial e Inclusiva nos sistemas educacionais e nas comunidades escolares, de toda a rede de Educação Básica do estado da Bahia.

2.3 DADOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABUNA – BAHIA

Importa enfatizar que todos esses elementos que aqui revelam a Rede Municipal de Ensino de Itabuna, Bahia, indicativos da condição do trabalho docente, apesar de não ser objetivo deste estudo aprofundar dados estatísticos, cumpre-se salientar os próximos parágrafos é apresentar achados a respeito dos possíveis impactos provocados pelos elementos sociais e econômicos e sua relação com a efetividade da política educacional do trabalho docente. Embora alguns desses avanços se mostrem gradativos e digam que há muito por se fazer para que o sistema educacional do município de Itabuna tornou-se, afinal, de qualidade, dados parciais revelam necessidades que merecem atenção e aprofundamento.

Por se apresentarem como um importante instrumento de verificação do cumprimento das metas fixadas, vale considerar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Município de Itabuna, divulgado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dados referentes ao ano de 2019 indicaram que o aprendizado dos alunos deste município atingiu nota 4.3, revelando avanços alcançados pela Rede Municipal de Ensino de Itabuna, em relação à edição anterior. Conforme dados do IDEB/INEP (INEP, 2017), para esse período indicaram nota 4.0 que necessitavam elevar para garantir mais alunos, aprendendo, e com um fluxo escolar adequado. (INEP, 2019) Percebem-se esforços crescentes para fazer com que as escolas da Rede Municipal se tornem, efetivamente, de impactos positivos, tomando o IDEB como elemento que permite avaliar, ainda que parcialmente, tais dimensões, reformulando práticas pedagógicas a fim de tornar as escolas atentas ao pleno direito à escolarização de qualidade.

Para entender à quantas anda o sistema educacional desse município, se fez uso de algumas informações do *Anuário Estatístico de Itabuna* que contém dados relativos ao ano de 2018, disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Itabuna, Secretaria da Fazenda e Planejamento – Itabuna, BA, publicado em 2019. O documento apresenta panorama de dados estatísticos sobre o município por eixos temáticos. Por eles se vislumbra o percurso das políticas públicas da Educação as quais corroboram as análises educacionais.

QUADRO 1–Matrícula inicial no Ensino Fundamental, por dependência administrativa, no Município de Itabuna, no Estado da Bahia, 2014 – 2018

Ano	Matrícula Inicial					
	Total	Anos Iniciais		Anos Finais		
		Municipal	Particular	Estadual	Municipal	Particular
2014	26.272	9.006	4.148	6.595	3.934	2.589
2015	24.345	8.490	3.820	5.634	4.058	2.343
2016	23.362	8.066	-	11.232	4.064	-
2017	22.326	7.542	3.578	4.855	4.064	2.287
2018	23.549	8.138	3.992	4.268	4.735	2.416

Fonte: INEP/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaobasica>. Acesso em: 23 abr. 2019.

A análise de dados das matrículas dos Anos Iniciais, no Quadro 1 acima indica que, no âmbito Municipal, entre os anos de 2014 e 2018, houve uma redução no número de matrículas, número máximo de matriculados de 9.006 no ano de 2014 e número mínimo de 7.542 no ano de 2017. Porém, para o ano de 2018, ocorreu aumento apenas de 596 matriculados, o que evidencia um possível crescimento para os anos seguinte. E os dados das matrículas dos Anos Iniciais no âmbito Particular evidenciam, entre os anos de 2014 e de 2018, uma queda do número de matrículas, com número máximo de 4.148 e mínimo de 3.578. Assim, percebe-se que do ano de 2017 para o ano de 2018 houve um aumento de 414 matriculados, o que indica possível recuperação no número de matrículas, quando comparado com o número de matriculados no ano de 2014. (ITABUNA. Prefeitura Municipal. Secretaria da Fazenda e Planejamento, 2019, p. 167)

No entanto, apesar de haver recuperação, devido à redução do número de matrícula, no âmbito Municipal, pode-se analisar, com base no ideário da legislação e se constatar que há dissonâncias entre teoria e prática. De uma direção se encaminham as leis estabelecendo: lugar de toda criança é na escola; educação direito de todos e dever do Estado e da Família; direito fundamental a ser assegurado como prioridade absoluta à criança e ao adolescente; direito público subjetivo. E de outra direção, em tempos difíceis, a triste realidade que conduz à lógica da exclusão, conforme demonstram taxas na escolaridade do nível fundamental.

Considerando a análise de dados das matrículas dos Anos Finais no âmbito Estadual pode-se perceber que o número máximo de matrículas ocorreu no ano de 2016, com 11.232 matrículas e número mínimo de matriculados no ano de 2018 com 4.268 matrículas. Ente os anos de 2016 para o ano de 2018 verificam-se uma queda expressiva no número de inscrições.

No entanto, do ano de 2016 para o ano de 2017 perderam-se 6.377 matrículas. E analisando, também, os dados do ano de 2016 e 2018 perderam-se cerca de 6.964 matrículas.

O Quadro 1 apresenta os dados das matrículas dos Anos Finais no âmbito Municipal. Pode-se verificar que um número máximo de inscritos ocorreu em 2018, com um total de 4.735 matriculados e mínimos de 3.934 matrículas em 2014. Percebe-se que entre os anos de 2014 e o ano de 2018 ocorrerem aumento no número de matrículas. Entre os anos de 2016 e o ano de 2017 o número de matrículas se manteve e entre os anos de 2017 e o ano de 2018, houve um aumento de 671 matriculados na rede municipal.

Esses achados se contrapõem significativamente aos dados das matrículas dos Anos Finais no âmbito Particular, pois há evidências de que o número máximo de matriculados acontece no ano de 2014, com 2.589 matrículas e mínimo de 2.287 matrículas no ano de 2017. Assim, percebe-se que houve queda no número de matrículas entre os anos de 2014 e o ano de 2018, isso quando comparado com o ano de 2014, porém, evidencia-se um relativo aumento nas matrículas ocorrido entre os anos de 2017 e 2018 com 129 novas matrículas. Observe-se, ainda, que, em relação ao total entre os anos de 2014 e o ano de 2018 há queda no número de inscrições, com máximo total de 26.272 matrículas no ano de 2014 e número mínimo de 22.326 matrículas no ano de 2017.

QUADRO 2 – Docentes em exercício no Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino, de Itabuna, no Estado da Bahia, 2014 - 2018.

Docentes	Rede Municipal				
	2014	2015	2016	2017	2018
Anos Iniciais	433	449	439	413	322
Anos Finais	135	126	135	132	228
Total	568	575	574	545	543

Fonte: INEP/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaobasica>. Acesso em: 23 abr. 2019.

Ao analisar o número de docentes em exercício no Ensino Fundamental, dos Anos Iniciais, Quadro 2 da Rede Municipal de Ensino, no Município de Itabuna, no Estado da Bahia no período compreendido entre 2014 e 2018 se pode observar um número máximo de docentes de 449 no ano de 2015 e número mínimo de 322 no ano de 2018. No entanto, a partir do ano de 2015 até o ano de 2018, observa-se decréscimo no número de docentes em exercício na Rede Municipal (ITABUNA. Prefeitura Municipal. Secretaria da Fazenda e Planejamento, 2019, p. 168)

No âmbito dos Anos Finais, identifica-se que o número máximo de docentes em exercício ocorreu em 2018, com 228 docentes atuantes, e 126 em 2015, número mínimo registrado nos últimos anos. E as análises em relação ao total evidenciam um número máximo de 575 docentes no ano de 2015 e mínimo de 543 docentes em exercício no ano de 2018. Desde o ano de 2015 até o ano de 2018 verifica-se redução no número de docentes em exercício na Rede Municipal.

Os dados apresentados são referentes ao ano de 2018, relativo às ações de inclusão social, com a implantação da acessibilidade nas instituições, de acompanhamentos especializados, com base nas políticas públicas da Educação Especial e Inclusiva. No que diz respeito à Educação Especial – Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos. (ITABUNA. Prefeitura Municipal. Secretaria da Fazenda e Planejamento, 2019, p. 170)

QUADRO 3 – Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)
Matrícula inicial em séries especiais da Educação Básica, no Município de Itabuna, no Estado da Bahia, 2014 – 2018.

Ano	Dependência	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Educação Profissional	EJA Fund. ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
2014	Estadual	-	-	-	75	105	5	10	18
	Municipal	5	32	261	190	-	-	45	-
	Privada	-	3	32	19	12	1	-	-
	Total	5	35	293	284	117	6	55	18
2015	Estadual	-	-	-	82	69	66	7	7
	Municipal	4	51	337	257	-	-	52	-
	Privada	2	4	23	21	10	3	-	-
	Total	6	55	360	360	79	69	59	7
2016	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-
	Municipal	1	35	327	255	-	-	47	-
	Privada	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	1	35	327	255	-	-	47	-
2017	Estadual	0	0	0	152	208	-	10	45
	Municipal	12	46	425	345	0	-	59	0
	Privada	1	8	19	22	8	-	0	0
	Total	13	54	444	519	216	-	69	45
2018	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-
	Municipal	19	100	883	425	-	-	89	-
	Privada	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	19	100	883	425	-	-	89	-

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/INEP.

Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

O Quadro 3 apresenta várias informações referentes à Educação Especial. No entanto, o foco deste estudo volta-se especificamente para os Anos Iniciais e Finais e serão analisados os dados das matrículas especiais da Educação Básica, no Município de Itabuna, no Estado da Bahia, nos 2014 e 2018.

Para tanto, em relação às matrículas dos Anos Iniciais no âmbito Estadual, não são apresentados dados entre os anos de 2014 e de 2018. Porém, no âmbito municipal, observam-

se um número mínimo de 261 alunos no ano de 2014 e número máximo de 883 alunos no ano de 2018. Esses dados evidenciam, entre os anos de 2016 e o ano de 2018, um aumento significativo de 556 alunos na Educação Especial. Porém, no âmbito privado, entre os anos de 2014 e o ano de 2018, o número máximo de matriculados atingiu cerca de 32 alunos e um mínimo de 19 alunos, em 2017. Entre esses anos observa-se uma queda no número de matrículas de alunos na Educação Especial na Rede Privada.

As matrículas dos Anos Finais para o domínio estadual registraram número máximo de 152 alunos no ano de 2017 e número mínimo de 75 alunos para o ano de 2014. Ainda se confere um crescimento no número de alunos na Educação Especial nos anos de 2014, 2015 e 2017 matriculados nessa Rede. Porém, para o domínio municipal, verifica-se número máximo de 425 alunos no ano de 2018 e número mínimo de 190 alunos no ano de 2014 matriculados. Não obstante, desde o ano de 2014 até o ano de 2018, observa-se aumento no número de matriculados dos alunos na Educação Especial na Rede Municipal quando comparado com o número de alunos no ano de 2014.

O que se pode inferir é uma clara adesão da comunidade local para o sistema de ensino do AEE disponibilizado por essa Rede, corroborando a perspectiva da Educação Especial. As pesquisas vinculadas ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) sobre atuação dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Itabuna-BA, que se referem aos “[...] trabalhos do CEPEI, tornaram-se referências no sul da Bahia, servindo de modelo para implantação destes serviços em municípios vizinhos à inclusão social. A sua conjuntura permitiu reverter o baixo desempenho acadêmico, a evasão e repetência nas escolas, na tentativa de elucidar as causas das não-aprendizagens [...]” (HORA, 2015, p. 198)

O mesmo pode ser dito sobre os dados do âmbito da Rede Privada. Eles apontaram um aumento para os anos de 2014, 2015 e 2017, com número máximo de 22 alunos e número mínimo de 19 alunos na Educação Especial na Rede Privada. Os dados mostraram que há urgências de mais propostas de intervenções que legitimem, com mais efetividade, as instituições inclusivas de fato. Isso implica na transformação de toda instituição escolar, envolvendo um contínuo processo de reflexão das práticas pedagógicas e atitudes positivas em todos os ambientes escolares, assim todos os alunos terão oportunidades de aprender o respeito à diversidade, empenho formativo e o apoio mútuo.

Em outras palavras, os dados aqui apresentados parecem refletir não apenas as condições de oferta educacional, mas o contexto de desigualdade social e econômica da

Região Nordeste, que caracteriza os usuários da escola pública da Rede Municipal, o que pode fazer desses índices um instrumento importante para se problematizar as interconexões entre políticas públicas. Esses quadros da Educação apresentam evidências significativas, ainda que os resultados escolares se devam, em parte, às condições sociais do município em que as escolas estão inseridas. Há outros elementos que influenciam tais resultados.

Para fazer isso, cabem algumas considerações acerca dos dados garimpados relativos à Educação no referido município. Sugere atentar para inclusão escolar para (re)conhecer que todas as crianças e jovens podem aprender junto com os demais alunos, podendo garantir a permanência de mais alunos aprendendo com um fluxo escolar adequado. Além de aprender com o que não deu certo, pode-se planejar para se vislumbrar e respeitar as diferenças de cada um, bem como preparar as estruturas e os sistemas de ensino, suas metodologias, propostas curriculares e atendendo às necessidades de todos os alunos, respeitando a igualdade e diversidade entre os seres humanos

As intenções desse mapeamento de dados do sistema da Rede Municipal de Educação de Itabuna indicaram que as instituições públicas têm se mobilizado e levado em consideração as políticas públicas vigentes, embora, aqui, os resultados estimulem um exercício de ajustes nos espaços escolares, pois eles devem facilitar os processos de mudanças para promoção da educação de qualidade e da inclusão. Assim, a construção de uma escola inclusiva demanda mais a efetivação do acesso, da permanência dos estudos e a formação profissional exitosa dos discentes e docentes, além de mudanças nas práticas dentro das salas de aula e na gestão. Enfim, é pertinente sugerir que estudos busquem conhecer mais as ações da Rede Municipal de Ensino de Itabuna em sua composição interna, discutindo fatores educacionais que têm impacto sobre dados locais e o IDEB. Eles serão muito importantes para suas projeções, pois ainda se encontram escassos.

Vale considerar que, a partir do ano de 2001/2002, a organização educacional foi estruturada em Ciclo de Formação Humana, respaldada na proposta político-pedagógica da Escola Grapiúna, denominada “Lugar de todos nós”, com objetivo de promover o desenvolvimento integral dos educandos, a inclusão social e cultural, preparando o sujeito para o exercício da cidadania.

A Resolução do CME nº 20/2003 instituiu o Ciclo de Formação Humana. Trata-se de uma modalidade que considerou as temporalidades do desenvolvimento humano como eixo estruturante para organizar o processo educativo e agrupar os sujeitos junto aos seus pares, baseando-se numa perspectiva curricular que reconhece o sujeito envolvido no processo

educativo como ser integral, atendendo as dimensões biopsicossociais e alicerçando o processo formativo para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e motores.

Segundo a Secretaria de Educação, foi desenvolvida uma pesquisa de campo para conhecer as dificuldades e inconsistências na efetivação do Ciclo de Formação Humana. E os resultados da pesquisa subsidiaram a SEC na tomada de decisão sobre mudanças nos fundamentos teórico-epistemológicos da Escola Grapiúna. Em cumprimento aos documentos legais que amparam o Ensino Fundamental de Nove Anos, a Secretaria da Educação de Itabuna modificou, em 2014, a nomenclatura da organização do Ciclo de Formação Humana, no que diz respeito aos segmentos que compõem uma nova organização das escolas estruturadas em ciclos. Na proposta, a organização escolar se encontra assim definida: ciclo da infância (6 a 8 anos de idade), pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos).

Ainda que ao longo dos últimos tempos, nos contextos brasileiro e baiano, o debate sobre a inclusão escolar e os seus aspectos relacionados à permanência e à qualidade da atuação docente no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, há muitos desses encaminhamentos por fazer. E, muitos são permeados de cultura, historicidade e subjetividades normativas. Compete a cada país estabelecer os seus entendimentos e necessidades. Portanto, se faz necessário distingui-las.

Na subseção seguinte, uma breve síntese compõe algumas das inquietações dos legisladores portugueses, cujas ações estão estreitamente relacionadas às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e às práticas pedagógicas inclusivas.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

A temática da Educação Especial na Europa, no que Portugal se inclui, tem sido visibilizada pelas medidas relacionadas à política educacional, baseadas nas orientações internacionais e no contexto no qual cada país está inserido. Como resultado, constata-se a redução das taxas de evasão e repetência escolares, o reconhecimento das diferenças e a valorização dos princípios de uma Educação Inclusiva. Ainda, para melhor entender a Educação Inclusiva, aqui, propomos considerar investigações que tenham corroborado os desafios relacionados às práticas pedagógicas inclusivas são uma demanda universal e estão

presentes nas diversas culturas mundiais: desde o movimento escolar compreensivo na Inglaterra, a tradição da escola comum na Dinamarca e nos Estados Unidos, até as ações do sistema obrigatório unificado em Portugal, que dispõem premissas e aspirações de instituir uma escola para todos socialmente diversificada.

Por seu turno, em Portugal, as políticas públicas relacionadas à Educação Especial desenham trajetórias reveladoras dos processos de construção da Educação Inclusiva, mas parece que ele não investiu numa proposta de escolarização que atendesse integralmente às pessoas com deficiência. Assim, no que diz respeito ao apoio aos alunos que apresentam deficiência visual, auditiva, motora, ou mental, o Ministério da Educação português, que em resultado das tendências internacionais relacionadas com a filosofia da inclusão, e por sua iniciativa, iniciou e desenvolveu o apoio a esses alunos, através da educação especial. Ou seja, o movimento primeiro da integração e, depois, da inclusão foi desde os anos 60 fomentado pelas entidades governamentais portuguesas e não tanto pela pressão exercida pelos pais, no sentido de os seus filhos frequentarem e usufruírem do apoio da educação especial, nas escolas da sua zona de residência. (MARTINS, 2000)

O país lusitano teve um progresso na Educação como um todo, principalmente no período pós-ditadura e Revolução dos Cravos, a partir de 1974. Nessa época, a insuficiência de oferta educativa nas escolas regulares incentivou o desenvolvimento de uma rede equivalente de instituições de Educação Especial, gestada por cooperativas que se empenhavam em dar respostas pedagógicas e sociais que demoravam materializar a Educação Especial. Algumas dessas, hoje, se ocupam em dar formações profissionais para o emprego às pessoas NEEs, formas de apoio às famílias etc. Posteriormente, instalou-se uma nítida atenção à Educação, por meio de políticas que defenderam a integração e, posteriormente, a inclusão de todos os alunos com especificidades, e aqueles com as dificuldades de aprendizagem foram inseridas nas escolas regulares, culminando nos resultados positivos e acentuados progressos da escola pública.

Ao que tudo indica, em Portugal buscou-se investir no âmbito educativo, permanentemente em conjunção com o que consta na Constituição da República Portuguesa (1976): do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) elevado: 0,850 (NAÇÕES UNIDAS, 2018) e com uma taxa de analfabetismo de 4,1% (referência: ano de 2016). Assim, investiram neste âmbito em que “todos têm direito ao ensino e o estado deve garantir a igualdade de oportunidades”.

O sistema de Educação de Portugal, conforme o *Relatório de Desenvolvimento Humano 2019* (NAÇÕES UNIDAS, 2019) ocupa o 40º lugar no ranking de desenvolvimento humano, ultrapassando países como a Hungria e a Croácia e ficando atrás de países como a Noruega e a Finlândia. Embora o Brasil se localize na 79ª posição entre 189 países analisados, com um IDH considerado alto, de 0,761, de acordo com dados anunciados pelo PNUD em dezembro de 2019, atinentes ao ano de 2018, não consegue atingir êxitos que se equipare aos índices portugueses.

Portugal ocupa o 40º lugar no ranking de desenvolvimento humano, ultrapassando países como a Hungria e a Croácia e ficando atrás de países como a Noruega e a Finlândia

Ainda há de considerar que Portugal tem-se despontado nas avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desde o início da realização dessas avaliações, o país tem avançado e elevado seus resultados anualmente alcançando, na última avaliação, oito pontos superiores à média em ciências, cinco pontos em leitura e dois pontos em matemática, o que evidencia a qualidade do sistema de educação em Portugal, ressaltando-se que é um sistema de educação gratuito.

Nesse sentido, precisa-se ter clareza de que o sistema obrigatório de ensino português é dividido em três níveis: básico, secundário e superior. A criança inicia seus estudos a partir dos 06 anos que ocorrerá por 12 anos de estudo no total. Apesar da semelhança com o sistema de ensino brasileiro, o sistema português é assim distribuído:

- 1º ciclo (1º ao 4º anos de escolaridade).
- 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade).
- 3º ciclo (7º ao 9º anos de escolaridade).

Os alunos do **1º ciclo** devem cumprir uma carga horária de 25 horas semanais. Já no **2º ciclo** e no **3º ciclo**, as jornadas acontecem com uma carga horária de 30 horas semanais. Geralmente, as aulas ocorrem das 9h às 15h30. O ano letivo de Portugal se apresenta de forma diferente do sistema brasileiro. As férias escolares ocorrem de janeiro a fevereiro e de junho a agosto durante os meses de verão europeu. Na maioria das vezes, as crianças recebem na escola um adequado ensino de línguas e completam os estudos articulando fluentemente inglês e mais um idioma (comumente alemão ou francês). Além disso, a prática esportiva é levada a sério.

As orientações das políticas educacionais portuguesas são inúmeras, daí estabelecermos uma linha do tempo que demarcasse da década de 1970 até 2018, e, assim, fazer um resgate histórico para compreender o estado no qual a Educação Especial se encontra em Portugal. E, por se tratar de uma trajetória longa, apresentamos uma síntese contextualizada acerca da Educação Especial, com menção e comentários breves dos seguintes documentos: Decreto-Lei n.º 45/1973 (PORTUGAL, 1973) por meio do qual foram criados departamentos de Educação Especial junto às Direções Regionais, que organizavam estruturas educativas para crianças “deficientes ou inadaptadas”, normatizando a integração desse público nas classes regulares. Decreto de aprovação da Constituição da República Portuguesa, de 1976 (PORTUGAL, 1976) especificamente o seu Artigo 71 dessa carta constitucional, que salvaguarda os direitos dos cidadãos com deficiência.

A partir da década de 90 do século passado, o país lusitano, também signatário da Declaração Salamanca, começou a rever suas estruturas e propôs a todas as escolas apresentarem-se como um local diversificado, que responde às necessidades e dá apoio às diferenças e à aprendizagem de “[...] todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (DECLARAÇÃO..., 1994, p. 3). Está incluída uma diversidade de alunos, entre os quais aqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), e podem, durante todo ou parte do seu percurso escolar, necessitar de um atendimento prestado pelos serviços de Educação Especial.

A visão portuguesa de Educação Especial, a que reportamos, inclui todas as pessoas com deficiência e os demais alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), ou seja, conjunto de limitações significativas para o desenvolvimento da atividade e da participação em um ou vários domínios de vida, que decorrem de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e resultam em dificuldades continuadas de comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social. Para tanto, tem-se a concepção da Educação Especial – é a Educação que visa à inclusão social e a promoção da igualdade de oportunidades de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, mediante a adequação dos processos de ensino e aprendizagem.

Impulsionado pelas políticas internacionais, o país tornou-se referência na Educação Inclusiva, a partir de 2008, com o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, que recomendou a presença de alunos com dificuldades na escola regular. Essa foi considerada uma proposta inovadora por fazer menção contundente à Educação Especial e às NEE, considerando que qualquer aluno pode necessitar de apoio. Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema

Educativo Português (LBSE), em 1986, as medidas de política educativa foram se constituindo com duplo objetivo: (i) alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola; (ii) garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos.

Assinalam-se termos como “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos”, “a formação de cidadãos livres” e “a realização integral do aluno”, presentes na Lei n.º 46/86, (PORTUGAL, 1986) que dão as orientações curriculares para o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Assim, a partir dessa adoção de políticas dos organismos internacionais, segundo Fernandes (2013, p. 204), Portugal sanciona a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (PORTUGAL, 1986, p. 4), assumindo, pela primeira vez, o conceito de NEE e consagra o direito à integração de alunos com Necessidades Educacionais Específicas. No Art.7.º, alínea j, da LBSE, enuncia-se, entre outros, ser objetivo do ensino básico: “j) Assegurar às crianças necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;”

Nesse sentido, o princípio da inclusão de alunos com NEE nas escolas comuns foi definido e interpretado de várias formas. Nas palavras de Correia e Cabral (1997, p. 41), só poderia “garantir o sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como princípio, cujas vantagens a todos beneficia.”

Fernandes (2013) fez análises das políticas de Educação Especial em Portugal, à semelhança de outros sistemas educativos. As percepções do autor afirmam que as políticas relativas à Educação Especial acompanharam as evoluções paradigmáticas sobre o atendimento de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e acolheram também as recomendações feitas por organismos internacionais, a exemplo do Relatório Warnock (GREAT BRITAIN, 1978, p. 206) ao introduzir pela primeira vez o conceito de Necessidades Educacionais Especiais – NEE e por relacionar o conceito de ensino especial por,

Algumas percepções de Fernandes (2013), que fez análise das políticas de Educação Especial em Portugal, à semelhança de outros sistemas educativos. Afirma que as políticas relativas à Educação Especial acompanharam as evoluções paradigmáticas sobre o atendimento de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e acolheram também as recomendações feitas por organismos internacionais, a exemplo do Relatório Warnock que

[...] introduz pela primeira vez o conceito de NEE e por relação com o conceito de ensino especial. Trata-se de um estudo amplo coordenado por Mary Warnock sobre o atendimento aos deficientes e que foi apresentado ao Parlamento do Reino Unido, para a Inglaterra, pela Secretaria do Estado para a Educação e Ciências, Secretaria do Estado para a Escócia e para o País de Gales. Este relatório revolucionou as perspectivas pedagógicas relativas aos alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. (FERNANDES, 2013, p. 204)

Com base nesses organismos internacionais, se constituiu em Portugal um movimento encabeçado por famílias, professores e membros da comunidade, com vista à inclusão nas escolas, baseada na aceitação e pertença, embora as equipes não estivessem preparadas para responder de imediato às necessidades de todos os alunos incluídos – conforme suas características, e com objetivo de elevar o seu potencial.

Posterior a esse contexto, Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007) evidenciaram a evolução histórica através de uma síntese resultante das legislações mundial e lusitana em relação à Educação Especial, as quais implicaram mudanças significativas tanto de políticas quanto de práticas educacionais às ações da “Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca” e, finalizam documento,

O quinto estágio da evolução da humanidade em relação ao ‘deficiente’ é o direito à integração e à inclusão, em que o ‘deficiente’ deixa de ser considerado uma exceção, por não ser capaz de se adaptar à normalidade, para ser considerado um cidadão a quem a sociedade inclusiva tem de acolher, garantindo lugar para todos, e ao qual a escola integradora tem de se adaptar na vastidão das diversidades de cada uma. (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007, p. 187)

Evidenciaram, também, a evolução terminológica e conceitual, que culminaram nas firmes decisões de desenvolverem as competências profissionais correspondentes de atuação nas áreas relacionadas, consagrando a docência da Educação Especial, com organizações de atividades e de apoios pedagógicos aos alunos que deles necessitam, de caráter individual ou em grupo etc. Ações de tais magnitudes que no movimento da filosofia da inclusão escolar, ressalta-se que o desafio, antes, era criar escolas especializadas para as crianças com necessidades especiais, mas o alvo principal era retirar essas crianças das escolas especiais e trazê-las para a escola regular.

Os sistemas lusitanos adotaram como marco teórico e prático para a inclusão a Declaração de Salamanca (1994), conforme foi aludido, documento que ratificou princípios e perspectivas dos signatários, como o que defende que todos os alunos devem aprender juntos,

independentemente de sua condição física e cognitiva. Os tempos mudaram e há demandas de práticas educativas cada vez mais flexíveis, como a construção de ambientes acolhedores que tornem possíveis intervenções pedagógicas inclusivas, que, por excelência, organizam, expõem e adotam o movimento filosófico da inclusão educativa como um princípio básico na Educação.

Desde então, em Portugal, tem-se produzido nos últimos 12 anos inúmeras investigações de tradições europeias que parecem inspirar iniciativas internacionais. Ao mesmo tempo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Declaração de Salamanca (1994) ascendem os debates sobre questões da Educação Especial e Inclusiva, fortalecendo valores e comportamentos culturais, como a ideia de que as minorias estudantis podem e devem fazer parte dos ambientes de aprendizagem nas salas de aula regulares.

No entanto, Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007) afirmam que, ao analisarem a ‘Educação para todos e sucesso de cada um’ tendo por base ações do ‘Relatório Warnock à Declaração de Salamanca’ para os autores a filosofia deste Relatório foi referenciada por Ana Maria Bénard da Costa (apud MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007, p. 183) nas suas seis publicações de 1979 a 1996, entre outros autores investigadores, o discurso legal foi mais vagaroso. Isto é, percebemos que essas políticas respaldam o contexto escolar como singular. Apesar dos questionamentos que por ventura se instalem no processo inclusivo, para a época em que se inaugura um novo modo de pensar, agir e de relacionar com as diferenças no âmbito escolar. Além disso, podem prevê investimentos em acessibilidade no âmbito arquitetônico, comunicação, tecnológico e curricular das escolas, bem como formação de professores e salas que ofereçam o AEE entre outros aspectos políticos e pedagógicos da Educação Especial. Assim, pesquisadores propõem o movimento da cultura inclusiva. Correia e Cabral (1997), Martins (2000, 2006), Correia (2008), Rodrigues e Nogueira (2011) reafirmam que inclusão passou a ser uma política social – todas as escolas teriam que receber crianças com todos os tipos de dificuldade. E o grande nó da questão era atender aos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, sem considerar as suas especificidades pedagógicas.

Em seguida, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 319/1991 (PORTUGAL, 1991) que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Através desse documento, o país reconhece as suas responsabilidades no que diz respeito à Escola Inclusiva. Sendo assim, a direção escolar deve garantir, para os alunos com

deficiência nas classes regulares, que as decisões, os intercâmbios e os processos desenvolvidos fossem deliberados para a escola. Assim, os portugueses evidenciaram suas discussões sobre o assunto. No preâmbulo do Decreto-Lei acima, é dito o seguinte:

[...] A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. (PORTUGAL, 1991, p. 4390)

Conforme se pode perceber, a LBSE registra o direito que é consignado no decreto e expresso na ideia de abertura da escola a alunos com Necessidades Educacionais Especiais, numa perspectiva de ‘escola para todos’. Ainda nesse documento, também é declarada a necessidade de adoção de medidas de atendimento que garantam novas possibilidades, conforme sugere legislação a seguir “[...] que as condições de frequência dos alunos objecto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas.” (PORTUGAL, 1991, p. 4390)

Para Fernandes (2013, p. 204),

O conceito de NEE, indicado nestes diplomas legais, aponta para uma perspectiva de intervenção educativa focada não apenas em juízos de ordem médica, mas também em critérios pedagógicos visando, assim, assegurar o desenvolvimento global das crianças e jovens.

No entanto, se esses elementos legais não forem considerados, ou se sua seriedade for subestimada, os alunos com Necessidades Educacionais Especiais permanecerão a ser ensinados de forma tradicional, e os resultados almejados não serão alcançados. O apoio do Serviço de Educação Especial (SEE) destina-se aos alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e que requerem serviços de educação especial, bem como a elaboração de Planos Educativos Individualizados (PEI).

Salientou Correia (2001, p. 128) que somente após alguns anos de publicação do referido Decreto-Lei, a escola portuguesa começou a repensar o seu papel, verificando-se que seria um direito inerente a qualquer aluno a sua inserção em ambientes de aprendizagem regulares. Com a integração física e social, pretende-se passar à integração cognitiva, dando possibilidade de o aluno ter acesso ao currículo comum. A Lei nº 115/1997 (PORTUGAL,

1995), que altera a Lei nº 46/1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo); no artigo 33 trata da qualificação para a docência em Educação Especial; Parecer nº 1º/1999 do Conselho Nacional de Educação, que aprova projeto visando à democratização do ensino.

Os marcos legais, já destacados, originaram afirmativas sustentadas em evidência de investigação de que é fundamental para o bem-estar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais contarem com uma qualificação docente adequada para a Educação Especial, e o seu sucesso educativo depende da participação de toda equipe escolar de qualidade, num percurso que permita a equidade educativa e pedagógica e de sua integração e serviços. Esses propósitos abrangeram e incluíram as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças em contextos e de apoios educacionais especializados. Decreto-Lei n.º 3/2008 que definiu “apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo”. Esse documento estabeleceu princípios e normas que garantissem ações inclusivas a todas as crianças e jovens.

Fernandes (2013), ainda, adverte que o Decreto-Lei nº 3/2008 parece ter contribuído para fraturar a linha das políticas sobre a Educação Especial que, desde a LBSE, têm vindo a ser lançadas em Portugal. Com a publicação daquele normativo, voltou-se a um discurso de categorização com base em indicadores do campo da saúde expressos na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (2004, Art. 4º). Para a autora, polêmicas foram geradas após tal publicação.

As políticas Ministério da Educação portuguesa, com esse Decreto-Lei nº 281/2009, criam “o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância”, no qual é apontada a imprescindibilidade de se assegurar “a todos o direito à participação e à inclusão social”. Embora a ideologia de inclusão constitua um traço central nos discursos orientadores da Educação Especial, a concretização desse ideal continuava a ser um desafio do sistema educativo português. Além disso, as análises permitiram constatar que as alterações postas no Decreto-Lei (PORTUGAL, 2008) não criaram condições adequadas de inclusão para todos, principalmente ao retirarem o apoio de professores e de técnicos de Educação Especial a um expressivo número de crianças e jovens que não se enquadrava na CIF.

Assim como identificamos no Despacho nº 9.311/2016 (PORTUGAL, 2016), aquele que cria um Grupo de Trabalho para definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória, e adverte sobre a necessidade de “garantir um perfil de saída para todos os jovens no final da escolaridade obrigatória, que lhes permita continuar a aprender ao longo da vida, independentemente da *diversidade de públicos*

escolares [...].” (PORTUGAL, 2016, p. 22.564, grifo nosso). Além disso, verificamos nesse Despacho:

A definição do currículo essencial das diferentes áreas e a indução de uma generalização da autonomia das escolas na gestão curricular implica definir o perfil para que devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo. (PORTUGAL, 2016, p. 22.564)

O referido despacho versa sobre a necessidade de se garantir um perfil de saída para todos os jovens no final da escolaridade obrigatória, de modo que possam continuar aprendendo ao longo da vida, independentemente da diversidade de públicos escolares e de percursos formativos, e responder aos desafios sociais e econômicos da atualidade.

Ainda, Rodrigues e Nogueira (2011) salientaram a necessidade de se repensar muitos dos cursos para professores de Educação Especial, cujos programas não se tenham adequado ainda às mudanças no currículo e nas estratégias de formação de Educação Inclusiva. Ressaltam que o eixo central é a resposta educativa para a diversidade, sendo o currículo o instrumento possibilitador da mesma. Para implantar a Educação Inclusiva, os Estados-Partes deveriam ter uma legislação claramente estabelecida, um currículo flexível, uma formação continuada dos docentes e professores de apoio que sustentem as demandas de uma prática pedagógica inclusiva no sistema formal de ensino.

No que diz respeito à manutenção de uma prática pedagógica, De La Torre (1993, p. 3 apud TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 30) afirma que há uma aproximação do conceito da didática, a partir de seu objeto de estudo, com a Educação Especial, embora não se faça aqui uma referência apenas no âmbito da Educação Especial, mas, sim, àquela didática que possa mediar a Educação bem como a Educação Especial e Inclusiva a partir das análises críticas contextualizadas, considerando as especificidades de cada aluno.

Desse modo, na classificação de teorias, segundo Torres González (2002), há domínios: Ontológica, Epistemológica e Metodológica. Isso porque existem a consciência e a intencionalidade: continuidade; abertura; reciprocidade e integração sistêmica. A didática é tida como referência fundamental para o pleno exercício da prática pedagógica na Educação Especial, embora haja reduzidos aprofundamentos para as questões didáticas ao se

estabelecerem alicerces e análises de dados que lhes respaldem. É preciso investir mais nesses aspectos.

Para Torres González (2002), a organização escolar é como um marco para o desenvolvimento da Educação Especial, em razão de as análises das estruturas organizativas referirem-se à *infraestrutura*; a organização está constituída pelas *peçoas* e não pelas coisas. A organização é uma *conduta inclusiva* e a organização é, por natureza, *instrumental e transitória*.

No entanto, se não houver um aprimoramento estrutural no sistema educacional, o didático-pedagógico que depende diretamente de uma atuação política conhecedora das ideologias propulsoras das mudanças, certamente a Educação Inclusiva resultará na legitimação do fracasso e da inabilidade individual das pessoas na assistência educativa junto aos alunos com deficiência, legitimando-o. Se o discurso político não intencionar a mudança de fato e corresponder às análises críticas às propaladas mudanças, a inclusão permanecerá como forma de manter os excluídos da/na escola.

Neste sentido, ao se refletir acerca dessas políticas para formações de professores, se evidenciam as desigualdades econômica, cultural, educacional e social de multidões que clamam por mudanças profundas. Para atender a essa população vulnerável para educação inclusiva no sistema formal de ensino, será necessário investir na formação dos profissionais da Educação. Provavelmente, enfrentam dificuldades para encarar a concepção de políticas, currículo, planejamento, avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, uma ação pedagógica inclusiva.

Pelo visto, o movimento filosófico para a inclusão escolar se destaca por promover reflexões para as práticas da educação e propõe constante renovação dos conhecimentos e técnicas adquiridas, além de promover críticas sobre os temas que mais preocupam a todos. Esse movimento filosófico no pareceu dispor dos espaços para os debates voltados para as formações de professores mais atualizadas sobre o desenvolvimento das ciências para incluir as diferenças na escola e na sociedade, trabalhando em estreita cooperação interdisciplinar, trazer possíveis avanços, os conhecimentos e a prática da Educação Especial em Portugal.

O Despacho nº 9.311/2016 (PORTUGAL, 2016) e o Grupo de Trabalho (GT), formado para viabilizar a aplicação das orientações propostas, adotaram amplos debates entre seus pares nos vários contextos de decisão política, a exemplo de professores, alunos, pais de alunos e governantes, na tentativa de se posicionarem de forma efetiva e colaborativa. O objetivo era garantir a escolaridade obrigatória e contínua, que permitisse a continuidade do

aprendizado ao longo da vida. Os membros deste GT sinalizaram opiniões de diferentes públicos escolares quanto à inclusão dos alunos com NEE nas escolas comuns.

Nesse mesmo documento, é traçado o *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (PORTUGAL. Ministério da Educação, 2017) afirmando que todas as crianças e jovens devem ser encorajados a praticar, nas suas atividades de aprendizagem, os valores que devem pautar a cultura de escola, mais ainda o *ethos* da escola. Nesse sentido, o referido documento destaca que, ao longo da sua escolarização, e em todas as áreas do saber, deverão ser proporcionadas aos alunos oportunidades que permitam desenvolver competências e exprimir valores, analisando criticamente as ações que deles derivam, e tomar decisões com base em critérios éticos.

Implicações práticas, assunção de princípios, valores e competências-chave para o perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória pressupõem alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos. Apresentam-se, em seguida, um conjunto de ações relacionadas com a prática docente e que são determinantes para o desenvolvimento do perfil dos alunos (PORTUGAL. Ministério da Educação, 2017, p. 31):

- Abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;
- Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam à concretização da aprendizagem. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências-chave ao longo da escolaridade obrigatória.

Após ampla discussão com todos os interessados, a antiga Lei de Educação Especial foi substituída pelo Decreto-Lei nº 54/2018, culminando com a Educação Inclusiva – ações que estabelecem os princípios e as normas que “[...] garantem a inclusão como processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” (PORTUGAL, 2018, p. 2919) E parecem desencadear o poder para exercer influências na definição do rumo das políticas dos diferentes sistemas educativos portugueses.

As tensões constituídas nessa trajetória das políticas e estratégias educacionais portuguesas parecem atender e responder à diversidade das situações, apesar de certas dificuldades para suas escolas públicas, sobretudo na definição da escola como espaço social. De certo, os rumos são resultado das políticas e de promoção da educação inclusiva e da coesão social, mas que dependem de investimentos para a eficácia e melhoria dos processos de implantação das ações, o que acarreta diferentes responsabilidades à escola inclusiva. O Decreto-Lei nº 54/2018 (PORTUGAL, 2018), que estabelece “[...] o regime jurídico da educação inclusiva”; bem como o Decreto-Lei nº 55/2018, que estabelece “[...] o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização da avaliação das aprendizagens [...]” (PORTUGAL, 2018)

O Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal instituído tornou-se realidade ao ser promulgado pelo Presidente da República (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018). Com ele, afastou-se a possibilidade de que “é necessário categorizar para intervir”, mas assegurou-se o compromisso de “[...] garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos [...]” (PORTUGAL, 2018)

O Decreto-Lei n.º 54/2018, no seu art. 3.º, determina um conjunto de orientações para uma filosofia de educação inclusiva:

- 1) Educabilidade universal, todos aprendem e se desenvolvem;
- 2) Equidade, acesso aos apoios necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento;
- 3) Inclusão, acesso e participação;
- 4) Personalização, processo centrado no aluno (abordagem multinível);
- 5) Flexibilidade, currículo, espaços e tempos escolares;
- 6) Autodeterminação, consideração pelas necessidades e também pelos interesses e preferências, identidade cultural e linguística;
- 7) Envolvimento parental, direito à participação e à informação;
- 8) Interferência mínima, intervenção por entidades e instituições efetivamente necessárias e capazes.

Esses princípios implicaram nas ações de um eixo central de orientações, apontando para a necessidade de cada escola reconhecer os diferentes aspectos da diversidade dos seus alunos, sugerindo que elas se organizem e identifiquem metodologias adequadas aos processos de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades de cada um, além de investir em meios metodológicos, pedagógicos e tecnológicos possíveis para que os estudantes participem da vida cotidiana e da comunidade educativa.

Diante dos desafios para atender ao debate nacional, o Ministério da Educação Português sancionou as definições que abrangem acadêmicos, professores, famílias, alunos e instituições sociais. Seguidamente, ele aprovou o Decreto-Lei nº 55/2018, relativo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece matriz de princípios, valores e áreas de competências a serem desempenhadas para o desenvolvimento do currículo. Nesse Decreto-Lei nº 55/2018, há um enquadramento que atribui responsabilidade a seus atores:

- a) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais;
- b) Implementar o componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;
- c) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autonomia de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar;
- d) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;
- e) Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas;

- f) Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens, centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos;
- g) Conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelos componentes específica e científica de cada curso. (PORTUGAL, 2018)

Pelo visto, o referido documento institui, com suas proposições, a perspectiva sistêmica e atribui a seus atores sociais responsabilidades com suas devidas justificativas. E tudo indica que elas dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução, gestão e o desenvolvimento do currículo escolar em todas as áreas disciplinares, na tentativa de garantir o direito à inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

No artigo 3º, do Decreto-Lei 54/2018 (PORTUGAL, 2018, p. 2920) a inclusão, é definida como “[...] o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos”. Na linha desse princípio, extinguem-se as “Unidades Especializadas” e a medida “Currículo Específico Individual (CEI)”. Daí, as escolas são obrigadas a incluir nas salas de aula, durante mais tempo, crianças com graves dificuldades de acesso ao currículo e implementar formações que produzam estratégias para ultrapassar as barreiras que impediam o atendimento a essas medidas.

O Ministério da Educação português (ME) propôs, também, normas transitórias do regime de transição para alunos com a extinta medida do Currículo Específico Individual (CEI), com o objetivo de reavaliar a equipe multidisciplinar para identificação das medidas de suporte à aprendizagem, inclusão e elaboração dos respectivos documentos e mobilizar as medidas definidas. Ao criar os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), o ME português constituiu uma estrutura de apoio da escola agrupada, ou seja, é o estabelecimento de ensino não superior integrado em um agrupamento de escolas integrada no *continuum* de respostas educativas da escola agregadora de recursos humanos, recursos materiais e saberes e competências.

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem requer um conjunto de medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Incluem-se: 1) o apoio pedagógico personalizado; 2) a adequação curricular individual; 3) a adequação no processo de matrícula; 4) a adequação no processo de avaliação; 5) o currículo específico individual; 6) as

tecnologias de apoio. Adequação no processo de matrícula – são aquelas medidas educativas que visa adaptar condições especiais de matrícula para crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Apoio Pedagógico Personalizado são aquelas medidas educativas que visam reforçar as estratégias utilizadas individualmente, no grupo ou na turma, em vários níveis: organização do espaço e das atividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos; reforço e desenvolvimento de competências específicas. Além de contarem com o Centro de Recursos para a Inclusão – entidade que se candidata a apoiar a inclusão de crianças e jovens com deficiências e incapacidade, em parceria com as estruturas da comunidade. Esse apoio prende-se com o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma das crianças e dos jovens. E se configuram em dois eixos: a) Suporte aos docentes titulares de grupo/turma; e b) Complementaridade, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos. Esses Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) contam com professores, psicólogos e terapeutas, dentre outros profissionais, que organizam medidas para apoiar a educação de todos. É uma medida que pode ter uma ampla abrangência na melhoria da educação e das aprendizagens dos alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Esse documento referência indica para que ocorram atendimentos de alunos da Educação Inclusiva condições especiais como requisitos importantes: frequentar jardins de infância ou estabelecimentos de ensino independentemente da área de residência; beneficiar matrícula por disciplina no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo geral; beneficiar, em situações excepcionais e devidamente fundamentadas do adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória, entre outras.

Assim, o ME português afirma, com os dois últimos decretos-lei já explicitados, que o novo modelo é baseado na “abordagem multinível para a identificação de medidas de acesso ao currículo e às aprendizagens”. Prevê o planejamento cauteloso e particularizado que define a organização processual e do percurso educacional do aluno de forma individualizada e adota também o conceito do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), identificado na revisão documental dessas políticas públicas mais recentes, por entenderem ser significativa a partilha de tais perspectivas e de melhor evidenciarem os fenômenos da Educação Especial.

Na literatura, consta que o DUA foi criado a partir de estruturas arquitetônicas e tecnológicas inclusivas, desenvolvido nos Estados Unidos e hoje adotado na Europa, a exemplo das políticas públicas de Portugal (2018). Considerando sua demanda, o DUA é fundamentado em diversas áreas do saber, tais como: educação, psicologia do desenvolvimento, ciências cognitivas, as neurociências e nos princípios do Desenho Universal. Nunes e Madureira (2015, p. 33) baseando-se nos estudos de Edyburn (2010) e Rose e Gravel (2010), as autoras explicam que o “[...] Desenho Universal decorre do princípio da acessibilidade utilizado por arquitetos, o qual implica desenhar ambientes que possibilitem o acesso a todos, independentemente das suas necessidades físicas e cognitivas”.

Vale considerar nestas discussões educativas para o ensino público os três níveis de medidas educativas: as *universais*, destinadas a todos os alunos, com o objetivo de promover a participação e o sucesso escolar; as *seletivas*, a serem aplicadas aos estudantes cujas necessidades de aprendizagem não foram supridas pelas medidas iniciais; e as *adicionais*, para quem apresentar dificuldades acentuadas e persistentes.

O objetivo de tais medidas é que as escolas, de forma sustentada, competente e efetiva, adotem atuações eficazes às necessidades dos alunos e da sociedade. Esse apoio multinível, que culmina com a intervenção dos serviços de educação especial, é caracterizado pelos seus níveis, no sentido de, progressivamente, providenciarem intervenções mais intensivas e que, de forma direta e explícita, trabalhem as necessidades acadêmicas, comportamentais e sociais dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Tal como explicitado, cada uma das políticas dos Decretos-Lei nº 54 e 55/2018 ilustram os interesses fundamentais que caracterizam os âmbitos da Educação Inclusiva em Portugal, que pretendem assegurar para todos o direito de uma educação de qualidade, como garantia reparadora das diferentes épocas, dada a complexidade temática. Salienta-se que, ao redigir estas páginas, experimentei a sensação de uma espectadora que estava muito afastada do que aconteceu no passado, muito próxima do que acontecia no presente, e sem uma ideia clara do que acontecerá no futuro, no âmbito da Educação Especial e Inclusiva.

E, ao ampliar as discussões voltadas para as políticas públicas inclusivas de Portugal que adotaram o conceito da estrutura do Desenho Universal da Aprendizagem, percebe-se a validade deste a partir das pesquisas que objetivaram adequar a construção do *design* e da arquitetura acessível, sem necessidade de adaptações. Elas dizem respeito a ações e princípios inclusivos para melhorar e aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem de todas as pessoas. E têm como base informações científicas, tais como o processo de aprendizagem.

Nunes e Madureira (2015, p. 126), por meio de uma revisão da literatura sobre Educação Inclusiva e DUA, apresentam “[...] uma grelha de planificação da intervenção facilitadora do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas”. As autoras interpretam que

[...] a inclusão pode ser perspectivada ora como uma meta que se pretende atingir na sociedade, ora como princípio fundamental a ter como referente na intervenção educativa e pedagógica, uma vez que implica o desenvolvimento de processos que procuram garantir a alunos vulneráveis, a alunos excluídos e a alunos com NEE uma educação de qualidade, nos contextos regulares de ensino. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 130)

Então, primeiramente, é imprescindível especificar nesse contexto referido Educação Especial e Inclusiva como forma de garantir o acesso de todas as crianças à escola, independentemente de sua condição o que se obtém a partir de políticas públicas efetivas. Mas, há ainda uma etapa mais complexa, que é a de assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem, o que requer mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, e, portanto, demanda equacionar a organização e gestão do currículo.

Daí a justificativa para se elaborar um DUA. As autoras o sintetizam como sendo uma “[...] abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132) O DUA teria uma finalidade de resolver uma discrepância: diversidade versus currículo “tamanho único” – expressão utilizada por Katz (2013, p. 34 apud NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 133)

Para esses, tudo indica que o DUA reúne conceitos e atuações concernentes à área da Educação Especial, uma vez que considera os indivíduos de maneira única e se propõe a refletir nas suas peculiaridades. Entender como esse conceito tem sido agregado ao contexto escolar de Portugal é fundamental, bem como saber quais são suas atuações e alcances às pesquisas assentadas e sua abordagem temática.

De tal forma, a base conceitual dessa proposta DUA encontra-se ancorada na neurociência. Uma vez que o cérebro é constituído por um conjunto de redes que estão interconectadas. E a aprendizagem dispõe de três redes fundamentais, a saber: afetiva – capacidade de se envolver com a aprendizagem (*o porquê* da aprendizagem); reconhecimento

– transformar informações em conhecimento (*o quê* da aprendizagem); e estratégica – e planejar ações no ambiente (*o como* da aprendizagem). (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY, 2011)

Assim, as pesquisas e publicações sobre o tema estabelecem um panorama geral desses alcances e identificam a utilização das interconexões entre a educação e Educação Especial e Inclusiva, conforme Vitaliano, Prais e Santos (2019, p. 807):

O DUA estabelece como princípios norteadores: i) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo; ii) proporcionar vários modos de ação e expressão do conteúdo pelo aluno; e, iii) promover a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011) que devem ser traduzidos como objetivos na elaboração do planejamento de ensino em uma perspectiva inclusiva.

Com base nas afirmativas acima, os autores procuram repercutir em suas pesquisas ações focadas nas análises de produções científicas que tratam da aplicação do DUA na promoção da educação inclusiva.

Na verdade, tudo indica que os lusitanos adotaram o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) por ele ser uma abordagem que procura reduzir as barreiras metodológicas de aprendizagem, possibilitando um currículo acessível para todos os alunos. Autorizam a utilização de diversos meios de representação de conteúdo, de execução e de envolvimento nas atividades escolares – pois favorece o desenvolvimento de comportamentos autônomos e independentes, fazendo com que eles se autorregulem.

No Brasil, o panorama do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), segundo Zerbato (2018), voltou-se no âmbito da inclusão escolar. E ressalta sua importância na prática pedagógica na modalidade de formação colaborativa, espaço em que demanda uma maior interlocução entre teoria e prática entre os diversos profissionais para uma prática inclusiva. E, “[...] quanto maior forem as possibilidades de apresentar um novo conhecimento aos alunos com deficiência, maiores serão as possibilidades em aprendê-lo.” (ZERBATO, 2018, p. 58)

Embora as pesquisas no Brasil evidenciem a premissa DUA, embora elas envolvam tanto a Educação Especial como a Educação Inclusiva. Segundo Ribeiro e Amato (2018, p. 145-146, grifo nosso),

No Brasil, confunde-se adaptação curricular com adaptação das atividades didáticas. A *adaptação curricular* deve ocorrer porque os alunos são diferentes entre si e necessitam de estratégias, metodologias, avaliações e objetivos de aprendizagem específicos para eles; ou seja, de um conjunto de práticas pedagógicas que garantem acesso ao conteúdo acadêmico. *Adaptar as atividades* é apenas um item desse processo maior. Quando se adaptam as atividades sem essa reflexão, improvisa-se e não se garante o desenvolvimento acadêmico e cognitivo desses alunos. Essa dificuldade resulta na oferta, principalmente para os alunos com deficiência, de um conteúdo no qual os científicos, matemáticos, linguísticos, entre outros, não são ensinados.

É necessário deixar claro que as ações do DUA são mais adequadas à educação geral, por promover a perspectiva da equidade e qualidade educacional indistintamente, justamente por não estar pautado em possíveis *déficits* dos alunos, mas nas características dos mesmos em geral.

Há evidências, segundo Ribeiro e Amato (2018, p. 144), quando se comparam os achados com a teoria do DUA, constata-se que a maioria das pesquisas se preocupou em flexibilizar e analisar o componente “método” do currículo que dizem respeito ao DUA e são três redes:

- 1) Rede de reconhecimento – o quê da aprendizagem, ou seja, é o conteúdo apresentado: conjunto de informações ministradas por meio do som, textos, símbolos, ações, entre outros.
- 2) Redes estratégicas – o como da aprendizagem, isto é, a maneira como expressamos o conhecimento.
- 3) Rede afetiva – o porquê da aprendizagem, ou seja, a motivação e o interesse necessário para a aprendizagem.

As autoras evidenciaram que os alunos aprendem quando têm acesso ao currículo e não deve ser fundamentado nas dificuldades, mas nas características diversas dos alunos em geral, por considerar o DUA uma estratégia eficaz.

Ribeiro e Amato (2018) ainda afirmam ser possível concluir que, das práticas pedagógicas utilizadas, as que potencializam a aprendizagem garantindo o acesso ao currículo para os alunos *com* e *sem* deficiência do DUA são: a adaptação do método em primeiro lugar, seguido do material e dos objetivos combinado com o uso da tecnologia. Para eles a formação dos professores sobre as diretrizes do DUA, seja na graduação, em cursos de formação em serviço, no entendimento das deficiências, resulta em uma atuação profissional mais afinada

com as necessidades de cada aluno. Aqui destacamos “No Brasil, há necessidade de divulgação sobre as bases teóricas do DUA.” (RIBEIRO; AMATO, 2018, p. 146, grifo nosso)

Assim, movemos o ato de repensar as etapas da didática inclusiva como forma de elevar a qualidade do fazer pedagógico do ensinar e aprender, a partir da compreensão de que aprender requer um esforço conjunto de diversos profissionais e de saberes específicos, principalmente, quando consideradas as especificidades de cada aluno e a diversidade de cada sala de aula. Talvez esse seja o grande desafio a ser enfrentado por todos os profissionais preocupados com a educação: transformação da aprendizagem.

Certamente, o Desenho Universal para Aprendizagem pode reduzir as barreiras de aprendizagem e tornar as ações curriculares mais acessíveis. Já que o conceito tem como base três princípios: 1. Fornecer múltiplos meios de engajamento; 2. Fornecer múltiplos meios de representação; 3. Fornecer múltiplos meios de ação e expressão. (MEYER; ROSE; GORDON, 2014)

Daí, o governo português avança na direção da inclusão de estudantes com deficiência e de qualquer tipo de dificuldades no sistema educacional. Assim, ele dá mais um passo no sentido de construir um sistema educativo no qual todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de uma educação e formação facilitadora da sua plena inclusão social.

O sentimento *fora do lugar*, despontado nas análises documentais das políticas públicas em Portugal (inseridas nos processos de escolarização do aluno com deficiência), revelou que o direito à educação se articula com o direito à diferença no espaço escolar e torna-se cada vez mais urgente e necessária. Essas parecem desafiar a desigualdade histórica no ensino – que legitima muitos estudantes nas práticas educativas, tendendo a enfraquecer o legado da Educação Especial, em que o ato educativo desde sempre foi entendido de modo humanizado e político. Assim, foi prudente inserir reflexões por *sentir-se fora do lugar*, como as análises críticas anteriormente apontadas sugerem.

2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Na década de 80, democratização foi o conceito que esteve no centro dos debates, a Constituição de 1988 a legitimou, seus impactos culminaram com marcos e conquistas como

Organizações não-governamentais (ONGs), assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Nesse processo, a legítima educação emancipatória decorreu de um processo em que o ser humano sai de um estado de acrítico de objeto para o de crítico, a de sujeito reconhecido.

Consideram a Educação Inclusiva como uma demanda que faz o docente compreender as diversas fases do desenvolvimento do aprendente e suas especificidades; conhecer as abordagens educativas e posicionar-se criticamente; sistematizar ações com base nas abordagens educativas que sustentam a educação inclusiva; perceber-se como ator social e político, localizando-se no seu tempo histórico e ciente das ressonâncias de seus atos no processo educativo.

Nesse processo das políticas públicas no âmbito formativo do profissional da educação, são evidenciadas tensões e proposições nos âmbitos político, sociocultural e pedagógico, conforme diversos estudos (MIRANDA, 2008, 2015; OLIVEIRA, 2009; MENDES, 2010, 2015; HORA, 2015), os quais analisaram produções acadêmicas sobre como estão ocorrendo as práticas inclusivas, os posicionamentos de professores e as suas demandas inclusivas nas escolas.

A prescrição da racionalidade, diversidade e multiplicidade criou dispositivos para a escola (e não para a sociedade) comum monitorar a pluralidade das práticas inclusivas. Os espaços escolares, até certo ponto, foram tidos como espaços públicos dos modos de existências (e resistências) para a inclusão. E é consenso que ela contornou fatores que envolvem o espaço escolar e a instituição escolar, que se constituem em microespaços de representação do Estado. Neles (cujo acesso é direito de todo cidadão), se controla, se convencionam e se regula aquilo que pode e deve ser ensinado e aquilo que pode e deve ser aprendido, ou ainda, aquilo que coloca em ordem os comportamentos e atitudes da população.

Lançando um olhar para a legislação brasileira a partir dessa perspectiva, percebe-se que ela ainda nomeia, diferencia e compõe politicamente territórios da diferença pela deficiência, isto é, se vale de um sujeito com deficiência que, com direito de ir à escola, transforma-se em aluno. Nesse âmbito, talvez tenha ostentado mudanças precipitadas amparadas pela LDBEN e suas leis complementares, que classificaram como obrigatórias as atividades pedagógicas práticas nos cursos iniciais com ações formativas, embora não dessem os respaldos efetivos e necessários às implementações dessa natureza, sob a égide das

transformações produtivas com equidade e racionalidade do Iluminismo. Na prática, tais atividades assumiram um caráter funcional e instrumental.

Na verdade, a maioria dos estados brasileiros ainda se mostra constituinte da LDBEN, que, em seu Art. 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Também assegura a terminalidade específica para os que não atingirem o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, além de garantir a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar, dentre outros aspectos referentes aos alunos com necessidades especiais a serem contemplados. O alcance dessas políticas públicas, a partir da LDBEN, deu e ainda dá ênfase de forma avassaladora às escolas, aos sujeitos, à cultura e ao social, apesar de se desconsiderar a complexidade das práticas, principalmente no que diz respeito a alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Essa abordagem política e epistemológica resulta em atitudes de respeito aos alunos e professores especialistas nos conteúdos de suas próprias experiências. Mas, nem sempre funcionam conforme o proposto, havendo controversas mencionadas por Mendes e outros pesquisadores (2010, p. 11-12):

Os alunos que estão nas escolas públicas continuam segregados das atividades curriculares e vivem exclusões, como antes da política de inclusão escolar. O fato é que a área de Educação Especial passa por fortes tensões entre aqueles que apontam para a necessidade de uma mudança radical e outros que recomendam uma aproximação mais cautelosa, pautada em mudanças fundamentadas em análises empíricas e em considerações históricas.

As políticas de inclusão se deparam nos palcos dos conflitos e debates sociais que decorrem das crenças e conjecturas de suas identidades e dos valores (de acordo com a história). Há, por exemplo, as crenças e preconceções estabelecidas na sociedade brasileira, sob o jugo dos interesses, méritos, concorrências e das individualidades.

Assim como demonstrado por Mendes (2015), as questões da formação do professor de Educação Especial ainda são consideradas controversas. Alguns defendem que a Educação Especial seja abordada na formação inicial, enquanto outros apontaram para a formação continuada. A realidade é que pouco se questiona sobre as legislações e atribuições impostas:

se essas são viáveis, e se realmente há algum tipo de formação que dê respaldo a esse profissional, conforme as legislações vigentes.

Embora esses documentos tenham incluído as políticas públicas e a formação de professores, ainda que em parte, atesta que as políticas de educação inclusiva, no Brasil, ficaram restritas ao âmbito da Educação Especial afirma Bueno (2008), há dificuldades para serem enfrentadas em decorrência da formação dos professores. De um lado, os docentes do ensino regular não possuem preparo mínimo para lidar com crianças que apresentem deficiências evidentes, e de outro, grande parte daqueles que atuam no ensino especial têm contribuição insuficiente com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular.

Por isso, ao lidar com a diversidade cultural (a inclusão do aluno com deficiência), é demandado bom senso para validar as diferenças entre nós e valorizar os entusiasmos da humanidade comum. Extrapolar os padrões assimétricos que induziram os professores e as suas práticas tradicionais pedagógicas a intervenções que promovam a inclusão de alunos com deficiência em seu trabalho pedagógico é o desafio do momento. Além disso, abordar as políticas públicas e os problemas de comunicação entre professores e alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e promover reflexões que podem aprimorar sua capacidade em resolver problemas ajudarão a minimizar as posteriores evasões escolares.

Acredita-se que será preciso encontrar modos de trabalhar com as políticas públicas e o jogo de poder nos relacionamentos interpessoais. Para isso, importa combater a discriminação, intencional ou não, a exclusão ou qualquer outra conduta injusta, ao mesmo tempo em que se deve produzir uma mensagem de amor e inclusão. E isso demanda movimentos que superem a negação das vinculações com o outro. Nesse contexto, a formação docente se caracteriza como uma das principais estratégias para elevar a qualidade das políticas de inclusão.

Assim, chama-se a atenção para a complexidade de estudos sobre os impactos das políticas em educação pública em andamento, destacando ações “[...] relativas aos desafios de ordem metodológica, trazidos [pelo] uso de documentos em pesquisa em política educacional, com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais” (PRIETO; FERREIRA apud JESUS; BAPTISTA, 2012, p. 20)

É consenso entre os pesquisadores brasileiros da Educação Especial que o movimento mundial pela inclusão escolar é imprescindível para a ética do sistema nacional, porém a forma de operacionalizar a política educacional nem sempre é convergente. Pode-se inferir o

grande desafio da educação pública baiana, nas últimas décadas, a saber: aumentar o número de alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculados e, conseqüentemente, aprimorar a qualidade do seu atendimento no sistema público de ensino.

Miranda (2012), em suas análises críticas, toma como referência as pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, no período de 2000 a 2005. A autora analisa trabalhos desenvolvidos a partir das pesquisas do Grupo de Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE) e indica como objetivo central “[...] analisar a implementação de práticas inclusivas no contexto escolar e social”. Aponta como eixos do trabalho desse grupo as temáticas: “Políticas públicas de inclusão; Práxis pedagógica; Tecnologia da informação e da comunicação; Trabalho e profissionalização”. Os estudos fomentados no grupo visam à compreensão das tendências, desafios e dificuldades associados à inclusão, concebida como fenômeno que não se restringe ao universo escolar. Segundo a autora, tal fenômeno é problematizado “[...] como um conceito que deve ser situado no contexto social e político de uma determinada sociedade.” (MIRANDA, 2012, p. 33-34)

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum abre fronteiras e extrapola os parâmetros da Educação Especial: não basta apenas contemplar os conhecimentos desenvolvidos pelos educadores. É necessário ir além: remeter às reflexões sobre a dimensão política e ideológica do currículo, como fator determinante da cultura que deve ser veiculada pela escola, cuja compreensão exige exames epistemológicos das abordagens teóricas que versam sobre o tema desta tese. Além disso, os gestores educacionais devem constituir um grupo de trabalho para analisar as avaliações e observações feitas pela equipe escolar. Legitima-se a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado, conforme a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), vinculada ao Ministério da Educação propõe nas suas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001):

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a Educação Especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

[...]

II – a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências.

Esse documento refere-se, principalmente, àqueles alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. Esses demandam ajuda e apoio intenso e contínuo, cujas necessidades especiais não puderem ser atendidas em classes comuns. Os sistemas de ensino poderão organizar, extraordinariamente, classes especiais, nas quais será realizado o atendimento em caráter transitório.

Assim, quando as políticas públicas não garantem a inclusão de pessoas com deficiência, elas tornam-se políticas excludentes, ingressando em contrassensos com os tão propalados princípios da inclusão. Apesar desses conhecimentos a respeito das políticas, não adiantará pensar, discutir, analisar e descrever a realidade, se não houver ações inclusivas consistentes para atender às diferenças cognitivas (inteligências) e afetivas (psicológicas) na mediação relacional (social) dos educandos.

Em 2006, a ONU lançou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e o Brasil tornou-se signatário. Assim sendo, o país deveria assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. Pressupõe-se o funcionamento de um conjugado de processos que podem gerar configurações e conteúdo das experiências, através das interações ativas entre o repertório existente de esquemas estruturados e as imposições da situação.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008), considerada referência das políticas educacionais públicas, é a política de inclusão brasileira que impulsionou o amplo acesso de estudantes com deficiência à educação, garantindo significativos investimentos nas redes públicas de ensino e assegurando acessibilidade com a composição de medidas de apoio à inclusão escolar. E, no artigo 9º, medidas indicam a acessibilidade com o objetivo de os “Estados Partes” tomarem como parâmetro e eliminarem obstáculos e barreiras, assegurando assim o acesso, possibilitando a pessoa com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008)

Uma sociedade é acessível quando os governantes e a sociedade ficam atentos, de acordo com Sasaki (2003, p. 24-25), quando consideram seis quesitos básicos:

- *Acessibilidade arquitetônica*: não há barreiras ambientais físicas nas casas, nos edifícios, nos espaços ou equipamentos urbanos e nos meios de transporte individuais ou coletivos.
- *Acessibilidade comunicacional*: não há barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).
- *Acessibilidade metodológica*: não há barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.) e de educação dos filhos (familiar).
- *Acessibilidade instrumental*: não há barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional) e de lazer ou recreação (comunitária, turística ou esportiva).
- *Acessibilidade programática*: não há barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias) e normas ou regulamentos (institucionais, empresariais etc.).
- *Acessibilidade atitudinal*: não há preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Ao refletir acerca da acessibilidade na Educação, devem ser levados em conta todos esses aspectos referidos, para atender às demandas especiais de cada aluno e, para tanto, implica estabelecer o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento para desenvolver e encaminhar soluções para minimizar as dificuldades de cada um e para melhor entender as necessidades para se efetivar inclusão no ensino comum.

Em todas as regiões brasileiras, de norte a sul do país, as ações concretas de políticas públicas para a inclusão e formação de professores na Educação Especial são ainda escassas. Apesar de se falar em inúmeros investimentos realizados nos últimos 20 anos, constata-se enormes lacunas de esperanças. No Nordeste, por exemplo, a tentativa de se reverter as desigualdades educacionais anda a passos lentos. Há problemas que ainda se perpetuam em pleno século XXI, no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Mesmo admitindo que há muito o que fazer para a implementação efetiva de ações referentes à inclusão de pessoas com deficiência, na prática, nas instituições escolares, dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) na primeira década do século XXI, comprovam que é nítido o acréscimo de matrículas de alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Vale ressaltar que a matrícula é o registro formal de inscrição do aluno em um estabelecimento de ensino em determinado nível ou etapa de uma modalidade de ensino. A tabela de Matrículas da Educação Básica de 2018 no Brasil evidencia a constatação:

Quadro 4 - Matrículas da Educação Básica – Brasil

	Todas as redes	Rede Pública	Rede Privada
Educação Básica	48.455.867	39.460.618	8.995.249
Educação Infantil	8.745.184	6.321.951	2.423.233
Ensino Fundamental	27.183.970	22.511.839	4.672.131
Ensino Médio	7.709.929	6.777.892	932.037
Educação Profissional	1.903.230	1.132.533	770.697
Educação de Jovens e Adultos	3.545.988	3.324.356	221.632
Classes especiais e Escolas especializadas	166.615	41.858	124.757

Fonte: Microdados do Censo Escolar, 2018

O número de matrículas na Educação brasileira, como mostra o monitoramento contínuo através do MEC e do Observatório do Plano Nacional de Educação, expressa – na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – quase a universalização do atendimento, porém a conclusão do Ensino Médio, na idade esperada, se configura desafio maior para os alunos. Há indícios de que a desigualdade social é marcante. Assim, é necessário e urgente garantir o direito à educação de qualidade. O sistema escolar brasileiro ainda reproduz distintas desigualdades sociais. É preciso evidenciá-las para que sejam discutidas e produzidas propostas de ações plausíveis para que as políticas públicas ponham em prática uma configuração mais equitativa.

Outra questão que interfere no processo de matrícula, ou seja, de inclusão, é a quantidade de alunos em sala de aula. Isso porque é indispensável considerar a diversidade e a individualidade dos alunos com deficiência. Significa dizer que um número grande de alunos torna difícil ao professor oferecer a devida atenção a cada um deles, causando, portanto, a exclusão dentro da própria tentativa de inclusão. Diante desse contexto, seriam necessárias políticas municipais de educação voltadas à habilitação de professores especializados em Educação Inclusiva, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares, a fim de fortalecer a prática pedagógica. Caso contrário, a inclusão se tornará cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do município.

Incluir, portanto, não é apenas matricular o aluno com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na unidade escolar. É, principalmente adequar o espaço, o currículo, os materiais didáticos, a metodologia, para que o aluno tenha os mesmos direitos que os demais. Ainda sobre a questão da matrícula: o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (2019) afirma que no ano de 2002 eram 492 mil estudantes com deficiência e, no ano de 2015,

este número foi de 970 mil matrículas. Os números afirmam ocorrer a superação dos padrões segregativos que, de acordo com a história que apartou esses estudantes da escola pública, vem se constituindo uma realidade.

Em números percentuais, nesse período, a matrícula de alunos com necessidades especiais passou de 23% e atingiu os 81% do acesso inclusivo. Esse desenvolvimento foi acompanhado pela Educação Superior: em 2003, chegou a 5 mil o número de matriculados e, em 2015, foram 30 mil alunos matriculados. Tais evidências exigem ainda mais adesão à inclusão escolar, que, por sua vez, tem uma investigação humana básica por encadeamentos, conexões e sistematizações de significados, apesar dessas singularidades. Esses resultados positivos, por outro lado, não escondem outra realidade deste processo: professores sentem-se despreparados, pois a maioria deles alegam não ter sido oferecida oportunidade de formação adequada na graduação e especialização, mas arriscaram-se em atuar nas ações de inclusão das escolas públicas.

Todavia, tal despreparo contraria as políticas de inclusão que ratificam formação desses professores, uma vez que a mesma deve estar voltada para as seguintes metas *da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008, p. 18):

- Desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo entre professores e demais profissionais da educação, valorizando os saberes da comunidade e o percurso escolar dos alunos;
- Socialização de experiências educacionais que contribuam para a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de práticas inovadoras e o fortalecimento do processo de inclusão escolar;
- Desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores que envolva conhecimentos sobre a educação para os direitos humanos, valorização e atenção às diferenças e atendimento educacional aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, compete às políticas públicas garantir e motivar os professores a acompanharem as transformações demandadas no interior do sistema de ensino e que refletem o meio social. Tais aspectos da Política Nacional de Educação especial na perspectiva inclusiva, embora norteadores enfrentam entraves na sua materialização.

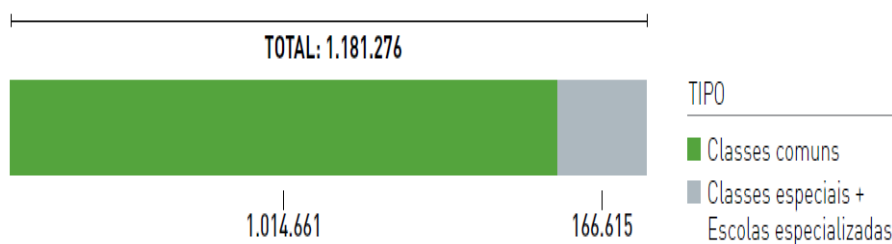
Ante a esse contexto, consideramos importante discutir, sem preconceito de diferentes partes e desde uma concepção científica e humanista, com aspectos que se derivam da pesquisa realizada incessantemente in loco:

- ✓ Formação dos professores respaldados nas universidades públicas, especificamente nas Faculdades de Educação, com maior quantidade de disciplinas na área de Educação Especial para que ratifiquem os fundamentos teóricos e práticos para esse público.
- ✓ Elaboração de fundamentos didático-metodológica sistemática, oportuna e suficiente em condição da Educação Básica e as Secretarias de Educação.
- ✓ Garantir ações de recursos básicos que deem autogerenciamento aos gestores para o AEE do PAEE nas escolas públicas como aquela que nos permite teorizar as complexas relações entre a constituição social e a possibilidade de mudança social.

Discussão que devemos considerar a esse respeito serão as características nacionais e, também, as experiências e os conhecimentos universais, na fusão entre teoria e prática baseado num desenvolvimento real das crianças, ultrapassando o discurso, às vezes, populista, demagógico, acrítico, utópico e politizado como um fio condutor que confere a prática inclusiva. Portanto, ratificamos que as crianças com NEE, quando evitadas de se integrarem à sociedade e à cultura, perdem possibilidades que são extraordinárias para todos os seres humano.

A Educação Inclusiva vem provocando mudanças na concepção da educação, do papel da escola na sociedade e do professor no processo de ensino e aprendizagem. E investigando acerca da matrícula, a inclusão de crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência na escola, prioritariamente em classes comuns, o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (2019, p. 48) afirma que o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula, como mostra o quadro a seguir:

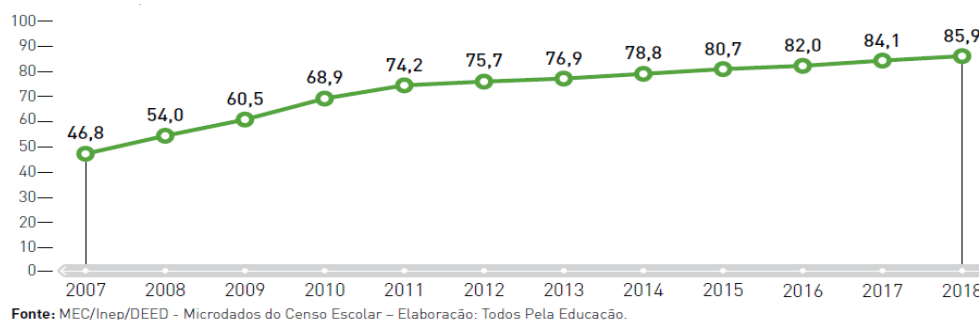
QUADRO 5 – Matrículas da Educação Especial/Inclusiva – Brasil – Censo Escolar 2018



Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

O Quadro acima dá evidências incontestes do crescente aumento do número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns – principalmente por ser um desafio global e o Brasil ter decidido adotar e é signatário das políticas internacionais. Nesse sentido, a taxa de inclusão incidu de 46,8%, em 2007, para 85,9%, em 2018. Porém, o crescimento de matrículas foi desacelerado na Educação Infantil, de 17,4%, principalmente no Ensino Fundamental, para 10,9%, porém no Ensino Médio atingiu o patamar de 23,4% no período entre 2017 e 2018, e, muito provavelmente, em decorrência daqueles alunos que já frequentavam a escola, segundo o Censo Escolar.

QUADRO 6 - Educação Especial/Inclusiva Alunos com deficiência transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns – Brasil – Censo Escolar 2007-2018 [Em %]



No entanto, o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (2019, p. 46) afirma a carência de dados que permitam análises na compreensão desse quadro de matrículas.

Os dados são relativos apenas a quem está na escola, via Censo Escolar. Não há estatísticas satisfatórias sobre as crianças e jovens pertencentes a esse grupo que não possuem acesso à Educação, pois o Censo Demográfico, além de ser decenal, ainda precisa aprimorar a forma de apuração e de coleta das informações sobre essa população.

Conforme síntese do Quadro 7, a seguir,

Quadro 7 – Educação Especial/Inclusiva. Condições de oferta em escolas da Educação Básica com estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação [Em %] – Brasil – Censo Escolar – 2018

	Urbana	Rural
Escolas com sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	31,5	16,1
Escolas com banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	58,4	25,9
Escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	44,2	17,9

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação.

Sobre o Quadro acima, deslocado do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), o MEC diz ter considerado somente as escolas da Educação Básica em funcionamento com turmas de escolarização com pelo menos uma matrícula de estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. E, também, o PNE propõe dedicar especial atenção às populações do campo, considerando aqueles que vivem em áreas indígenas e os remanescentes de quilombos, como forma de superar os entraves que impedem a redução das desigualdades na educação.

No entanto, o fato de o número de matrículas parecer não corresponder às demandas desse público, mostra que o desafio de inclusão escolar é muito maior do que se apresenta, não apenas quantitativa, mas qualitativamente falando. É necessário promover uma real inclusão desse grupo, por meio de instrumentos diversos, como a utilização de língua indígena e de materiais específicos voltados aos quilombos e às especificidades dos alunos. Se as desigualdades do sistema educacional brasileiro já ficam evidentes nos índices de acesso e permanência com trajetória adequada, tornam-se ainda mais contundentes quando se analisam os indicadores de aprendizagem e, principalmente, quando não há um investimento na qualidade da formação docente.

Nas legislações propostas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), entre elas as políticas públicas atuais expressas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), foram ratificadas a autonomia e a capacidade desses cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas. Nesse documento, consta, no capítulo IV, o acesso à Educação e os avanços fundamentais, impedimentos da cobrança adicionais de mensalidades para executar ações de acessibilidade pelas escolas. Ele afirma que a matrícula dos alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) deverá ocorrer na rede regular e que o sistema

educacional necessita ser inclusivo não apenas nas escolas especiais, apesar das discussões acirradas. A Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e as providências da Declaração da Pessoa com Deficiência (2008), torna as perspectivas mais inclusivas e contextualizadas.

Na verdade, a LBI validou a autonomia e a capacidade destes indivíduos exercerem a sua vida civil, assegurou outros aspectos da inclusão escolar, criou o auxílio-inclusão, uma penalidade para quem discrimina, abandona ou exclui uma pessoa com deficiência, a prioridade de atendimento no Imposto de Renda, desrespeito às normas da acessibilidade como improbidade administrativa, criação do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e o aumento da arrecadação da loteria esportiva, para o apoio ao esporte paraolímpico. Além disso, a mencionada lei traz referências à adequação curricular das redes de ensino às necessidades do aluno com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE), assegurando sua mobilidade, aprendizagem e permanência.

Uma das garantias para a inclusão de pessoas com deficiência decorreu graças à implantação de políticas públicas instituídas em 2008: o denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, mais conhecido como “duplo FUNDEB”, cujo objetivo é suprir as carências do então FUNDEF, considerando todas as etapas e modalidades da Educação Básica, cobrindo o valor duplicado nas matrículas dos estudantes da Educação Especial, para garantir o acesso ao ensino comum e também ao AEE complementar ou suplementar à escolarização.

Um dado relevante quanto à atuação de professores, e por ter convergência com as colaboradoras da pesquisa efetuada, é apontado por Ranieri (2018, p. 38): “[...] as mulheres constituem mais de 80% dos cerca de 2.2 milhões de professores da educação básica do país.” Sua presença maciça é notada nos anos iniciais da Educação Básica; conforme as etapas de ensino vão avançando, a proporção diminui e mais homens passam a integrar o conjunto docente nacional. De acordo com estudos especializados, diminuem, na mesma proporção, a associação do magistério às funções femininas e os salários [...] a despeito de a Constituição Federal prever que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações (Art. 5º, I) e a discriminação de salário por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil. (BRASIL, 1988)

A Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006) ampliou o escopo com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

de Valorização do Magistério (FUNDEF), de forma que incluiu a educação infantil e os demais profissionais da educação, alcançando todos os níveis da Educação Básica - educação infantil (0 a 5 anos), ensino fundamental I e II (6 a 14 anos) e ensino médio, assim como os profissionais do magistério da educação (docentes) e os profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica, segundo o art. 22, II da Lei nº 11.494/2007. Posteriormente, com o FUNDEB, com vigência até este ano, pretendia-se garantir padrão nacional mínimo de qualidade. (BRASIL, 2007)

No entanto, um grande avanço para a educação pública na atualidade foi contar com uma emenda à Constituição, que torna permanente o FUNDEB (BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados, 2020), aprovada nas duas Casas Legislativas Federais – Câmara dos Deputados e Senado Federal. Essa proposta também aumentará participação da União. A sugestão é começar em 15% e ir aumentando um ponto percentual por ano, até atingir o índice de 20% em um prazo de seis anos. Isso permitirá que se tenha uma Educação Básica de qualidade no Brasil com garantias a partir dos recursos municipais, estaduais, federais, dentro de uma perspectiva adequada e traçar novas regras para Educação Básica, que terão efeitos positivos, a partir de 2021.

Investir na educação pública é reduzir desigualdades sociais e projetar futuros prósperos de esperanças para ressignificar e proteger os brasileiros com a promoção de mais creches até universidades públicas de qualidade. A educação significa transformação da realidade, e incluir as diferenças e o FUNDEB neste atual contexto é hoje a principal fonte de financiamento da Educação Básica no Brasil – mas se o Estado brasileiro quer distribuir riqueza tem que oferecer e financiar uma educação pública de qualidade para todos, inclusive promover formações para soluções didáticas, ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas e de convivência entre as diferenças.

Nesse ínterim, em 2007, o Governo Federal lançou programa de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)¹² com objetivo de “[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.” (BRASIL, 2007, art. 1º) Essa resolução veio para responder aos estudantes que são público-alvo da educação especial (PAEE) no cumprimento das necessidades específicas para a

¹² Referem-se ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, do Ministério da Educação, instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007.

escolarização, ao passo em que deveria ocorrer em classes comuns, com o acréscimo do AEE e da SRM que são reintegradas nos documentos oficiais.

As tendências dos serviços especializados foram decorrentes do fechamento das classes especiais e abertura das SRM. Até porque a deliberação jurídica no sistema educacional brasileiro sobre a escolarização das pessoas com deficiência ocorrerá no ensino comum, conforme se lê nos dispositivos legais do período vindouro à publicação da *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008), como as Resoluções 4/2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009) e 4/2010 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010). Além disso, os programas disponibilizam equipamentos tecnológicos, pedagógicos e mobiliários para a realização do AEE, denominado de um “[...] conjunto de atividades, recursos e acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente.” (BRASIL, 2011, Art. 2, § 1º)

Todas essas medidas objetivam garantir que os estudantes com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) desfrutem de todas as oportunidades de participação integral na classe comum, desde a matrícula, assim como a permanência e o sucesso escolar. Mas, para isso acontecer, eles precisam contar com o AEE e a SRM no contraturno. Sobre a questão, Saviani (2008) assevera que a falta de sistematização e descontinuidade nas atividades educacionais é um dos resultados negativos para a educação brasileira, pois os resultados são manipuláveis e não retratam com veracidade a situação conforme o é. Percebem-se as defasagens das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) nas 20 metas estabelecidas que nortearam as necessidades visíveis nos contextos educacionais, apesar de haver grandes expectativas quanto à execução do plano.

No entanto, os Planos Estaduais de Educação enfrentam diversos dilemas e problemas e com poucas consistências para alcançar os objetivos do PNE. Os debates refletem essas questões. Aqui, a especial atenção é para a Meta 4 que destaca a Educação Especial das demais metas do Plano Nacional de Educação (2015, p. 55), que propôs estratégias na organização dos Sistemas de Ensino para que pudessem efetivar suas diretrizes.

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia

de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A política pública necessita fomentar sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à Educação Básica obrigatória e gratuita, além de equalizar os anos de estudo em relação aos demais populacionais, devendo os estados e os municípios se organizarem e entenderem esses desafios como compromissos. Para tanto, é preciso contar com o apoio federal para viabilizar o atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Apesar de as análises indicarem que os setores dominantes ansiaram pela melhoria da educação no Brasil, quando do lançamento do PNE, o que se constatou foi o enfraquecimento das questões democráticas, destacando-se algumas que o próprio PNE omitiu: os desafios do financiamento do Sistema Nacional de Educação; a democracia, escola pública e autonomia institucional; o controle, expropriação, *ethos* da pedagogia de resultados: avaliação; a ampliação e inclusão; os temas da expansão no setor privado; a formação, o trabalho e a valorização do trabalhador da educação. No entanto, há complexas mudanças atitudinais por fazer, como a mudança de concepções a respeito da inclusão escolar a qual requer formações mais sólidas.

A LDBN trata especificamente no Artigo 87 que prevê a criação do Plano Nacional de Educação (PNE). Decorreu para o preenchimento das lacunas entre o que diz a lei e o exercício da prática é significativo para a garantia da permanência qualificada de todos na escola. Em relação à inserção deste ponto do PNE, a Lei em vigência, se encontra entre 2014-2024. E se apresentam a partir das vinte metas estabelecidas para a Educação Brasileira a serem cumpridas em 10 anos. Esse documento não define matrículas de alunos com deficiência em escolas especiais, desobriga matrículas na rede regular o ensino brasileiro – contrariando tratados internacionais em que o país se tornou signatário. E, neste cenário instalado pelo PNE (BRASIL, 2014; PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015), tudo indica que poderá ser cumprido devido à aprovação do FUNDEB, atendendo aos anseios dos profissionais da educação.

A nosso ver, os principais desafios da inclusão na Meta 4 é manter a permanência do aluno com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino comum, qualidade de ensino, estrutura adequada e a formação do educador. A formação continuada

tem se mostrado estratégia viável, com possibilidades, mas que necessitam de investimentos, qualidade e mediação pedagógica “para incluir a todos”. Desse modo, o importante papel do professor, do ponto de vista da concepção pedagógica apresentada nesta tese, é visualizar desde a sensibilização até as instaurações metodológicas competentes, com proposição de elevar a qualidade da educação e assegurar excelência para todos, como forma de garantir resultados reconhecidos e mensuráveis. Como exemplo, sabe-se que inclusão do aluno com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino comum precisa da atuação de um profissional, porém com formação que lhe dê respaldos de ações adequadas.

Esses profissionais, quando habilitados, produzem análises críticas, tensionamentos contextuais, tomam decisões e alcançam conquistas que se repercutem positivamente tanto nas formações quanto nas execuções de políticas públicas no espaço escolar. Segundo Dourado (2016, p. 35), o cenário político e econômico atual impacta as políticas sociais e se articula a processos estruturais, envolvendo o contexto sociopolítico e cultural, e no campo educacional, às condições em que se efetivam organização, gestão, avaliação e financiamento da educação em direção à organicidade, ao planejamento e ao financiamento, e portanto, à materialização do PNE. Os desafios da materialização do PNE são, pois, complexos, especialmente se a luta política for pela materialização do PNE como plano de Estado.

Ainda segundo Dourado (2016) que explicita ações do Observatório do PNE em Movimento, as estratégias para atender à Meta 4 propõem: Extensão do FUNDEB às matrículas dos alunos que recebem Educação Especial; Fomento da formação continuada de professores de Educação Especial; Ampliação da oferta de vagas de Educação Especial nas redes públicas através do Programa Nacional de Acessibilidade Arquitetônica; Oferta de transporte, disponibilização de material didático acessível e recursos de Tecnologia Assistiva e a oferta de Educação Bilíngue em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Promoção da articulação entre o ensino regular e o especializado por meio das salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Algumas dessas estratégias ficaram por se concretizar na íntegra, conforme os processos de avaliação. Contudo, nos primeiros dias do atual governo, foi decretado o fim da Secretaria de Educação Continuada (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), aquela responsável por garantir ações da Educação Especial e Inclusiva que criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SMEE), com ações voltadas para a Educação Especial, sem o principal enfoque o de inclusão das pessoas com deficiência ou com

Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em classe comum, colocou em pauta a ameaça dos direitos destas pessoas.

Afirmam as fragilidades e desafios do contexto político, econômico e social: *Contexto político*: grandes mudanças no governo, por conta do impeachment, apoio das elites. No governo Dilma, havia maior investimento na Educação, já no governo Temer, houve maior restrição com os gastos públicos; *Contexto econômico*: o governo aprovou um congelamento nos investimentos educacionais por 20 anos. Para a meta ser cumprida há necessidade de investimento e essa legislação restritiva impede o cumprimento da meta; *Contexto social*: diretamente ligado ao apoio da sociedade à política, por se tratar de um tema sensível à população, há necessidades de maior mobilização social juntamente com as entidades sociais.

Todas essas ações afirmativas parecem indicar que ações para a qualidade do ensino oferecido às pessoas com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) não dependerão apenas da atuação docente, mas também dos sistemas que constituem as políticas públicas, universidades e a sociedade como um todo. Ainda há que se considerarem os conhecimentos do profissional da educação e as necessidades e expectativas dos estudantes, cujo atendimento deve constituir ação básica de todos aqueles que são conhecidos nas relações internas e externas da instituição escolar.

As análises acadêmicas que se fazem acerca dos provimentos de ações das políticas públicas de meios nacionais para que os alunos público alvo da Educação Inclusiva, não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências políticas e pedagógicas podem interferir na transformação social das diferenças. A prioridade é atribuir à defesa intransigente contra os desmontes – para que se escancararem as contradições da sociedade capitalistas, das políticas públicas inclusivas e o que tem promovido na atualidade nas escolas, em termos de ações práticas – que agudizam a exclusão do aluno no âmbito da educação do ensino comum, para que se identifiquem o papel da escola na socialização e a sua importância nas reformas educacionais, bem como a finalidade de que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e organização metodológica do pensamento de reformulações teórico e práticas educativas (sociais e políticas).

As diretrizes das políticas públicas para a Educação Inclusiva merecem atenção e análises das ações até então elaboradas para o sistema educacional brasileiro e descritas também nos documentos internacionais, aquela que reforça a importância dos Atendimentos

Educacionais Especiais (AEE) para os alunos com deficiência e, que sejam incluídos no ensino comum nas escolas públicas. Apesar das evidências desses documentos que ratificam a inclusão de todos, muitas unidades escolares ainda adotam princípios da Educação Especial, conforme analisados e discutidos no primeiro capítulo desta tese. No entanto, não dá para baixar a guarda para tais situações, tem que se prosseguir, insistir e refletir acerca de tais processos, bem como trazer soluções. A seguir, apresentamos os fundamentos teóricos das possíveis ações pedagógicas que legitimam as relações inclusivas.

Conforme o exposto nesta seção podemos também afirmar que o Brasil dispõe de uma das melhores legislações voltadas às garantias da inclusão educacional e social de todos os alunos com deficiência. Contudo, a falta de adequada aplicação destas normas e regulamentos por parte do Poder Público, quanto da própria sociedade são nítidas. Assim, compete destacar que as inúmeras barreiras nos dias atuais, sejam eliminadas e as sujeitem com a implementação de medidas que garantem acessibilidade, conforme analisados anteriormente como a proposta do Desenho Universal. Como visto, as garantias em pró-acessibilidade se revestem como um direito instrumental, adequado e capaz de facilitar o pleno exercício dos alunos e das pessoas com deficiência junto aos demais direitos a elas conferidos.

E, por estando na fase de aprofundamento teórico da tese, a seguir uma revisão teórica que versa justamente sobre a prática pedagógica na perspectiva das Tendências Pedagógicas inicialmente da Pedagogia Histórico-crítica de Saviani e em seguida a Teoria Sócio-histórico-cultural, de Vygotsky, estes pressupõem um estudo teórico conceitual dos fundamentos filosóficos (ancorados no materialismo histórico-dialético), das bases psicológicas (psicologia histórico-cultural) e proposições teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-crítica com evidências nas comprovações didáticas.

3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A origem da Pedagogia, por muito tempo, significou prática ou profissão de educador. Em seguida, passou a indicar qualquer teoria da educação. Essa compreensão abarca não somente a teoria, mas a elaboração organizada e comum das modalidades e possibilidades da educação, tornando-se uma reflexão eventual ou pressuposto das práticas educacionais. Essas considerações são feitas, com base do que podemos ler em Abbagnano (2015). Segundo afirma, *Pedagogia* (in. Pedagogv, fr. Pédagogie; ai. Pädagogik, it. Pedagogia) é um termo que, na sua origem, significou *prática* ou profissão de educador; passou, depois, a designar qualquer teoria da Educação, entendendo por teoria não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da Educação, mas também uma reflexão ocasional ou pressuposto qualquer da prática educacional.

Na Antiguidade Clássica, a Pedagogia não dispunha de um caráter de ciência autônoma, mas era apreciada como parte da ética ou da política que se recomendava ao ser humano. Assim, os meios pedagógicos estudados envolviam a educação na infância, as primeiras aquisições (ler, escrever, contar), a reflexão pedagógica de caráter filosófico (proposta pela ética) e a de caráter empírico ou prático (preparação para as primeiras letras, aquelas elementares para a vida da criança).

No entanto, esses meios pedagógicos foram conectados no século XVII por Comenius, que almejou integrar, no domínio da Pedagogia, um sistema pedagógico completo, fundado no princípio da educação para chegar ao estudo dos meios e dos instrumentos didáticos.

A experiência pedagógica do Ocidente foi se enriquecendo e aprofundando, com as tentativas de encontrar novos métodos educacionais. Sobre isso, leiamos o que segue:

As obras de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel são muito importantes desse ponto de vista, inclusive por terem esses autores combinados os métodos educacionais, com as novas concepções filosóficas que iam surgindo pouco a pouco. Assim, podemos dizer que Locke representa a Pedagogia do empirismo; Rousseau, a Pedagogia do Iluminismo; Pestalozzi, a Pedagogia do criticismo; e Fröbel, a Pedagogia do romantismo. Todavia, a organização científica da Pedagogia deve muito a Herbart, que foi o primeiro a distinguir e unir os dois ramos da tradição pedagógica num sistema coerente. Herbart distinguiu os fins da educação (que a Pedagogia deve haurir da *ética*) e os *meios* educacionais (que a Pedagogia deve haurir da *psicologia*), procurando elaborar, distinta e correlativamente, essas duas partes integrantes. (ABBAGNANO, 2015, p. 871)

Para o autor, essa mudança de rumo elegeu a Psicologia como a principal ciência auxiliar da Pedagogia, e essa conexão de cunho idealista romântico foi muito importante para a compreensão do processo de aprendizagem (foi o que prevaleceu na Itália no início do século XX), mas negava a diversidade das pessoas, porque o desenvolvimento pessoal do ser humano foi relacionado ao desenvolvimento universal do Espírito, com o argumento de que os mecanismos psicológicos poderiam conduzir a formação mental dos homens, do mesmo modo como é possível dirigir as forças da natureza, utilizando as leis da natureza.

Contudo, na contemporaneidade, as abordagens teóricas fundamentadas no âmbito da Psicologia se propuseram incluir as experiências pedagógicas enriquecidas pelo estudo da Educação nas sociedades, a exemplo da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky. Além desse autor, o corpus teórico que a sustentou, a psicologia marxista, foi elaborada pelo esforço coletivo de pesquisadores que investiram com intensidade quanto aos princípios e teorias de diferentes grupos considerados precursores.

Assentada na filosofia marxista e reconhecida na metade do século XX, como nova psicologia revolucionária para a época, a Escola Soviética, conforme Longarezi e Silva (2018) afixava que a perspectiva histórica e da produção teórica dessa abordagem têm possibilitado compreender que não há uma didática desenvolvimental uma ou mesmo única teoria histórico-cultural. E para ilustrar a seguir apresentamos:

FIGURA 1 – Estrutura das teorias produzidas no interior da Psicologia Histórico-cultural



Fonte: Longarezi; Silva (2018, p. 574)

Na discussão do conceito, enfatizamos que todos os seres humanos nascem numa determinada cultura e ambiente cultural, incluindo um sistema social.

Resume Suarez (2005), sobre o termo Bildung que expressa, sobretudo, o processo da cultura, da formação, ou seja, formação cultural. Além de salientar a sua dimensão pedagógica e designar a formação como processo que aprende a formar-se, considera a sua aproximação com a arte. Portanto, Bildung é formação prática, formação de si pela formação das coisas. Nas raízes do conceito, a autora afirma que na sua utilização por Hegel na dialética do Senhor e do Escravo, a consciência escrava libertava-se por um processo de formação e, assim, à medida que a consciência trabalha formando as coisas ao seu redor, ela forma-se a si mesma. (SUAREZ, 2005)

A Didaktik é considerada analiticamente reflexiva, filosoficamente interpretativa e, nas discussões sobre propósitos e conteúdos educativos, é considerada como parte também do seu desenvolvimento. A que nos referimos, há diferenciação entre conteúdos e significados.

Considerando a perspectiva da Educação Especial no campo da Didática, conforme Sola Martinez e López Urquizar (2012, p. 20), esses estudos convergem para diversas técnicas de ensino-aprendizagem. Para eles,

[...] quando falamos de Educação Especial, referimo-nos a uma área de trabalho, cujo alvo consiste em todos os indivíduos que apresentam, de modo mais ou menos permanente, características que os impedem de conseguir a aprendizagem pelos meios estabelecidos em termos gerais.

Ainda afirmam que a Didática se ocupa de

- construir teorias de ensino-aprendizagem conforme a diversidade dos alunos;
- elaborar modelos didáticos que possibilitem o planejamento e o controle dos processos de ensino-aprendizagem nos indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais;
- projetar flexibilizações curriculares, inscritas numa teoria curricular, indicando os mecanismos concretos para a inserção desses indivíduos em suas salas de aula;
- estabelecer sistemas de comunicação institucional dentro de outros contextos mais amplos que, por sua vez, condicionam os processos educativos;

- elaborar sistemas de formação de professores para garantir um ensino de qualidade de acordo com a problemática desses indivíduos;
- projetar estratégias para avaliar os programas de integração e os avanços dos indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais tanto do ponto de vista individual, como do coletivo.

Daí a necessidade do estabelecimento de diálogos e de conhecimentos que possam assistir e atender a todos os alunos (com ou sem deficiência), através de ações pedagógicas, já que todos (con)vivem em uma sociedade em constantes transformações, com tecnologias e estratégias dinâmicas. Logo, esse dinamismo pedagógico exige que os educadores e atores sociais conheçam as Tendências Pedagógicas ao longo dos movimentos políticos e contextuais, para se adequarem ao novo paradigma educacional e atenderem às demandas do seu público-alvo da inclusão.

As discussões sobre ruptura entre teoria e prática têm permeado inúmeras discussões formativas. Nesse sentido, o que Gimeno Sacristán (1998, p. 33) diz sugere reflexão:

[...] o problema da relação teoria-prática não se resolve na educação a partir de uma abordagem que conceba a realidade – a prática – como causada pela aplicação ou adoção de uma teoria, de certos conhecimentos ou resultados da investigação. Tão pouco que estamos seguros de que a teoria válida seja aquela que se gera nos processos de discussão ou de investigação-ação entre os que estão na prática.

As informações basilares para organização das práticas de conteúdos escolares e a forma como são selecionados e mediados para os alunos transformam a escola em lugar onde a ciência é o embasamento para os conhecimentos sociais e psicológico. No entanto, para que a transformação ocorra se faz necessário planejamento, pesquisa, conhecimento fundamentado entre a teoria e a prática, além da pretensão de amparar e orientar os alunos no processo investigativo nesse conhecimento da realidade científica, na conversão do saber comum para o conhecimento escolar complexo.

Na relação teoria e prática, destaca-se a abrangência sobre as condições em que ocorre a aprendizagem. Faz-se necessário que os professores construam interativamente com seus alunos os fundamentos para a crítica e a transformação das práticas sociais que se compõem em torno dos espaços educativos, prevalecendo a ideia defendida por Freire (1997) que subjacente a toda ação há uma ideia implícita. Esse princípio nos leva a estabelecer a seguinte

analogia: a prática é o fio e a teoria é a rede. Sem a trama da rede o fio não tem sentido – sem conexão da teoria, a prática corre o risco de não ser eficaz.

Consideramos que Freire propõe nossa reflexão crítica sobre a relação teoria e prática e convida o professor avançar, concretamente, rumo à transformação de sua prática educativa que se insere no viés da autocrítica de sua própria prática. Uma vez internalizada a prática de refletir sobre a própria ação educativa, e por princípio, traçam a disponibilidade de contribuir para a mudança, na formação emancipatória e amparado na ciência educativa crítica subjacente. Assim, o processo histórico de transformação de práticas pedagógicas em práticas inclusivas, poderá ocorrer após os entendimentos e situações que desafiam reflexões e críticas sobre as distintas concepções em que se amparam o fazer educativo e se pode entender o fazer inclusivo. Dessa forma, a práxis pedagógica pode oportunizar aos escolares meios para distinguir, na articulação de saberes, várias naturezas: saberes pedagógicos, saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada dentre tantos outros.

Saberes que incidem no processo basilar da Educação, ou seja, a base da mediação e da prática social global. Assim, a prática social abarca como fundamento a prática educativa. Daí se constitui um método pedagógico que demarca essa relação professor e aluno (apesar de assumirem posições distintas) na compreensão e resolução dos problemas da prática social. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural é abalizada na perspectiva de ser humano como corpo e mente, como ser biológico e social e como membro da espécie humana e participante de um processo histórico. O conhecimento e a reflexão epistemológica interessam à Didática pelas funções que deposita sobre a função do ensino científico e, também, pelas decorrências didáticas que podem ser abstraídas da própria ação didática.

Assim, os conceitos epistemológicos com que se ocupa a Didática são: noção de fato, noção de obstáculo epistemológico e conceitos científicos, leis e teorias. A busca autônoma dos saberes científicos e das informações interativas e fecundas para a prática social e de novos conhecimentos para o pleno exercício do pensamento científico deve ser mediado constantemente na prática docente, ou seja, aqui, percebem a Didática como uma das referências principais para a Educação Especial e Inclusiva. Há entendimentos e implicações no tocante às ações didáticas, assim como ao ato de aprender e de ensinar em perspectivas múltiplas:

[...] uma coisa é falar do papel social da escola e da educação e outra do objeto e da finalidade da didática. No entanto, temos que admitir que se

entendemos o ensino como uma atividade intencional, que obriga moralmente os responsáveis, devemos entendê-lo como prática social que vai além das decisões pessoais. (DE LA TORRE, 1993, p. 53 apud TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 30)

Esses mesmos autores ressaltam que o eixo central da escola é dar respostas educativas para a diversidade, sendo o currículo o instrumento possibilitador da mesma. A educação inclusiva contou com uma legislação claramente estabelecida, um currículo flexível e uma formação docente continuada, a fim de sustentar as demandas de uma prática pedagógica inclusiva no sistema formal de ensino. Se não houver um aprimoramento estrutural no sistema educacional, o que depende de uma atuação política com a ideologia da mudança, a educação inclusiva resultará na legitimação do fracasso e da incompetência individual das pessoas com deficiência. Se o discurso político não intencionar a mudança, de fato, a inclusão permanecerá como forma de manter os excluídos da/na escola.

3.1 AS DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Etimologicamente, o termo Educação provém dos verbos latinos (infinitivo) *ducere* (conduzir, levar, guiar), *docere* (fazer aprender, ensinar), *edocere* (ensinar bem, instruir inteiramente, ensinar a fundo). (FARIA, 1962) Trata-se de uma lexia constituída de diferentes significados, a depender de vários fatores, tais como: do período histórico em que se desenvolvem suas ações educativas; da tradição e contexto cultural; das concepções das escolas e dos métodos empregados; das abordagens científicas e teóricas que a amparam; dos distintos âmbitos de intervenção pedagógica; dos princípios filosóficos, sociológicos, antropológicos, axiológicos que a sustentam.

Por outro lado, Educação pode dispor da Pedagogia que, a partir das dimensões da prática pedagógica, faz uso de expedientes e dos meios pedagógicos. Esses meios só eram estudados em relação à primeira educação, ministrada na infância, aquelas ações mais elementares, relacionadas aos atos de ensinar, aprender a ler, escrever e a contar. A reflexão pedagógica pode ser dividida em dois eixos separados: de *natureza filosófica*, organizado com finalidades propostas pelos valores da ética; e outro de *natureza empírica* ou *prática*, organizado, visando à preparação elementar da criança para a vida.

O significado da pedagogia, para Marsiglia (2011, p. xi), são múltiplos, mas, continuamente, está relacionado à Educação. A “pedagogia” implica atitude ou abordagem que se comporta exercer a observação, análise e procura compreender e explicar sobre algo

relativo à Educação. Assim, é o ato de olhar, contemplar, observar algo que se referem à cultura greco-romana, denominada ‘teoria’ e, também, relacionam-se ao ato de ver e interpretar, implicando no sentido desvinculado dos interesses da ação.

A teoria significa o ato de conhecer e, na sociedade, se identifica com a ciência. As abordagens científicas que dispõem as denominações constituídas entre o termo que indica o objeto sobre o qual incide na abordagem, acrescido do sufixo Aoyux (“loguia”). Esse sufixo, também de origem grega, significa “estudo de”, “tratado a respeito de”, o que acabou por ser assimilado ao significado de “ciência de”. Assegura Marsiglia (2011, p. xii) que

[...] jraiôayoyia (‘paidagoguia’) significa, em grego, condução, da criança ou o ato de dirigir a criança. Vê-se, então, que enquanto o sufixo ‘logia’ remete ao significado de um estudo do objeto, ou seja, uma análise que não interfere na constituição de seu objeto, buscando apenas o conhecer, o sufixo ‘gogia’ se reporta ao sentido do próprio ato de produção do objeto. Se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Assim, diferentemente das teorias que buscam explicar como está constituído o fenômeno educativo sem se preocupar com o modo como é realizado o ato educativo, pedagogia é uma teoria que se empenha não apenas em compreender e explicar a educação, mas também em orientar o modo de sua realização prática. Eis porque a pedagogia pode ser definida como a ‘teoria da e para a prática educativa’.

Nesse sentido, pode-se ancorar a Educação Inclusiva como um dos exercícios da prática pedagógica que exige uma percepção da Didática. A pedagogia está subjacente à atitude com que se percebe e, tal como a prática pedagógica dos professores em pleno exercício profissional gesta os seus trabalhos pedagógicos de forma refletida intencionalmente. Na verdade, constitui-se fazer algo para que as crianças com deficiência, matriculadas na escola comum permaneçam aprendendo com qualidade. Incluir requer ponderar as particularidades de cada um. É atentar-se para a singularidade e respeito mútuo.

Ainda nesse âmbito da Pedagogia, para Libâneo (1984) existem as dimensões da prática pedagógica por sua importância para o conhecimento, formação do educador e intervenção docente. E, também, por abranger suas dimensões principalmente na prática docente: *saber* – formação do educador, competência técnica. *Saber ser* – características pessoais positivas do educador. *Saber fazer* – uso de ferramentas e metodologias didáticas.

Tais dimensões da prática pedagógica nem sempre ocorrem simultaneamente; Ao evidenciar apenas uma delas, pode ocasionar quebra protocolar da ação pedagógica, da

técnica, da política e da ética na ação escolar, destituindo-as de atitudes recíprocas do aprendiz. É certo que Libâneo advoga por uma ação pedagógica de um fazer reflexivo, crítico e participativo, rumo a uma concepção de educação voltada aos interesses das classes mais pobres da sociedade. Para isso, ele assume quatro pressupostos:

- a) Estreita interdependência entre educação e realidades sociais, sendo uma manifestação de condições sociais concretas e reais;
- b) Os interesses dos dominantes se opõem à formação da consciência de classe dos dominados, razão pela qual tentam dominar a escola, manifestando-se na forma de descaso pela educação;
- c) Levar a educação a sério contrapõe a educação vigente com uma nova cultura nascida entre as massas, trabalhando o senso comum dando-lhe uma expressão elaborada e que permita uma concepção de mundo adequada aos interesses populares;
- d) A escola pública deve ser um poderoso instrumento de progresso intelectual da massa, afirmando a indissociabilidade de competência técnica e sentido político. Para o autor, uma pedagogia social de cunho crítico é feita a partir da escola e dos professores que temos e do dia a dia da sala de aula.

As incoerências entre o pensamento e a ação, ou melhor, entre o fazer reflexivo, crítico e o fazer participativo, são indicadas pelo autor como podendo ser resultantes de equívocos na operacionalização dos pensamentos (por não ocorrer de forma sistêmica), sobre as quais não se estão atentos aos problemas em sala de aula/didáticos/contextos. E, que, por isso, não se podem entendê-los ou resolvê-los afirmando a indissociabilidade dos mesmos. Sendo assim, se produzem mais problemas pedagógicos para os quais, muitas vezes, não se têm soluções possíveis e de imediato. Acrescentam-se a essa concepção a necessidade de estar mais atento aos pensamentos/reflexão como um processo e não somente ao conteúdo, como se tem feito.

Um dos principais expoentes da formação humana no século XX, Freire (1975), em suas obras, discute os processos da Educação, entendida por ele como aquela que deve cumprir um papel indispensável para a sociedade. Não que ela seja um fim em si mesma, mas, sim, uma alavanca para o desenvolvimento histórico, social e cultural. Sem a Educação, de acordo com Freire, não é possível haver mudanças sociais. Para ele,

[...] La educación debe ser considerada como un proceso de desarrollo integral del hombre de modo que es necesario considerar todo el proceso de

formación humana para que el hombre, dearrollandose continuamente, tome siempre más conciencia de sus posibilidades de participar como productor, como consumidor o usuario, como creador o innovador de los dinamismos socio-económicos que transforman sus medios. (FREIRE, 1975, p. 35-36)¹³

Freire, em toda sua trajetória, sustentou o valor da autonomia, a qual, para ele, era o elemento essencial à condição humana, que, por sua vez, aposta na transformação, na reinvenção do mundo e no papel do intelectual orgânico (individual ou coletivo). Os seus escritos defendem o pensamento dialético a partir de três dimensões: a concepção de mundo, a de ser humano e a de sociedade. De fato, Freire trata essa abordagem como parte de uma inquietação situacional, ou seja, do polo mundo – dentro de uma pluralidade semântica –, procurando associá-lo e estendê-lo aos demais polos da relação, a saber, ser humano e sociedade – ocupando-se bem mais aprofundamento do polo ser humano que do polo sociedade.

Nesta última dimensão, despontam vários aspectos condicionantes da ação humana, mas nunca determinantes, por si só, do destino humano. Nos períodos mais desafiadores da trajetória humana, Freire fala sobre irromper o inédito viável como uma luz no fim do túnel, provocando os humanos, com os ventos da liberdade, e não a meros determinismos. Decerto, essas dimensões se despontam como uma unidade dialética, produzindo uma teia relacional, visto que “estar no mundo significa necessariamente estar com o mundo e com os outros”. Portanto, o ser humano, segundo Freire, “não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo”, porque é um “ser-em-situação”.

Ao reconhecer e apreciar tais vínculos, Freire assinala o caráter dessa relação, que é, antes de tudo, de complementaridade e de afirmação do seu valor recíproco. Assim, “[...] não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro [...]” (FREIRE, 1979, p. 28) Educar é uma atividade complementar, recíproca e relacional: de coexistir, comunicar, trabalhar com os outros. Portanto, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Trata-se de uma atividade para se acolher e respeitar a diversidade e aproveitar a oportunidade para aprimorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de seu alcance, para autoformar-se, ação imprescindível para o profissional da educação – o professor.

¹³ “A Educação deve ser considerada como um processo de desenvolvimento integral do homem, de modo que é necessário considerar todo o processo de formação humana, para que o homem, desenvolvendo-se continuamente, se torne cada vez mais consciente de suas possibilidades de participar como produtor, consumidor ou usuário, como criador ou inovador da dinâmica socioeconômica que transforma seu meio”. (FREIRE, 1975, p. 35-36, tradução nossa)

Assim, pode-se considerar que o ato de coexistir faz referência à contextualização, à relevância, ao aproveitamento e à pertinência do conhecimento das ciências que esclarecem o mundo da natureza e o social. O ato de comunicar identifica-se com o uso ativo e dinâmico das linguagens (tecnologia de comunicação) e a organização cognitiva da realidade natural e social. O ato de trabalhar a prática tem o significado de ensinar/mediar, referindo-se à *transposição didática* – remete a um saber-fazer profissional (aqueles investigadores das áreas disciplinares, a exemplo da Língua Portuguesa, Física, Matemática e Química), adotando uma conotação movida na descrição mecânica das ações do professor, por aversão ao desenvolvimento da arte de ensinar – do conhecimento das ciências, artes e das letras para os contextos dos aprendizes nas escolas de Educação Básica.

Educar envolve relações recíprocas que residem na consciência humana e a real possibilidade de, conhecendo os fenômenos materiais (objetos, fenômenos, processos), transformá-los em proveito próprio. A transformação a que se refere é tanto dos objetos materiais que servirão à satisfação das necessidades imediatas do ser humano, como o modo particular de organização das diferentes instâncias da vida. Freire nomina tal transformação de ‘conscientização de compromisso histórico’, pois implica no compromisso que se tem com o mundo e, portanto, também consigo próprio, como sujeitos que fazem e refazem o mundo e, assim, sua própria história. Nesse instante, a conscientização não se encontra mais somente na relação consciência/mundo, mas transcende, convidando-nos a assumirmos uma posição utópica frente ao mundo. (FREIRE, 2001)

Atenção à diversidade, no caso de crianças com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), é produzir o lugar da escuta e não apenas rotular o corpo do aluno com deficiência na sociedade. O conhecimento humano abre espaço para a dinâmica praxística, a qual vai envolvendo-o, de modo que já não há como se isolar das práticas participativas e transformadoras, posto que não apenas a militância lúcida o ajuda a superar suas propensões individualistas. Para Freire (1979, p. 12), “[...] o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a se conscientizar com a massa [...]”, posto que “[...] a organização da sociedade é também tarefa do educador. [...]” E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita do que o diálogo “[...] O papel do educador de um novo tempo [...]” é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica. (FREIRE, 1979, p. 13) Calado (2001), analisando a trajetória de Freire, faz uma significativa ponderação:

É bem nessa perspectiva teórico-metodológica que também apontam os escritos de Paulo Freire. E, a despeito de isso se produzir em uns mais do que em outros de seus textos, é principalmente no conjunto de seus escritos que melhor se verifica tal orientação metodológica e ideopolítica. Sua reiterada referência à condição humana como um ser de relações atravessa, explicitamente ou não, o conjunto de seus escritos. Nela radica fundamentalmente seu conceito de dialogicidade. Ocorre que o exercício do diálogo supõe uma condição de igualdade entre os dialogantes.

Para esse autor, o diálogo que Freire propõe não pode ser entendido “[...] como uma experiência incondicional, mas, antes, historicamente situada. Diálogo este que se dá entre semelhantes e mesmo entre diferentes, desde que não antagônicos”. (CALADO, 2001, p. 11) A escuta é uma escuta responsável, interativa e participativa. Não importa que toda a classe alcance boas notas, mas, sim, que cada aluno encontre sua trajetória, o caminho autoexplicativo para suas respostas. Visto que diálogos não são apenas ações do consenso; eles envolvem também dissenso, e, geralmente, se constituem não naquilo que “eu acho”, mas, sim, nas interações humanas diárias entre os atores sociais diversos.

Com o exercício da alteridade, é possível instituir uma cultura coletiva, no entanto, sem que *todos* tenham que discorrer o *mesmo* discurso ou façam as mesmas escolhas. É escuta alteritária porque se trata da escuta verdadeira do outro, permitir que o outro “entre em mim e me transforme, mesmo quando não concordo com ele”. É diferente de concordar ou discordar, mas colocar-se em movimento de escuta, refletir conjuntamente e, talvez, chegar a uma terceira possibilidade.

Conforme afirmam Fuentes e Ferreira (2017) que estabelecem discursivamente as dimensões e possibilidade de *práxis* pedagógica, com base na análise multidimensional e apresentam os movimentos e a amplitude com base nas quatro dimensões que são independentes entre si e, se tomadas individualmente, não integralizam o sentido de ‘trabalho pedagógico’, mas, ao ser articuladas entre si, tornam clara essa perspectiva multidimensional do trabalho pedagógico. Para as autoras,

A *dimensão histórico-ontológica* conecta-se epistemologicamente ao conceito de trabalho, diferenciando-se radicalmente de prática ou ação pedagógica; é ontológico por articular-se ao trabalho coletivo, social, transformador e educativo por natureza que produz a emancipação do sujeito em oposição ao trabalho alienado.

A *dimensão social* expressa o caráter coletivo, com centralidade no trabalho entre professores e estudantes. Integra um processo de trabalho que congrega o desejo dos estudantes por um “vir a ser” objetivo, vislumbrado através da

educação formal, caminhos para a emancipação plena do sujeito, aspiração de autonomia e cidadania plenas.

A *dimensão pedagógica* promove o caráter educativo do processo, apresentando-se como elemento de conexão entre as demais dimensões por sua própria natureza.

Por sua vez, a *dimensão política* abrange o significado objetivo do trabalho pedagógico com o sujeito, na busca de suas perspectivas individuais e coletivas: se produtivo no mundo do trabalho, conquistar a cidadania e a emancipação social. (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 731-732)

Um processo do trabalho pedagógico na elaboração de construção e reconstrução de sentidos que considera os pressupostos acima elencados confirma atitudes discursivas de maneira que cada dimensão retribua a um conjunto de sentidos ligados por suas características e correspondências essenciais.

As teorias epistemológicas e pedagógicas da Ciência da Educação sustentam a Educação Especial, porque elas fornecem esse caminho ao docente que investiga e reflete a sua prática, ou melhor, a sua práxis, este dará a ressignificação da ação em interação com o sujeito – atenção os alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e demais envolvidos com a Educação Especial –, portanto, é no processo histórico que se faz cultura, emancipa e transforma. Nesse contexto, emanam-se vozes, isto é, tanto dos profissionais da educação em geral (uma vez que a diversidade é o trabalho de todos, devem educar-se para a diversidade), quanto de profissionais habilitados especificamente para exercer sua atividade profissional no campo da Educação Especial.

Os termos “modelos pedagógicos” e/ou “teorias pedagógicas” apontam escolhas epistemológicas, metodológicas e teorias indicativas de aprendizagem para esclarecer as referências de mundo e de sociedade e as tendências ontológicas nos diversos momentos dos protótipos culturais. Assim, esses modelos culturais podem ser denominados de ‘paradigmas educacionais’, aqueles que constituem os sistemas de abordagens teóricas para que possam elucidar um determinado acontecimento educativo. E, para tanto, esses padrões culturais ou ‘paradigmas’ são os que se fazem entender as diversas teorias pedagógicas e trazem na sua essência ‘prazos de validade’. As suas mudanças exigem a multiplicação de saberes e conhecimentos para a resolução de problemas e tomadas de decisões.

3.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A finalidade desta subseção é examinar os propósitos de aprendizagem apontados pelas diversas Tendências Pedagógicas na prática escolar brasileira, expectativa de refletir cada uma delas teoricamente, para melhor compreender o legado pedagógico que, intencionalmente, tenta evoluir para sistemas de perfis democráticos. Ao tempo em que verificamos o surgimento das Tendências educativas que irrompe o curso com o novo sujeito histórico-pedagógico e, assim, contribuir para o processo educativo na Educação Especial e Inclusiva na educação básica. Portanto, é urgente e imperativo incorporar as Tendências Pedagógicas contemporâneas ao discurso e à prática pedagógica dos educadores.

Considerando a perspectiva social das culturas, Erner (2016, p. 23): recomenda “[...] a sociologia das Tendências teria como elementos de estudos as práticas e os objetos que dependem dos gostos coletivos repentinos e convergentes.” Ao abordar as evidências de análises quanto à seriedade e à “importância do conceito de semiologia das Tendências”, o autor, sugere as análises das práticas, representações e dos discursos abordadas nos Estudos de Tendências com vistas a uma compreensão aprofundada dos elementos e forças que estão em ação a movimentar e a alterar comportamentos e mentalidades.

Ancorados nas percepções de Oliveira (2006a), em sua obra *Filosofia da Educação: reflexões e debates* no que diz respeito aos processos e ponderação sobre o sistema educacional no Brasil, com seus critérios, classificações e diferenças de abordagens metodológicas, sistematizaram as teorias e as práticas educativas brasileiras de forma diferenciadas, mas que evidenciam alguns traços característicos comuns na formação do pensamento educacional brasileiro, através do estudo de alguns teóricos. Para ela, “[...] a racionalidade, desde a Antiguidade grega, passa a ser o eixo principal da filosofia e da educação. E o desenvolvimento dessa racionalidade está ligado à capacidade lógica e de memorização do indivíduo [...]” (OLIVEIRA, 2006a, p. 104)

E, por entender ser indispensável situar-nos quanto à trajetória dos padrões pedagógicos que podem ser abstraídos da própria sociedade e dos fenômenos reflexivos tanto filosófico quanto educativo, salienta Luckesi (1994, p. 21) que

A filosofia e educação são dois fenômenos que estão presentes em todas as sociedades. Uma como interpretação teórica das aspirações, desejos e anseios de um grupo humano, a outra como instrumento de veiculação dessa

interpretação. A filosofia fornece à educação uma reflexão sobre a sociedade na qual está situada, sobre o educando, o educador e para onde esses elementos podem caminhar. Nas relações entre filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia a dia – assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência.

De tal modo, as Tendências Pedagógicas na educação brasileira apontam concepções de educação que dão suportes às políticas educacionais e ações constitutivas de ensino e aprendizagem na sala de aula, tendo como ponto de partida uma concepção de ser humano, uma metodologia e aspectos sócio-político e ideológicos. Uma vez que é de conhecimento de todos que a escola é condicionante das resoluções sociopolítica que provocam distintos entendimentos na visão de ser humano, sociedade e dos propósitos sobre a função da escola e dos processos ensino e aprendizagem de modo que os professores concretizam o seu trabalho na escola tem a ver com esses propósitos teóricos, tornando claras as suas intenções.

Desse modo, as Tendências Pedagógicas foram propostas educacionais idealizadas no tempo e no espaço, a partir das percepções e visões de mundo – ou seja, experiências pessoais, conhecimentos, saberes ações em decorrência de suas formações, que vão se constituindo como âncoras de suas práticas por cada educador. Ao discorrermos sobre as Tendências Pedagógicas ou concepções pedagógicas, adotaremos com base em autores que falam a partir dos âmbitos da história da educação, da didática, da filosofia e da sociologia da educação.

Diante de sua complexidade, os educadores, embora tenham conhecimentos sobre algumas teorias ou tendências, não dominam esse saber em sala de aula. É comum escutá-los com frequência afirmarem: – Na teoria é fácil, mas na prática nem tanto assim. Nesse sentido, para uma melhor compreensão a síntese no Quadro 8, das Tendências Pedagógicas evidenciam as diferentes classificações e perspectivas básicas da *Didática*, temos o trabalho de Libâneo (1985, 1992); da *Filosofia da Educação*, temos o trabalho de Oliveira (2006a) e Luckesi (2011); e da *História da Educação brasileira*, os trabalhos de Gadotti (1999, 2006) e Saviani (2003, 2005), os quais certamente, influenciaram as formações docentes, as políticas públicas e as literaturas amplamente abordadas pelos autores brasileiros e serão descritos e analisados.

QUADRO 8 - Sinopse das *Concepções de Educação / Tendências Pedagógicas*.

DIDÁTICA		FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO		HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA					
Libâneo (1992, 1998)		Oliveira (2006a) Luckesi (1994, 2011)		Freire (1993) Gadotti (1999, 2006)		Saviani (1985, 2008)			
CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO									
TRADICIONAL	Tradicional	Tendência Reprodutora	META-FÍSICA	Essencialismo	NÃO-CRÍTICA	Pedagogia Tradicional			
	Renovada			Existencialismo		Pedagogia Nova			
	Renovada não Diretiva	Tendência Redentora		Tecnoburocracia		Pedagogia Tecnicista			
	Tecnicista								
PROGRESSISTA	Libertadora	Tendência Transformadora	DIALÉTICA/ POPULAR	Consciência Coletiva	CRÍTICA	Pedagogia do Conflito			
	Libertária					Pedagogia Contra Hegemônica			
	Crítico-social dos Conteúdos					Pedagogia Histórico-crítica			
TEORIAS									
Determinista		Individualista		Violência Simbólica (Bourdieu e Passeron)		Marxista dos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser)		Dialética	

Fonte: Adaptado de Oliveira (2006a, p. 96-97) pela autora.

Ainda neste capítulo, situamos, inicialmente, com uma síntese das concepções de Educação e as Tendências Pedagógicas de forma que contextualizam as perspectivas de Oliveira sob as análises críticas também fundamentadas em Libâneo, Saviani e demais teóricos das épocas. Igualmente, para esclareceremos essa compreensão da escola, para melhor identificar concepções de Educação e as Tendências concernentes à formação do pensamento educacional brasileiro. A exemplo das *Teorias não-críticas*, a sociedade é estruturada de forma harmoniosa, tendendo à integração de seus membros e o papel da educação seria o de promover a integração dos indivíduos na sociedade, cuja estrutura política e econômica não é questionada, apresentando-se a escola independente das condições econômicas e políticas da sociedade, a escola tornar-se-ia instrumento de igualdade social na medida em que oferece oportunidades iguais para todos. (OLIVEIRA, 2006a apud SAVIANI, 2008)

Assinalamos, também, no Quadro 8, as *Teorias crítico-reprodutivistas*, diferentemente, compreendem a educação a partir de seus condicionantes sociais, considerando a sociedade dividida em classes antagônicas na qual quem detém o poder

econômico detém, também o poder ideológico. A função da escola na sociedade seria a de reproduzir o modo de produção capitalista e a sociedade de classes. A escola, então, seria instrumento de discriminação social, uma vez que o sistema educacional determinado pelo sistema social não permite o acesso de todos à educação. Essas teorias, apesar de serem críticas por explicarem os mecanismos de funcionamento da estrutura educacional sob uma perspectiva de classe, relacionando a superestrutura com a infraestrutura, apresentam a ação educativa numa visão reducionista de reprodução e manutenção do *status quo*. (OLIVEIRA, 2006a, p. 94-95)

Para Oliveira (2006a, p. 95), Saviani fez contínuas críticas às *Teorias crítico-reprodutivistas* como ingênuas e idealistas pela ausência de uma perspectiva historicizadora, pela ausência dos condicionantes histórico-sociais na educação. Ainda, critica as *Teorias crítico-reprodutivistas* por não disporem de uma proposta pedagógica e pelo seu caráter reprodutivista não permitir ver a escola “diferente do que é”. Afirma que, para Saviani, ambos grupos de teoria *sacrificam* a história. As *não-críticas* pela ideia de harmonia que anula as contradições do real e as *reprodutivistas* pela reificação da estrutura social aprisionando as contradições.

Vale considerar, o Quadro 8, as análises críticas dessas teorias incidem na perspectiva da Filosofia da Educação, que situa a sociedade as diferenças sociais, o *status quo* (teoria da escola como aparelho ideológico do Estado); bem como situa a ação pedagógica como imposição da cultura das classes dominantes vigente: a escola como reprodução das relações e ideologia do sistema capitalista; divisão social do trabalho; perpetuação da injustiça; difusão dos ideais burgueses, a exemplo da competição e individualismo. Assim, podem esclarecer como a prática política não se encontra descolada das lutas de classes na teoria. Daí o surgimento das *Teorias Crítica*, a exemplo, do materialismo dialético como ciência (materialismo histórico). O binômio escola e família foi substituído por igreja e família como aparelho ideológico dominante.

Retomando o Quadro 8, para Oliveira (2006a), a compreensão que se tinha da escola como uma realidade histórica é o pressuposto da teoria crítica que se fundamenta numa concepção dialética da educação, entendendo a educação relacionada dialeticamente com a sociedade. Afirma, ainda,

[...] a *Pedagogia Histórico-crítica*, defendida por Saviani (1983), apresenta-se como *revolucionária*, pois centra-se na igualdade das classes sociais, articulando-se às forças emergentes da sociedade e convertendo a educação escolar em instrumento de instauração de uma sociedade igualitária. [...] situando o pensamento educacional de Paulo Freire como percussor *escolanovista popular*. (OLIVEIRA, 2006a, p. 95)

Para ilustrar o pressuposto da teoria crítica, Saviani (2008, p. 34) adverte que as trajetórias das teorias mostram os artifícios dos processos, já que os mecanismos de ajustamento aos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco, é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dará sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica como pressuposto da teoria crítica.

Na educação brasileira, há, segundo Libâneo (1985 apud OLIVEIRA, 2006a, p. 96), uma classificação das Tendências Educacionais em função da prática pedagógica, compreendida como a posição que os docentes adotam em relação aos condicionamentos sociais e políticos da escola, em dois grandes grupos de pedagogias: A *pedagogia liberal* corresponde às *teorias não-críticas* e a *pedagogia progressista* às *teorias críticas* classificadas por Saviani, desempenhando inclusive os mesmos papéis. A *liberal* reforça e justifica a sociedade de classes ao considerar a escola formadora de indivíduos para desempenharem papéis sociais tendo como base as aptidões e interesses individuais e a *progressista* apresenta uma perspectiva de transformação social ao compreender a educação como processo sociopolítico. E a *pedagogia libertadora* de Paulo Freire no campo da *pedagogia progressista* busca evidenciar o caráter político e dialético do seu pensamento educacional, mediante, sobretudo, a sua fundamentação marxista, sem, entretanto, negar a influência personalista existente na sua proposta educacional.

A saber, Gadotti (1983 apud OLIVEIRA, 2006a, p. 96), há como parâmetro a classificação das concepções antagônicas de ser humano e de mundo: a concepção *metafísica*¹⁴ da educação é compreendida como aquela sem conflito e contradição, voltada para a formação lógica e psicológica do indivíduo e a concepção *dialética* da educação é vista como contraditória e em interação com os determinantes sócio-político-culturais da sociedade.

² É uma ciência particular ao nos dizer que estuda as causas primeiras de todas as coisas, mas a trata como ciência do geral. Refere-se a título de uma obra de Aristóteles, organizados em um conjunto de quatorze livros, um tratado por escritos.

Além dessa classificação das concepções de educação de Gadotti, inclui no âmbito da dialética, a *pedagogia freireana* (libertadora), a de Saviani e Libâneo (*crítico-social dos conteúdos*) e sua *pedagogia do conflito*.

Ainda, no Quadro 8, ao subsidiar teoricamente as ações Curry (1987 apud OLIVEIRA, 2006a, p. 97), que apresenta quatro tendências no âmbito teórico da educação brasileira: a *Teoria determinista* a que concebe a educação como um mecanismo de ajuste dos indivíduos à ordem social vigente, pela transmissão de um saber definido pelo poder político estabelecido e que tem seus pressupostos no perenalismo, que firma a *permanência sobre a mudança*, e em Durkheim, para o qual a educação é um *fato* social, que impõe *coercivamente* ao indivíduo. A *Teoria individualista* fundamenta-se nos princípios liberais e no pensamento de Dewey. A educação é concebida como um processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento das forças individuais, buscando-se pelo desenvolvimento individual uma ordem social mais justa.

Esta é a fase em que as *Teorias de Bourdieu, Passeron e Althusser* enfatizam o *caráter reprodutor e impositivo da educação*, ao explicar os mecanismos de repressão e ideológicos utilizados pelas classes dominantes para manter a situação política e econômica vigente, mas secundarizam o papel da contradição nas instâncias político-ideológicas, dimensionando o papel mediador da educação numa única direção: da classe economicamente dominante para a classe dominada. A *Teoria dialética* rejeita a unilateralização e adaptação do indivíduo à realidade do *status quo* e concebe em termos de contradição indivíduo-sociedade.

Curry (1987) faz uma releitura dos diferentes aspectos da abordagem de Bourdieu e Passeron acerca da teoria do sistema de ensino como violência simbólica na ação pedagógica, com a imposição por um poder arbitrário da cultura dominante e do poder arbitrário baseado na divisão social. Para o autor, a ação pedagógica é tida como reprodução cultural e social, uma vez que a autoridade pedagógica é tida como dissimulação do poder arbitrário, com uma autonomia relativa da escola (continuidade e conquista); com incidência de sanções e a reafirmação dos privilégios existentes e de *habitus*.

A ênfase das análises crítica contextualizada para época costumava variar de acordo com aspectos orientadores, visualizados no Quadro 8, a partir da análise epistemológica das relações entre educador-educando na escola, conforme Freire (1979b), apresenta suas concepções de Educação. Espaços em que a Educação pode assumir um caráter reflexivo que implica sua criticidade um *constante ato de desvelamento da realidade*, numa perspectiva de

comprometimento com as classes oprimidas, objetivando uma transformação social. Para Oliveira (2006, p. 98), citando a visão de Freire (1980, p. 69), “[...] a Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferida de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Ainda, visualizando o Quadro 8, não seria equivocado supor a proposição de Freire e Faundez (1985 apud OLIVEIRA, 2006a), ao trazer em suas contribuições as análises da prática educativa sob duas perspectivas destes autores. Para autora, negar o ato de perguntar na ação educativa é negar a própria condição o ser humano e a sua possibilidade política de criticidade frente à realidade social para transformá-la. Assim,

[...] apesar da diferença de abordagens e classificações, o estudo da educação brasileira e as suas diversas tendências teóricas evidenciam as posições antagônicas (metafísica e dialéticas), cujo ponto fundamental de oposição situa-se na *historicidade*, ou seja, a sociedade e a educação concebidas numa perspectiva *historicizadora* e de *transformação*. (OLIVEIRA, 2006a, p. 99-100)

Conforme Oliveira (2006a, p. 100), esses estudos aproximam-se não só pelas críticas que fazem às teorias que apresentam uma concepção metafísica, idealista e individualista de ser humano e de mundo, e uma ausência de historicidade, sendo consideradas teorias que reproduzem e mantêm o *status quo*, mas, sobretudo, por trabalharem a concepção dialética numa perspectiva de superar a situação vigente como *Transformadora e Revolucionária*.

Nesse sentido, o conjunto das Tendências que seguem na próxima subseção, quanto às análises para as ações discursivas que apostou em conduzir à prática pedagógica com algumas experiências e propostas inovadoras em cada época e a nossa intenção é voltar atenção para um âmbito que possa respaldar atuações, propor reflexões e elaborações das tarefas tanto do professor quanto dos alunos, ao desenvolver-se, através de ações didático-pedagógicas necessárias, a efetiva construção conjunta do conhecimento nas dimensões científica, social e histórica.

Diante do exposto com esse estudo anteriormente, à primeira vista, poderá indicar redundância e o que verificaremos a seguir terá, como finalidade, levantar hipóteses a partir das sínteses de alguns pontos que consideramos fundamentais para que instituímos lastros e pilares significativos que referenciem e elevem a uma qualidade merecida as Tendências

Pedagógicas e que possam sustentar o fazer dessas práticas pedagógicas de todos os professores, até mesmo os da Educação Especial e Inclusiva.

3.2.1 Contexto das Tendências década de 90

Há que se considerar os contextos, as atitudes e as contribuições dos profissionais da Educação, o indispensável posicionamento temporal sobre os vários autores, pensadores abordados em suas práticas e nas respectivas (re) elaborações, vez que, a que tudo indica, alternam, intencionalmente, os períodos de vida, interessando mais os esclarecimentos de seus modos de pensar e os correspondentes contrapontos. Tais reflexões sobre as práticas educacionais dos professores com as suas teorias pedagógicas, do pensamento pedagógico ou Tendências Pedagógicas, até mesmo por considerar o complexo ato de discutir esse admirável papel de atuarem em sala de aula na escola comum (e nos atendimentos especializados) e na sociedade.

Assim, podemos considerar as Tendências Pedagógicas Brasileiras como as amálgamas da história da Educação de um país que, ao longo dos últimos 500 anos, sofreu as inúmeras influências dos movimentos internacionais quanto de movimentos socioculturais e políticos estabelecidos internamente. A ação de compreender as abordagens teóricas ou Tendências Pedagógicas é referendar seus estudos teóricos ou linhas de pensamentos atrelados às ações de ensino e aprendizagem, erguidas no decurso de vários estudiosos que se dedicaram por determinados temas para esclarecer e fundamentar os processos relacionados ao ensino-aprendizagem e suas análises críticas docentes.

Ao darmos continuidade ao aprofundamento das Tendências Pedagógicas do sistema educacional brasileiro, iniciada nos anos 80, os anos 90 contaram com uma sistematização mais acentuada, que resgataremos brevemente com seus remotos conceitos e performances dos períodos. Nessa última década, há uma abundância de discursos, estilos e condutas no espaço escolar, o que significou uma carência de embasamento axiológico, o que conjecturou um colapso da Educação, daquele espaço em que a ação educativa lutava pela sua própria constituição e legitimidade, mas também pela sua própria identidade e, certamente, podem existir outros aspectos que não facilitam a identificação das Tendências atuais. Aquelas reminiscências dos movimentos sociais na Educação, as abordagens teóricas alternativas e os movimentos e abordagens contrárias à Educação e à pedagogia oficial, a função social da

escola na sociedade e a completa organização estrutural pedagógica do sistema educativo quer ser via as funções reprodutoras da Educação parecem não estar nítidas, no âmbito ideológico.

Para essa questão Saviani (2008, p.22) expressa uma compreensão que, normalmente, se tem sobre a natureza da Educação: é como um trabalho não material e como produto que não se separa do ato de produção. Para ele, essa concepção nos permite situar a especificidade da Educação como aquela referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos. A partir daí é possível abrir-se, também, às perspectivas das especificidades dos estudos pedagógicos (ciências da Educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), se preocupa com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo.

Dito isso, ao situarmos as especificidades da Educação na compreensão de Saviani, a ênfase que ocorreu na escola, como estabelecimento social, ajustou-se em um contexto concreto e historicamente definido, indicando para se fazer uma opção educativa, seja qual fosse, elegeram-se implícita ou explicitamente o tipo de sociedade que almejavam ter. Alertamos Oliveira (2006, p. 100) que “[...] há, atualmente, a influência do pensamento social e emocional denominado por alguns teóricos pós-moderno e os educadores estão diante de novos desafios que o contexto socioeconômico apresenta, a *crise dos paradigmas*.”

Para a autora, essa crise dos paradigmas foi evidenciada pelos acontecimentos com a queda do muro de Berlim, o fracasso do socialismo real, a intolerância étnica e as contradições do capitalismo. Na verdade, saímos do século das certezas para o século das dúvidas, caracterizado pela problematização da técnica e pela compreensão do ser humano numa dimensão totalizante na qual o racional, o ético e o poético estão incluídos.

Gadotti (1995, p. 311), ao referir-se às ideias da pós-modernidade, nos diz que:

[...] na vida essas ideias não são novas. O novo brota do velho. Se uma educação pós-moderna for possível amanhã é porque hoje, no interior do moderno, no seio de sua crise, os elementos de uma nova educação estão surgindo [...]. Sejam inquietos, olhem tanto para o passado quanto para o futuro e, caminhando para frente, tentem identificar o novo no velho, seja ela qual for, tenha ele o nome que tiver”.

Os educadores não tinham clareza de ter que fazer escolhas educativas, aquelas pautadas nos paradigmas ou considerar os padrões a serem mantidos na sociedade e suas características correspondentes. E, para ilustrar essa percepção pós-moderna, constatamos em Bauman (1998, p. 32), quando ratifica que o “[...] mundo pós-moderno está se preparando para a vida sob uma condição de incertezas que é permanente e irreduzível.” De fato, podemos considerar, como práticas e propostas na sociedade, provocar debates profundos sobre a Educação, sobre as questões relacionadas com as diferenças e a diversidade, identidade da maioria de grupos culturais e das minorias, sempre nas suas diferentes Tendências Pedagógicas e o papel dos diferentes segmentos da escola.

O que requer a cada dia a constituição de possíveis análises epistemológicas e políticas contextuais, para fundamentar a nossa identificação das possíveis disposições das Tendências e suas inter-relações para uma (re) leitura de mundo. E, para melhor esclarecer essa questão, retomamos com mais dois conceitos de Oliveira (2006, p. 101), o primeiro refere-se ao campo *epistemológico* há uma Tendência de:

- ✓ superação do saber dicotômico institucionalizado por uma síntese entre as diferentes formas do saber como o racional, o poético e o mítico;
- ✓ aquisição da ciência de uma conotação histórica, dialética e política, interligando-se subjetividade e objetividade;
- ✓ uma outra concepção de ser humano e de sociedade, na qual o ser humano é visto individual e genérico e *sujeito* da histórica, da cultura e da sociedade, não sendo considerado *ser abstrato*, mas concreto e situado num contexto sócio-cultural-político;
- ✓ renovação metodológica caracterizada pelo engajamento político do pesquisador; pela participação da comunidade na pesquisa e por uma análise qualitativa e do cotidiano no processo de investigação.

A releitura que fazemos desse primeiro campo diz respeito às demandas que surgiram com novas práticas de mobilização social não centradas na produção e no enfrentamento de classes, mas caracterizadas pela dinamização da Educação, pelo engajamento político em decorrência dos movimentos de resistências sociais cotidianas, por diferentes atores ou grupos sociais.

Nessa empreitada, corroboramos tais percepções de Oliveira (2016, p. 18) que, em sua obra ‘Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidade’, demonstrou quão

relevante é o estudo dos paradigmas epistemológicos até então desenvolvidos, aqueles tidos como fios condutores da vida humana. Nessa obra, a autora fez-nos perceber a necessidade de aprofundar para melhor discorrer sobre o pensamento filosófico, suas aproximações e delimitações para com a ciência e os diferentes aspectos relacionados às dinâmicas junto aos modelos vinculados na Educação.

Logo, abrangemos para as Tendências os alcances da *epistemologia* como a teoria do conhecimento, ou seja, o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Tem como atividade principal a reflexão para a construção racional do conhecimento científico, ajudar a resolver as questões científico-filosófico do conhecer, analisar todo o processo gnosiológico da ciência, sob a óptica linguística, sociológica, interdisciplinar, política, filosófica e histórica. Além de elucidar e sistematizar os conceitos filosóficos empregados, particularmente às questões da ontologia e da ética. A exploração desses conhecimentos pode despontar no educador a sua proficiência junto aos processos educativos diante do que demanda o contexto educativo, a sociedade e suas relações dialógicas.

Oliveira (2016, p. 18-19) explica-nos a etimologia do termo ‘epistemologia’ que é proveniente dos termos gregos *episteme* (ciência) e *logos* (discurso, estudo), com o significado de discurso ou estudo sobre a ciência, que distingue da “Teoria do Conhecimento, concebida como a que “[...] estuda sobre a ciência e área da filosofia que analisa de forma crítica o conhecimento humano.” E de forma convincente, a autora afirma que a epistemologia é o pleno acesso a um exercício reflexivo dotado de criticidade em relação às ciências, que se articulam as análises do conhecimento humano e a conseqüente construção de saberes historicamente constituídos e, podendo ser relevantes para a prática pedagógica. Explicitando alguns aspectos atinentes à Educação da antiguidade clássica, do pensamento medieval, da racionalidade moderna e os paradigmas epistemológicos e educacionais emergentes, evidenciando histórica e epistemologicamente a multiplicidade de fontes e de referências que embasam tanto as teorias quanto as práticas pedagógicas educativas.

No campo *político*, Mejia (1994, p. 60 apud OLIVEIRA, 2006, p. 101-102), apresenta-nos a crise dos paradigmas caracterizada pela

- ✓ mudança nos princípios, modelos e ações das lutas coletivas, caindo, também, a ideia de vanguarda, como consciência externa capaz de conduzir as massas para o processo de transformação social;

- ✓ atomização dos atores, com o desaparecimento do sujeito único, portador de consciência e responsável pela construção de sociedades novas, surgindo diferentes agentes de resistência, o que provoca a necessidade de se repensar as representações coletivas;
- ✓ relações de poder não centralizadas na produção;
- ✓ a ideia de revolução utópica vem sendo substituída pelo cotidiano e as expressões críticas vêm sendo substituídas pelo possível, pelo real, pelo praticável.

Os autores esclareceram que, para dar conta desse período no campo *político*, foi necessário reinventar um paradigma novo, um pensamento e uma prática que confrontassem a estrutura dominante das sociedades industriais ocidentais reconstruindo um horizonte de luta e um sentido de transformação na realidade social existente. Foi preciso novo sentido social junto aos conflitos, fazer uso de mediação e articulação interessada ao público, visando ao coletivo excluído, voltando aos interesses dos sujeitos plurais, que vá além dos simples interesses partidários. Assim, todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem as ações.

E por último, Oliveira (2006, p. 102), propõe, em sua obra, uma releitura para essas *Tendências*, epistemologias e políticas que nos apontaram alguns paradigmas emergentes na *educação contemporânea*, a considerar:

- ✓ a *dialogicidade* como vínculo da relação pedagógica. O educador deixe de ser o *intelectual orgânico* da classe trabalhadora para inserir-se no cotidiano dos grupos sociais e trabalhar não *para* classes populares e sim *com* elas, numa ação dialógica;
- ✓ a *relativização do saber escolar e da escola* como espaço de aquisição de conhecimentos, através da valorização da experiência vivida pelo aluno no cotidiano social. O ensino está voltado à formação humana no social, no real e na escola como parte do real;
- ✓ o deslocamento da educação estruturada na escola para a *educação vinculada aos movimentos sociais*, inerentes às lutas sociais, à prática produtiva e às organizações políticas.
- ✓ o *desenvolvimento integral do indivíduo*: o racional, o intuitivo, o afetivo, o sensitivo, o ético, o poético e o político;
- ✓ a *educação como processo existencial-ético-político* relacionando o indivíduo e o social;
- ✓ o *ensino como problematização da realidade social*, sendo importante o perguntar, o provocar da dúvida ao invés da transmissão das certezas;
- ✓ educação sobre a perspectiva da *multidisciplinaridade, multiculturalidade, multidimensionalidade, complexidade e globalidade*.

Esse é o entendimento que fazemos dessas Tendências, por serem imprescindíveis ao constituir mais debates sobre os âmbitos referidos pela autora, de modo interligado para a compreensão acerca das epistemologias e políticas no contexto da Educação brasileira.

Momentos em que procuramos recobrar na Educação as perspectivas de processos, sobretudo no cotidiano educativo que, acabam por se convencionar para que não exista uma sucessão de erros, para que busquem recuperar as dicotomias implícitas entre as teorias e Tendências. Sendo assim, segundo Libâneo (1998), cabe ratificar essa pluralidade teórica como uma coexistência de teorias somadas às várias mudanças no contexto epistemológico, pós-moderno e contemporâneo, suscitando de uma coordenação, concisa e provisório, sobre as disposições e sínteses das teorias e das Tendências que se cultivam nas escolas, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda que as Tendências nos últimos anos venham mostrando outras formas de aplicabilidade pedagógica e concepção docente.

Sem dúvida alguma, Oliveira (2006, p. 103), afirma que o cenário socioeconômico brasileiro da década de 90 distingue a predominância das seguintes tendências educacionais: *ideário neoliberal* – voltada para os imperativos do capitalismo, segundo Franco (1995); e aquela do *ideário progressista* – voltada para as questões multiculturais e interdisciplinares, fundamentadas nos pressupostos teóricos da educação popular, segundo Gadotti (1995) e Freire (1993). Assim, apesar de mudanças nos referenciais teóricos, na década de 90, o confronto entre as Tendências na Educação Brasileira continua evidenciado em torno das ações teóricas e práticas *Reprodutivistas X Transformadoras* como veremos a seguir.

3.2.2 Tendências Pedagógicas na Educação Brasileira

No contexto dos debates sobre os conhecimentos históricos das sociedades, situações em que os profissionais da Educação são convidados a refletir sobre os discursos, as próprias práticas e na identificação dos eixos norteadores das Tendências Pedagógicas para subsidiarem os trabalhos docentes na esfera social em que vivem, minimizar as distorções das inúmeras realidades é a demanda atual. Para tanto, uma das hipóteses que orientaram a perseverar essas discussões sobre as Tendências Pedagógicas foi situar os contextos sociais e materiais da sociedade os quais constituíram cenários para a visão de mundo em distintas épocas com respaldos de autores que refletiram os diferentes aspectos sócio-políticos e ideológicos.

Essas diferentes fases compõem o que denominamos de fundamentos do pensamento filosófico e científico (e, porque não dizer cultural, antropológico, por se tratarem de ocorrências em determinados momentos da história humana, por assim dizer, influenciam as práticas pedagógicas vinculadas às expectativas da sociedade) que influenciaram as representações pedagógicas e expressaram tanto pensamento dominante quanto os de resistência – entendemos resistência, por *colocar-se de pé*, foco para as experiências nas relações de poder frente às estruturas de dominação.

A questão dos saberes e das práticas pedagógicas decorrem da natureza de vários processos das Tendências Contemporâneas com implicações críticas. Conforme evidencia Oliveira (2006, p. 95), as análises de Saviani abordam apreciações das *Teorias não-críticas* como ingênuas e idealista pela ausência de uma *perspectiva historicizadora*, pela ausência dos condicionantes histórico-sociais na Educação e por acreditarem ser possível a modificação da sociedade através da Educação. Crítica às *Teorias crítico-reprodutivistas*, por não conterem uma proposta pedagógica e pelo fato de seu caráter reprodutivistas não permitir ver a escola “diferente do que é”. Para Saviani, ambos os grupos de teoria *sacrificam* a história. As *não-críticas* pela ideia de harmonia que anula as contradições do real e as *reprodutivistas* pela reificação da estrutura social aprisionando as contradições.

O que verificamos com as decisivas críticas junto aos teóricos da Educação brasileira é que

[...] as teorias educacionais estão centralizadas, fundamentalmente, na historicidade do processo educativo e da possibilidade de transformação social. Criticam o individualismo, a lógica dualista da visão de mundo dicotomizada: sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, educação e sociedade, cuja racionalidade emergente no período moderno é a do renascimento da razão no processo de construção do conhecimento que implica a valorização do sujeito e da subjetividade. (OLIVEIRA, 2006a, p. 100)

A autora afirma a existência de estudos que se aproximam

[...] não só pelas críticas que fazem às teorias, mas também existem evidências e perspectiva de uma Educação *crítica, histórica, e dialética* que, no bojo das reflexões do desenvolvimento da ciência, é analisada pelo conflito entre a concepção idealista e materialista histórica. A razão (sujeito) passa a ser mediatizada pela realidade social com suas implicações ideológicas e históricas, e o ser humano de abstrato, subjetivo e individual passa a ser visto como concreto, histórico e social. (OLIVEIRA, 2006a, p. 100)

Criticam, também, o determinismo e o reprodutivismo presentes em algumas teorias, que explicam as contradições, mas não apresentam perspectivas de transformação, e abrem espaço para uma teoria e prática educativa *revolucionária*, caracterizando a educação como um *fato político*. Além de verificar,

[...] na década de 80, uma *tendência dialética* predominante na formação do pensamento pedagógico brasileiro, tendo como pressuposto o conflito entre a sociedade e a educação conservadora, de princípios liberais, a sociedade e a educação democrática, despontadas pelos educadores progressistas e pelas classes populares, na busca de *igualdade* social. (OLIVEIRA, 2006a, p. 100)

O que conhecemos, o que fazemos e o que os outros sabem e fazem, o que refletimos sobre a Educação ou o contexto educativo, o que compreendemos sobre o que outros refletem ou ponderaram, isto é, todas essas questões não se exaurem nos conhecimentos acerca da Educação (mas, sim, sobre aquilo que refletimos dessa) e nem no saber fazer (propriedade das disposições, das capacidades de interagir com o outro), mas configuram parte das aspirações, pretensões, ideais para os seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), os quais estabelecem pontes às novas realidades que surgem a cada dia e, a inclusão é um desses espaços potenciais de aprendizagem com ações serem refletidas, fundamentadas para serem postas em prática cotidianamente.

Assim, sem dúvidas, além de fundamentar ações do PPP considerando as diferentes abordagens e classificações, o estudo da Educação brasileira e as suas diferentes Tendências Pedagógicas pode demonstrar disposições adversas (metafísica e dialéticas), mas que sustentam as análises críticas como aspectos basilares por respeito às divergências e oposições ao distribuímos no decorrer das *narrativas* dos profissionais da Educação, ou seja, a sociedade e a Educação idealizadas aportam as expectativas de *Historicizar* e de promover *mudanças* no âmbito educativo. A fim de fazer análise e sínteses das longínquas Tendências Pedagógicas e de estabelecer uma criticidade para os componentes de aprendizagem, como aqueles disparadores que vão se adaptando às novas perguntas e respostas dos contextos e intensificando as discussões presentes nos olhares para as Pedagogias e/ou Filosofia da Educação que auxiliem as próximas ações e o repensar desse novo significado da escola.

Não obstante se reconheçam as dificuldades de instituir sínteses das diversas Tendências Pedagógicas e de se identificarem suas influências para o ensino atual, será considerada a classificação de Libâneo (2006), que considera a existência de dois grupos das

Tendências: a) *Pedagógicas Liberais* (ou Tradicional, Renovada e Tecnicista) e a b) *Pedagógica Progressista* (ou Libertadora, Histórico-crítica). No primeiro grupo, incluem-se a tendência Tradicional, a Renovada Progressista, a Renovada Não-diretiva e a Tecnicista. No segundo, a tendência Libertadora, a Libertária e a Crítico-social dos Conteúdos. (LIBÂNEO, 1985; SAVIANI, 2008, 2003) Apreciamos tais identificações, como fundamentais para estudos das Tendências Pedagógicas, tendo por base a pedagogia brasileira, as quais também se adéquam para o desenvolvimento de análises para a Educação Especial e Inclusiva.

3.2.2.1 Tendências Pedagógicas Liberais

As Tendências Pedagógicas Liberais despontaram no século XIX, com predomínio para a liberdade e as diferenças individuais na sociedade, esquecendo-se da base econômica como aquela que admite a não estratificação social. Segundo Libâneo (1998), para os liberais os contributos educativos são atrelados ao discurso oficial que deram origem ao século XX, para eles a livre concorrência social, saltam-lhes aos olhos para sociedade moderna.

Assim, para essa Tendência Pedagógica, o conhecimento, o saber lançado (conteúdos de ensino) é mais significativo do que as experiências dos indivíduos, e a metodologia de socialização desse saber, desse aprender é a manutenção desse poder existente entre dominante e dominado. Sustenta Libâneo (1998) que a escola tem por função principal organizar ações teórico-práticas junto aos indivíduos para assumirem papéis sociais, de acordo com as capacidades individuais. Principalmente, no âmbito cultural, porém não há clareza quanto ao respeito às diferenças entre as classes sociais, apesar de a escola levar a ideia de igualdade de oportunidades, não consideram a desigualdade de condições.

Esse pensamento pedagógico liberal define que a instituição escolar deve ter a finalidade única de preparar o indivíduo para atuar e localizar-se na sociedade para exercer os papéis bem definidos e que estejam de acordo com aptidões e interesses de cada um. Além de considerar que as pessoas devem adaptar-se às normas existentes na sociedade, ou seja, as relações de classes sociais não são permitidas – aqui, a perspectiva era a preparação para o mercado capitalista e não a busca pela igualdade, sem as amplas mudanças sociais.

3.2.2.2 Tendência Liberal Tradicional

Nesta perspectiva teórica, a Liberal Tradicional, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar fica distante do contexto dos alunos. Seus pressupostos de aprendizagem indicam que o ensino é o mero repasse de conhecimentos para o aluno e a ele competirá assimilação, o aluno é visto como um mini adulto. Há uma predominância de atitudes repetitiva e mecânica dos alunos e os conteúdos são planejados pelo professor numa sequência lógica e processos avaliativos demandam de provas escritas e tarefas de casa. Fizeram uso da educação para disseminar os dogmas da Igreja, os padres jesuítas ministravam aulas com o método da memorização, centralização da figura do professor e da reprodução dos modelos sociais vigentes. Segundo Libâneo (1998), esse modelo educativo implica no processo de ensino em que o professor se torna detentor do processo ensino-aprendizagem, e o aluno se desenvolve de forma passiva e mecânica.

No Brasil, essas ideias foram vastamente apoiadas nas academias brasileiras, refletindo o real pensamento da elite político-econômica. O que faz entender que havia articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã. Esclarece Saviani (2008, p. 47): que “a escola tradicional procurava ensinar e transmitir conhecimento” através dos métodos dogmáticos para transmitir saberes escolares sem possibilidade de invenções provindas de prática de pensar e questionar. Assim, não eram constituídas relações entre os conteúdos, procedimentos didáticos, as realidades sociais e as vivências do professor e do aluno. O que predominava era a “palavra” do professor.

E assinala que a Tendência Pedagógica Tradicional se ampliou até parte do século XIX. Alegavam a importância do empenho de ajustar a didática do professor às obrigações ditadas pelas políticas educacionais. Tratava-se de um período em que a economia escrava apresentou implicações de ordem social, política e de infraestrutura, repercutindo até os dias atuais em sua cultura. Posteriormente, a escola adotou as relações interpessoais, evidenciou o aprender a aprender denominado de Tendências Pedagógicas da Escola Nova. Voltou-se para as demandas culturais, experiências pessoais e individuais para pautar no coletivo os processos educativos.

Esse método proposto por Dewey assiná-la o aprender fazer fazendo e aborda conexões em cinco passos: experiência, problema, pesquisa (contando com apoio discreto do professor), estudo do meio natural e social, ações que promovam o aprender a aprender priorizando estudos independentes e em grupo, elegendo situações vividas pelo aluno como

circunstâncias desafiantes e que demandem solução para uma situação problema prática. Ainda segundo Saviani, um dos agentes movedores dessa política escola novista – apesar de as críticas para esse período, podemos considerar um forte movimento renovador da Educação brasileira –, pois trouxe enfoques e aperfeiçoa o ensino das elites em detrimento das classes populares.

No âmbito dessa problemática que envolve a Tendência Pedagógica Tradicional, Oliveira (2006, p. 104-105) apresenta as análises de Freire (1983) sobre essa educação que denomina de *bancária*, ressaltando que

- ✓ a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos;
- ✓ o educador é o que educa; os educandos são educados;
- ✓ o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- ✓ o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- ✓ o educador é que diz a palavra; os educandos os que a escutam docilmente;
- ✓ o educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados;
- ✓ o educador é que opta e prescreve sua opção, os educandos os que seguem a prescrição.

Contrapondo-se à educação bancária, Freire considera que é através da reflexão e do estabelecimento de relações da própria vivência que o sujeito aprende. Daí o professor deve ter consciência da importância da relação entre o saber científico e o saber cotidiano, para que possa construir situações compatíveis com a aprendizagem significativa.

Nessa abordagem, a aquisição do conteúdo escolar ocorre por via da memorização, e o ensino é uma atividade que requer disciplina, esforço e perseverança por parte do aluno. Ao professor resta-lhe *transmitir* os conteúdos (acervo cultural da sociedade) e ao aluno *aprendê-los*, deverá assimilar e reproduzir os conhecimentos oferecidos e acumulados historicamente e sem reconstrução ou qualquer questionamento. A racionalidade humana é de caráter universal, já que, “todos os seres humanos são racionais”, o método dessa pedagogia é o da exposição oral, com ênfase nos exercícios, na repetição e na memorização através do professor que expõe sobre os conteúdos, pressupostos para que todos tenham a capacidade de aprendê-los e assimilá-los.

A assimilação passiva, intuitiva baseada na estimulação dos sentidos e na observação estimulada pelo professor que chega a um interrogatório (tipo socrático), são instigados à

competição. Esse método didático envolve cinco passos, segundo Friedrich Herbart que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno:

- ✓ *Preparação* (prepara o aluno para receber o conteúdo) – mestre recorda o que a criança já sabe, trazendo para a consciência as ideias necessárias para criar interesse pelos novos conteúdos.
- ✓ *Apresentação* (momento em que o conteúdo é apresentado aos alunos) – a partir do concreto, o conhecimento novo é apresentado.
- ✓ *Assimilação* (conduz o aluno a fazer associações a conhecimentos já dominados) – momento em que o aluno checa o novo com o velho, distinguindo semelhanças e diferenças.
- ✓ *Generalização* (o aluno analisa o conhecimento ao estabelecer relações práticas para a vida) – partem das experiências concretas, ações em que o aluno é capaz de abstrair chegando a conceitos gerais, passos em que deve predominar também na adolescência.
- ✓ *Aplicação* (criar estruturas para por em prática o que aprendeu) – com base nos exercícios, o aluno aprende a usar e aplicar o que estudou.

Assim, as normas disciplinares rígidas favorecem a submissão dos alunos e, conseqüentemente, a perda de autonomia, no processo ensino-aprendizagem. A escola tem a função política de transmitir os valores e conhecimentos da sociedade, reproduzindo a sua estrutura socioeconômica e política, adequando o educando ao contexto social estabelecido. E as inúmeras escolas se articulam de tipo marcadamente operacional ou procedimental contribuindo para salvaguarda do tradicional e seus atores tornam-se meros coadjuvantes periféricos, ou seja, escolas terão que se encaixar nas expressões, concepções teóricas ou epistemológicas conflitantes juntamente com consentimento dos professores para que assumissem os perfis tradicionais em arranjos estruturais sem que pretendessem inovar ou às avessas e, por vezes, não o são.

A nosso ver, esse conjunto de escolas que atuam nas exceções às normas ou que se distanciam do que é convencional no que diz respeito às novas pedagogias tornam-se ameaças ao (pre) ocupar-se com uma concepção que se diz sistêmica no modo de ver a escola moderna, mas com pretensões científico-pedagógicas tradicionais e pouco inclusivas, tem

sofrido inúmeras críticas ao longo da História da Educação e por diversos teóricos de áreas afins.

3.2.2.3 Tendência Liberal Renovada

O que foi verificado nas instituições de ensino na época, o abrir-se um novo período de mobilização no estudo conforme Oliveira (2006, p. 106), no que se refere à *pedagogia nova*, com base nas filosofias existencialista, naturalista e fenomenológica, apresenta uma visão de ser humano “centrada na existência, na vida, na atividade”. (OLIVEIRA, 1988, p. 4) Para a autora, o ser humano era visto como “projeto de seus atos”, como indivíduo único e situado no tempo e no espaço. Dessa forma, cada indivíduo é considerado, a partir de suas diferenças individuais.

As mobilizações entusiasmadas pelas percepções do Movimento da Escola Nova, passando a existir no século XIX, nas décadas de vinte e trinta e abrigava as ideias, uma ‘educação acessível a todas as camadas sociais’. Essa Tendência pretendia preparar o aluno para a vida, ir à busca dos aprendizados por meio das descobertas, dispondo ao educando o núcleo do processo de ensino-aprendizagem. Vertente que defende o conceito da cultura como desenvolvimento das habilidades individuais, preconizando uma Educação que enfoque a autoeducação, o educando como sujeito do conhecimento.

Pressupõe a consagração da fenomenologia que analisa a Educação como um fenômeno especificamente humano, considerando que somente o ser humano é que se educa e Oliveira (2006a, p. 106), conclui que

A educação na perspectiva fenomenológica centra-se na pessoa humana, no sentido de possibilitar-lhe o *autoconhecimento*, a descoberta de si mesmo, ou seja, ser capaz de perceber os seus desejos, valores-motivos e suas características peculiares.

Para autora, a Educação da *Escola Nova*, com esses pressupostos, centra-se na *criança*, no desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades individuais, numa perspectiva bio-psicológica. Ratifica o método de ensino como pesquisa, experimentação, manipulação dos objetos, busca das soluções de problemas e da descoberta, passando a ser importante os trabalhos em grupos e os individuais.

Entretanto, a função política da escola a de não-criticidade por dispor-se aos *ajustes* ou *adaptações* dos indivíduos junto à sociedade. “A *Pedagogia Nova*, apesar de apresentar elementos pedagógicos significativos de mudança no processo educativo, também foi alvo de críticas pelos autores “progressistas”, que a consideram um tanto “a-histórica”, desvinculada do contexto político-econômico da sociedade”. (OLIVEIRA, 2006, p. 108)

O interesse do aluno e a sua experiência de vida passam a ser fundamentais, considerando ser a criança aquela que está em processo de formação, sendo, portanto, o sujeito, o agente do conhecimento. Para esse movimento, o respeitável era denunciar e transformar os vícios da Educação Tradicional: passividade, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialismo, enciclopedismo, verbalismo etc., com a finalidade de definir um novo papel para os diferentes segmentos escolares. Daí a noção de criança nesse modelo devesse fundamentar-se nas abordagens desenvolvimentistas e que o ato educativo devesse voltar-se para as aptidões de cada um.

Aí se perpetua que a escola aparelha o aluno para desempenhar o seu papel na sociedade. Ambiente em que a escola se adéqua para as necessidades e o interesse do educando, por isso precisa defender a ideia de aprender fazendo para o aluno imitar a vida. Dava valor aos ensaios experimentais como pesquisa, o estudo do meio natural e social.

Abordagem da Tendência Liberal Renovada aborda um novo conhecimento internacional, com proposta de mudar o viés do tradicionalismo na educação brasileira, fundamentada por essa tendência que motiva a escola ao atender às diferenças individuais, às necessidades e aos interesses dos alunos, ressaltando as ações mentais e habilidades cognitivas indispensáveis para adaptação ao meio social – invertem o foco da atenção, sai o professor e passa a ser o aluno, esse se torna o centro do conhecimento.

Assim, os pressupostos de aprendizagem, o ato de aprender envolve atitudes e descoberta, é uma autoaprendizagem, os ambientes tornam-se meio de estimular a estrutura cognitiva e para ser empregado em novas situações. Conforme a influência de Montessori, Decroly e Piaget é tomada de consciência, ou seja, são as ideias escolanovistas.

Talvez por isso, os pressupostos de aprendizagem, para sua efetivação Libâneo (1998), fez ressalvas de para essa Tendência Liberal Renovada no Brasil, a qual se desdobrou em duas variantes por ele apontadas: *Renovada Progressivista* (que faz referências aos processos internos de desenvolvimento do indivíduo), alerta-nos para não confundir com a progressista, a qual se refere aos processos sociais); ou *Pragmatista*, liderada pelos precursores da Escola

Nova, e a tendência renovada não-Diretiva, inspirada em Carl Rogers (1973), com atenção plena para o desenvolvimento pessoal e relacional.

3.2.2.4 Tendência Liberal Renovada Não-diretiva

Nessa tendência, a Liberal Renovada Não-diretiva, a função da escola é desempenhar a formação de comportamentos, volta-se mais para os problemas psicológicos do que os pedagógicos ou dos problemas sociais. O empenho é promover mudanças de dentro do indivíduo para atender ao ajustamento pessoal, conforme os requerimentos do ambiente. O pressuposto de aprendizagem nessa tendência é transformar-se. Aprende-se, exclusivamente, aquilo que estiver relacionado com essas percepções. A fixação do que foi aprendido só ocorrerá mediante o significado e relevância em relação ao próprio 'EU' o que inviabiliza o processo avaliativo escolar, a prerrogativa para a autoavaliação. Tentativa de centrar o ensino no aluno, o professor se trona tão-somente um facilitador.

Essa abordagem volta a atenção para o educando, ocupando-se mais com o perfil psicológico do que com os aspectos intelectuais. Priorizando ações para a autorrealização, as relações interpessoais, fundamentadas nas teorias de Carl Rogers (1973), psicólogo norte-americano, a descoberta por si mesmo é o mais significativo no processo ensino e aprendizagem. À medida que esse movimento emplacou no Brasil, as evidências se voltam para Anísio Teixeira, o propulsor da pedagogia renovada nas escolas públicas. Implementou e fez valer o método de ensino ativo, ou seja, 'aprender fazendo' em cinco passos: experiência, problema, pesquisa, ajuda discreta do professor, estudo do meio natural e social desenvolve o 'aprender a aprender', tais ações metodológicas privilegiam estudos independentes e os grupais.

Nesse período, o desempenho da escola estava na constituição de atitudes e comportamentos, se ocupa mais com os problemas psicológicos do que os pedagógicos ou sociais. Afinal, todo esforço necessita alcançar a mudança de atitude do indivíduo, a adequação pessoa às situações contextuais, o ato de aprender é modificar as próprias percepções.

3.2.2.5 Tendência Liberal Tecnícista

A ênfase principal dessa Tendência deu início e declínio na década de 60, com a finalidade de instaurar o modelo empresarial na escola, aplicando o modelo de racionalização do sistema capitalista com inspirações das teorias positivistas e da psicologia americana behaviorista, ou seja, o tecnicismo usa o aluno por meio do treinamento.

Nessa ocasião, a escola adotou em seus trabalhos ações fragmentadas, com a finalidade de lançar produtos almeçados pela sociedade capitalista e industrial. Daí surgem os enfoques das instruções programadas, microensino, o tele-ensino etc. O sistema educacional ficou subordinado aos interesses da elite, adotando a função da produção de indivíduos competentes, preparar mão de obra especializada para o mercado de trabalho estabilizado. (SAVIANI, 2003)

No preciso momento em que se encontrava o sistema educacional em franco processo de elaboração para a “*Tendência Pedagógica Tecnícista*, diferentemente das anteriores, não pressupõe explicitamente uma visão de ser humano, mas tem como pressupostos filosóficos o *positivismo* e o *funcionalismo*, sendo influenciada também pela *Psicologia behaviorista*”, afirma Oliveira (2006, p. 109). Com efeito, as devidas críticas à centralização que legitimam a Pedagogias Tradicional e Nova privilegiam os processos de ensino e a subjetividade: *professor* (tradicional) e *aluno* (nova) a *Pedagogia Tecnícista*, centrando-se nos *métodos* e técnicas de ensino, no aspeto objetivo e operacional do trabalho pedagógico, na busca de uma eficiência técnica e de uma produtividade no ensino. O que predominava era a *razão técnica*; o sistema era *tecnícista*; daí propunham adormecer o entusiasmo e a espontaneidade.

Nesta perspectiva, ressaltam as inter-relações das políticas públicas da Educação que incidiram diretamente entre educação e trabalho, quando pensada desde a Primeira República (1889-1930) e conduziram o modelo pedagógico tecnícista, que persistiram com suas didáticas voltadas para as organizações pedagógicas e conteudistas, junto aos sistemas tradicionais na sociedade. Fundamentam-se nas teorias de Skinner, (1974) o expoente behaviorista da corrente psicológica, da teoria de aprendizagem estímulo (S) e resposta (R), ou seja, o S-R aí percebe o aluno como um ser passivo com relação aos conhecimentos, que devem ser acumulados através de associações. A ênfase é dada à repetição e a formação de hábitos, e da instrução programada. Consideram o empenho do aluno para produzirem sujeitos competentes para atuarem no mercado de trabalho, não se atentam para as mudanças

sociais. O aluno torna-se depositário de conhecimentos, no qual as informações não são processadas, e, sim, ‘inseridas’ em seu conhecimento já adquirido.

Assim, os especialistas da época, ao negarem os determinantes sociais, instalaram a abordagem tecnicista fundamentada nas aberturas para a racionalidade, o vigor da neutralidade científica, lançado na esfera educacional, com distanciamentos entre as finalidades, planejamentos e ações dos professores como aqueles meros executores da prática educativa. Também inspirada pela teoria behaviorista, abordagem comportamentalista gestada por Skinner e na abordagem sistêmica de ensino e aprendizagem, a qual comprova a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade.

Ao abarcar o estilo da abordagem tecnicista do *professor-técnico* – aquele que se ocupa com os aspectos operacionais, prático da sua matéria, o principal objetivo é saber-fazer e não o fazer-pensar-fazer. E o *professor-laboratório* – aquele que acredita ser a única forma eficiente de aprender através da demonstração experimental, ou seja, aquele espaço em que o saber é fundamentado conta do próprio conteúdo no âmbito de interesse e motivos do aluno.

Essa Tendência operou no aprimoramento da ordem social vigente (o sistema capitalista), apresenta articulações do sistema produtivo que preponderam as influências do estruturalismo. Utilizam-se da ciência para empregarem as mudanças de comportamentos através das tecnologias comportamentais. Recomenda Saviani (2003), acerca do teor objetivista e analítico da pedagogia tecnicista “por considerar esse pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficácia e produtividade e advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. Esse pressuposto da neutralidade científica muito contribui para o caos no âmbito educativo, gerando a invisibilidade do trabalho pedagógico, por versar o método da transmissão e recepção de informações.

E, de acordo com Oliveira (2006a, p. 110), a síntese que se fez da Pedagogia Tecnicista:

- ✓ Centra-se nos métodos e técnicas de ensino, ou seja, no aspecto objetivo e operacional do trabalho pedagógico, na busca de uma eficiência técnica e de uma produtividade no ensino;
- ✓ A função da escola é preparar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, visando a especialização técnica;
- ✓ O professor e aluno tornam-se os executores do processo educativo: o professor *treina* de forma eficiente o aluno para o trabalho produtivo e o aluno pela técnica *aprende a fazer*, isto é, recebe e fixa informações para executar as tarefas educativas;

- ✓ Há valorização da tecnologia educacional e o método se constitui pela “instrução programada”, o “tele e microensino” e o “sistema modular de ensino”.

O contexto tecnicista para a autora, “[...] compreendem o ato educativo (relação professor e aluno mediatizados pelos conteúdos e métodos) como fator determinante da ação social (condicionantes sociais, políticos e econômicos).” (OLIVEIRA, 2006a, p. 111)

Após uma breve discussão sobre as conjunturas da Tendência Tecnicista percebemos que se apresenta de modo metódico impositivo e dominador perante o estudante. Principalmente no que diz respeito ao processo de avaliação, não atentam para a elaboração do pensar do aluno, por isso não há uma proximidade com as práticas pedagógicas inclusivas, ou seja, uma avaliação processual, que valoriza a (re) construção do conhecimento criativo e dinâmico do aluno.

De certa forma, o ponto de vista que beneficia e aprofunda a crítica é a evidência da reprodução e formação de hábitos, na repetição, na instrução programada. Modernização da escola tradicional, pelos subsídios teóricos do estruturalismo, mas os problemas prosseguiram devido às dificuldades de o professor assimilar as novas teorias sobre o ensino. E, muito provavelmente, essa Tendência Pedagógica Liberal Tecnicista não compartilha de ações que possam voltar-se às reais necessidades pedagógicas de alunos com deficiência. Porquanto, os seus planejamentos são particularmente para uma relação direta de ‘progresso’, ao passo em que os pensamentos liberais são orientados por paradigmas conflitantes com as especificidades dos alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), sejam as necessidades próprias de avaliação e metodologia multicultural e distinta.

3.2.2.5.1 Educação neoliberal

As mudanças na sociedade impuseram acompanhar as transformações epistemológicas explicitados na década de 80, as quais tornaram conflitante o modelo tradicionalmente apreciado nos âmbitos da escola e de ensino, as quais duvidavam da existência de um paradigma de formação denominado de modelo da racionalidade técnica no sistema educacional.

No Brasil, principalmente nas décadas de 1990 e 2000, ao procurar compreender a reestruturação do Estado, das instituições, das empresas e das disposições subjetivas

fortificam ações da racionalidade tecnológica e dos constantes acontecimentos neoliberais, como aqueles que promovem embaraços e desvirtuamentos dos aportes nos contextos da educação propondo classificações como mercadorias e privatizações da educação pública – e impuseram o sentimento da impotência de professores e pesquisadores perante a ativação de uma conjuntura desleal – de fato enxergam quase sempre pouca coisa, além dele mesmo.

Nesse sentido, tais avanços instituídos pelas governanças neoliberais da educação evidenciam o estilo da gestão pública, com o emprego das noções de mercados como organismo de políticas públicas do sistema educacional para a reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem, andam a passos largos golpeando a confiança nas instituições, ditando como pretexto e enalço do poderio público e decompondo a estabilização nos seus desempenhos socioeconômicas. Assim, as interconexões globais impactam significativamente a Educação, no que diz respeito aos desafios das agendas político-econômica mundial em relação ao avanço neoliberal como práticas de consumo.

Para tanto, o discurso neoliberal parte do princípio de que devem deixar de ser parte do campo social e político para investir no mercado e trabalhar a sua similaridade. A concorrência efetivada no mercado torna-se o meio organizador que intervém tanto no âmbito educacional quanto da regulação social. Os avanços alcançados nos pressupostos centrais neoliberais são distantes de uma improvável homogeneidade que visa superar as falhas do Estado. Na maioria das vezes, se instala um discurso ‘sobre’ a Educação falando o que seria ‘da’ Educação, dos quais improvisam noções e conceito lançando tensionamentos contextuais, específicos abstraindo os sentidos e os utilizam ideologicamente como se fossem linhas teóricas analisadas conforme realidade transcritas sem que ponham um mínimo de critérios e pertinências para usos arbitrários.

De tal sorte, Oliveira (2006a, p. 111) destaca que, na época, a qualificação do capital humano no cenário contemporâneo passa a ser uma exigência do sistema econômico, na medida em que a força de trabalho tende a controlar processos mais complexos, deixando de ser repetidora mecânica de tarefas, bem como para o exercício da cidadania. Substitui o ideário neoliberal da noção de *igualdade* pela de *equidade*, vinculada à ideia de acordo entre desiguais; as noções econômicas de eficácia, produtividade e eficiência pela participação democrática na tomada de decisões educacionais, sendo, entretanto, regidas pela moral do mercado.

Tais cenários assinalam a construção de um ideário educativo neoliberal de caráter reprodutivistas e alienador que merece sérias críticas, com representações emergentes, de modificações radicais em praticamente todos os departamentos da economia e educação, exigindo um novo perfil de trabalhador/professor, que não satisfaz ao existente até então. É indispensável preparar e educar o profissional para que possa preencher os requisitos e, conseqüentemente, execute atividades mais complexas, que envolvam o emprego de sofisticadas tecnologias.

Entre os destaques concedidos às análises, a autora chama a atenção para esta abordagem, pois o ideário neoliberal substitui, como já nos referimos, a noção de *igualdade* pela de *equidade*, vinculada à ideia de acordo entre desiguais; as noções econômicas de eficácia, produtividade e eficiência pela participação democrática na tomada de decisões educacionais, sendo, entretanto, regidas pela moral do mercado. Nesse contexto contemporâneo, surgem características próprias, diz Oliveira (2006a, p. 112), em função do pensamento neoliberal, duas vertentes se sobrepõem:

- a) *A educação como qualidade total*. No sistema escola tenta-se introduzir “mecanismo de mercado com ênfase no controle e na avaliação; na remuneração por mérito; no apoio à livre iniciativa; na premiação por competência; na busca de maior racionalização administrativa, etc.”.
- b) *A educação como pluralidade cultural*. No final da década de 90 foi lançada como política do Ensino Fundamental, através do documento *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a proposta de uma educação *pluralista cultural*, tendo como eixo a estrutura curricular transversal. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* trazem questões que são fundamentais para a educação atual, inclusive por ser exigência para o desenvolvimento de uma educação democrática, como a ética, a pluralidade cultural, a transversalidade, entre outras.

Essa percepção do neoliberal surgiu para dar mais visibilidade e qualidade para a Educação. No entanto, seria ingenuidade atribuir tais reformas como boas intenções, podendo até culminar em efeitos, mais invisíveis, porém problemáticos.

Pontuamos, também, algumas ponderações nesse âmbito dos ajustes neoliberais na Educação e destacamos as análises críticas de Freitas (1998, p. 20-21), proferidas no IX

Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), para autora essa percepção neoliberal distorceu os rumos da Educação brasileira na década de 90. E, foi nessa toada que surgiram iniciativas de reformulações dos conteúdos curriculares de diferentes níveis e modalidades de ensino brasileiro (concretizada na elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o Ensino Básico (BRASIL, 1997), contando com distribuição de livros didáticos, tão bem disseminados através da sigla PCNs.

De certo, os moldes contemporâneos dos PCNs, ou melhor, no projeto neoliberal, partiu-se das assimilações simbólicas, dirigindo-se para as escolas a importância do compartilhar o mundo através do saber, que implica abranger esse mesmo mundo com uma definida configuração. Os elaboradores dos PCNs instituíram mecanismos institucionais das avaliações da aprendizagem dos alunos de diferentes níveis de ensino, a exemplo do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), denominados os instrumentos de ‘Provão’. Na realidade passaram o crivo do controle de qualidade para as escolas e, até mesmo, para as universidades instituindo-se mudanças nas reformas da gestão e do financiamento da Educação como mecanismos de descentralização controlada pelo poder público em níveis federal, estadual e municipal. O neoliberalismo é considerado um sistema que se mantém a partir dos problemas que ele mesmo origina.

No entanto, o reordenamento dos sistemas educativos descritos na LDBN e dos PCNs pôde até criar contextos de relações estruturais de transformações, de reformas e de inovação educacional, mas como parte de regulação social. Diante de tais evidências, tivemos também a difusão acelerada de propostas que levam a uma profissionalização precoce, à fragmentação da formação e à Educação oferecida, segundo os diferentes níveis de qualidade.

Não podemos negar a escola, mas poderemos lutar por ela para elevar os diferentes aspectos formativos relevantes e significativos. O caminho é identificar o início das representações ferrenhas, das guerras veladas contra o sistema formal de ensino, sobretudo, atentarmos para as sutilezas dessas estruturas Neoliberais que atacam a sociedade em nome da condição financeira. E, ainda, para contextualizar essa percepção Neoliberal, Oliveira (2006a, p. 113), dispõe da seguinte forma:

- ✓ Conceção global de ser humano: ser individual e social.
- ✓ Eixo economista, com a valorização do capital humano.

- ✓ Emerge nova racionalidade fundamentada, na autonomia e na subjetividade. O educador assume a responsabilidade pelos resultados de seu trabalho e o aluno é o capital humano necessário ao sistema produtivo.
- ✓ O aluno egresso (produto) da escola tem que ser integrado à cadeia competitiva do mercado de trabalho.
- ✓ Incorporação de procedimentos administrativos capazes de garantir a *qualidade* dos resultados e dos serviços educacionais.
- ✓ As demandas sociais e as expectativas individuais precisam ser identificadas no processo educacional.
- ✓ O processo educacional passa a ser sistematicamente controlado por procedimentos de avaliação.
- ✓ Levam-se em conta as diferenças culturais, a flexibilidade e a autonomia da escola, mas está embutida, também, a ideologia do consenso, através do falseamento da ideia de cooptação na busca comum da qualidade total e do pluralismo cultural.
- ✓ Idealiza-se a ideologia da ausência de conflitos pela referência à solidariedade aos diferentes.
- ✓ Busca-se reorganizar a educação a partir de instrumentos de participação, em parcerias e ações solidárias.
- ✓ Estabelecem-se padrões de conduta que direciona a formação do cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância e para a solução pacífica de conflitos.

Para autora, o contexto do neoliberalismo objeta diretamente no professor, tornando-se um agente das reformas educativas e, sem se dar conta, assume inadvertidamente esse papel de intercessor entre economia, desenvolvimento e Educação provenientes do discurso neoliberal. Mas é preciso reafirmar os referenciais morais e éticos nas sociedades contemporâneas.

Possivelmente, assumem uma identidade que nem sempre lhes retribuem expectativas iniciais, face à precarização de várias ordens: salarial, limitação histórica, institucional e formativa que restringe o trabalho docente, compondo situações em que a privatização do processo educativo pode instituir um padrão ideal para garantir a anulação das conquistas sociais dos últimos séculos, para minar as finalidades neoliberais que se mantêm como título unificador e integrante de um ideário global sem volta à estaca zero de vantagens. E, ao participar desse estratagema econômico sem refletir acerca das assinaladas reformas

educacionais, para tais análises exigiria desses, no mínimo, uma noção de criticidade para que vislumbrem planejamentos de base, para obterem respostas a curto, médio e em longo prazo, assim, consiste dos educadores um repensar e mobilizar políticas públicas mais eficazes a seu favor e, conseqüentemente, incidir na sociedade.

Ao deflagrarmos o debate para esse contexto neoliberal e, para auxiliar essa discussão, evidenciamos alguns aspectos da “reinvenção da emancipação em tempos contemporâneos”, de um pensador em profunda sintonia com o seu tempo, com o mundo contemporâneo, em suas transformações sociais e crises. A primeira referência é o português, Boaventura Santos (2007), protagonista de pensamentos contemporâneos que esboça críticas contundentes sobre a modernidade ocidental, apesar de, ultimamente, ocupar-se de uma perspectiva decolonial. Isto é, aquele capaz de inquietar, movimentar e ir à busca de novas formas de construção do pensamento, descolonizando mentes, comportamentos e promovendo rupturas em padrões adotados sem quaisquer questionamentos e/ou processo de ressignificação.

A radicalização democrática trazida para atualidade, conforme Santos (2007, p. 17-18), aborda a sua convicção de que “[...] podemos estar a entrar num período em que as sociedades são politicamente democráticas e socialmente fascistas.” Assegura o autor, “[...] mostrando-se que só não há alternativas porque o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas.” Daí a necessidade de pensar na emancipação a partir da contribuição de Santos (2007) que nos oferece uma categoria de Conhecimento Emancipatório, como a episteme e base para a consolidação de um processo emancipatório.

Ao considerar o novo contexto histórico que elucida e revela as formas de dominação do pensamento, as estratégias de formação de subjetividades comprometidas com as hierarquias, com as opressões, que nos impedem de avançar no sentido de exprimir nossas mentes e libertá-las. Nesse ponto de vista, a radicalização democrática propõe a tese do Socialismo do século XXI e, terá em comum reconhecerem-se na definição de “Socialismo como Democracia sem fim.” De tal modo, mesmo existindo processos de reflexões sucessivas, de novas descobertas, percursos e trajetos que vão estabelecendo a vida social, os questionamentos podem provocar e discutir a questão da emancipação.

E, ao romper com lógicas de classificação que violam direitos, que excluem a partir do poder de consumo, que legitimam saberes em detrimento de outros, que segregam e tornam sujeitos invisíveis os neoliberais acreditam dar os primeiros passos à superação das formas de opressão e dominação. Assim, o autor propõe os saberes supondo que a prática de reflexão

ataviada dos processos de ação prioriza a busca e a consolidação da democracia nos diversos espaços, bem como as respectivas formas de viver e conviver em sociedade. Para o autor, a Emancipação pressupõe a luta, a busca pelas ideias que, mesmo que sob a acusação de pura utopia crítica, pode mobilizar indivíduos e coletivos a vislumbrar a transformação e a justiça social. Eis os desafios nos últimos tempos.

A segunda referência que destacamos é Zygmunt Bauman (2001, p. 23), aquele que também se ocupou em esclarecer o conceito de emancipação, que está relacionado ao movimento de liberdade de poder agir sem obstáculos, afirmando que “[...] libertar-se de algum tipo de grilhão que obstrui ou impede os movimentos; começar a sentir-se livre para se mover ou agir.” Esse confere ao movimento característica da sociedade pós-moderna (na perspectiva de Bauman), sobre as mudanças que estão a ocorrer na ciência e têm por base a crise do paradigma dominante, isto é, a crise da ciência moderna e a manifestação de um novo paradigma que adota a ciência pós-moderna.

Tais transformações inseridas em um contexto de mudanças sociais não há como se fazer alterações na sociedade sem vislumbrar a perspectiva da ciência. Assim, as mudanças sociais também foram esclarecidas sob o ponto de vista de Bauman (2001), que sugeriu e redefiniu o contexto em que a ciência moderna foi denominada por “sociedade sólida” e o contexto atual por “sociedade líquida”, promovendo fortes e sérias reflexões acerca das ciências do passado e do presente, as quais reportaram tanto a era das incertezas, inseguranças e inquietude quanto a era espiral das inovações.

Contudo, não podemos ficar distanciados dessas repercussões descritas pelo escritor polonês, no âmbito mundial, sob uma das vozes mais fortes com tessituras críticas da sociedade contemporânea, de um pensador e professor que mais trouxeram reflexões e análises críticas atuais. E, para que possamos conhecer e, possivelmente, tecer análises críticas em relação às análises de Bauman (1998), que mobilizou narrativas com essa perspectiva em: *O mal-estar da pós-modernidade* aponta-nos ideias como fios condutores que promovem, à primeira vista, impactos, inquietações e até mesmo incômodos da vida contemporânea.

O autor entendeu que a nossa sociedade apresentou uma maior Emancipação em relação às gerações anteriores. Embora tenha advertido, no que diz respeito à época neoliberal, que vivemos com claras predominâncias de outras formas de racionalidade política e de governos que se utilizam da Educação (institucionalizada ou não) como

efetivo elemento de produção de sujeitos que retribuam à efetivação dessa lógica competitiva neoliberal, simultaneamente cada vez mais transformemos em neoliberalizados por nos apontar saberes e práticas correspondentes dessa lógica. Para ele, estamos a viver uma sociedade de consumo, e sobre o universo do trabalho, assegurando não existirem mais o conceito tradicional de proletariado, pois surge o termo *precarizado* – termo usado para referirem-se às pessoas cada vez mais escolarizadas, mas com empregos precários e instáveis.

As ideias de Santos e Bauman (1998) sobre essa era contemporânea ratificam a sociedade de consumo, no que diz respeito ao resgate à ética, valores humanos, às relações afetivas, à globalização e ao papel da política que estão a primar por tais aspetos humanos. Esses pensamentos regeram opiniões não-romantizadas por ser imprescindível não nos descolarmos de ações e reflexões críticas, principalmente, de alguns dos muitos mal-estares constantes na era pós-modernas. De modo efetivo, o que se requer às escolas e, conseqüentemente, aos professores são novas aprendizagens, não apenas no desenvolvimento de competências tecnológicas – no que tange às redes sociais e à conectividade, em relação à Educação – em detrimento das concepções teóricas e práticas na construção de um original sentido ao fazer docente presencial, mas também, aqueles conhecimentos impregnados nas dimensões éticas e políticas. Contudo, sem desprezar a racionalidade técnica de um fazer instrumental e pedagógico para alcançarem perspectivas que procurem transformá-los, valorizando os saberes já constituídos, com base numa atitude reflexiva, investigativa e crítica.

Assim, com esse ponto de vista, é plausível deduzir que os saberes indispensáveis ao processo ensino e aprendizagem não se restringem ao mero conhecimento dos conteúdos das disciplinas, mas ministrar aulas requer saber mais além de ensinar, de gerir os conteúdos essenciais, distinguindo-o como um dos aspetos essenciais desse processo. Deduzimos, ainda, essa ideia de que a prática docente se firma uma trajetória muito singular de cada sujeito na dinâmica de tornar-se professor (a)s e são instituídas e organizadas de distintos saberes. Portanto, constitui um acervo básico e fundamental de todos os campos científicos e de todas as práticas que compõem o campo mais amplo da Educação.

Essa compreensão atenua a pretensão de transcendência e de autossuficiência de uma única teoria e não a constituiria somente com base em uma perspectiva centrada, mas no uso diversificado de distintos saberes docentes. É preciso investir não somente em conteúdos, conforme tradição neoliberal, mas também na dimensão da práxis (reflexão-ação-reflexão),

instigá-los a pensar como cidadão de direitos e donos de uma capacidade crítica de reflexão e de eleição mais autônoma de modos de pensar e a (re)existir às pressões cotidianas, discutir no cotidiano escolar temáticas que façam sentido, a exemplo: participação, autonomia e necessidades sociais [e porque não dizer as Necessidades Educacionais Especiais?] são condição *sine qua non* para instituir democracia com ideia de mudança social.

A retomada do ponto de vista das ações críticas educativas poderá promover ao cidadão atentar-se para a sedução dos discursos neoliberais, para que reflita mais e não se deixe levar, ingenuamente, para que aprenda a resistir perante os indicativos privatistas de conexões mercantilistas e não aprofunde as desigualdades sociais. Então, pensar no âmbito da Educação crítica no Brasil é aprender, cada vez mais, identificar (as mazelas e não se acomodar ou acovardar) perante a crise neoliberal, pela qual vivenciamos as oscilações entre perplexidade, indignação, aversão, mas, sim, estabelecer reflexões acerca dos tempos sombrios atuais que tanto nos advertem e o ato de reconhecer a satisfação que sentimos por ser educador é fundamental.

O conhecimento mais aprofundado acerca da ideologia neoliberal contemporânea subverte-se ao âmbito econômico e religioso, bem como às situações em benefício e interesses da classe burguesa, porém alternativas somente transcorrerão através da própria Educação para que todo cidadão possa obter mais conhecimentos para outras como as questões políticas, econômicas e sociais que os atinge, para que adotem atitudes proativas nas resoluções desses problemas. A exemplo disso, ao obterem conhecimentos mais críticos através do processo educativo e da respectiva valoração do voto popular para as escolhas de seus governantes esse poder lhes confere autonomia. E, por se encontrar em mãos da população, pode reverter a engrenagem da manutenção de múltiplas estratégias de subalternidade da população que tanto assola os sistemas capitalistas, a exemplo do brasileiro.

A percepção neoliberal chega de forma sedutora e vai alterando os principais contornos do mundo do trabalho e, logo, o futuro do cidadão subvertem-se, sem se dar conta e de forma acrítica o profissional professor integra as exigências do mercado. A ilusão do capitalismo é a ideologia dos neoliberais que demandam esforços para o povo permanecer sem direitos e sem dinheiro, mas os ricos estarão assegurados e cada vez mais ricos, essa é a lógica. E para atender suas demandas usam da Educação e das políticas públicas, com suas formulações de leis, modelos e estratégias de ensino organizado especificamente para as elites, pois consideram pais e alunos os consumidores atores passivos, já os professores seus produtores e sustentáculos dos ensinamentos ditados pelo capitalismo que, de forma

avassaladora, perversa e cruel, devasta, aceleradamente, vidas e se isenta das responsabilidades com a história do país.

Essa perspectiva neoliberal é o fortalecimento da antidialética positivista instituída no seio da Educação. Se consentirmos é deixar de exercer a função principal no papel de mediar conhecimentos e de análises críticas do aparelho ideológico dos treinamentos, de formar e desenvolver homens pouco conscientes de seu papel político e social. Do contrário, o desempenho basilar do professor que atua nas escolas públicas será o de dispor conhecimentos necessários e de estratégias críticas fundamentais que alcancem a população para estabelecer amplas discussões e, possivelmente, transpor ações e conhecimentos críticos, acerca das *Tendências Pedagógicas Transformadoras* a serem adotados por esses professores e alunos, uma vez detentores desses conhecimentos poderão fazer a diferença no seu contexto, bem como intervir no sistema educativo inclusivo, mesmo que esse ocorra em doses homeopáticas.

3.2.2.5.2 *Tendências Pedagógicas Transformadoras*

De acordo com essa visão, a Tendência Pedagógica Transformadora propõe uma concepção de Educação diferentemente da Tendência Pedagógica Reprodutivista, nas palavras de Oliveira (2003), referindo-se que todo ser humano passa a ser visto como ser genérico, unilateral, concreto e histórico-dialético; alegando ser uma vigilância fundamental de liberar o ser humano das múltiplas alienações (econômicas, sociais, políticas, religiosas etc.); com uma necessidade de tomada de consciências social frente a todas as questões da sociedade e que nos fazem repensar sobre a base da formação inicial e continuada para além das políticas públicas.

Para a autora, esses pressupostos representativos da classe economicamente dominante foram amplamente criticados no âmbito educacional, Oliveira (2006a, p. 114), através da análise sociopolítica marxista como uma problematização política, que envolve contradições de classe social, mas são teorias, que apesar de desalienantes, por relacionarem Educação e sociedade, apresentam um caráter reprodutivo.

3.2.2.6 Teoria de Althusser: escola e aparelho ideológico do Estado

A tese de Louis Althusser tem fundamento nas contribuições de Marx, por aprofundar o conceito da escola como aparelho ideológico do Estado, considerando a ideologia a partir da materialidade oriunda das condições gerais de produção e na centralidade ocupada pelo Estado, uma vez que para Marx é a realidade concreta das condições reais de existência. Para ele, nada pode ser dito por aparatos ideológicos ou de igual categoria. Ou seja, a ideologia não existe em si mesma e nem fora de si, é um ‘produto do cérebro’, é por meio do trabalho que o homem realiza e consegue estabelecer sua existência.

Se para Marx não coaduna a relação entre forças produtivas – bases materiais da sociedade – e suas relações sociais de produção, tudo indica que aí reside um aspecto que não esteja no mesmo sentido, mas não antagônicos, e, sim, complementarem por esses pensadores. Em consequência disso, Althusser considera a ideologia tão-somente como resultado das condições materiais de existência, tratamento do Estado deve seus fundamentos na obra de Marx.

A intervenção teórica de Althusser defende o conceito de ideologia, longe de tê-la superado pelo discurso, considerada para o entendimento da realidade, para a análise da reprodução das relações de poder, pelo diagnóstico das mudanças sociopolíticas. Assim, “[...] a teoria da ideologia de Althusser mantém-se atual no campo do pensamento crítico, não somente no que concerne aos aspectos reprodutores, mas também transformadores das relações de poder.” (MOTTA; SERRA, 2014, p. 125) Ainda que para os autores,

Isso significa, primeiramente, afirmar o que muda são as ideologias históricas, mas a estrutura ideológica permanece em qualquer forma de sociedade, inclusive na comunista. E, em segundo, a ciência não é um substantivo da ideologia, já que a relação entre a ciência e a ideologia dá-se no plano do conhecimento, na prática teórica. (MOTTA; SERRA, 2014, p. 129)

É dado prosseguimento às análises das características comuns entre as transformações educacionais no mundo, Oliveira (2006a, p. 114), o que provoca avaliar a Tendência Pedagógica Transformadora por ter a sua principal representação Althusser (1958) que

[...] considera o Estado constituído por um *Aparelho Repressivo do Estado A(R)E*, composta pelo governo, administração, o exército, a polícia, o tribunal, etc., que atuaria “pela violência e secundariamente pela ideologia” e por *Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)*: religioso (igreja), escolar (escola), familiar (família), jurídico (sistema judicial), político (partido político), sindical (sindicato), informação (meios de comunicação de massa), cultural, que atuariam ‘predominantemente pela ideologia e secundariamente pela violência’.

Até onde alcançamos, em grande medida, as informações e orientações educacionais nesse período, principalmente as que envolveram arriscadas ações dos valores, atitudes, metodologias e conteúdos, presentes nos documentos oficiais na época eram seletivamente reincorporados pelos expedientes ideológicos em sua luta hegemônica.

Althusser (1958, p. 58) expõe em sua obra que “[...] a escola (mas também outras instituições do Estado, como Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o *know-how* sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua ‘prática’”. Para ele,

[...] não se trata apenas de exercer – a escola – uma função de inserção de valores e vontades da ideologia dominante. É, sobretudo e particularmente, uma questão de reprodução da submissão, das funções (no caso do proletariado, saber obedecer e ter ‘bons costumes’) e da especialização das forças produtivas.

Porquanto, o sujeito na perspectiva althusseriana é tanto o sujeito sujeitado a outro Sujeito (com S maiúsculo) que vem a ser uma ideologia, isto é, as crenças políticas, culturais, religiosas, esportivas etc., que todos os sujeitos individuais possuem. O sociólogo político Motta e Serra (2014, p. 130) esclarece que não há, para Althusser, indivíduo, noção ideológica constituída pela modernidade capitalista, mas, sim, Sujeitos:

[...] o indivíduo é sempre um sujeito desde o seu nascimento quando lhe é conferido um significado (um nome), e não é dotado de uma consciência autônoma já que é sempre sujeitado a algo (um Sujeito) que o interpela cotidianamente, sem que perceba a existência desse mecanismo de sujeição que em última instância, reproduz as relações de poder.

A que tudo indica, o papel do indivíduo será sempre aquele subordinado ao poder desde o seu nascimento. No entanto, para Oliveira (2006a, p. 114), a inferência de Althusser (1983, p. 76-77), no período histórico pré-capitalista, tem-se a *Igreja* como aparelho

ideológico dominante e, na época moderna, a *escola*, que por meio da transmissão do saber produzido pela classe dominante torna-se instrumento de manutenção do *status quo* e das relações sociais de produção.

Impõe-se ressalva ao poder nos parece que para a autora, a reprodução acontecia pela formação dos agentes responsáveis pela operacionalização do sistema de produção, como os agentes da exploração capitalista, capazes de gerenciar o sistema; pela formação dos agentes de repressão (militares, políticos, administradores) capazes de comandar, de fazer-se obedecer pela retórica e força e os profissionais da ideologia (padres, professores), que manipulam as consciências por meio do conhecimento religioso, filosófico e científico. Assim, tornando o educador, como transmissor do saber socialmente elaborado, tem o papel de *reproduzir* o sistema sociopolítico vigente na sociedade, isto é, aquele subordinado ao poder. (OLIVEIRA, 2006, p. 115)

Sob a luz do referido período anteriormente abordado, entendemos que há uma premência reflexiva que nos move. Posteriormente, retomaremos tais perspectivas para melhor compreender e esclarecer a operacionalização do sistema de (re) produção dos agentes da exploração capitalista e explicar o quanto foram capazes de pouco gerenciar o sistema educacional da época, mas, sim, privilegiar o aparelho ideológico dominante com normativas que postularam e justificam como necessária. Nesse sentido, ao revisar tais percepções, ficou-nos claro que é identificar o que não foi tão bom assim, principalmente por provocar conflitos e *reproduzir* o sistema sociopolítico vigente. Contudo, evidentemente não poderiam superar as dicotomias para existirem espaços que incorporem as novas possibilidades de forma equitativa, democrática necessária.

3.2.2.7 Teoria de Pierre Bourdieu e Jean Passeron: ensino como violência simbólica

Essa abordagem dos autores Bourdieu e Passeron que idealizaram: *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, com evidências, procura revelar as entranhas da escola e como todo e o respectivo sistema de ensino moderno por existirem ferramentas dessa manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos, que atropelam, excluem e/ou neutralizam as diferenças na sociedade. Baseia-se no conceito de uma “violência simbólica”, ou seja, ato de imposição do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais sujeitos.

Para esses autores, no dizer de Oliveira (2006a, p. 115), o ensino é compreendido como uma *violência simbólica*, porque é exercido mediante relações de *forças simbólicas* entre grupos e classes, isto é, por meio de uma relação de poder manifesto pela transmissão das ideias e da cultura da classe economicamente dominante a respeito de uma classe dominada. Essa violência simbólica manifesta-se de diversas formas: pela formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, por meio da pregação religiosa, vinculadas pelas atividades artísticas e literárias, a propagandas, a moda e a educação familiar, escolar etc. Essas teorias reprodutivas compreendem a Educação de uma forma pessimista, perspectiva de intervenção na sociedade, já que é determinada pelos fatores econômicos sociais. Assim, as mudanças sociais permaneceriam fora do contexto social.

Tudo indica, nesse período, que os educadores vão se afirmando como abordagem científica ao ensino da não partilha, contudo, é aquela circunscrita da origem e da sua construção à própria existência. Embora houvesse um investimento na apropriação e produção de conhecimento, a partir da teoria sociológica de Bourdieu como capital científico. Nessa perspectiva do autor, percebemos ação do agir sobre o mundo social que se estrutura na oposição entre dominantes e dominados, visão que une uma corrente conceitual com o objetivo de desvelar e analisar as relações de forças e os respectivos mecanismos de dominação e são empregadas empiricamente para autenticar a verdade das relações.

Além disso, ousemos dizer, essa conjectura para Oliveira (2006, p. 115), assim se representa:

A Autoridade Pedagógica (AuP), representa pelo agente do Sistema de Ensino Institucional (SEI), torna-se o veiculador da imposição arbitrária da cultura dominante sobre a dominada e a Ação Pedagógica (AP) teria como função reproduzir a cultura da classe dominante, contribuindo assim para a reprodução das relações de força material (econômica) da sociedade capitalista.

Portanto, para que esse pensamento acontecesse, recorreram às múltiplas e complexas contribuições intelectuais da Teoria Crítica da Sociedade (Escola de Frankfurt), firmando-se como a crítica do pensamento crítico, onde a reprodução parecia inquebrável.

De todo modo, para os teóricos havia uma retroalimentação do contraditório e os dualismos: a ação humana e estrutura; conteúdo e experiência; dominância e resistência; conflito e contradição; resistência e luta contra hegemônica. Havia discernimento crítico para esses conceitos de conflito e resistência e, sobretudo, visão de esperança e de possibilidades

visava esclarecer a prática educacional como fenômeno histórico complexo e, também, contraditório.

Dimensão essa que requer mais observações e desdobramentos práticos para que percebam suas implicações políticas e sua visão filosófica. É ir além das análises concreta e indicar os nós das singularidades e das particularidades de seus intelectuais, só assim a função da filosofia social se converterá em mediação de uma política emancipatória, ou seja, uma teoria interessada na Emancipação.

3.2.3 Tendências pedagógicas transformadoras

A Tendência Pedagógica Transformadora foi predominante na década de 80, provocando conflitos entre a sociedade e a Educação conservadora, uma vez que a sociedade almejava uma educação democrática, à procura de uma igualdade social, influenciada por educadores e classes populares.

Nesse sentido, as pedagogias que compõem essa Tendência formam a: *Libertária, Libertadora e Histórico-crítica*, as quais se basearam no pensamento filosófico dialético-estrutural de Marx e Gramsci assevera Oliveira (2006, p. 116):

Concepção marxiana de ser humano	Concepção gramsciana de ser humano
Ser humano definido não por aquilo que pensa, mas pelo que produz para a sua existência, ou seja, como <i>produtor</i> do conhecimento, da história e da cultura. Homens e mulheres compreendidos como seres sociais, políticos e de práxis (teórico-políticos).	Ser humano compreendido como “processo de seus atos”, como ser de relações, cuja <i>organicidade</i> é estabelecida entre três elementos; indivíduo, outros homens e natureza. Homens e mulheres definidos como histórico, dialético e concretos. A natureza humana é vista como o “complexo das relações sociais”.

Essas tendências denominadas de *Transformadoras e Progressistas* (termo usado por Libâneo (1998, p. 32) na sua classificação das Tendências Pedagógicas e, emprestado de Sinyders, para designar “[...] as Tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da Educação”), por si tendem compreender o ser humano como sujeito da cultura e da história. E a Educação é a mola propulsora dessa perspectiva de transformação, isto é, dialeticamente, a educação, enquanto atividade humana e política, tem a função de intervir no contexto social. Para o autor, a

Educação adquire a conotação de práxis (reflexão-ação). Há nessas pedagogias uma interação de reciprocidade entre Educação e sociedade.

3.2.4 Tendências Pedagógicas Progressistas

As Tendências Pedagógicas Progressistas que expõe Libâneo (1998) partiram de uma análise crítica dos contextos sociais, e amparam de maneira implícita os objetivos sociopolíticos da educação. Essa tendência propõe o engajamento político do professor e aluno, com consciência da realidade, para buscar a superação do capitalismo, descartando e educação bancária, tradicional e enfatizando uma educação contextualizada, dialética, dialógica, com conteúdos extraídos da realidade social, e a escola fazendo a intervenção.

Na verdade, o movimento progressista priorizava e levantava a bandeira da liberdade de expressão escrita e falada, o respeito à pessoa e era favorável à manutenção de relações pacíficas e o intercâmbio cultural entre os povos, visando à unidade continental e mundial. O movimento progressista representa uma gama ideológica, segundo Goodman (2006, p. 1), “[...] um espectro ideológico propositadamente alargado de ideias sócio-políticas e educacionais enraizadas no pragmatismo americano que, ao contrário da esquerda radical, valoriza o legado honrando a importância da democracia representativa.”

As Tendências Progressistas compreendem que o ato educativo consiste em uma ação político e crítico. Nessa perspectiva, a inclusão das questões étnica, gênero, deficiência, ou seja, inclusão das diferenças nas escolas deve ser encorajada na sociedade e no mundo é cada vez mais intenso e diverso. Tais propostas, também, se adéquam para essa modalidade da Educação Progressista, pois desponta um compromisso com a ética, justiça social e plural que, certamente, através da Educação se dissolverão tabus dos preconceitos. Entendemos a inclusão das diferenças nas escolas como aquela que deve ser impulsionada a ensinar os alunos para aprenderem a encarar as diferenças, os conflitos, a lidarem com os problemas cotidianos, assim como não devem ser excluídos, minimizados ou anulados.

3.2.4.1 Tendência Progressista Libertadora

As Tendências Progressistas Libertadora são antiautoritaristas e, também, são denominadas de Pedagogia de Paulo Freire, por atrelar a Educação à luta e organização de

classe do oprimido. A Educação libertadora é essencialmente o desenvolvimento da consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Essa concepção de Educação freireana tem os objetivos, conteúdos e ações articulados para humanização e a libertação dos sujeitos, colaborando na orientação das políticas educativas, construindo horizontes de possibilidade para a emancipação humana a serviço da transformação social.

Nessa conjuntura de recontextualização da teoria educacional, o autor procurou ir além dos fundamentos das teorias tradicionais, como aquelas caracterizadas pela concordância, ajustes e adaptação na sociedade vigente, mas, sim, construir uma teoria crítica da Educação, pedagógica regulada no questionamento e na transformação dessa sociedade. Ainda sinalizou Freire (1980, p. 30):

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

O autor pondera que, no contexto da luta de classes, o saber mais importante para o oprimido é a condição de libertarem-se da exploração (política e econômica), através do ato de conhecimento para se adquirir novas estruturas do conhecimento, (re)elaborem e os (re)ordenem para transformar sua realidade e a dos outros.

Ao tempo em que ajuíza de forma crítica o contexto da luta de classes, lança e emerge esforços sobre o método de alfabetização de sua autoria e propõe ao currículo ações que poderiam entrelaçar-se a uma proposta de ensino mais comprometida com uma expectativa genuinamente popular. Tais considerações de Freire (1993, p. 106) nos fazem constatar o quanto “[...] é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionantes que o contexto social tem sobre nós [...]”, pois somente assim poderemos desconstruir o entendimento equivocado e elitista sobre o que seria o saber, pois, na perspectiva freireana, não deve existir o privilégio de saber mais ou saber menos, existem formas diferentes de saber e aprender.

A percepção que temos acerca das afirmativas de Freire (1997) evidencia recorrer aos elementos básicos e até então pouco utilizados na linguagem da Pedagogia, ajuda-nos esclarecer com a Tendência Progressista Libertadora – sem equívoco foi um dos últimos

pedagogos que criticou veemente e propôs retificações aos problemas educacionais de um ponto de vista integral. Esses conceitos são:

- a) *desumanização* – consequência da opressão. A qual afeta não apenas os oprimidos, mas também aqueles que oprimem;
- b) *educação bancária* – nesta a contradição é visível e incitada. O aluno torna-se apenas objeto no processo, sofre passivamente a ação do professor, o saber é repassado ao aluno como um depósito.
- c) *dialogicidade* – aqui o autor recusa esse sistema unidirecional sugerida pela educação bancária criando uma comunicação bidirecional, constituindo um diálogo libertador.
- d) *criticidade* – o diálogo é um encontro dos homens, mediado pelo mundo, para pronunciá-lo sem se esgotar a relação Eu-Você, é a essência da educação com prática da liberdade.

O ponto de vista de Freire (1997, p. 43-44), anteriormente referido, situa os conteúdos fundamentais que durante a formação docente tenha sentido e significado, que as reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas tornem-se uma constante. E é refletindo criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode elevar as próximas ações pedagógicas e a prática. Afinal, o próprio discurso teórico se faz necessário e tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Muitos desses termos colaboraram para criticar os mecanismos mais empregados em políticas e as estruturas das técnicas alienantes que só ignoram a cultura dos oprimidos, mas também cooperam para o fortalecimento das ideologias dominadoras. E, seu pressuposto requer que se considere o que segue:

Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não consigo pensar pelos outros ou por outros, ou sem outros. A investigação do pensamento das pessoas não pode ser feita sem as pessoas, mas com elas, como sujeito de seu pensamento. (FREIRE, 1997, p. 120)

No que se refere ao discurso pedagógico, essa Tendência Progressista Libertadora de Freire (1997) constitui base como um método de cultura popular com intenção imediata de alfabetizar e, em sua dimensão mais vasta, como a Educação é vista como prática de liberdade, onde se investiga para transformar o processo educativo em uma prática autônoma do trabalho aprendiz. Evidencia aqui o elo entre teoria e prática como ato de resistência de produzir uma Educação coerente e legítima, por meio da práxis. Demandam práticas

curriculares e científicas consistentes com suas abordagens bem fundamentadas. A teoria prima por uma Educação para todos sem discriminação e faz com que tudo o que se aprende possa aproximar o sujeito à prática contextual.

Os pressupostos de aprendizagem vividos pelos alunos são acionados e aproveitados em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá importância se for considerado o seu uso prático. Assim, o aluno é motivado a envolver-se nos exercícios da abstração dos contextos e da situação experienciada, ao tempo em que transfere o conhecimento para as situações cotidianas e a opressão pode atingir negativamente o processo de compreensão, reflexão e crítica simultâneas. Para Freire (1997, p. 45), “[...] o que fundamenta o diálogo no amor e aborda também a práxis, que tem como dimensões: a ação, reflexão e ação transformadora.”

A nosso ver, essa Tendência Progressista Libertadora reafirma que o conhecimento não é satisfatório, se os atores não elaborarem novas teorias, principalmente, se esses forem oprimidos, certamente não saberão elaborar e ordenar seus próprios saberes e se apropriarem de outros. Nesse contexto da luta de classes, os conhecimentos são fundamentais para libertar da exploração política e econômica, assim, elaborar a consciência crítica é ultrapassar os limites da consciência ingênua e ideológica. Esse pressuposto de aprendizagem é o entusiasmo principal para se obter resultados e alcances para resolução da situação-problema, a ser analisada e sistematizada criticamente, como exercícios das abstrações de situações concretas vividas pelos alunos, a partir de uma aproximação crítica da realidade.

Por fim, essa Tendência, nos dias atuais, nos aponta os rituais de subordinação. Para tanto, é necessária para melhor compreendermos os contextos de desigualdade e de opressão sociais atuais. E, por se constituir uma ação filosófica na/da educacional como aquela voltada às possibilidades humanas de criatividade, autenticidade e liberdade em relação às estruturas políticas, incidem em analisar criticamente os seus opressores econômicos e culturais. Ratificamos que o legado e desígnio de Freire nada mais nada menos ao desvendar os olhos através de sua teoria para que cada um que beba dessa fonte possa ir à busca e descobrir, indicar e aplicar soluções libertadoras viáveis, através da interação e da transformação social processaremos as tomadas de ‘consciência’ e, possivelmente, motivaremos os nossos alunos a tornarem-se sujeitos participes de sua Educação Emancipadora.

3.2.4.2 Tendência Progressista Libertária

Partem do pressuposto de que o que mais importa é o vivido, apreendido e empregado pelo aluno em situações novas, daí a importância do saber sistematizado e posto em prática. A predominância decorre da aprendizagem que ocorrerá, através do grupo e com nítidas negações de toda forma de repressão; além de evidenciar ações para o desenvolvimento de pessoas mais livres e produtivas; a autogestão e a valorização do trabalho coletivo são o foco da tendência libertária.

O eixo principal dessa pedagogia é o social, o coletivo que enfatiza em contraposição ao autoritarismo e à burocratização do ensino numa prática educativa fundamentada na autogestão com autonomia e liberdade do grupo para gerir as gestões administrativas pedagógicas da escola. (SAVIANI, 2003) Assim, compreende o ser humano como produto do social, o sentido de que o homem e a mulher são determinados pelo social que visa desenvolver o individual no coletivo.

Ainda, demonstra Oliveira (2006, p. 117):

O eixo principal dessa pedagogia é o *social*, o *coletivo* enfatizando, em contraposição ao autoritarismo e à burocratização do ensino, uma prática educativa fundamentada na *autogestão*, com *autonomia* e *liberdade* do grupo para gerir as ações administrativas e pedagógicas da escola.

Para a autora, a escola tem a função de transformar a personalidade do aluno num sentido *libertário* e *autogestionário*, com uma perspectiva política de transformação social. Cabe à escola proporcionar, por meio da participação grupal, mecanismos institucionais de mudança: assembleias, conselhos, associações, etc. As atividades pedagógicas coletivas trazem uma conotação política, psicológica e moral, porque implica uma relação coparticipativa, solidária e de corresponsabilidade, substituindo-se a noção do *eu* pelo *nosso* o que possibilita ao indivíduo se vê *sujeito* do processo educacional. E para ampliar esse diálogo Neto afirma que o educador social é considerado um educador popular porque a pedagogia social chegou ao Brasil pelo viés da pedagogia popular na concepção de Paulo Freire. Mota Neto e Oliveira (2017, p. 23) afirmam:

Defendemos o argumento de que a pedagogia social no Brasil e em muitos países da América Latina, por dispor de uma genealogia própria, intimamente ligada à Educação popular libertadora de Paulo Freire (aspecto que já enfatizamos anteriormente), embora esta não seja sua única fonte, pode também incluir diversas propostas pedagógicas oriundas das pautas e ações de movimentos indígenas, negro e camponeses, entre outros.

Essa proposição da pedagogia social veio promover a capacidade das pessoas de se assumirem como sujeitos da história, como agentes de transformação de si, do outro e do mundo. De certo a pedagogia social popular pode e deve ser praticada em qualquer espaço social, inclusive nas escolas, universidades e em outras instituições educacionais formais. Arroyo (1989, p. 19) adverte que a história da pedagogia é marcada por um olhar centralizado no ambiente escolar, que não nos permite compreender a formação integral do ser humano. Uma vez que a formação acontece não apenas na escola, mas no real e na escola como parte desse real.

Ainda, para avigorar essa questão da pedagogia social, Mota Neto (2017, p. 25) pondera que em face desse discurso da pedagogia tradicional, opera um conjunto de rupturas: a) no plano epistemológico, rejeita as dicotomias do saber erudito e saber popular, teoria e prática, razão e experiência; b) no plano político, busca desatrelar o processo pedagógico dos interesses do mercado e da reprodução da exclusão social; c) no plano pedagógico, subverter as metodologias passivas, decorativas e autoritárias, estimulando a participação dos alunos e a consideração de seus saberes prévios, além de reconhecer diversos ambientes sociais de aprendizagem, para além da escola.

E o viés da pedagogia libertária veio definir uma contra pedagogia à medida que nega o modelo hegemônico e aponta um caminho para o ensino nos moldes da educação anarquista, atuando como movimento contrário ao modelo capitalista vigente. A ênfase na aprendizagem informal, em grupal e propõe a negociação e afasta toda forma de repressão tendo em vista defender o desenvolvimento de pessoas mais livres. Além de valorizar a produção do aluno e negociação de sentidos e leitura de mundo.

Dito isto, ratificamos as valorosas contribuições, a seguir, de Oliveira (2006a), pelo que assevera acerca da *Pedagogia Humanista-libertadora* na perspectiva de Paulo Freire.

3.2.4.3 Pedagogia Humanista-libertadora

Foi elaborada por Paulo Freire, na década de 60, e difundida por Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, Regina Leira Garcia, entre outros. Compreende o ser humano como “ser inconcluso” que por perceber que “não sabe tudo” busca o saber e o seu aprimoramento enquanto ser humano. O Ser Humano era visto como “ser de relações” com o mundo (reflexivo, consequente, transcendente e temporal) e “ser de práxis (reflexão-ação) conforme sugere Oliveira (2006a, p. 122). Eis o caráter libertador porque a educação pressupõe a libertação do ser humano, como sujeito, da adaptação, da alienação, em relação ao conhecimento e a história. Aqui, a aula é percebida como “encontro em que se busca o conhecimento”.

De certo, é por meio da interação que construímos conhecimentos, damos significados às coisas. E, segundo Oliveira (2006a, p. 118), a Pedagogia elaborada por Paulo Freire, apresenta-se como uma pedagogia *humanista, problematizadora, libertadora, dialógica, da pergunta, da autonomia, da esperança, da indignação, dos sonhos possíveis e da tolerância*. Fundamenta-se no existencialismo, personalismo e nos pressupostos teóricos de Marx e Gramsci.

É nessa perspectiva freireana que o ser humano *integra-se* à sociedade, e essa seria a função da escola. Com a expectativa de integrar o indivíduo à sociedade, contribuiria para a transformação social, por meio de uma prática educativa criativa, participativa, dialógica e conscientizadora. Ainda assevera Oliveira (2006a, p. 118-119),

A pedagogia freireana compreende homens e mulheres como seres inconclusos, inacabados e incompletos, que por perceberem “eu não saber tudo”, buscam o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento enquanto ser humano. O ser humano, também, é visto como ser de relações (reflexivo, consequente, transcendente e temporal), cuja relação dialética homem-mundo possibilita a sua característica existencial de sujeito do conhecimento, da história e da cultura. É um sujeito concreto, que existe no mundo e com o mundo, enquanto corpo consciente, cuja consciência é intencionada para fora de si para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas tem a marca de sua ação. O ser humano nesta relação homem-mundo é concebido como ser de práxis (reflexão-ação).

Há uma conotação de humildade inerente a essa concepção dialógica de educação, ao romper com a visão tradicional de que *o professor é o que sabe, e o aluno o que não sabe*.

Freire relativiza o conhecimento. Para ele não há ignorância nem saber absolutos. Todos sabem alguma coisa, daí a importância do diálogo e da experiência de vida no seu pensamento educacional.

Para Oliveira, esse processo educativo enfatiza os elementos subjetivos, voltados à relação professor e aluno, que se apresenta como dialógica. Além de fazer uma análise epistemológica da educação, apontando ações relativas entre o professor e aluno, ambos *sujeitos* do conhecimento – a *situação gnosiológica*, espaços em que os sujeitos são mediatizados pelo mundo, conhecem e comunicam-se sobre uma conotação existencial e política –, com possibilidades de atuarem não só no conhecimento, mas na história e na cultura, capazes de envolverem a realidade, problematizá-la e modificá-la significativamente.

O *método dialógico* é o método da pergunta que se tornou veículo de articulação entre o saber cotidiano, experiencial e popular dos alunos com o saber erudito e sistemático, o escolar, ações instrumentais para o desenvolvimento da consciência crítica, na busca do desvelamento da realidade social.

3.2.4.4 Tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos

O estudo realizado sobre questões referentes à Tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos ou a Pedagogia Histórico-crítica, elaborado por Dermerval Saviani, na década de 80, tem seus pressupostos teóricos em Marx e Gramsci. E, na perspectiva de Saviani (1991, p. 19 apud OLIVEIRA, 2006a, p. 122), a educação é tida como um “fenômeno próprio dos seres humanos”.

Dialogando criticamente, Oliveira (2006a, p. 124) destaca a Pedagogia Histórico-crítica, instituída na década de 80 por Dermeval Saviani e defendida por José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Melo, Cipriano Luckesi, entre outros. Assim como a educação é concebida como “produção do saber” (deias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, habilidades, etc.). O ensino, como parte da ação educativa, é visto como processo, no qual o professor é o produtor do saber e o aluno (consumir) do saber. A aula seria produzida pelo professor e consumida pelo aluno.

O legado, garante Oliveira (2006a, p. 125), o professor dispõe de competência técnica e é o responsável pela transmissão e a socialização do saber escolar, cabendo ao aluno aprender os conteúdos para ultrapassar o saber espontâneo. A função da escola é socializar o

saber sistematizado. E teria como conteúdo específico a ciência, o saber sistematizado, sendo excluído o saber cotidiano, espontâneo e popular. Assim, a escola tem a função política de democratizar o ensino, com vistas a uma sociedade democrática e igualitária.

Ainda, para autora, a educação é concebida por Saviani (1991, p. 20), como *modalidade de trabalho não-material*, isto é, como *produção do saber* (ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, hábitos, habilidades). O ensino como faz parte da ação educativa, é tratado por Saviani como um processo que exige presença do professor (produtor do conhecimento) e do aluno (consumidor) do saber. A aula, então, seria “produzida e consumida ao mesmo tempo” (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

As análises críticas de Oliveira (2006a, p. 125) acerca da obra de Saviani, afirmam que, em função dessa compreensão da educação, podemos definir a escola como “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Esse saber é que especificaria o trabalho escolar. Neste sentido, Saviani (1991, p. 22) exclui da escola o saber espontâneo cotidiano, considerando que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; cultura erudita e não a cultural popular”.

No nosso entendimento, Saviani (2003) deixa claro que a Tendência Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-crítica deu prioridade aos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Para ele, a atuação da escola nessa Tendência consiste na preparação do aluno para o mundo social e suas contradições, fornecendo-lhes um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Além de considerar a escola como mediadora entre o saber popular e o saber científico e a sua superação pode e deve ser mediada pela escola. E essa passagem ocorre através de um saber espontâneo para o saber sistematizado, exemplo, aquele decorrente da cultura popular (seria o ponto de partida), da cultura do saber científico (seria o ponto de chegada) etc. A igualdade estaria, em Saviani, pela via do acesso ao saber sistematizado, portanto pelo ponto de chegada.

Assim, estabelece uma inter-relação entre Educação e sociedade como o processo que parte da prática social compreendida como uma experiência confusa e fragmentada para uma visão sintética de mundo organizada e unificada e que se adquire a partir do pensamento crítico sistematizado, consiste em síntese entre a teoria e a prática. O método que propõe visa estabelecer um

[...] processo que parte da prática social (experiência confusa e fragmentada) para uma visão ‘sintética’ de mundo (organizada, unificada), em que se adquire pensamento crítico e sistemático (síntese da teoria e prática), cujos elementos culturais possibilita a transformação social. (OLIVEIRA, 1988, p. 11)

Para a autora, essa é a visão sincrética das ações mais sistematizadas. Então, a propulsão não é aquela situação do mero ato de aprender e ficar no plano do senso comum, mas, sim, para adquirir um saber mais sistematizado, elaborado, consistente, ou seja, um saber científico. Saviani (1989, p. 120) reforça esse entendimento. Segundo ele, a Educação “[...] torna-se uma atividade mediadora no seio da prática social global”. Em outras palavras, uma mediação pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada.

Ainda, fundamentada nos conhecimentos Libâneo (1998), a ênfase para a pedagogia dos conteúdos requer e cultiva a interlocução entre conteúdos e realidades sócias em termos de articulação entre o político e o pedagógico, conferindo ao professor a responsabilidade de domínio sobre os conteúdos e as metodologias pedagógicas. Nesse sentido, na década de 80, a tentativa de superação da hegemonia dominante da época propõe que quem só contribuirá para a mudança social é a Educação. Assim, essa passa a ser o principal instrumento para incluir no processo democrático as classes dos menos favorecidos. A escola passa a assumir um papel de possível transformação social, que pode formar ou deformar uma legião de trabalhadores desempregados e, como consequência, ampliar a linha da pobreza.

A premissa da difusão de conteúdos científicos é ímpar condição para que a escola siga junto aos interesses populares como garantia a todos com ressonância na vida dos alunos. Saviani (2005) assevera que precisaríamos defender o aprimoramento do ensino destinado às camadas populares. Isso se faria pela prioridade de conteúdos. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se numa farsa. O autor justifica o domínio da cultura como instrumento indispensável para a participação política das massas e a superação das desigualdades sociais.

Ações amplamente propagadas pela Pedagogia Histórico-crítica e, certamente, incumbe-se o professor levar o aluno a acreditar em suas possibilidades e compreender sua própria experiência e realidade. Torna-se imprescindível transformar os currículos em organismos eficientes, a começar pela formação adequada do corpo docente. Assim, se é um

direito do ser humano contar com um trabalho pedagógico planejado, somente ele é capaz de realizá-lo, de produzir conhecimento e de sistematizá-lo. Uma reforma da escola dá início ao acesso e apropriação desse conhecimento, na consciência histórica que deve ser difundida por todos.

Para essa consciência histórica, “se alia a percepção da importância que representa para a classe trabalhadora a apreensão do saber enquanto instrumento de transformação social, configura-se a verdadeira [...] intelectual orgânico da classe dominada.” (PARO, 1996, p. 118) Para o autor, nesse período, os professores aprenderam que a divisão de classes e a lógica das diferenças de acessos à apropriação e construção do conhecimento são produtos humanos e podem ser questionados, modificados e não são frutos da meritocracia e da simples obediência.

As características fundamentais desses modelos apresentam pontos de vista epistemológicos com tarefas pedagógicas, as quais exigem estabelecer consistência e coerência entre os aspectos lógicos e sócio-histórico-culturais. Além de considerar o contexto do fazer pedagógico para que se apresentem respaldos indispensáveis ao processo didático e aos professores, ao ponderarem os resultados e compreenderem todo o percurso, se faz necessário avaliar as diversas ações, entendimentos e as concepções dialógicas relacionados aos movimentos desse pensamento pedagógico. Essa teoria, segundo Libâneo (1998), ancorou-se no movimento do processo histórico, fundamentando-se nas sínteses do materialismo histórico-marxista e, dispondo da emancipação o aluno, terá como alternativa ir além dos problemas cotidianos da prática social, para se contrapor ao que foi instalado pela visão da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova.

Saviani (2008) assegura a importância de abranger o aluno nesse processo formativo, o qual faz parte da realidade social e há demandas urgentes para a emancipação intelectual com articulações entre o social, a escola e as abrangências dos conteúdos concretos que emanam do saber criticamente elaborado e organizado. Para tanto, há evidências e priorização dos professores para os domínios dos conteúdos da Pedagogia Dialética, e para que se priorizem a consciência crítica perante o contexto social e preparar os alunos é transformar a si próprio e a realidade que os cerca. Para esse autor, o caso da Tendência Crítico-social dos Conteúdos elucidada os diversos contextos, principalmente do sujeito histórico pedagógico em três eixos:

- 1) estabelece entre alunos e professores conexões mais próximas, dinâmicas e atentas para as necessidades e contextuais das novas gerações, como aquela que cuida das

questões sociais urgentes, impõem ações do debate dialógico das ‘envelhecidas ideias’ e de propostas educativas;

- 2) emana dos discursos políticos a capacidade de viver e desenvolver em prol das mudanças, contributos histórico-críticas e de suas investigações educacionais;
- 3) provêm do debate dialógico a inovação e desenvolvimento, renovação ou concepção de movimentos pedagógicos, com expressões organizativas que suscitem debates e questionamento à volta das alternativas democráticas do ensino, do ofício e função social da escola, da gestão curricular e conteúdos pedagógicos, metodologias de ensino e aprendizagem, modernos, públicos, profissões, cenários de aprendizagem, saberes, conhecimentos, culturas etc.

As ocorrências educativas são constituídas por complexas situações de múltiplos contextos que se aproximam e se afastam uns dos outros. O que podemos afirmar é a complexidade do contexto educativo, em que os acontecimentos provocam situações que podem transformar e mudar a direção das ações, a exemplo da propagação didática, metodológica e o que diz respeito às ações pedagógicas junto aos contributos dos projetos e outras iniciativas.

De certa forma, com base nessa Tendência Pedagogia Histórico-crítica teremos diferentes motivos, diferentes estratégias, situações históricas que vivenciamos em contextos distintos. A construção do conhecimento é um processo dialógico, dialético e transformacional. Jamais somos as mesmas pessoas após passarmos por uma determinada experiência de vida. Compete ao educando apreender os conteúdos para transpor, ir além do saber espontâneo e adquirir o conhecimento sistematizado. Professor e aluno são vistos como *agentes sociais*. Assim, é visível a proposta de Saviani do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um compromisso de mudança social, com a finalidade de implantar uma sociedade justa e igualitária.

Além dessa abrangência político-pedagógica, trago novamente para o debate, Saviani (1991, p. 29 apud OLIVEIRA, 2006, p. 124), acerca do currículo escolar, considerando a escrita e o conhecimento científico, postos à prova na mesa das escolas como aquelas mediadoras principais entre o saber popular e o saber erudito, no sentido de uma superação: “[...] pela mediação da escola dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.” Como já aludimos, o saber popular seria o ponto de partida e o saber científico o ponto de chegada. A igualdade estaria em Saviani pelo acesso ao

saber sistematizado, portanto pelo ponto de chegada, tal como já nos referimos. Para ela, o autor deixa-nos claro a função diretiva e de intervenção do professor na medida em que possui o saber teórico (competência técnica) sendo o responsável pela transmissão e socialização desse saber.

E, ainda, concordamos com Oliveira acerca das ideias discorridas por Saviani, ao reconhecer e respeitar as diversas concepções ou opostas ideias a essa abordagem teórica acerca da Tendência Crítico-Social dos Conteúdos ou da Pedagogia Histórico-crítica, pelo fato de viabilizar uma prática de ensino com um teor contextual crítico, como aquela que invista na qualidade de formação adequada que visa elevar a qualidade nos espaços escolares e, muito provavelmente, fará toda a diferença, possa tornar-se de amplo e profícuo a todos que se ocupam com uma Educação Emancipadora e, de modo particular, àqueles que partilhem das ideias indispensáveis com tais abordagens críticas.

Então, de acordo com essa perspectiva, o docente, ao seguir os passos teóricos e metodológicos dessa pedagogia comprometida com o desenvolvimento do contexto humano, dedicar-se-á a identificar as formas do saber objetivo produzido historicamente para que os alunos não apenas assimilem o saber, mas para que também apreendam os processos de sua produção, bem como as tendências atuais para sua transformação.

A nossa intenção de expor a metodologia dialética de construção, a sócio individualizada do conhecimento para os professores, é por considerarmos suas bases imprescindíveis que compõem um contexto histórico pedagógico, como tentativa de propor superações dos desafios, equívocos, confusões, incertezas e expectativas da e na educação pública. Mesmo por que, converge Gasparin (2003), essa teoria acerca da concepção da Psicologia Histórico-cultural transita amplamente pela Teoria Histórico-crítica por serem correspondentes ao método dialético do conhecimento, versam prática-teoria-prática e podem ser envolvidas intensamente nas ações das salas de aulas independentemente dos contextos.

Ainda, afirma Saviani (1991), com a sua abordagem que elaborou o significado de práxis, entendendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Ao tempo em que fundamenta critério de verdade e finalidade da teoria, é por essência que se alcança a prática que se origina da teoria. Cabe-nos, ainda, fazer uma observação relativa às considerações do autor, por se tratar de abstrações do conhecimento teórico-prático, ou seja, da práxis (reflexão-ação-reflexão) para se fazer (re)elaborações com base no contexto e nos

planejamentos pedagógicos para que se ponham em prática os princípios dessa metodologia de ensino e aprendizagem em respeito à abordagem optada.

Ainda por fim, Gasparin (2003), à sua maneira, expõe passos a serem seguidos acerca da Pedagogia Histórico-crítica: o primeiro passo refere-se ao nível de desenvolvimento real do educando – prática social inicial; segundo, constitui o elo entre a prática social e a instrumentalização – a problematização; o terceiro, relaciona-se às ações didático-pedagógicas para a aprendizagem – instrumentalização; o quarto, a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social – cartase; o quinto e último, ao nível de desenvolvimento atual do educando – prática social final. Para o autor, os três passos intermediários referem-se à zona de desenvolvimento imediato ou próxima do educando. (VYGOTSKY, 1991)

A síntese que fazemos acerca da prática social inicial e final demanda de conteúdos organizados e reelaborados no processo escolar. Logo, o processo de problematização, a instrumentalização e a cartase são ajustes e concretizações do conhecimento *na* e *para* a prática social. Dado que aderimos a Saviani (2003, p. 82) quando assevera que a prática social constitui “[...] o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos no interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica [...]”

No que se segue, ponderamos sobre a construção do conhecimento como instrumento de transformação social, ações convergentes com a perspectiva dialética como diálogo e autocrítica, na sequência discorreremos a práxis, Tendências Pedagógicas com ideia de transformação a partir da histórico-sócio-cultural como tentativa de buscas e inspirações no modo de pensar sobre a conjuntura atual do processo educativo brasileiro. E, ao concluir tais reflexões acerca dessa Tendência Pedagógica Histórico-crítica dos Conteúdos, advertimos que, em pleno século XXI, o estado brasileiro ainda se desobriga do sistema educacional por não garantir um atendimento à população com sua devida qualidade, desassistindo a todos indistintamente.

3.2.4.5 Educação Multicultural Crítica

O movimento político-pedagógico que considera e analisa a diversidade cultural no Brasil é representado pela Pedagogia da Libertação de Freire (1975, 1979, 1989, 1997), por

instituir as colunas que fundamentam os princípios e condições existenciais culturais dos professores e alunos. Freire defende e ressalta, em sua produção, ideias de diálogo entre saberes como ponto de partida para a recriação do saber e superação da compreensão ingênua do mundo, uma vez que foram poucas as nações que se modificaram a partir das lutas pelo reconhecimento dos direitos civis dos movimentos que historicamente foram lançados com a reinstalação das instituições sociais.

Além de Freire, Dussel e Fiori (1973) levantaram a bandeira dos imprescindíveis encontros entre os intelectuais e as camadas populares como círculos de novos projetos criativos de cultura popular libertadora, contando com respaldos de uma abordagem integradora do ser humano a considerar a atual abertura social e democrática. Afirma Gasparin (2003, p. 54): “[...] trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.”

Portanto, a teoria educacional freireana tornou-se utópica, pelo significado e necessidade de transformação do homem, por tornar-se original, viável e esperançosa por acreditar na ideia de que mudar é possível, principalmente por não exercermos papéis pré-determinados em uma sociedade de classes. Apesar de detectarmos que os adeptos dessa Tendência Pedagógica Multicultural não explicitam a existência de uma didática implícita em seus *círculos de cultura*, ao tempo em que o núcleo da Atividade Pedagógica é alcançada como temas sociais e políticos, asseguramos ser o método dialógico aquele obtido como estratégia para despertar a consciência política dos adultos não alfabetizados. Aqui se amparam as essências da Pedagogia Progressista Libertária ou mesmo a Pedagogia Histórico-crítica como aquela sem qualquer forma de poder ou autoridade.

Em Oliveira (2006a), o debate sobre a diversidade cultural, no Brasil, diferentemente da visão neoliberal, em uma perspectiva crítica, dialética e progressista, está presente no pensamento educacional de Paulo Freire e de Moacir Gadotti. A autora ancora-se na percepção de Gadotti que

[...] apresenta a concepção de educação denominada de *multicultural*, como uma tendência educacional da pós-modernidade (pós-1950 – período que, por convecção, se encerra o modernismo, mas fundamenta seus estudos nos pressupostos teóricos da educação popular. (OLIVEIRA, 2006a, p. 125),

Observamos que a educação multicultural teve sua origem nos Estados Unidos na década de 1960, movimento para combater as desigualdades nas escolas, e corresponde aos movimentos reivindicatórios que clamavam por liberdade, participação política e igualdade econômica, cultivadas pelos sindicatos de professores, instituições e famílias que se aproximaram das lutas sociais de grupos étnicos, com o ativismo afro-americano na tentativa de solucionar as questões educacionais especialmente para o currículo – a Educação é um campo de luta e compromisso social.

Eis a tentativa de responder à diversidade étnica, de classe social, gênero, linguística, cultural, geracional sexual, religiosa, de deficiência etc. E, conforme expressa McLaren (1997), existem inúmeras denominações, a saber: multiculturalismo conservador ou monoculturalismo, multiculturalismo liberal, multiculturalismo pluralista, multiculturalismo essencialista de esquerda e multiculturalismo crítico. Apesar de suas raízes, essas categorias correspondem ao modo como as instituições sociais atuam no contexto.

Acrescenta Oliveira (2006a, p. 125), se referindo a Gadotti que o Brasil tem uma experiência de educação multicultural nas chamadas “escolas públicas” que precisa ser resgatada, estudando-se seu possível impacto sobre a escola regular. É uma proposta educacional que apresenta como pressupostos o pluralismo de ideias e a autonomia, compreendida por Gadotti (1992, p 47) como não-uniformização. A autonomia admite a *diferença* e, por isso, supõe a *parceira*. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso a escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade.

Na visão de Gadotti, a escola autônoma é aquela que dialoga com todas as culturas e concepções de mundo resistindo ao poder instituído, ao mesmo tempo em que é capaz de criar novas relações sociais. Pluralismo de ideias, para ele, não tem o significado de ecletismo, e, sim, de interação com todas as culturas, daí a necessidade de parcerias com outras instituições culturais e do desenvolvimento de ações interdisciplinares. O grande desafio é a construção de uma “escola pública universal – igual para todos, unificada” – mas que respeite as diferenças culturais.

Freire (1993, p. 96), também, analisa a prática educacional progressista numa perspectiva de uma educação para a *cultura da diversidade* que respeite a diferença e seja solidária. Considera que “[...] é a prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos com Eus e Tus”. Apresenta como tarefa do educador a busca da *unidade na*

diversidade, tratando a educação numa dimensão *interdisciplinar e intercultural*, articulando saber, vivência, escola e comunidade, tendo a cotidianidade um papel fundamental e local ou regional como ponto de partida.

Assim, a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu mundo, em última análise, é a primeira inevitável face do mundo mesmo”. (FREIRE, 1993, p. 86) Contudo, na medida em que os educandos se apóiam em ideias suficientemente esclarecidas e, ao se defrontarem com múltiplas dificuldades, poderiam aprofundar nas suas resoluções dos problemas. Caso contrário, vão se ofuscando deixando de enxergar com nitidez as contradições que constituem o tecido social da realidade. Concordamos com Gadotti, que diz ser a escola o local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. (GADOTTI, 1995, p. 282) A sinopse de Oliveira (2006, p. 126), para a Tendência Multicultural Crítica a vê como aquela que idealiza uma Educação crítica que expõe a sua abordagem *histórico-interacional*, que mantém o caráter crítico e dialético de uma Educação voltada para a transformação social *versus* a reprodução sociocultural. Além de ponderar a existência de uma concepção genérica de ser humano: individual, social, racional, poético, afetivo e sensitivo, com seu eixo humanista-cultural, com a valorização do ser humano e de sua cultura, ao tempo em que evidencia a educação pluralista, que leva em conta a diversidade cultural, social e individual dos alunos e o pluralismo de ideias.

Nesse sentido, a autora ressalta o valor básico da Educação como democracia, que busca *equidade* (da igualdade sem eliminar as diferenças) e na (igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades). E, como tentativa, manter o equilíbrio entre a cultura local, regional e a cultura universal. Eis a Educação internacionalista (procura promover a paz entre os povos e nações) e comunitária (valorizando a cultura local e o cotidiano). E, por fim, a autonomia passa a ser o tema fundamental e, como consequência, a Educação dialógica, problematizadora e crítica, torna-se possível estabelecer.

Diante dessa Tendência Pedagógica da Educação Multicultural Crítica, compete aos educadores encararem criticamente o desafio de constituir uma Educação para o futuro, comprometida, historicamente, com as classes populares, mas, acima de tudo, problematizadora concernente ao contexto socioeconômico e político que nos apresentam diariamente. O que nos parece impossível é silenciar perante a expressão pós-moderna e do capitalismo vigente, sem falar no que presenciamos: desassistências das classes sociais em nome das ideologias que as torna, cada vez mais, desiguais. No entanto, não aceito que “já

era” porque permaneço assinalando a existência das classes sociais, porque nego a ideologia da despolitização da administração pública, embutida na chamada “política de resultados”, porque afirmo a força das ideologias. (FREIRE, 2000, p. 49) A que tudo indica, porém, a prioridade é o não respeito às diferenças e essa situação muito nos preocupa por atuar e influenciar a favor da Educação Especial e Inclusiva, especificamente, das práticas pedagógicas como aquela ação agregada às expectativas de uma sociedade que respeita as diferenças.

A prática escolar incide na materialização das condições que garantam a efetivação do trabalho docente. Tais efetivações não se restringem, especificamente, ao âmbito pedagógico, mas dizem respeito às etapas escolares sistematicamente exigidas pela sociedade, organizadas por classes sociais e, muitas vezes, com interesses adversos. Nesse sentido, a prática escolar pode e deve assinalar os aspectos sociopolíticos que possam despertar diferentes concepções de homem e de sociedade, além de desempenharem pressupostos sobre a prática pedagógica escolar crítica. Além de configurem nas escolas outras modalidades de aprendizagem, como as relações professor-aluno, estratégias político-pedagógicas, os aspectos teórico-metodológicos que implícita e explicitamente repercutem os discursos docentes.

Diante do exposto, é possível pontuar que há, no Brasil, iniciativas e pressupostos de Tendências Pedagógicas favoráveis para a Educação Especial e Inclusiva, que primam pela autonomia de todos os alunos a fim de que respeitem as diferenças, apesar de ainda existirem consideráveis barreiras a serem enfrentadas. É preciso investir mais nos esforços contínuos de autoformação e reflexão, podendo desenvolver plenamente o potencial dos profissionais de Educação, garantindo-lhes sustentabilidades, para que tanto teoria quanto práticas inclusivas possam interagir de modo eficaz e criativo, pois se faz necessário resistir à cultura institucional das não políticas públicas.

Todavia, discutimos nesta subseção, os pressupostos das Tendências Pedagógicas e Histórico-críticas e as demandas da prática pedagógica inclusiva, os postulados oficiais e seus confrontos do que de fato acontece no espaço escolar tanto da realidade brasileira quanto provavelmente no contexto lusitano. E, muito provavelmente, repercutirá no social e político com ações daqueles que se beneficiarão da história inclusiva, dos conhecimentos filosóficos das ciências que reforçaram investigações.

Além de que é indispensável ao profissional de educação em processo formativo ou em atuação, o aprofundamento de tais Tendências com a finalidade de co-construir ações

perceptivas de sua própria trajetória político-pedagógica. Diante desses conhecimentos explicitados é que sugerimos reflexões em favor de mudanças a fim de transformarem os saberes e fazeres docentes, bem como problematizar o cotidiano, inserir o contexto e a própria expressão do professor. Afinal, a perplexidade e a crise de paradigmas não podem e nem devem instituir álibis do imobilismo, uma vez que a mudança não se faz em único dia. É constituída por recolhidas dos retalhos para se fazer os remendos da colcha nossa de cada dia. E a cada nova ação, pensamentos e novas ideias podem repercutir, modificar e transformar o tecido social e o que era uma mera utopia torna-se a esperança pautada no movimento educacional e na ação política transformadora e coletiva.

Assim, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, as professoras podem almejar e fazer sua transformação em ação e a conseqüente liberação de condicionantes sociais, tornando o processo ensino e aprendizagem significativo tanto para o docente quanto para o discente. Porquanto, constatamos, durante esta revisão de literatura, existir diversas teorias educacionais, Tendências Pedagógicas, as quais poderão subsidiar suas práticas docentes e competirá ao professor conhecê-las, diferenciá-las e adequá-las para o seu contexto de sala de aula, para que possa efetivar a inclusão das diferenças no ensino comum na educação básica.

Na próxima subseção, referente ao marco teórico desta tese, a perspectiva Sociointeracionista de Vygotsky, sob o enfoque principal do Materialismo Histórico Dialético, tentaremos estabelecer algumas discussões relativas a essa epistemologia revolucionária, relacionando-a às práticas pedagógicas inclusivas, por considerar sua valorosa importância para analisar os aspectos pedagógicos discentes, como sua essencialidade lógica para a dialética. Nesse sentido, a *dialética* em grego *dia* quer dizer dois, duplo; sufixo *lética* deriva-se de *logos* e do verbo *legin*, linguagem e ao pensamento. É um (diá-logos), palavra e pensamento divididos em opiniões opostas sobre alguma coisa e devem discutir ou argumentar de modo a passar das opiniões contrárias à mesma ideia, ou ao mesmo pensamento sobre aquilo que conversam. (CHAUÍ, 2006, p. 229)

Isto porque, estudar o pensamento proposto por Vygotsky é nos aproximarmos de todos os que procuram nas obras desse autor subsídios para dar prosseguimento às diversas pesquisas no âmbito inclusivo e estabelecer a construção de uma Pedagogia Crítica e repleta de historicidade, que possa fundamentar ações docentes mediadoras e para uma didática fundamentada em uma pedagogia socialista mais refletida e inclusiva.

3.3 O PENSAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

Para estudar e aplicar os princípios básicos em torno da obra do mentor e pesquisador Vygotsky foi necessário conhecer algumas noções nesse âmbito científico e metodológico que marcou o século passado e que permanece constituindo referência dentro do debate atual, em pleno século XXI, já que, como abordagem, tenta teorizar e fornecer ferramentas metodológicas para se investigar os processos pelos quais os fatores sociais e históricos moldam o desenvolvimento humano.

Com residência fixa em Moscou no ano de 1924, Vygotsky se envolveu em vários projetos de pesquisa psicológica, fundamentando seus estudos com base no materialismo histórico dialético de Marx e Engels, que postulavam as mudanças históricas sociais decorrentes de uma sociedade que influencia o comportamento dos indivíduos. Para aclarar que condições foram instituídas na questão histórica e metodológica perante a crise da psicologia, destacou a acelerada ruptura entre duas psicologias, “uma psicologia científico-natural e a outra idealista”. (VYGOTSKY, 1996, p. 338)

Esse cenário de disputa entre distintos pontos de partida epistemológicos e entre métodos de investigação de base naturalista e mentalista, os processos psicológicos eram tratados como processos biológicos ou físicos, e noutros momentos como fenômenos transcendentais e metafísicos simultâneos. Vygotsky (1991) considera que a psicologia é capaz de explicar as funções psicológicas superiores e, fundamentando sua tese nas duas abordagens e na “[...] aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético [...]”. Estudar algo historicamente é assegurar a essência da abordagem dialética, no caso, a dialética marxista. Isto é, quando se refere a estudar suas raízes devem ser procuradas nas regularidades das leis da história. E, quando se refere a ‘leis da história’, eis a evidência da história materialista de Marx e Engels.

Daí a importância de conhecer o significado Histórico da Crise da Psicologia (VYGOTSKY, 1996) que, a nosso ver, figurou como um dos marcos basilares da história epistemológica das ideias vygotksyanas e como uma introdução dos elementos que compuseram a teoria Histórico-cultural sucedida em 1928, nas quais não só a pessoa do pesquisador entra em jogo, como também suas interlocuções com suas abordagens teóricas de referenciais que as sustentam.

Esse idealizador e praticante da escola soviética de psicologia histórico-cultural, com a sua genialidade, estabeleceu uma ponte entre a psicologia chamada natural, preconizada oficialmente na Rússia de seu tempo (União Soviética) com grande aproximação ao marxismo (Materialismo Dialético e Histórico interpretado por Marx e Engels) por considerar o psíquico como um resultado da atividade cerebral e a psicologia chamada subjetiva, muito próxima ao idealismo por destacar o processo mental mesmo (o psicológico como tal) da maneira que os psicólogos denominados subjetivistas destacavam o aspecto diferencial, pessoal, individual, da expressão psíquica.

Assim, dialeticamente, estabeleceu relação de ambas as considerações, sem afetar a natureza biológica do psicológico (sua causa) e a natureza psicológica mesma (sua consequência), destacando a importância da influência social, das relações interpessoais, no desenvolvimento psicológico humano (VYGOTSKY, 1996), onde se misturam o individual, a consciência, a subjetividade e as ideias no relacionamento humano e psiquismo de um indivíduo socialmente condicionado. Portanto, o autor completa “que seria o psiquismo desse indivíduo particular o que constitui o objeto da psicologia social”.

A ponte dialética do sociointeracionismo – aprendizado transcorre da compreensão do homem como um ser que se constitui em contato com a sociedade. E “na ausência do outro, o homem não se constrói homem” – defendida veemente por Vygotsky na conferência por ele proferida no Segundo Congresso Pan-Russo de 1924 quando, numa clara crítica ao reducionismo materialista da psicologia oficial russa, ressaltou a necessidade de levar em conta o fator de consciência no aspecto subjetivo humano na psicologia marxista. Tal como nos diz Bock (2004), nessa conferência, o sábio russo considerava as ideias, muitas vezes contraditórias entre os homens, como uma fiel representação da realidade material por eles vivenciadas e, por tanto, a psicologia marxista devia estudá-las a partir do seu método materialista dialético.

Para essa questão investigativa psicológica, assegura Rego (2001, p. 28) que as duas abordagens da época se referem: 1ª) à *psicologia científico-natural* que incluía como pressuposto a filosofia empirista e ponderava “[...] a psicologia como natural que se devia deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas”. 2ª) à *psicologia como ciência mental*, que se fundamentava na filosofia idealista e [...] seguia acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito”. “Isto é, esses pressupostos epistemológicos diametralmente opostos”, quais sejam, “havia uma diferença radical entre a

natureza física e a existência psíquica.” (VYGOTSKY, 1996, p. 377). Ao que se percebe, Vygotsky tinha o propósito de construir uma Psicologia Geral – demarcar um caminho e estabelecer princípios fundamentais, a partir de interações deflagradas em seu curso, o que constituiria uma nova psicologia afastada de posições não dialéticas ou pseudodialéticas.

Para tanto, percebemos, na atualidade, que Lev Vygotsky é considerado um dos pensadores mais talentosos (embora tivesse uma vida abreviada, pois morreu de tuberculose aos 37 anos), que deixou um legado pós-revolucionário¹⁵ com abundantes produções – cerca de 180 obras – e preencheu um arcabouço teórico da Psicologia Soviética. Influenciou o curso histórico da Psicologia¹⁶ como ciência humana (se desponha desde a década de 20 do século XX até a atualidade).

Nas primeiras obras vygotkyana, há uma nítida demarcação teórica – o método e a ciência da psicologia como uma prática revolucionária tanto para Marx como para Vygotsky a revolução era a força impulsionadora da história,

Marx, de modo nenhum um psicólogo, estava preocupado com a sociologia da história e a ciência da revolução. Uma de suas descobertas mais significativas – a de que a atividade humana é prático-crítica –, ele a tomou como um fato sócio histórico e não como um fato psicológico. Seu interesse era a produção da revolução. (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 54)

No entanto,

Coube a Vygotsky, em sua busca desenvolver uma psicologia marxista – uma prática revolucionária que transformasse os seres humanos num período pós-revolucionário –, descobrir a abordagem metodológico-psicológica do instrumento-e-resultado que identifica a atividade prático-crítica revolucionária como o que as pessoas fazem. (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 55)

¹⁵ Por fazer parte da comunidade judaica Vygotsky sofria perseguições (na época os judeus eram impedidos de ocupar cargos governamentais, segundo a legislação antissemita na época) na Rússia pré-revolucionária. Para tanto, sua formação primária até últimos anos da educação secundária foi conduzida por preceptores particulares. E, apesar de dispor de boas notas quase foi impedido de entrar na Universidade de Moscou por seu ativismo revolucionário. Principalmente após seu retorno à cidade natal Gomel, por sustentar a importância de se garantir o estado de direito no contexto pós-revolucionário para assegurar o exercício de liberdades públicas, tornando-se o organizador-chave da vida intelectual-cultural da nova sociedade em seu vilarejo uma reorganização radicalmente humanista de todo aspecto da vida conforme Newman e Holzman (2014, p. 176).

¹⁶ Promoveu a reestruturação do Instituto Psicológico de Moscou e constituiu a área da Educação Especial (Defectologia).

Assim, os autores afirmam que mudaram toda visão de mundo, um “raro” ato revolucionário. Produziram um novo entendimento da psicologia dos seres humanos, coerente com os princípios marxista e vygotskyanos. Cabe a nós e a outros vygotskyanos revolucionários delinear e desenvolver este novo modo de entendimento.

Com seu questionamento metodológico marxista (para ele a verdadeira natureza da ciência psicológica), Vygotsky provocou rompimentos com os impasses reducionistas nos círculos acadêmicos dando origem a uma Psicologia Soviética integradora já que antes dele, não existia uma, mas várias psicologias. Assim, propôs reformular as ações da Psicologia de sua época, por considerá-las impossibilitadas de explicar coerentemente os processos psicológicos do ser humano, além de conectar-se às artes, literatura, semiótica e à educação para fundamentar sua visão de homem psicológico integral.

As suas pesquisas se basearem no pressuposto de que o ser humano se constrói a partir das suas relações sociais, e que é na vivência em sociedade que acontece a transformação do ser biológico para o ser humano¹⁷. Sobre esse aspeto, se referindo a Vigotsky, Newman e Holzman (2014, p. 73-75) afirmam: “A aprendizagem consome os produtos do desenvolvimento. Ela usa-os e aplica-os à vida.”

Para ambos, esse estudo é relevante porque denota uma importante contribuição para os educadores comprometidos com a construção de uma escola pública de qualidade para a população. Assim, como a sociedade humana, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade. Parecem evidentes os esforços empreendidos por esses pós-revolucionários para o aperfeiçoamento do sistema educacional russo visando a uma pedagogia socialista com vistas à emancipação humana.

Nesse pressuposto do humano, Vygotsky considerou os signos, ou seja, a linguagem simbólica desenvolvida pela espécie humana por dispor de função semelhante ao dos instrumentos, pois tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construção da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o ser humano e sua realidade. Por essa similitude, Vygotsky designou os signos de instrumentos simbólicos, com devida atenção para a questão da linguagem, por configurar-se num sistema simbólico basilar em todos os grupos humanos e elaborado no sentido da evolução da espécie e de sua história social.

¹⁷ Nos aspetos relativos às teorias propostas por Vygotsky, nesta tese não serão analisados os termos usuais de sua teoria. Mas, sim, os referentes à *Teoria sócio-histórico-cultural*, por compreender as maneiras de como ocorrem as possibilidades de aprendizagem e ações didático-pedagógicas no âmbito da pesquisa realizada.

Para Vygotsky (1987), as informações não são totalmente absorvidas diretamente do meio, mas são intermediadas, direta ou indiretamente, através das pessoas que as cercam e, conseqüentemente, são impregnadas de significados sociais e históricos. Tais informações intermediadas e reelaboradas se consolidam numa espécie de linguagem interna, que se caracteriza na sua própria individualidade, elencando os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborando hipóteses de como esses se formaram ao longo da percepção histórica e o desenvolvimento socio cultural humano, ou seja, como o social se converte em subjetivo e o subjetivo se faz social, segundo Díaz-Rodríguez (2021). E, com essas proposições, contrariou as expectativas vigentes da academia.

A teoria de Vygotsky dispõe de várias denominações, a que tudo indica em decorrência das dificuldades de tradução da sua língua de origem, o russo, sendo as mais comuns: *Sociointeracionista e Sóciocultural*, porém em ambas, se estabelecem relações entre aprendizagem, humano e as relações interpessoais, diretas (pessoa-pessoa) e indireta (pessoa-produção humana), considerando que o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, sendo a interação entre meio natural-social e indivíduo essenciais nesse processo, destacando nessa inter-relação a importância do social. Para ele, a criança internaliza as interações com o ambiente e, assim, ocorre o desenvolvimento psicológico e, nele, a aprendizagem acontece de “fora para dentro”, do social para o individual, onde o aprendiz faz seu, se apropria do que a sociedade lhe aporta como experiência de ensino para aprender, afirma Díaz-Rodríguez (2021).

Além disso, no social Vygotsky ressalta a *cultura* como base da influência para o desenvolvimento mental, psicológico, indicando os caminhos e particularidades da conexão das pessoas com o mundo que as circunda. Para o autor, a *escola* é um dos espaços potenciais para a criança agregar a concepção de mundo em que está inserida. Por isso, a criança necessita de atividades específicas que promovam o aprendizado acorde as suas características individuais e a seu histórico de vida.

Assim, tanto o professor quanto o aluno tornam-se *mediadores* da aprendizagem quando se tornam mais experientes e planejam suas intervenções coletivamente. Disso deriva a importância de que as escolas constituam um reservatório dinâmico de verdadeiros contextos de atividade, promovendo uma verdadeira cultura da aprendizagem, sendo por meio do envolvimento ativo e coletivo das atividades culturalmente organizadas que as crianças se apropriarão dos artefatos culturais indispensáveis para viver e se desenvolver em sociedade. A vida é uma atuação sem cortes, contínua e, de acordo com a abordagem

vygotskyana, não se pode entender o contexto social de um desempenho assistido sem um contexto de atividades, pois é aí que ocorrem as interações colaborativas, a intersubjetividade e o desempenho assistido para promover os aprendizados necessários.

No caso específico das necessidades especiais, Teoria Sócio Histórico Cultural, como outros estudiosos a denominam, constitui uma referência com relação às formas especiais de prática educativa social mediadora que moldam e formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, comportamental e moral dos aprendizes com alguma dificuldade para aprender, por considerar os fatores sociais, culturais, históricos e institucionais que podem influenciar os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculadas no ensino comum, a qual abraçamos como marco referencial nesta tese.

As realizações de Vygotsky estão ancoradas nas duas tradições da Psicologia soviética: a *Teoria da Atividade*, originalmente liderada por Leontiev (1983) e a *Psicologia Sócio-histórica*, liderada nos seus inícios pelo próprio Vygotsky e continuada por Luria, (1981). A partir dessas raízes, se desenvolveram outras ramificações teórico-práticas que, atualmente, são reconhecidas como as propostas originalmente por Galperin (1975) relativo à Teoria da Formação de Conceitos, 1975, por Davydov em relação à Teoria do Ensino Desenvolvimental, 1996, por Luria abordagem da Teoria Neuropsicológica das Funções Superiores, 1981, entre outras abordagens. A respeito das ações desenvolvidas, quanto aos princípios teóricos de Vygotsky, todas procuram compreender o desenvolvimento da mente humana vinculada à cultura na formação das funções psicológicas superiores. Esses autores e seus continuadores, russos e não russos, assumiram concepções teóricas amparadas na vertente Sócio Histórico-cultural, que, por sua vez, tem como matriz epistemológica o materialismo histórico dialético, conforme Saviani (1994).

O cientista revolucionário Vygotsky, como foi denominado por Newman e Holzman (2014) propôs novas formas às atividades de pensar, falar, perceber, resolver problemas e recordar entre outras muitas formas de funções psíquicas superiores que têm sua ancoragem nas relações sociais: “É na mente em sociedade” (VYGOTSKY, 1978), sejam entre as pessoas ou instituições, mediadas pelas nossas relações com nós mesmos, uns com os outros e com o mundo. (NEWMAN; HOLZMAN, 2014). Para esses autores,

[...] o que levou a sociedade de sua época apreciar de forma mais profunda as afirmações de Vygotsky foi o fato de ele acreditar que o aprendizado e o

desenvolvimento são sociais e de que não só a Psicologia experimental como na maioria das situações educacionais e instrucionais distorcem este fato acerca da atividade humana [...]. (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 36-37)

Ao mencionar as obras de Davydov, identificamos os *Tipos de generalización en la enseñanza* (1978) e *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico* (1988), expandindo sua teoria do ensino desenvolvimental, cujo argumento principal é de que “[...] o ensino escolar relaciona-se ao trabalho de reconstituição, de um modo especial e sintético, das diferentes atividades humanas [...].” (DAVYDOV, 1988, p. 1741) Nessa composição, o professor deverá organizar a sequência da aprendizagem dos alunos (elaborar seu trabalho na perspectiva da humanização), apresentando o ensino como uma atividade mediada para constituir ações mentais que conduzam ao pleno desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Também podemos mencionar a Galperin (2013) que, na sua Teoria de Formação de Conceitos, recria a hipótese vygotskyana de “fora dentro”, baseando-se no conceito de Vygotsky de interiorização, quando elabora as etapas que segue qualquer aprendiz para elaborar conceitos e suas habilidades correspondentes, relacionando os tipos de orientação externa (mediação) com os tipos de atividade mentais (ações e operações) presentes na aprendizagem conceitual. Afirma Talízina (1988, p. 18): “[...] toda a função psíquica superior passa necessariamente em seu desenvolvimento pelo estágio externo.”

Assim, Galperin (1998) explica a internalização (interiorização ou apropriação) da atividade externa exercida no contexto social, interpessoal, para se converter em atividade interna exercida no contexto individual, intrapessoal. Diante do exposto, Talízina (1988) explicita que em todas as inter-relações das ações psicológicas, a exemplo das emoções e memória essas podem influenciar na atenção e percepção durante a atividade de estudos. Assim como, quando a habilidade da atenção está desenvolvida e se almeja que o estudante torne-se mais cuidadoso diante de uma tarefa, a autora sugere, “[...] para conseguir que o estudante esteja atento a um ou outro objeto tem que se planejar tarefas em cujas soluções o objeto ocupe em sua atividade o lugar estrutural do objetivo.” (TALÍZINA, 1988, p. 29)

Para a autora, essa que foi aluna e depois colaboradora de Galperin (1998), destaca a importância educativa da teoria galperaiana dizendo que

[...] é uma base psicológica adequada para a direção científica dos processos de ensino [...] considera o estudo como um sistema de determinados tipos de atividade que levam o aluno a novos conhecimentos, habilidades, hábitos,

atitudes, valores, sob um processo de direção. (BELTRÁN NUÑES, 2009. p. 92)

Assim, fica claro para nós que a teoria galperiana, considerada como base psicológica voltada para as ações científicas nos processos de ensino, constitui um sistema que poderá estabelecer os conhecimentos humanos.

Por sua vez, Leontiev (1983), conjuntamente com seus colaboradores, orientou seus estudos e pesquisas com relação a como se estrutura a atividade externa para ser apropriada (internalizada, interiorizada) e constituir atividades internas formando os processos psicológicos e, em particular, as funções psíquicas superiores (exclusivas do ser humano), elaborando a lei de atividade do externo e do interno que estabelece que ambas tenham uma estruturação idêntica. E, portanto, constituem uma unidade dialética entre o externo e o interno no desenvolvimento da atividade humana. Assim, qualquer modificação na atividade externa repercute na atividade interna e vice-versa, constituindo-se princípio metodológico importante para o ensino e a aprendizagem.

Já Luria (1985), “fiel escudeiro de Vygotsky”, culminou uma tarefa que Vygotsky não conseguiu alcançar por sua prematura morte: a de fazer-se Neuropsicólogo para adentrar-se na base material do psiquismo. Assim, Luria se graduou em Medicina, na especialidade de Neurologia e, dentro da linha sócio Histórico-cultural, desenvolveu a relação dos processos psicológicos com a atividade nervosa superior, fundando o que, hoje em dia, é considerado um dos ramos da Psicologia. Designada Neuropsicologia, realizando interessantes pesquisas e elaborando importantes conceitos para explicar o que acontece no cérebro, quando esse produz um processo psicológico. De certo, a Neuropsicologia desenvolveu e organizou diferentes estruturas neurofisiológicas para o funcionamento psíquico, contribuindo com o desenvolvimento neuropsicológico de pessoas sem alterações neuropsicológicas e propondo também tanto o diagnóstico quanto o tratamento àquelas que apresentam algum distúrbio neuropsicológico.

De certo, os conhecimentos e experiências da Neuropsicologia têm apresentado uma notável participação nos resultados das Neurociências em geral e da Neuropedagogia em particular. No seu extenso trabalho, são muito conhecidas, por exemplo, a participação dos Sistemas Funcionais na produção psicológica e dos Blocos Funcionais (LURIA, 1981), considerando a Neuropsicologia como a ciência da organização cerebral dos processos mentais superiores. Constituindo-se em uma concepção sócio Histórico-cultural como uma

necessária fonte geral para o conhecimento da psique humana, também constitui uma base imprescindível para compreender e atuar nas condições de pessoas com Necessidades Especiais como veremos mais para frente, conforme expresso por seus seguidores, continuadores e aplicadores dessa concepção, a Sócio Histórico-cultural de âmbito mundial.

No Brasil, vale considerar um autor brasileiro, Dermeval Saviani (2008), que se ancorando na teoria vygotskyana, elaborou a Pedagogia Histórico-Crítica, aquela que reflete, fundamentadamente, sobre os processos de conhecimento do mundo, por eles implicarem em um processo de ação do sujeito com os objetos que foram historicamente produzidos em uma determinada esfera da vida, considerando que tais ações ocorrerão, inicialmente, na escola, por ela contribuir para que cada sujeito se faça contemporâneo de sua época histórica, e que ele possa se apropriar do conjunto de conhecimentos historicamente formados e materializados nas diversas atividades humanas.

Assim, o autor estabelece relação entre o processo pelo qual o indivíduo desenvolve suas potencialidades e se realiza, tanto em homens como em mulheres. Neste sentido, o trabalho passa a ser uma atividade autor-realizadora, na qual o sentido e o significado encontram-se como aspectos indissociáveis. Segundo Saviani (2008), Pedagogia Histórico-Crítica concebe o trabalho educativo como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade.

Saviani (2008, p. 15) ainda ratifica que “[...] a escola existe, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como aos rudimentos desse saber”. Entendemos, então, que, ao se apropriar desses processos mentais, o aluno torna-se capaz de compreender o conceito do objeto e utilizá-lo como um procedimento mental geral para resolver situações particulares. Assim, os professores precisarão ter clareza dos motivos, necessidades e desejos de quem aprende, ao analisar e organizar os conteúdos científicos, considerando a atividade principal e o período de desenvolvimento dos estudantes.

Com efeito, Saviani (2008), destaca, na sua Pedagogia Histórico-Crítica, o quadro das tendências críticas da educação brasileira. Segundo ele, essa perspectiva é facilmente percebida social e individualmente, constatando-se que as objeções examinadas na forma das dicotomias são referidas às questões do saber. Assim, na sua obra, *Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar*, reitera que “o saber é objeto específico do trabalho escolar”. Em suma, com base nesse autor, é possível afirmar que as tarefas que propõem uma estrita relação entre a Educação Especial e a Inclusiva, podem implicar as seguintes questões. (SAVIANI, 2008, p. 9)

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Para o autor, no processo humano da sua produção para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica conhecer as tendências pedagógicas e o trabalho educativo; assim, o saber que diretamente interessa à Educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a Educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2008, p. 7)

No contexto da Educação, advogamos situar os princípios da Teoria da Psicologia Sócio-histórica Cultural de Vygotsky, quando se considera que “o bom ensino é aquele que promove o desenvolvimento” (isto é, o domínio da conduta), o que se dará a partir da apropriação dos diferentes signos produzidos e objetivados nas atividades humanas. (VYGOTSKY, 1996) O autor entende o signo como a “força social dada à criança desde fora” para se constituir nas diferentes esferas da vida. Percebemos que o autor considera a criança domina a operação aritmética quando domina o sistema dos estímulos aritméticos-

Os pressupostos assumidos pelo autor da Teoria Sócio-histórica Cultural encontram-se enraizados nas teses de que os homens se constituem como tais nas e por meio das atividades humanas, historicamente produzidas. Nesse sentido, a Teoria sócio-histórico-cultural, de Vygotsky é fundamentada na perspectiva de ser humano como corpo e mente, como ser biológico e social e como membro da espécie humana e participante de um processo histórico, expressando-se de maneira integral como uma unidade biopsicossocial.

A educação, para Vygotsky, é base da mediação e da prática social global, a qual se põe como fundamento principal da prática educativa. Daí se constitui um método pedagógico que demarca a relação professor e aluno, apesar de assumirem posições distintas, porém dirigidas a um mesmo fim: assegurar o aprender, na compreensão e resoluções dos problemas

da prática social. Em todos os aspectos, trata-se de compreender a articulação entre apropriação ativa do patrimônio cultural e o desenvolvimento mental humano.

3.3.1 Mediação: entre a aprendizagem e o desenvolvimento

No contraponto, do explanado anteriormente, a mediação e questões que a envolvem são assuntos essenciais da teoria de Vygotsky. Foi a importância das funções psicológicas superiores, como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. que deu origem à Teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. Essas funções psíquicas superiores, embora surjam de processos psicológicos elementares, constituem o patamar do desenvolvimento psíquico humano. Para o autor russo, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente constituído nas relações entre história individual e social, as quais possibilitam as apropriações das gerações anteriores através da cultura.

Nesse sentido, explica a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados, com ênfase na mediação semiótica, com um destaque particular para a linguagem. Newman e Holzman (2014) afirmam que Vygotsky não via a aprendizagem e o desenvolvimento nem como um processo único, nem como processos independentes. Em vez disso, “a unidade ‘aprendizagem e desenvolvimento’ tem complexas inter-relações, que são o objeto de sua investigação” (VYGOTSKY, 1987, p. 201).

Para eles, a resposta chave reside na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): “A aprendizagem é útil quando se move à frente do desenvolvimento. Ao fazê-lo, ela impele ou desperta toda uma série de funções que estão em fase de maturação, repousando na Zona de Desenvolvimento Proximal”. Além disso, “[...] a aprendizagem seria completamente desnecessária se simplesmente utilizasse o que já amadureceu no processo de desenvolvimento, se não fosse ela mesma uma fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1987, p. 212)

Vygotsky, o proponente da ZDP, explicava o passo do plano interpsicológico (entre pessoas, social) ao plano intrapsicológico (nele, individual), através do mecanismo de interiorização, já revelado, em que o que está “fora” (na cultura, na experiência coletiva) passa para “dentro” (na pessoa, na experiência individual). Para ele, essa era a questão de interesse fundamental para explicar a aprendizagem, pois é na produção de atividade

(contextos) que ocorrem os aprendizados. O desenvolvimento psíquico, em geral, dessa maneira, abraçado ao marxismo, entendia que a atividade de produzir era inseparável do produto.

Vale dizer que, embora Vygotsky o tenha elaborado, salientou que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, fiel à sua concepção dialética, não via tal zona separada e independente do que também chamo Zona de Desenvolvimento Potencial para se referir ao nível em que o aprendiz ainda tinha os conhecimentos consolidados de determinado aprendizado, ou seja, “não sabia”, sendo-lhe impossível resolver uma tarefa ainda oferecendo-lhe ajuda (mediação), assim como a chamada por ele Zona de Desenvolvimento Real (ou Atual) que definia o momento em que o aprendiz alcançava o nível de conhecimentos próprios de um aprendizado, ou seja, “sabia” e, portanto, era capaz de resolver uma tarefa sozinho, sem requerer ajuda (mediação).

De tal modo, a Zona de Desenvolvimento Proximal constitui uma etapa intermediária no percurso da aprendizagem, que parte do potencial para chegar ao real (ou atual), onde o aprendiz ainda não consolidou os conhecimentos de determinado aprendizado, porém tem alguns elementos do mesmo e, embora independentemente não possa resolver uma tarefa, se lhe é oferecida alguma ajuda (mediação), é capaz de solucioná-la. Em concordância, segundo Díaz-Rodríguez (2011, p. 48), se define essa zona como

[...] a distância entre a zona de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de dificuldades e o nível de desenvolvimento potencial quando a criança não pode solucionar uma dificuldade ainda com ajuda, por tanto, tal distância, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal, se determina quando a criança resolve uma dificuldade com ajuda, com a mediação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

No que diz respeito aos princípios vygotskianos referentes à construção de conhecimentos e significados mediados, os mesmos estão concretizados em contextos nos quais há a necessidade de participação de um membro um par de alunos mais competente (aluno avantajado, situado na Zona de Desenvolvimento Real (ou Atual)), o qual administrará o processo de aprendizagem, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal de seu colega, ajudando seu companheiro de modo a desempenhar alguma atividade exigida externamente ou auto exigida, para chegar a algum alvo ao qual o aluno menos avantajado (situado na Zona de Desenvolvimento Potencial) não chegaria de modo autônomo.

Partindo deste conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, se procuram compreender os alcances da teoria de Vygotsky nas práticas inclusivas, como por exemplo, quando se considera o que se conhece como “sociologia da ZPD” no sentido de envolver o coletivo escolar (professores e alunos), de socializar o desenvolvimento desta zona através de atividades mediadas, assim como analisar o resultado da aprendizagem em termos quantitativos e qualitativos. Na medida em que compreendamos a dinâmica de essa zona e como podem influir as diferentes subjetividades determinadas pelas condições internas e externas da pessoa que aprende, poderemos formular hipóteses e investigar objetivamente os fatores que possam exercer alguma finalidade nas práticas inclusivas para propiciar um verdadeiro e adequado aprendizagem.

Chaiklin (2011, p. 662) afirma que Vygotsky propõe a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em contexto de ensino-aprendizagem, baseado em três princípios:

- a) *Generalidade* – de acordo com esse princípio, o conhecimento elementar de ZDP pode ser cogitado em uma determinada situação de aprendizagem de modo a atingir o objetivo previsto em uma atividade qualquer. Uma vez que se preocupava com níveis de desenvolvimento e potencialidades para o futuro.
- b) *Assistência* – considera a importância de um ‘par mais capaz em situações nas quais um objetivo qualquer tem de ser alcançado com base em uma tarefa realizada entre duas pessoas’. Vygotsky importava-se, com o modo e a qualidade da assistência que seria fornecida, e como essa influenciava o desenvolvimento da criança.
- c) *Potencialidade* – afiança que o aprendiz possui características individuais diferenciadas que tornam certos tipos de assistência mais eficientes. De acordo com esse princípio e potencialidade refere-se a algo inato e biológico. Para o autor, o âmbito social teoricamente não afeta aquilo que o indivíduo já dispõe. Suas qualidades internas determinam a interação a ser proporcionada, representando uma relação não dialógica e dialética.

Essas propostas de Vygotsky também estão presentes nos aprendizes com Necessidades Especiais, os quais descrevem o mesmo percurso que seus colegas sem Necessidades Especiais, só que tal percurso se produz com algumas dificuldades, influenciando e caracterizando as etapas descritas, no que diz respeito à rapidez, consolidação, expressão e resultados pela implicância de uma mútua influência de fatores individuais (internos) e supraindividuais (ambientais) que estão no cerne de várias tentativas de expansão da compreensão das possibilidades de intervenção nos processos de aprendizagem.

O autor russo sustentava que, em contextos de interação social na sala de aula, um colega com maior conhecimento de um determinado assunto pode inventar situações, inovar

ou expressar verbalmente condições de auxílio a um colega menos capacitado, de modo que possa se desenvolver, atingindo estados mais elevados de competência. Eis aí um mecanismo dialógico de construção cognitiva, de conhecimento, de aprendizado, por meio do qual o novo pode ser internalizado, o conhecimento é co-construído em atividades nas quais um mesmo objetivo é partilhado, construindo-se um conhecimento, o que afetará diretamente o modo como trabalharão e, então, podem construir conhecimentos e se desenvolverem simultaneamente. Em Vygotsky, deveremos considerar as Zonas de Desenvolvimento Proximal como instrumentos para alcançar conhecimentos e habilidades compartilhados coletivamente, considerando a subjetividade referida à ontogênese da criança (idade) e a ela como tal (individualmente).

Assim, a ZDP em conexão com a teoria sociocultural, visa à construção de conhecimentos de maneira dialógica, dialética e transformacional, afirmando que os alunos trazem consigo influências que decisivamente resultarão no modo que as atividades serão desenvolvidas e como os conhecimentos serão construídos e internalizados. De certo, transcorrerá de um processo consciente, e a interação social conduzirá à internalização do novo em um plano individual; como decorrência, o que é apreendido será futuramente externalizado, evidenciando o seu pleno desenvolvimento, o que implicará em processos, em como o indivíduo chegou a determinado ponto nessa caminhada e de que maneira poderá interagir com seus pares no ambiente no qual convive dinamicamente.

Tão extraordinário quanto discutir as diversas interpretações lançadas ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é saber como pode ser trabalhada essa zona eficazmente na sala de aula. A abordagem vygotskyana explica a relação entre ensino e desenvolvimento. É a partir dessa relação que sua concepção abriu novos caminhos para a Pedagogia e a Psicologia com a criação de novos métodos de trabalho em sala de aula, com base no que é possível mediar crianças. Portanto, a finalidade de ensinar não seria um mero ato de avaliar o que o aluno sabe ou dispõe de seu quociente de inteligência, das habilidades que já domina, entre outros elementos, mas ir à busca dos modos de obter informações sobre o que este aluno poderá se tornar.

Em um contexto educativo, ambas as perspectivas, o externo e o interno, geram a necessidade de entender como organizar tarefas educativas que conduzem ao suporte e ao desenvolvimento de tais capacidades com suas características individuais.

Newman e Holzman (2014, p. 76) corroboram a visão vygotskyana, no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem, fazendo com que a criança se torne capaz

(como o adulto) de se envolver em atividades de forma volitiva e com consciência, e não apenas espontaneamente. Para Vygotsky, “a volição e a autoconsciência são vistas tipicamente numa relação crucial com a motivação”. No entanto, como educadores e pais, somos constantemente lembrados (e até repreendidos, às vezes) de que as crianças precisam ser motivadas para que aprendam. No entanto, “segundo Vygotsky, as crianças precisam aprender para ser motivadas. Ou seja, a aprendizagem conduz o desenvolvimento [...]” (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 77)

Nesse sentido, a Teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky propõe para a realização das análises da pesquisa que gerou esta tese, uma análise dos aspectos motivacionais que podem beneficiar a aprendizagem de qualquer aprendiz, incluindo aquele que tem Necessidades Especiais. Vygotsky, pela sua curta vida, não teve tempo para se dedicar com profundidade a aspeto, foram alguns continuadores, a exemplo de Bozhovich (1987), que se debruçaram no estudo e pesquisa da motivação e na sua relação com a aprendizagem.

Embora, Vygotsky tenha destacado em termos gerais essa relação e tenha estabelecido algumas categorias que explicitam as mediações pelas quais homem e mundo se constituem, pesquisadores do tema escolheram analisar *pereživânie* (vivência) por considerarem que essa, ao lado de afetos e sentidos, assume importância central na explicação da constituição histórica do ser humano. A categoria *pereživânie*(vivência), ainda pouco estudada no Brasil, é apontada por Vygotsky nos seus textos referentes à pedologia¹⁸ como a unidade capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social, asseguram Silva e Cruz (2020). Nesse movimento, essas autoras esclareceram que,

As vivências são fonte de afetos, portanto, medeiam a produção de sentidos que constituem modos particulares de ser, pensar e agir dos homens; representam a unidade essencial e constitutiva, pois é a unidade que explica o desenvolvimento como resultado de convergências e confrontos vivenciados nas relações sociais e materiais da vida. (SILVA; CRUZ, 2020, p. 444)

¹⁸ A obra *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*, traduzida por Prestes, Tunes *et al.* (2018), elucidam a origem da Pedologia: a) é uma ciência que se volta para o desenvolvimento da criança e que se apresentam como objeto direto e imediato, ao passo em que desconstrói a representação de desenvolvimento linear ou organizado temporalmente. Considera aquela explicitada por cronologia do tempo (idade biológica) em relação ao ritmo e ao desenvolvimento (idade pedológica), as idades como ciclos que equivale aos tempos e conteúdos específicos que demanda uma investigação do desenvolvimento infantil assinalado por processos progressivos e reversos, sendo a criança qualitativamente diferente do adulto tanto em sua estrutura orgânica quanto em sua personalidade. b) é um método próprio, devido as suas especificidades do objeto desta ciência e se diferencia em: a) por ser um método global de estudo da unidade do desenvolvimento. b) pelo seu caráter clínico e c) por se constituir um método genérico comparativo.

Segundo Vygotsky (2010), a categoria *pereživânie* ajuda a explicar que o desenvolvimento da consciência é um processo ao mesmo tempo racional e afetivo, ligado à vida real das pessoas, ou seja, à própria existência. “As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio, e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles.” (SILVA; CRUZ, 2020, p. 444)

Convergem-se os estudos de Vygotsky sob os ângulos de Silva e Cruz (2020) para contextos distintos da Educação Especial e Inclusiva e se aproximam ao conceito de *pereživânie* (vivência) das professoras brasileiras e lusitanas aqui reportadas. Na definição apontada por Vygotsky (2010), é descrita com o significado capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social. Segundo esse autor, a *pereživânie* sempre remete a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e, portanto, pode modificar sua relação com dada realidade e, assim, poderemos eleger as marcas do ciclo de vida profissional.

As vivências no espaço escolar podem promover multiplicidade de relações interpessoais de fundamental compreensão para os processos do desenvolvimento, assim como as ações de formação das funções psicológicas e seus atributos humanos, principalmente aquelas ações que fazem uso de mediação da linguagem. Para tanto, as interações estabelecidas pelo indivíduo na família, na escola e em outros espaços que o cercam podem exercer papel essencial no seu pleno desenvolvimento humano. Da mesma forma, a internalização dos signos socialmente compostos pelas funções intrapsicológicas destaca a origem social da consciência humana tão largamente divulgada por Vygotsky. Entendemos essas funções como aquelas que permitem aos indivíduos organizarem-se como sujeitos capazes de pensar a realidade e, conseqüentemente, transformá-las. Assegura Pederiva (2018, p. 21) que, para Vygotsky,

[...] a ideia de que nos construímos histórica e culturalmente, que é nas relações que nos estabelecemos com outros seres humanos por meio da troca de experiências de cada um e de todos, que nisso está a instância do aprender, introduz uma dimensão de responsividade uns para com os outros. Esse ponto de vista nos permite compreender a importância de cada pessoa em nossas vidas, de que somente pela valorização das experiências alheias, no reconhecimento delas, é que se pode viver de maneira mais plena.

As trocas de experiências que ocorrem na educação devem desempenhar o papel central na transformação do homem, no processo de formação social consciente de gerações novas, encaminhando-se como a base para alteração do indivíduo humano histórico. Assim, as novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. Pederiva (2018, p. 22) ratifica que

[...] a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky indica caminhos para essa *práxis* transformadora na atividade educativa, localizada nas lutas como processo cotidiano. Ela é composta de conceitos e de princípios que precisam ser destacados em meio à teoria, que permitem, ao se pensar em educação, outros modos de estruturá-la. Eles têm sido foco de discussão ao tratar da teoria no contexto educativo.

Nesta visão, Vygotsky destaca as vantagens da aprendizagem cooperativa, que vão além do supracitado, isto é, o aprimoramento de habilidades cognitivas. Ele via a interação no seio do grupo como incentivadora da autorregulação, da autodireção e do autocontrole e, desse modo, sua capacidade de neutralizar os problemas de passividade, distração e perseverança das crianças. Além disso, para Vygotsky, os fatores motivacionais – desejos, necessidades, objetivos, interesses – não são meros facilitadores do desenvolvimento cognitivo; ao contrário, o desenvolvimento cognitivo é tão motivacional (afetivo) quanto intelectual. (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 93)

Essa linha de compreensão indica uma educação que, por meio da organização do espaço educativo e da intencionalidade de educadores, frente ao desenvolvimento de pessoas sociais, cria condições para que esse desenvolvimento se efetue. Educar torna-se, desse modo, o exercício de possibilidades e não de limitações.

3.3.2 Vygotsky: Zona de Desenvolvimento Proximal ZDP e outros conceitos

Aqui propomos analisar algumas das contribuições conceituais vygotskianas, iniciamos pelo conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com objetivo de esboçar um sentido deste de forma mais adequada à sua complexidade, especificamente para a situação escolar. Para o autor, a ZDP é a região dinâmica que comporta a transição que opera ações do inter para o intra psicológico, pois todas as funções psicológicas superiores resultam da reconstrução interna de uma atividade social, partilhada.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) diferencia-se como um lugar social de trocas múltiplas e de distintos caracteres: cognitivas, afetivas, sociais etc. Este deve pautar-se nas análises de situações interativas em contextos variados, onde os indivíduos encontram-se envolvidos em atividades diversificadas. Até porque, o indivíduo, na perspectiva de Vygotsky é essencialmente social, ou seja, está impregnado de cultura.

Vygotsky (2008), a compreensão globalizante desses aspetos, em construir um conceito teórico que desempenhasse a função unificadora – a ação do conceito de ZDP consiste no âmbito inter psicológico, constituído na e pelas interações sociais em que os sujeitos se encontram envolvidos com problemas ou situações que remetem à confrontação de pontos de vista diferenciados. E, ao considerarmos a intervenção do adulto, denominado por Vygotsky de *feedback* do adulto por ocorrer a partir do signo mediador da atividade, o que amplia à concepção do método genético-experimental ou método da dupla estimulação. Para ele, ocorre na própria tarefa e os signos linguísticos empregados pelos adultos, como mediação, permitir às crianças atingirem os objetivos propostos.

Quanto à avaliação da aprendizagem, cabe destacar que os processos avaliativos concernentes à teoria de Vygotsky e o conceito de Avaliação Dinâmica (AD), advertimos que esse tipo de avaliação difere de outros instrumentos avaliativos por considerar o alcance que o desenvolvimento e aprendizagem também podem promover quando os alunos são avaliados. Para tanto, mediar o processo avaliativo consiste em, ao invés de oferecer aos alunos provas e deixar com que eles as façam sem auxílio algum, o mais indicado é que os professores partilhem ativamente do processo, mediando o modo como seus alunos interatuam e interagem com o que lhes é oferecido para ser realizado. Uma vez alcançado o aprendizado, este se fixará e consolidará progressivamente desenvolvendo sua qualidade.

Assim, levando em consideração que as funções mentais superiores passam a existir por meio de interações culturais e sociais mediadas por indivíduos em busca de um determinado objetivo, é inadequado e insuficiente aferirmos a capacidade de um aluno apenas considerando o que já sabe corretamente, em detrimento daquilo que é capaz de deliberar de modo e estilo independente. Descobrir que o aluno está próximo de determinado aprendizado nos permite atuar de maneira objetiva para acelerar o processo de aprendizagem, pois, precisamente, exercer a Zona de Desenvolvimento Proximal indica que a maturidade cerebral relacionada com a aprendizagem está perto e, portanto, pôr em prática não afetará em absoluto o desenvolvimento cerebral e a aprendizagem.

Assim, para Vygotsky (2008), medir a capacidade real de um indivíduo é apenas uma parte insignificante do processo de avaliação. Mensurar sua capacidade de desenvolvimento futuro, por meio de mediação, de assistência fornecida, facilitando o conhecimento com sugestões, dicas, exemplos, descrições, etc., para ele resulta uma atitude comprometedora, pois o que um aluno faz hoje via mediação, certamente, o fará autonomamente no futuro. Daí que se afirme, categoricamente, que avaliar eficientemente uma pessoa envolve considerar seu presente e o futuro que estará por vir.

No olhar inclusivo, podem e devem-se observar ações didáticas para o desenvolvimento em geral e a aprendizagem em particular como processos que inter-relacionam-se desde o nascimento da criança, pois a evolução do sujeito constitui um curso dialético. Nesse sentido, se concentram as descobertas psicológico-metodológicas mais importantes de Vygotsky relacionadas com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Newman e Holzman (2014, p. 71), “[...] o exame que Vygotsky faz da relação entre ensino/aprendizagem ou instrução e desenvolvimento é extremamente rico e complexo¹⁹. É ali que o vemos mais claramente criando a ZDP, um instrumento-e-resultado crucial de seu próprio método psicológico marxista do instrumento-e-resultado”.

Essa mudança no foco tradicional do intrapsíquico para o interrelacional (interpsíquico) a partir de sua ideia contrária, do interpsíquico ao intrapsíquico postulou Vygotsky, bancou uma transformação paradigmática à medida que passou a configurar outro sistema de pressupostos para informar a concepção dos problemas humanos e das práticas da Psicologia. A ênfase passou a ser dada aos contextos e formulou-se o critério de uma causalidade circular retroativa e recursiva para os fenômenos, o que favoreceu a abertura dos campos para uma necessária interdisciplinaridade e ampliou fronteiras para a compreensão da pessoa humana para além do psicológico. Díaz-Rodríguez (2011, p. 44), aludindo também à Teoria sócio-histórica-cultural da aprendizagem e do ensino elaborada por Vygotsky, comenta que

Vygotsky desenvolve uma visão diferente da de Piaget no concernente à dinâmica da ordem em que acontece o individual e o social no produto psicológico em geral, e de maneira particular na aprendizagem, que realmente caracteriza e diferencia o pensamento vygotskyano e, com ele, toda concepção sócio histórica e cultural na fundamentação interacionista da psique humana.

¹⁹ Vygotsky usou o termo russo *obuchenie*, que se refere tanto a ensinar como a aprender. Desde então Vygotsky (1978), tornou-se convenção referir-se à relação entre aprendizagem (learning) e desenvolvimento, em vez de instrução (ou ensino) e desenvolvimento.

Para Díaz-Rodríguez, na teoria de Vygotsky, a aprendizagem é que determinará o desenvolvimento e suas etapas intermediárias para se chegar à aprendizagem – ou seja, o processo em que as funções ainda estão por amadurecer – incluídas na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentadas como um recurso geral que serve para aprender em qualquer situação (e não só no âmbito escolar), de uma forma peculiar: saltando etapas de maturidade, acelerando assim a aprendizagem. Porém, como potencialidade geral, também incide na aprendizagem escolar e o que necessitamos é, precisamente, operacionalizar seu aproveitamento nesse âmbito.

Considerando a afirmação de Vygotsky de que é a ZDP hoje, será o nível de Desenvolvimento Real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com subsídio hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã, se faz jus evidenciar que Vygotsky reconheceu e fundamentou a necessidade de fazer transcender as próprias realizações do aprendiz para encaminhar mudanças originais estabelecendo uma tradição social educativa importante na forma de pensar e de fazer história por meio de sua teoria, conforme nos diz Pederiva (2018, p. 26),

Vygotsky nos abre portas e janelas para pensarmos uma educação nessas bases. E, que seja, acima de tudo, um processo colaborativo entre seres humanos. Talvez, seja por isso que ele permaneça tão presente nas práticas educativas ao redor do globo, por nos fornecer esperança para uma educação transformadora e, quem sabe ainda, para um novo projeto de mundo, onde as pessoas possam conviver de maneira solidária e humana.

Finalmente, destacamos que o modo como os pesquisadores contemporâneos entendem o que Vygotsky quer dizer com níveis inter e intrapsicológico, das condições internas e externas da relação maturidade cerebral e influência ambiental e, principalmente, respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal, está intimamente vinculado ao modo como cada qual “usa” os construtos de sua teoria.

Daí, por exemplo, a Zona de Desenvolvimento Proximal se tornou uma das mais controversas ideias de Vygotsky pelas interpretações que sofre ao longo das últimas décadas, pois, sem dúvida, ela bem se presta aos diferentes interesses contemporâneos enquanto cognição social e interação em sala de aula. Além disso, de maneira específica, tal conceito leva à essência da aprendizagem e desenvolvimento sendo uma expressão da síntese

indivíduo-em-sociedade que muito converge aos princípios da inclusão de crianças com deficiência no ensino comum, principalmente com o viés do ensino colaborativo.

Reafirmamos que, para estudar a Educação Inclusiva, existem diferentes aspectos a serem considerados, e Vygotsky, por atender-se para as questões do “social”, não se reduziria às questões do “entre pessoas”, pois o foco da investigação é posto, frequentemente, sobre o diálogo e os “aspectos dialógicos”, como um dos meios pelos quais os objetivos e as noções dos sujeitos são estabelecidos, negociados e modificados durante o curso de sua atividade conjunta, seja por colaboração ou por aprendizagem cooperativa.

Além disso, considerou a escola o próprio espaço de atuação da Psicologia e da Pedagogia, pois é, na escola, que se realizam ações sistematizadas, intencionalmente, as construções de tais ações e as origens das funções superiores. Essas funções são resultado da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento, e para sua explicação seria necessária uma interpretação histórica, situando-a em seu contexto original. “Quanto mais somos capazes de perceber e de relatar aos outros a experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente, ela é sentida, ela se fixa em uma palavra, etc.” (VYGOTSKY, 2003, p. 78), assim, a questão principal é o fato de a criança ter consciência de suas experiências vividas e tê-las à sua disposição como um objeto estimulador, como um excitante, para outras experiências vividas.

A perspectiva da Teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1991) onde se ancoram os conhecimentos constituídos na interação do sujeito com o mundo, descarta a supremacia de um dos dois polos: o sujeito ou o meio. Essa teoria põe em relevo o papel da aprendizagem como motor do desenvolvimento e dá ênfase à relação que a pessoa tem com o seu ambiente sociocultural onde o sujeito não é visto apenas como ativo, e, sim, mais interativo, porque forma seus conhecimentos e se constitui a partir das relações estabelecidas com os outros, sendo mediador ou mediado.

Para Vygotsky (1996), a análise da origem do ser humano necessita de uma reflexão que acolha sua história e suas particularidades humanas, uma vez que “[...] só se pode compreender cabalmente uma determinada etapa do processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz” (VYGOTSKY, 1996, p. 207). Esse argumento, diz respeito ao “sentido” de se produzir práticas sociais através da articulação dialética da história, de constituição do mundo psicológico com a experiência do sujeito.

Assim, admitimos a polissemia da linguagem, para que se pense em múltiplas construções de sentidos vygotskyanos. Um conjunto de condições se constitui, por exemplo, pela conjuntura da pesquisa e pelas linhas teórico-metodológicas escolhidas pelo professor/pesquisador nas suas evidências científicas. Para o autor, devemos levar em conta não só recorrências e regularidades das interações e dos contextos pesquisados, mas também seus dinamismos, emergências e heterogeneizações, tendo em vista que, na composição de sentidos, articulam-se dialeticamente as zonas de estabilidade e instabilidade constantemente.

Nesse sentido, é através dessa mediação que o sujeito “representa” sua atividade e a modifica, simultaneamente, sendo a plena consciência na experimentação vygotskyana, que não está aquém ou além da experiência ou de fracasso dessa transformação. É justamente essa parcialidade subjetiva que lhe permite desempenhar sua função psíquica prática, onde pela sua mediação, o sujeito pode enfrentar as dificuldades do real, organizá-las, orientar-se dentro delas, libertar-se das dominações da situação concreta e dispor de sua existência, dentro de limites reais que, pela sua memória empírica, lhes serão sempre lembrados.

Em sua obra *Fundamentos de defectologia*, Vygotsky (1997) tem como ponto de partida sua ação em Psicologia, que se volta para as crianças com deficiência. Ele chamou a atenção para a questão do método (tanto de ação quanto de conhecimento), como um problema de vida ou morte para a Psicologia, assim, foi motivado a trabalhar tais questões quando atuou junto a crianças com deficiência no âmbito social.

Para ele, a posição do experimentador dentro da experiência que estuda pode mudar o destinatário da ação, pelo que questionou todo o quadro de análise psicológica e ainda pedagógica, de um atendimento isolado da criança com deficiência, aproximando-se assim de certas preocupações metodológicas da necessária educação inclusiva que são atuais.

A abordagem teórica de Vygotsky critica em todos seus aspectos os posicionamentos pessimistas, discriminatórios e segregadores, desenvolvendo uma concepção otimista, igualitária e inclusiva, centrando-se mais nas diferenças humanas que nas suas deficiências, indo assim ao encontro antecipado com o que na atualidade se conhece criticamente como uma visão *deficitária da deficiência*. Essa concepção está presente e transparente em numerosos textos: “[...] uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente.” (VYGOTSKY, 1993, p. 30) Assim, os “[...] horizontes se abrirão aos pedagogos, quando eles reconhecerem que um defeito não é apenas uma

desvantagem, um déficit ou uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e capacidades, que ele tem significância positiva [...]” (VYGOTSKY, 1993, p. 56)

No decorrer da obra *Defectologia*, notamos a preocupação de Vygotsky de evitar concretamente a transformação da deficiência em *handicap*²⁰, termo que ele distingue cuidadosamente. Os estudos sobre Defectologia foram produzidos no início do século XX e, neles, estão descritas situações, narrativas, exemplos, reflexões e análises voltadas para as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência ou crianças com comprometimentos nos processos cognitivos. Naquela época, a deficiência era considerada como um defeito²¹, ou seja, recebia atributos disfuncionais que inferiorizavam as possibilidades comuns das pessoas.

Embora o termo ‘defectologia’ ecoasse negativamente, na sua época Vygotsky, em seus estudos, praticamente abarcou todas as deficiências hoje conhecidas, na tentativa de apresentar uma teoria que as explicasse num marco científico e humanista, partindo da compreensão de que, antes de tudo, primeiramente, era uma criança.

Vygotsky investiu nos processos de reabilitação dessas crianças, enfatizando a importância de uma compensação de suas características funcionais no caso em que não pudesse alcançar uma correção funcional e sempre tratando de preservar a personalidade dessas crianças. Ele fundamentou toda sua intervenção nas potencialidades dessas crianças visando modificar a forma de ver e compreender a deficiência, libertando-as do viés biologizante e limitador, assim, acreditava que o meio social positivo facilitava essa possibilidade e quando negativo, poderia ser uma das principais barreiras que dificultavam a construção de um novo caminho para a reestruturação das funções lesadas. Díaz-Rodríguez (2011, p. 46), em conformidade com essa concepção de Vygotsky, afirma: “Nem sempre o desenvolvimento determina a aprendizagem.”

Vygotsky aponta que “[...] absolutamente todas as peculiaridades psicológicas da criança deficiente têm em sua base um núcleo não biológico, mas social” (VYGOTSKY, 1997, p. 80-81), ou seja, além das características biológicas (núcleo primário) desta criança, existem as características determinadas pelas relações sociais (núcleo secundário) onde devido à insuficiência da organização psicofisiológica, surge uma profunda divergência entre o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural dessa criança: “Qualquer

²⁰ Tradução livre: “desvantagem”.

²¹ Esclarecemos que nos tempos de Vygotsky se utilizava mundialmente o termo ‘defeito’ sem a acepção sociológica que referenda o termo na atualidade. Igualmente, o termo ‘Defectologia’ considerada uma disciplina que estudava esta problemática.

insuficiência corporal – seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental congênita – não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, diante de tudo, se manifesta nas relações com a pessoa.” (VYGOTSKY, 1997, p. 73)

Dessa maneira, para ele, os aspectos neurobiológicos são transformados de forma qualitativa *pela e na* cultura: a deficiência não pode ser constituída como uma insuficiência, mas como uma organização peculiar das funções psicológicas superiores onde mesmo aqueles indivíduos com deficiência severa têm potencial que pode ser desenvolvido, o que sustenta que uma prática que auxilie na criação de instrumentos culturais especiais e adaptados à estrutura psicológica da criança com deficiência, pode contribuir decisivamente de uma maneira positiva no seu desenvolvimento assim como a utilização de metodologias pedagógicas especiais que a levem a dominar esses instrumentos.

Ao intervir junto aos sujeitos com deficiência, além de conhecer a deficiência, é necessário instituir um ambiente ativo, tendo os processos de aprendizagem como passaporte que gere e promova a educação, algo que consista em uma tarefa cada vez mais complexa para estimular os mecanismos corretivos-compensatórios. No âmbito educacional, entende-se que a cultura em si desafia o professor a planejar e sugerir ações que possibilitem o aluno relacionar-se com seus pares, sem que essa relação seja permeada pelo atributo equivocado de acreditar que se pode prever limites para o desenvolvimento humano. Tal como destaca Pimentel (2007, p. 67),

Vygotsky classifica os artefatos mediadores em ferramentas, signo e outros seres humanos. As ferramentas e os signos são instrumentos que mediam a relação do homem em seu contexto. As ferramentas atuam externamente e regulam as ações do homem sobre os objetos, enquanto os signos agem internamente, regulando as ações do psiquismo humano. O uso de elementos externos, como gravuras, para ampliação da capacidade mnemônica, é um exemplo da utilização de ferramentas. Já a linguagem constitui-se um exemplo do uso de signos que permite a independência do campo sensorial. A mediação por relações interpessoais é responsável pela ampliação do uso de ferramentas e signos e, conseqüentemente, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A autora reforça que, ao se incluir as diferenças na escola comum, se estará desenvolvendo ações cada vez mais significativas para atender às necessidades dos alunos com deficiência na sociedade e para tornar-se cada vez mais inclusiva. A Educação Especial Inclusiva merece, cada vez mais, atenção do professor/mediador, à medida que se congregam

pensamentos, conhecimentos, ideias e metodologias na organização escolar que atendam essas crianças em condições inclusivas.

Nesse sentido, o professor/mediador, ao atuar, pode criar mais estratégias para superar as dificuldades que surgem junto ao processo ensino-aprendizagem dos alunos. Essa função mediadora resulta difícil pela sua complexidade, mas não impossível, quando existe uma preparação adequada do mediador e condições educativas especiais adequadas na escola regular. Assim, é um desafio mediá-los para que atinjam autonomia. “[...] com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento [...]”. (VYGOTSKY, 1993, p. 89)

No entanto, o professor torna-se ator ativo e direto na formação do aluno, além de ser o mediador e motivador de cada aprendizagem. É nessa cumplicidade que o aluno percebe que o seu professor tem a satisfação de participar direta ou indiretamente das atividades, pois a função primordial do mediador é ajudar, assessorar, dialogar, explicar, apontar alternativas no processo de aprendizagem. Pimentel (2007, p. 69) afirma que

[...] para um professor planejar essas atividades intencionalmente mediadoras, ele precisa, em primeiro lugar, conhecer o que o aprendente já é capaz de fazer sozinho. Também precisa ter um amplo conhecimento dos conceitos a serem trabalhados para que possa interagir com o educando, de diferentes maneiras, até que este se aproprie do conceito trabalhado. Por exemplo, se o aprendente já possui um determinado conceito cotidiano, o professor deve partir desse conceito, utilizando-se de situações concretas para daí abstrair e estabelecer a rede de conexões entre os conceitos.

De acordo com Vygotsky (1997, p. 185),

Todo o sistema da cultura humana [...] está adaptado à organização psicofisiológica normal do homem. Toda a nossa cultura pressupõe um homem que possui determinados órgãos – olhos, ouvidos – e determinadas funções do cérebro. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão destinados para um tipo normal de pessoa.

Portanto é pertinente incluir na análise pretendida as experiências de aprendizagens relevantes dos professores para saberem planejar e alcançar os potenciais cognitivos dos

aprendentes com deficiências e, também, para observar as dificuldades que tenham superado a cada situação mediada para propor novas metas, mais difíceis visando novos patamares na aprendizagem.

As crianças com deficiência precisam mais do que um ou dois relacionamentos próximos para caminhar pela vida educativa. Será preciso encorajar todos os alunos, professores e gestores públicos a irem mais além das definições arraigadas da palavra “deficiência” da cultura dominante. As ocorrências de algumas pessoas dependentes na sociedade, o que se observa é que quanto mais adversidades, maior o risco de dependência, apesar de cultivarem uma ilusão de autonomia. Então, a dependência estará relacionada às possíveis adversidades – que não significa dizer que as crianças com deficiência se tornarão dependentes de outrem, mas todos os dependentes passarão por situações de autonomia. Assim, o atrelamento ou a dependência não é uma escolha que se faça, é uma condição ou uma resposta à angústia emocional. E ninguém opta por sentir-se angustiado e dependente.

Na verdade, os grupos dominantes usam recursos naturais e financeiros sem consciência: como os sistemas econômicos e governamentais produzem as moedas de trocas, o dinheiro e os recursos à custa daqueles menos favorecidos – incluindo-se aí o público composto por pessoas com deficiência, dado a sua invisibilidade social.

É importante a inclusão do aluno na própria educação geral, na escola regular, pois são atores que precisam participar das ações e discussões sobre Educação Especial e Inclusiva das crianças com deficiência, pois é na convivência com as diferenças que se planeja tal convívio, onde se participa da dinâmica coletiva e se aprende a resolver situações de aprendizagem.

No que diz respeito aos saberes, os conhecimentos são de grande valia às estratégias pedagógicas e da organização didática; é preciso perceber as práticas *in loco*, na escola, no espaço da aprendizagem e das pesquisas, para que os alunos com deficiência possam ir além do esperado e se diferenciar em relação a atividades, seleção de conteúdos necessários para o exercício discente e aquelas ações intra e interpsicológicas, num espaço potencial para todos aprenderem juntos. Quando os alunos são mediados adequadamente pelo docente, se concretiza neles a concepção de homem interativo visto por Vygotsky (1997; 2004), que se fundamenta no desenvolvimento humano no âmbito social, interpsicológico, e no âmbito individual, intrapsicológico.

Para atuar na Educação Especial se faz necessário compreender as fases do desenvolvimento humano que se constituem diferenciadamente em cada indivíduo. Ainda, em

uma almejada perspectiva da Educação Especial, é possível corroborar as principais características dos processos do desenvolvimento infantil por aprofundar e lançar luz a debates em torno de questões fundamentais que têm provocado inúmeras pesquisas que exercem um impacto significativo sobre a difusão desse pensamento.

A exemplo, o que fora afirmado ‘há desníveis de desenvolvimento global, ou seja, mudança de tempo e velocidade’, ou seja, o respeito aos ritmos próprios de cada criança é fundamental para a inclusão escolar. Certamente, aprofundar os estudos sobre cada uma dessas leis do projeto de Vygotsky à ciência do desenvolvimento infantil fará toda diferença aos pedagogos, para melhor atuarem na Educação Inclusiva, ao darem a atenção necessária para a diversidade nas salas de aula comuns.

Vale, aqui, esclarecer acerca dos desempenhos de relações estabelecidas nas questões do meio para o desenvolvimento da criança, as percebemos como ações que urgentes e necessárias “[...] no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária, [...] o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento [...]” (VYGOTSKI, 2010, p. 683) e vai se modificando e passando a ter outro significado e outro papel a desempenhar.

Ratificam os autores citados anteriormente que, no meio social, existe uma forma ideal e final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, o que a torna dela própria, convertendo-se numa função de sua personalidade. Para esses autores, a obra de Vygotsky deixa clara a incessante busca de uma compreensão científica na formação dos processos psicológicos humanos dialogando com a pedologia (ciência multidisciplinar), que tem como ênfase o estudo da criança.

Os elementos existentes para estabelecer os alcances do meio nos desenvolvimentos psicológicos e da personalidade consciente são decorrentes das ações circulares das vivências de cada um, assim,

[...] a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona efetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do desenvolvimento psicológico e assim por diante. (VYGOTSKY, 2010, p. 685)

Nesse ponto de vista, se pode relacionar aos afetos e conhecimentos o significado da vivência (*perezhivanie*) e, principalmente, a tomada de consciência desse processo, além de considerar os diferentes aspectos do desenvolvimento, por ser fundamental entender que esse conceito na teoria de Vygotsky corresponde aos aspectos de um processo dialético. Do mesmo modo, discutir e argumentar acerca do contexto da desigualdade cultural, especificamente do sujeito com deficiência incluído na escola comum, é questão de bom senso para legitimar as diferenças entre nós e valorizar as forças da humanidade comum, caso contrário, as fronteiras demarcadas pelos diferentes grupos impedirão que as pessoas se definam em toda a sua complexidade, cogitando atitudes mais negativas do que afirmativas.

O que se tem presenciado, ainda, na atualidade em alguns espaços escolares é a decisão de centrar-se no âmbito das deficiências, diluindo o que é proporcionado pelo contexto para a experiência e a convivência inclusiva. Como já foi dito, as crianças com deficiência nas escolas precisam de um relacionamento mais amplo e ativo, onde participem diferentes condiscípulos para caminhar juntos pela vida educativa, construindo, desconstruindo e reconstruindo aprendizados. Evidentemente, é necessário um maior envolvimento desses alunos nas atividades escolares da sala de aula comum, tendo em vista a importância que esse momento trará para o cotidiano não só dos alunos com deficiência, e, sim, para todos eles indistintamente.

Esse envolvimento é essencial na formação do sistema formal de educação, pois promove o estabelecimento das comunicações entre os pares e dos pares com os mediadores. Tal envolvimento, além de representar múltiplos aprendizados, propicia descontração, interação e, principalmente, articulações sociais, comprovando que todos são capazes e podem se comunicar através das diferentes linguagens que podam existir.

Nesse viés, podemos, novamente, enfatizar a necessidade da participação dos profissionais da Educação Básica no que tange as questões da mediação da aprendizagem, com fundamento e envolvimento de todos para que as ações imprescindíveis aos processos de aprendizagens contribuam para a superação das dificuldades impostas pelas características da própria deficiência. Nesse entendimento, compete a esses profissionais da Educação Básica recorrer aos postulados de Vygotsky que mostram que o melhor estilo de aprender é por meio das interações sociais que ilustram as diversas formas de comunicação que poderão ser utilizadas nas escolas.

Para essas crianças mediadas, as alternativas simbólicas de linguagem constituem o constante contato com o mundo real que se estabelece nas suas reais necessidades de

comunicar-se. Daí o interesse crescente por conhecer os aportes da Teoria Sócio-histórico-cultural que explica convincentemente a aprendizagem e o desenvolvimento em geral destes sujeitos na sua inclusão no ensino comum. A dimensão inclusiva é tida como um dos elementos essenciais e mais importantes no desenvolvimento da educação especial até agora proposto que, a partir da perspectiva da Teoria sócio-histórica-cultural, alcança um nível mais científico e humanista por se ancorar em conhecimentos e atividades para que a pessoa, com ou sem deficiências como ser particular, se descubra como sujeito de potencialidades auxiliado pelo conjunto de seres humanos. Assim, em particular, os alunos com deficiência poderão descortinar as novas descobertas que o mundo tem a lhes mostrar. A partir do olhar do outro e de sua curiosidade e inquietação, essas crianças irão construindo seu próprio olhar sobre o mundo e assimilando os novos conhecimentos que a ela são apresentados.

Com base no marco teórico sócio-histórico-cultural, de Vygotsky, entendemos que a formação docente deve voltar-se para o contexto da aprendizagem e para as relações sociais, tendo como base as perspectivas cultural, sociológica e política, de modo a abarcar as dinâmicas que possam favorecer os movimentos inclusivos. Para tanto, faz-se necessária uma compreensão do currículo, das ações dos atores da Educação Básica, ou seja, identificar o que vem sendo construído pelos professores historicamente nas escolas da rede pública, os quais vivem em um campo de disputa de poder, que envolve interesses políticos, econômicos e pedagógicos. Eis a finalidade da pesquisa que resultou nesta tese.

Assim, acerca da prática pedagógica inclusiva, os professores brasileiros e portugueses terão como marco teórico o sociointeracionismo, por se tratar de uma abordagem das interações sociais que subsidiarão análises dos sistemas conceituais abertos e dialéticos sobre as concepções docentes entre teoria e prática. Essa abordagem converge ações da Educação Especial e Inclusiva, com a Teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky e continuadores, que proporciona um significativo alicerce para educar o beneficiário da Educação Especial e Inclusiva no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, como forma de envolver e transformar a psique na interrelação cognitiva-afetiva dos indivíduos que se comunicam no processo de aprendizagem. (VYGOTSKY, 1991, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2014)

As hipóteses estabelecidas nesse texto não expõem sínteses de leituras conclusivas sobre as obras de Vygotsky, mas trazem reflexões e debates para as professoras brasileiras e lusitanas que buscam contribuições no pensamento sociointeracionista para articular e fundamentar-se em uma prática pedagógica cada vez mais inclusiva.

É preciso refletir sobre aproximações e interpretações divergentes das obras deste autor com outros, pois o primeiro passo é aprofundar nelas para que se possam avançar nos estudos de Vygotsky ou de algum outro autor na elucidação das diferentes problemáticas presentes no contexto pesquisado para impedir mal-entendidos que, às vezes, a prática pedagógica inclusiva lança juízos de valores muitas vezes equivocados relacionados com tal prática, portanto, o entendimento aqui, é provocar reflexões e a ascensão criteriosa para os debates, para elaborações e percepções pedagógicas inclusivas para que, ao serem constituídas, inicialmente, primam-se pelas análises críticas e de forma contextualizadas, além de proporcionarem ações comprometidas com o avanço coletivo da pedagogia crítica com um discurso afirmativo e significativo sobre o fazer pedagógico escolar cada vez mais inclusivo.

Finalmente, destacamos que a escola pensada na perspectiva inclusiva é aquela que reconhece o valor da aprendizagem para todos seus segmentos, sejam, alunos, pais de alunos, funcionários, professores, coordenadores, gestores e funcionários em geral, voltando-se para elevar a qualidade da prática educacional inclusiva. Essa missão implica investir, cada vez mais, nas relações entre as pessoas que dela fazem parte, constituindo a criatividade e localização de espaços que permitam escutas, diálogos, conflitos e mediação processual. É uma escola que não só aprende para formar, mas que aprende a ser, constituindo etapas formativas e de aprendizagem humana. É nesse contexto que as escolas em permanente processo de buscas, de criatividade para resolução de novas tramas tentam superar as dificuldades no processo ensino e aprendizagem na realidade brasileira.

E, a nosso ver, esse pensamento vygotskyano converge para o âmbito da Teoria histórico-cultural no Brasil, e para isso, todos os alunos precisarão contar com profissionais capazes de convergirem conhecimentos e experiências acumuladas para que possam mediar as aprendizagens dos seus alunos nas suas relações interpessoais experienciadas e trocas de saberes, através de diálogo oportuno e do fazer socialmente partilhado, para que possam tecer novos conhecimentos e atender às exigências da aprendizagem sistematizada.

Para os alunos incluídos no sistema formal de ensino, é esperada não apenas a difusão de conteúdos disciplinares, mas a responsabilidade pelo exercício de uma nova cidadania, que concilie a valorização da diversidade cultural e a aceitação das diferenças. Por isso, selecionamos o conhecer e investigar junto às professoras brasileiras e lusitanas tanto os fatores atinentes aos conhecimentos de que dispõem no que tange à abordagem teórica de Vygotsky sem desvalorizar o critério de outros autores com que dialogamos e às tendências

pedagógicas quanto às condições mediadoras de suas práticas pedagógicas inclusivas por serem elementos fundamentais que devem ser considerados durante a atuação docente na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Nas diversas seções e subseções deste capítulo, tentamos, de alguma forma, expressar subsídios essenciais da obra de Vygotsky os quais devem ser considerados pelos educadores, ao refletirem sobre a qualidade do processo educacional, principalmente dos alunos com deficiência, ações que esta tese integra entre seus fundamentos teóricos, práticos e didáticos. A nosso vê conhecer as práticas pedagógicas vygotskyanas apresentou-se com informações significativas sobre como se desenvolvem as trocas a partir das mediações e relações sociais nas salas de aulas, pois delas garantem a aprendizagem. Incluem-se, nessa abordagem, além das práticas docentes, as estratégias de ensino e as práticas avaliativas.

A nossa intenção foi contribuir no processo de atualização do pensamento deste autor, ao dispor de novas formas de tratar as concepções, bem como dispor de uma síntese que os auxilie a conhecerem os conceitos e orientações teóricas e metodológicas basilares com questões relevantes que o autor abordou e que, conjuntamente com as tendências pedagógicas, constituem o ápice das discussões sobre a prática pedagógica inclusiva das professoras brasileiras e lusitanas, conforme capítulo da metodologia da pesquisa e respectivos subsídios complementares para constituição do estudo desta tese.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, faremos a exposição da metodologia da pesquisa e a compreensão do seu percurso, modo de assegurar o seu rigor científico. Apresentaremos o percurso metodológico com base na abordagem conceitual escolhida para responder à natureza do problema investigado. O percurso corresponde, também, às etapas do estudo, ida ao campo de investigação, escolha dos sujeitos, dos processos de obtenção e recolha de informações, a configuração dos discursos, análises e levantamento das respostas que se articulassem com o objetivo geral e com a questão problema.

Pelo fato de a pesquisa ser conduzida em dois contextos investigativos diferentes, as análises de dados dos discursos das professoras brasileiras e lusitanas serão apresentadas, separadamente, e não serão estabelecidas comparações, mas, sim, serão expressas as análises em respeito às culturas e importância política e sócio-histórica.

A temática desta tese *Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas*, que tem como objeto de estudo a análise da prática pedagógica inclusiva de professoras da Educação Especial e Inclusiva que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas brasileiras e lusitanas, tem por base seus discursos, ações e percepções acerca das epistemologias e políticas públicas concernentes às salas de aula comum da educação pública.

Atendendo ainda ao objetivo deste capítulo, informamos que entrevistas individuais foram realizadas para discutir a percepção de professoras brasileiras e professoras lusitanas, sujeitos da pesquisa, sobre as ações voltadas ao processo de inclusão de alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na Educação Especial no ensino comum, tendo-se por base em seus discursos as abordagens teóricas, práticas pedagógicas por elas exercidas. As entrevistas individuais foram analisadas com base nos marcos teóricos: Teoria Sócio-histórico-cultural, de Vygotsky e a Pedagogia Histórico-crítica, de Saviani. Os marcos teóricos subsidiaram e evidenciaram os sistemas conceituais e as deliberações pedagógicas e as práticas sociais, sob o ponto de vista das professoras investigadas diante dos contextos e da cultura escolar.

O estudo, de natureza qualitativa, exploratória com recolha de dados a partir da entrevista individual de roteiro semiestruturado, privilegiou a compreensão das práticas sociais, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos investigados em seu contexto particular.

O tema das entrevistas foi, de maneira geral, a prática pedagógica na Educação Especial e Inclusiva. Participaram oito professoras brasileiras e lusitanas (quatro professoras brasileiras e quatro professoras lusitanas), as quais atuam junto a alunos com deficiência no ensino comum. Após a digressão sobre o estudo da pesquisa qualitativa, os discursos das professoras foram analisados a partir das correntes teóricas nas quais esta tese se assenta, respeitando o roteiro da entrevista semiestruturada, juntamente com as análises de dados.

Os procedimentos de seleção das participantes da pesquisa ocorreram conforme critérios de inclusão e exclusão selecionados e que foram: professoras que lecionassem em escolas públicas que atuassem junto aos alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculados e que já contabilizado ao menos três anos de prática docente na Educação Especial e Inclusiva nas salas de aula comum. Aceito o convite, as professoras assumiram o compromisso de participar de duas reuniões de aplicação das entrevistas individual semiestruturadas, através das quais seria possível identificar as percepções que elas têm das práticas docentes por elas desenvolvidas na Educação Especial e Inclusiva. Foram considerados ainda alguns aspectos de razoabilidade no intuito de conhecer conceituação, as políticas públicas da educação inclusiva e as práticas pedagógicas para o processo da Educação Especial e Inclusiva e para identificar nos discursos das educadoras brasileiras e lusitanas. Com base no levantamento de dados da pesquisa, procuramos, insistentemente, mais elementos que complementassem as etapas elencadas, além de apontar as percepções que visassem à obtenção das evidências científicas para guiar as práticas pedagógicas formativas, a autonomia para a coerência e consistência de tais ações produzidas no sistema educativo da educação básica de ambos os países.

Na expectativa de estabelecer uma maior circulação de conhecimentos da prática educativa e de posse do objeto de estudo, sustentamos a hipótese sinalizada. Assim, a análise de dados e os respectivos registros essenciais de constatação se obteve com base nas perguntas e respostas nos discursos e nas referências consultadas ao longo da investigação. Até porque, ir à busca do conhecimento da prática educativa alimentada por pesquisa ou evidências, potencializa a renovação da prática, na medida em que torna o professor um aprendente.

Para as práticas pedagógicas ancoradas em evidências, consideramos as afirmativas de Gatti (2006, p. 29), que menciona a existência de “[...] uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino [...]”, mas ressalta que esses dois espaços dispõem temporalidades diversas e suas interações são

complexas, construídas no bojo das relações sociais concretas. A nosso ver, nada foi simples na construção da pesquisa. A prática educativa, baseada em evidências, não pode dispor ou prover de respostas prontas aos sistemas de ensino, entretanto seus resultados compõem elementos respeitáveis a serem levados em conta nas organizações, planejamentos e decisões, mas não são os únicos e nem podem ser incorporados sem mediações adequadas a cada contexto.

4.1 OPÇÃO METODOLÓGICA: UMA PESQUISA QUALITATIVA

A abordagem da pesquisa qualitativa pressupõe investigar questões de interesses amplos, que se vão resolvendo à medida que o estudo se desenvolve, aqui especificamente, voltando-se para as ações da Educação Inclusiva. Abarcam os dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, partem dos estabelecimentos de relações entre sujeitos, na perspectiva dialógica, nas interações como elementos essenciais nos estudos dos fenômenos humanos.

Daí, pode ocorrer a interação entre pesquisadora e colaboradoras da pesquisa e os fundamentais, pois nas últimas décadas se acompanha uma nítida ascensão e interesse do uso do paradigma qualitativo por parte de pesquisadores, no âmbito dos estudos sociais e da educação, que têm apreciado, cada vez mais, esse caráter das pesquisas organizativas, culturais e as políticas da educação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994) Esses autores empenham-se em compreender o processo de investigação qualitativa, mediante o qual as pessoas estabelecem significados e expressam nos seus discursos os significados que dão ao objeto de estudo em questão. Assim o fazem para melhor compreender as ações, o comportamento e a experiência humana reflexiva.

O enriquecimento dos diálogos vygotksyanos estabelecidos entre os pares pode repercutir nas ações interativas e comunicativas dos signos linguísticos – instrumento de mediação entre o social e o individual. Aqui, eles podem ser percebidos a partir das análises do dito e do feito (o favorecimento da troca e da colaboração com o outro mais experiente), das ações mediadas pelas interações das professoras com os alunos com deficiência entre si, das atividades realizadas em grupos e na construção dos processos mediadores entre o ensino e aprendizagem, decorrentes da Educação Especial. Todos esses elementos evidenciam os postulados e as perspectivas docentes.

Por isso, foi conveniente preparar o modo de construção e sistematização dos conteúdos da entrevista voltados para desvendar as práticas inclusivas na sala de aula comum das professoras que frequentavam as escolas públicas. A pesquisa descritiva buscou conhecer e apontar os principais aspectos utilizados pelos professores acerca das mediações de suas aulas, aqueles que caracterizavam as práticas pedagógicas para a Educação Inclusiva e o estabelecimento das relações entre as professoras que atuam junto aos alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino comum da escola pública. Os vieses para obtenção de dados foram norteados pelo olhar da hermenêutica-dialética, com interesse particular para a pesquisa (QUADRO 9).

QUADRO 9 – Retrato da Pesquisa

CRITÉRIOS	ESTRATÉGIAS
Quanto à abordagem de análise	Qualitativa
Quanto aos objetivos	Exploratória
Quanto aos procedimentos	Bibliográfica e Documental
Recolha de dados	Entrevista Individual com roteiro semiestruturado

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

A pesquisa movida, predominantemente, pela abordagem qualitativa procurou adotar a descrição e interpretação dos processos e percepções do campo de estudo, em particular saber mais sobre a Educação Inclusiva, ao preservar as seguintes características: a) o ambiente natural é a fonte direta dos dados, constituindo-se o investigador como o instrumento principal; b) a investigação qualitativa exploratória: os dados são recolhidos na forma de palavras e números, procurando-se analisá-los em toda sua riqueza, respeitando-se, na medida do possível, a forma como foram registrados ou transcritos; c) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) a análise de dados é feita, em sua maioria, de forma indutiva, pois as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando; e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994).

Aqui, consideram-se a recolha das informações e não se busca apenas medir uma temática, mas descrevê-la, usando impressões, opiniões e pontos de vista, a fim de obter mais informações sobre as motivações, ideias e as atitudes dos participantes da pesquisa, como orienta a pesquisa qualitativa. Essa abordagem se ajusta a uma compreensão mais detalhada e

delineada das perguntas da pesquisa. Elas podem, contudo, dificultar as análises dos resultados por se constituírem de forma subjetiva e interpretativa.

Vale considerar que a metodologia qualitativa tem origem nos estudos antropológicos e sociológicos. As contribuições dos antropólogos para a pesquisa qualitativa em educação ocorreram no desenvolvimento da antropologia interpretativa e sua compreensão de cultura como aqueles espaços que precisam ser investigados como passaporte para conhecer as culturas de forma singular. Os sociólogos, preocupados em compreender os problemas sociais, desenvolveram estudos detalhados, novos conceitos, teorias e metodologias (essas de abrangência para o âmbito Educacional) para melhor compreender a investigação qualitativa e, sem dúvidas, trouxeram revelações, descrições e de soluções desses problemas sociais. Ainda, Bogdan e Biklen (1994, p. 23):

Entendem que os levantamentos sociais têm uma importância particular para compreensão da história da investigação em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.

Em relação à produção do conhecimento na pesquisa, pelo visto, os autores defendem a percepção histórica da investigação em educação – além de considerar estudos antropológicos e sociológicos – tem convergência com a pesquisa qualitativa, pois a história não segmentada e aquela atemporal e a em que vivemos se torna possível por ser uma atividade unicamente humana, como aquela que pode transformar toda a história em qualquer momento histórico.

A perspectiva do trabalho empírico não se constitui simples coleta de dados, mas também, são considerados constructos teóricos. Daí, a nossa compreensão de que o pesquisador não é o sujeito que vai apenas recolher dados daquele(a)s que estão ali dispostos a fornecê-los. Mas, de fato, muitos desses dados são produzidos por meio do contato direto entre campo/sujeito/objeto e, certamente, toda essa dinâmica pode romper o esquema linear do estímulo e da resposta. Assim, visualizamos os resultados de uma complexa combinação entre os processos de produção teórica como aqueles que convergem nas ações do pesquisador, que, como sujeito da pesquisa, e não segue de forma rígida e linear as vias de análises, é a mão dupla.

De certo, o pesquisador não deve ser confundido com a individualidade ou a subjetividade que está presente em qualquer abordagem de pesquisa, uma vez que não

consegue desnudar de si para fazer ciência. A subjetividade é múltipla, complexa e até conflitante, tornando-se simultaneamente revigorada e pode conduzir o sujeito às transformações na sua forma de ver e perceber o mundo, na produção de bens materiais, simbólicos e permear a realidade concreta deste.

Assim, a subjetividade está intimamente conexa com a abordagem qualitativa por tentar compreender como o sujeito diz e não apenas o que diz, mas considerará suas emoções e os significados que atribuem ao mundo que o rodeia. Para tanto, consideramos adequadas as percepções de Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) que atribuem cinco características da investigação qualitativa, a considerar: 1) a fonte direta de coleta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos; 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; e 5) tem um significado extremamente importante.

Vale ponderar: é legado ao pesquisador dispor de informações diversas. Ele saberá selecionar o que lhe for de mais importante a considerar na pesquisa. Ainda, compete considerar a quinta característica, acima assinalada pelos autores, acerca da abordagem qualitativa que deverá voltar-se para a forma como as pessoas produzem sentido às suas vidas – ou a aspetos dela –, como interpretam determinados fatos e por que os interpreta desta ou daquela maneira. De tal modo, “[...] ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

Sugerimos, nesta tese, um olhar sobre a organização escolar, para que ela seja vista como um espaço complexo e heterogêneo, cabendo ao investigador evidenciar as peculiaridades das lógicas internas e externas a partir de reflexões críticas, sem perder a criatividade. Descrevem-se também os dispositivos de compreensão e compartilham-se as razões de tê-los escolhido para saber mais sobre a Educação Inclusiva. E, para tanto, é conveniente ir a fundo aos entendimentos das professoras e às produções coordenadas dessas linhas das ações pedagógicas inclusivas para checar e validar as próprias experiências de vida em respeito de quem faz a inclusão acontecer nas escolas públicas. E, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Utilizam a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que

significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas.

Nessa perspectiva, a pesquisa é descritiva, porque a recolha de dados partiu da entrevista individual, com roteiro semiestruturado para que as professoras colaboradoras se posicionassem. Além disso, é descritiva por se constituir de ações flexíveis e defender a socialização, ao abordar e estreitaras relações entre ‘pesquisador’ e as professoras colaboradoras de pesquisa, provocando obtenção de conhecimentos e da consciência crítica sobre o fenômeno examinado, para cada uma tornar-se autora de suas próprias mudanças.

Aqui nos propomos estabelecer diálogos entre os dados recolhidos, transcritos, categorizados e analisados, sob o respaldo do marco teórico já apresentado, anteriormente, com a finalidade de conhecer, compreender e analisar os contextos e propor novas perspectivas e possibilidades sobre o tema.

Em tempo, ressaltamos o instrumento para recolha de dados da pesquisa consistiu em entrevista individual (roteiro semiestruturado) gravada e transcrita integralmente. As situações da entrevista são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Ao estabelecer contato com as professoras, fazendo uso das entrevistas, é possível perceber as descrições que os sujeitos fazem de si, a partir das construções discursivas que as constituem sobre o que se pode narrar e como se pode falar de si. É o interjogo da outra percepção narrativa. O estudo pauta-se na lógica indutiva, de acordo com Blaikie (2000), que, segundo ela, a pesquisa de natureza indutiva requer as tentativas do investigador em descobrir, compreender e interpretar aquilo que vai acontecendo no contexto da pesquisa.

A entrevista individual semiestruturada é um

[...] instrumento para coleta que está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem separações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspetos que sejam relevantes sobre o que pensa [...]. (NEGRINE, 2004, p. 74)

Os dados da pesquisa desenvolvida, tal como já fizemos referência, foram obtidos a partir de entrevistas com professoras brasileiras e lusitanas de alunos com deficiência no

ensino comum. A coleta se deu através de ações baseadas em roteiro semiestruturado, na tentativa de consultar aqueles que atuam no processo de Educação Inclusiva sobre novos fenômenos ou relações estabelecidas entre eles. Além disso, o ambiente escolar no qual atuam as professoras foi também analisado para obtermos os dados necessários sobre as práticas pedagógicas e os conteúdos ali ensinados, no que concerne à inclusão na sala de aula comum. Os aspectos das metodologias qualitativas, que são capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais foram considerados.

Após ressalvas, registram-se como referencial teórico-metodológico a pesquisa exploratória que deu voz aos sujeitos colaboradores deste estudo. As estratégias para a captação dos dados necessários às análises das entrevistas semiestruturadas provieram de um roteiro flexível, já referido, permitindo obtenção de mais informações a respeito das vivências e experiências individuais, das aprendizagens e das práticas desenvolvidas no âmbito da Educação Inclusiva.

As entrevistas realizadas tanto em Itabuna/Bahia (Brasil) quanto em Braga (Portugal) favoreceram a identificação de semelhanças e distanciamentos a respeito das práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência inseridos na sala de aula comum, nos contextos tão distintos. A finalidade de conhecer as abordagens teóricas que sustentam a prática pedagógica inclusiva foi aprofundar as Tendências Pedagógicas que atuam no contexto de alunos com deficiências ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), na sala de aula comum.

4.1.1 Aspectos éticos da pesquisa

A atenção dispensada às dimensões éticas na pesquisa conduz o acadêmico/pesquisador perceber a importância, o cuidado e o respeito com todos os seres humanos, às ciências no Brasil e no mundo. Para tanto, compreender tais aspectos necessariamente, “[...] implica considerar as práticas de regulamentação de ética em pesquisa como elementos políticos de configuração de autoridades, objetos e meios preferenciais de intervenção, e não como ferramentas neutras de gerenciamento e controle de dados.” (SCHUCH; VICTORA, 2015, p. 784)

Antes de iniciar a pesquisa de campo, as normas éticas foram recomendadas para que o pesquisador se questionasse, frequentemente, sobre o *porquê*, o *para quê e como* investigar e o *quê* e o *como* divulgar os resultados da pesquisa. Além de apresentar aos sujeitos participantes as devidas informações durante todo o processo de pesquisa sobre as reais intenções, finalidades e procedimentos de recolha de informações pelo pesquisador. Nesse contorno, os sujeitos podem assentir “[...] voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e das obrigações nele envolvidos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75)

Essa dimensão ética é componente inseparável de qualquer pesquisa e fazer referência às relações adequada de convivência, respeito aos direitos do outro e ao bem-estar de todos. Assim, a participação das professoras brasileiras e lusitanas na investigação em questão foi viabilizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Após as assinaturas, contemplamos as etapas elencadas com apresentação das devidas informações para as questões éticas de qualificação da pesquisa em respeito aos trâmites dos Comitês de Ética e Pesquisa (CEP). Por se tratar de uma pesquisa empírica interinstitucional, a pesquisa que gerou esta tese foi submetida à avaliação de três Comitês (APÊNDICES B, C, D):

- a) o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia (UFBA), identificado pelo processo CAAE de nº 99161218.8.0000.5531 (APÊNDICE B);
- b) o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UMinho – Portugal, 2018 (APÊNDICE C);
- c) o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Universidade Estadual de Santa Cruz, identificado pelo processo CAAE de nº 99161218.8.3001.5526. (APÊNDICE D)

Após autorização dos referidos CEPs, demos início ao passo que antecedeu à pesquisa.

Salientamos que a aprovação foi unânime pelos três Comitês de Ética em Pesquisa (CEP). Assim, o início da pesquisa do PDSE, do Doutorado Sanduíche ocorreu no período no último trimestre do ano de 2018, período de férias no Brasil. E, uma vez que o período de estada na UMinho em Portugal tinha duração de seis meses, iniciamos, face à urgência, a pesquisa logo após recebermos o consentimento do Comitê da UMinho.

Neste contexto educacional local e mundial, vivemos inúmeras situações duvidosas e com muitos dilemas que exigem de nós, educadores e investigadores da Educação Especial e Inclusiva, um comportamento e uma consciência ética que, na maioria das vezes, não encontram respaldos, em normas e princípios éticos que poderiam ter sido discutidos e

estabelecidos por sua comunidade local, ao estabelecerem as noções de pertencimento deste público alvo e bem como dos respectivos professores. Sem deixarmos de considerar a complexidade que caracteriza e assinala toda ação educativa, a ela se associa a imprevisibilidade.

A seguir, esclareceremos as principais etapas da pesquisa. Para tanto, a obtenção dos dados da pesquisa ocorreram em seis momentos:

1ª) *Solicitação à Secretária de Educação da autorização* para contatar os gestores das escolas, apresentando-lhes informações gerais acerca da pesquisa de doutoramento e solicitando a indicação de uma escola que tivesse matrículas de alunos no mínimo três anos de práticas na perspectiva da Educação Inclusiva nas salas de aula comum. A seguir (APÊNDICE E) o aceite da Secretaria de Educação Municipal de Educação de Itabuna – Bahia.

2º) *Contatos mantidos com gestores e coordenadores*, agendamento de reunião com a escola indicada pela Secretaria de Educação daquela prefeitura municipal, apresentando informações gerais acerca da pesquisa de doutoramento. Vale salientar, para o grupo de pesquisa em Portugal, mantivemos um contato indireto, através de ligação telefônica com o gestor escolar. Os aceites dos Gestores da Escola da Rede Municipal de Educação de Itabuna/BA e da Escola lusitana – Famalicão, Braga – Portugal. (APÊNDICE F)

3º) *Reunião com as professoras brasileiras e lusitanas* para apresentar a pesquisa e agendar as entrevistas especificamente com aquelas que atendessem aos critérios de inclusão –experiências na prática pedagógica inclusiva, no mínimo de três anos –, o que possibilitaria conhecer as principais características de atuação desse público a ser pesquisado. Os aceites das Professoras da Escola da Rede Municipal de Educação de Itabuna/BA e o Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão, do Norte de Braga em Portugal.

Nesse encontro realizado no Brasil, contamos com a participação da gestora, coordenadora pedagógica e das quatro professoras que, prontamente, se disponibilizaram participar da pesquisa, momento em que apresentamos as questões éticas anteriormente elencadas. Para o grupo de pesquisa realizada em Portugal, mantivemos um contato indireto, através de ligação telefônica e agendamentos prévios dos encontros individuais com as quatro potenciais professoras participantes da pesquisa.

Nesse encontro e na realização de ligações, agendamos, antecipadamente, os dias e os horários das entrevistas (em média de 100 minutos) semiestruturadas individuais para a

recolha de dados, ações que foram previamente ajustadas com as professoras para que o contato não atrapalhasse a sua rotina diária.

4º) *Realização das entrevistas individuais* (APÊNDICE G) em um local reservado, na sala da coordenação pedagógica da escola, sem interferências externas, e com a presença apenas da pesquisadora e as quatro professoras entrevistadas.

Nesses momentos, fizemos uso das entrevistas semiestruturadas individuais de forma presencial. Foram gravadas e realizadas em uma sala reservada, no intuito de evitarmos que ocorressem interrupções. Além disso, preservamos a identidade das professoras, respeitando a privacidade das colaboradoras e, conseqüentemente, evitando que os dados fossem usados para outros fins que não os acadêmicos.

Situações que podem ocasionar interferências no processo de coleta de dados e de informações é a forma como a entrevista é desenvolvida pelo pesquisador conforme Bogdan e Biklen (1994). Eles sugerem ao pesquisador atentar para não induzir as respostas do entrevistado com questões pouco abertas. Sugerem também ao pesquisador que ele deve evitar manifestar-se com espanto, aprovação ou reprovação diante das respostas do informante. Essas sugestões foram acatadas por nós.

Antecipadamente, informamos uso de nossa entrevista que foi gravada em áudio (por meio de celular) e transcrita literalmente, logo em seguida. Salientamos que as professoras teriam plena liberdade, no transcorrer da entrevista, para, caso não quisessem responder a algum tipo de questão acerca da atuação pedagógica inclusiva, que assim o fizessem. Além disso, seguindo o que Bogdan e Biklen (1994) sinalizam sobre essa natureza de entrevista, consideramos a possibilidade de as entrevistadas falarem livremente sobre assuntos que fossem surgindo como desdobramentos do tema principal.

6º) *Transcrição literal das entrevistas*, considerando as percepções das colaboradoras, ao passo em que foram analisados e interpretados os dados obtidos, à luz de Orlandi (1997; 2009), atentando-se para as convergências, divergências, bem como as contradições presentes nas análises dos discursos.

Entendemos que era preciso identificar quais conhecimentos pedagógicos que evidenciam os discursos das professoras brasileiras e lusitanas, no tocante a práticas inclusivas em salas de aula regulares inclusivas, com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas das professoras brasileiras e lusitanas e, como, através das experiências, elas

promoviam a inclusão dos alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na sala de aula comum.

Este foi o guião da entrevista: a) convalidação da entrevista: especificar os fundamentos e objetivos da entrevista; garantir a confidencialidade. b) perfil das entrevistadas: caracterizar o perfil profissional das entrevistadas – formação, tempo de serviço, função, local de trabalho conhecimento da realidade em estudo e seu fundamento; c) fundamentos e conceitos da inclusão escolar: obter informações sobre o conceito de inclusão adotado pela comunidade escolar; narrativas do atendimento escolar do aluno com deficiência no ensino comum; d) prática pedagógica inclusiva: apontar as formas de elaboração, conteúdos e estratégias de ação pedagógica inclusiva.

A identidade dos participantes e o sigilo das informações foram mantidos, evitando, assim, qualquer tipo de constrangimento durante a realização das entrevistas. A fim de manter o anonimato, os trechos das afirmativas das professoras brasileiras e lusitanas foram codificados de acordo a sequência e a ordem de realização das entrevistas e respectivas transcrições (Exemplo: Professora 1, Professora 2, Professora 3 e a Professora 4) foram feitas. Assim, com base nas transcrições das entrevistas, foi possível identificar os assuntos principais (temas e/ou subtemas) que correspondiam aos critérios de ações das práticas pedagógicas inclusivas, conforme mostraremos no próximo capítulo.

Antecipamos que, na identificação dos assuntos, identificamos também as palavras que traduziam atitudes e discursos docentes, pelos quais os alunos estarão aprendendo, gradativamente, a importância de ocupar locais considerados relevantes, tanto na escola como na sociedade, assim como terão oportunidade de estabelecer ações e práticas de acesso à inclusão de pessoas com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola comum, serão capazes de melhor constituí-los como sujeitos politicamente atentos em respeito à diversidade.

As análises críticas dos discursos das professoras brasileiras e lusitanas ocorreram a partir das suas inferências, ‘vozes’, ‘dizeres e fazeres’ para que fossem identificadas suas ações didáticas e pedagógicas. Momentos em que se buscou desvendar as singularidades na inclusão escolar descritas pelas professoras brasileiras e lusitanas ocorridas nas salas de aula comuns junto aos alunos com deficiência. O objeto da análise de discursos foram as políticas de inclusão e as práticas pedagógicas refletidas com base nas narrativas, observando as linguagens das participantes e os sentidos desses discursos, os quais podem, possivelmente, indicar, conforme Vygotsky (apud ANJOS, 2006, p. 15), que o discurso não tem origem no

sujeito, embora adquira a forma em suas práticas discursivas no diálogo/debate com outros discursos, culturas historicamente produzidas.

Para contextualizar a opção de análises das narrativas, foi considerada a percepção, por justificar que há uma razão para isso: no Brasil, a tradição de estudo do discurso é forte. Só para ilustrar esse ponto, o livro de Eni Orlandi *A linguagem e seu funcionamento* foi publicado em 1983 e, quatro décadas depois, ainda é academicamente aprovado. Nesse livro, a pesquisadora considera a linguagem, seu funcionamento e aspectos do discurso e da análise sobre o que se conclui que a análise de discurso se interessa pela língua, não trata da língua; se interessa pela gramática, não trata da gramática. Trata do discurso que, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem. Com o seu estudo, observa-se o homem falando. Orlandi ainda afirma ser preciso considerar o poder em sua dialética em que “o discurso só pode significar um conjunto de valores socialmente construídos, análise de discurso crítica é essencialmente política em seu propósito com seus praticantes agindo sobre o mundo para transformá-lo e com isso contribuir para criar um mundo no qual as pessoas não sejam discriminadas devido a sexo, credo, idade ou classe social. Acrescentam-se aí os alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), pois na escola não se pode mais aceitar tais atitudes. Almeja-se, a cada dia, mais uma escola diversa, de qualidade e para todos. Lugar em que participantes confiam e atribuem às práticas pedagógicas suas dimensões social e política que, adquirida desde o processo formativo inicial, vai-se desenvolvendo durante as experiências de vida e atuação na esfera escolar. Podem se considerar como processos complexos e intensamente caracterizados por opções de alternativas pedagógicas e interações dialógicas entre os pares com base na escola (cultura) e dos conhecimentos (científico) adquiridos cotidianamente.

Os assuntos circunscreveram-se para o fazer pedagógico com objetivo de investigar e compreender os modos pelos quais as práticas foram produzidas historicamente junto aos indivíduos com deficiência, verificando os saberes e os poderes constitutivos da Educação Inclusiva. Inicialmente, foram problematizados, através de questões disparadoras, para que provocassem narrativas, conforme seus entendimentos e percepções docentes para termos uma dimensão dos conceitos do que entendem por aluno com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no processo educativo, inclusão e as políticas públicas de ambos os países. Procuramos capturar a essência das práticas pedagógicas quanto

às suas perspectivas e planejamentos com ênfase na Didática para um melhor atendimento do aluno incluído e ao socializar tais ações possam motivar a outros profissionais.

Para melhor se compreender o ponto de vista das professoras participantes, foi indispensável conhecer a realidade contextual na qual desenvolveram as suas atividades profissionais, com base na política educacional brasileira que prevê a escolarização de estudantes com deficiência inclusivos nas classes comuns e o seu pleno direito de receber um Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de frequentar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). E, também, se contemplou os olhares das professoras da Educação Especial, assim intituladas em Portugal, os quais serão descritos e analisados consecutivamente.

As professoras brasileiras e lusitanas investigadas esclareceram nas discussões críticas dos professores no que diz respeito às tentativas de desvendar como foram elaboradas as suas práticas inclusivas, as quais medeiam suas aulas junto aos alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino comum. Mencionam-se os posicionamentos da Educação Especial e Inclusiva, os quais versarão sobre as estratégias de ensino que foram motivadas a descrever. Nesses contextos, então relacionados às práticas pedagógicas das professoras apresentaram relatos de práticas mediadoras da Educação.

Buscamos, nesta tese, evidenciar as percepções discursivas a serem analisadas em paralelo às várias fontes de informações (desde as literaturas, que fundamentassem as análises até contato com documentos de leis vigentes). Por não haver possibilidade de se trabalhar com esquemas previamente definidos, optamos pelas análises críticas das ações quando reportadas para os espaços e/ou cenários do ensino comum.

A princípio, respeitamos os passos metodológicos nas exposições narrativas e escutas compassivas das experiências dos sujeitos da pesquisa, consideramos que as entrevistas semiestruturadas se organizaram conforme as etapas dos diálogos e discursos brasileiros e lusitanos, pois as suas narrativas substituem o esquema pergunta e resposta.

O que propomos foi um estabelecimento de diálogos entre os dados recolhidos, transcritos, categorizados e analisados sob o respaldo do marco teórico já apresentado, com a finalidade de conhecer, compreender e analisar os contextos e propor novas perspectivas e possibilidades sobre o tema. O que pretendemos, enfim, foi exercitar análises críticas com respaldos epistemológico, científico e prático das ações pedagógicas convergentes para a Educação Especial e Inclusiva, apreendendo-se o dito e o feito, expressões das professoras

colaboradoras da pesquisa, ao passo que, simultaneamente, se (re)constroem para inovar em circunstâncias reais.

5 DISPOSITIVOS E CONSTRUÇÕES DE DADOS

O termo “dados” abrange as páginas de materiais descritos e recolhidos no processo de trabalho de campo, a exemplo das transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais etc. Constitui um conjunto de informações que se obtém sobre algo, e fazemos referências aos materiais brutos em que nós, investigadores, registramos ativamente e recolhemos em nossas pesquisas. Ao tempo, nos dedicamos estudar e aprofundar os elementos que formam a base da análise de dados, tais como transcrições de entrevistas e, também, ações em que outros produziram e que os localizamos, a exemplo, dos documentos oficiais etc., confrontamos e analisamos, conforme ampara a pesquisa que resultou nesta tese.

Organizamos um conjunto de dados e descrevemos as formas como as professoras definem e situam uma condição particular vivenciada por elas. No nosso caso, investigamos o que as professoras brasileiras e lusitanas compreendem e dispõem sobre a inclusão escolar no ensino comum e a forma como se veem em relação à situação ou às causas defrontadas, bem como as convicções que influenciam a forma de sua participação política relativa à inclusão escolar no ensino comum.

Advém disso a importância de constituir categorias para um melhor aprofundamento quanto aos dizeres e fazeres das participantes. Até porque, segundo Bogdan e Biklen (1994), que sistematizam sobre a prática da pesquisa qualitativa, é consenso que o papel do investigador “não consiste em modificar pontos de vista” do entrevistado; mas, antes, compreender os pontos de vista dos sujeitos entrevistados e as razões que os levam a assumi-las e a praticá-las. Nesse mesmo sentido, entendemos que, na investigação qualitativa em educação, uma “[...] entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas[...].” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134)

A percepção obtida através das entrevistas foi partilhar, entre as professoras colaboradoras, o que as orientam e expressam os seus pensamentos e perspectivas, ou seja, o que as representam com base nas suas vivências, ao tempo em que revelem convicções concernentes aos aspectos específicos da situação de inclusão escolar. Incluem, também, as normas partilhadas de seus contextos, bem como os pontos de vista mais gerais e que, muitas vezes, são denunciadores do que em certos aspetos prevalecem.

Contudo, as fontes de análises decorrem de dados e não das inferências que o investigador possui. Esse deve levar em consideração os valores sociais e a maneira que se

tem para dar sentido ao contexto, que pode influenciar os processos, atividades pedagógicas, acontecimentos e perspectivas que poderemos suficientemente respeitar e considerar. Aliás, sempre que fazemos análise somos, habitualmente, componentes do diálogo acerca do assunto que estamos a considerar. Por isso são diferentes as formas de ver um estudo acerca das perspectivas que professoras do ensino básico têm do seu trabalho, a inclusão escolar. Isso se fez ancorados nos fundamentos da Teoria sócio-histórico-cultural, de Vygotsky, e na Pedagogia Histórico-crítica, de Saviani, que subsidiaram e evidenciaram os sistemas conceituais e as deliberações discursivas e pedagógicas investigadas como professoras inclusivas. Isto porque as análises são voltadas para as perspectivas e posições teóricas desta investigadora e pelas ideias que partilha sobre o assunto.

Até porque, toda teoria educacional dispõe, como fundamento, uma filosofia de ciência e uma teoria de sociedade, ou seja, toda teoria atua a partir de um conjunto de pressupostos epistemológicos, metodológicos, ontológicos e quanto à natureza humana. Assim, a compreensão dos dados obtidos confirma ou não os pressupostos da pesquisa e/ou tenta responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Assim o processo de análise de dados da pesquisa, sobretudo a sua importância e os desafios em estudos educacionais na educação especial e inclusiva, não foi esgotado neste capítulo da tese; esperamos, contudo, que possa contribuir para o melhor entendimento do tema e oferecer subsídios para os estudos de educação básica.

O levantamento de dados e suas análises dizem respeito à sensibilidade do pesquisador em perceber aquilo que não lhe é familiar, mas o é para o grupo. Essa sensibilidade é respeitável para que as buscas por entender as práticas, que podem ser refutadas ou comprovadas, e também alguns esquemas de análise que podem ser elaborados, a fim de captar significados particulares ao grupo pesquisado. Ao realizarmos a investigação qualitativa,

À luz de enfoque analítico histórico-cultural, não se investiga em razão de resultados, mas para construir e obter “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionando como contexto de que fazem parte. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 16)

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, também é assinalada por essa dimensão do contexto interpretativo em que o sujeito está inserido. E o uso do método entrevista é obtido como uma estratégia adequada para construir os dados descritivos conforme a linguagem do próprio sujeito no ato da investigação. Ao considerarmos a realidade desse processo é fundamental quando se almeja mapear o contexto das práticas inclusivas, os universos sociais específicos, mais ou menos delimitados e que não estejam claramente explicitados, portanto, é dialógica.

Assim, os sentidos estabelecidos na interlocução dependem da situação vivenciada, o campo de visibilidade da pessoa, os espaços ocupados pelo pesquisador e entrevistado. Para tanto, na entrevista é o sujeito que expressa o significado e o sentido. Com sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, momento histórico e cultural.

Afirmam Bogdan e Biklen (1997, p. 67) que, na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opiniões sobre determinado contexto”. Para eles, a intenção da pesquisa é a capacidade de “gerar teoria, descrição ou compreensão”, principalmente quando se busca compreender o processo por meio dos entrevistados; levantam-se os significados sobre o tema a ser investigado. Para eles, é consenso que o papel do pesquisador “não consiste em modificar pontos de vista”, do entrevistado; mas, antes, compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os conduzem a assumi-las e a praticá-las. (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 138)

A pesquisa qualitativa, como tratamos no capítulo específico da metodologia, não é linear, mas um processo de forma gradual, ou seja, um processo interativo que permite ao pesquisador elaborar e produzir dados confiáveis e legítimos. De tal modo, o processo de recolha e análise dos dados é circular e dinâmico, além de ser intuitivo. Para os autores, a fase do tratamento do material conduz o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica consultada e o que a investigação de campo assinala de forma singular como contributo. Portanto, depois da recolha de dados, a etapa seguinte é a de análise e interpretação ações distintas, mas literalmente imbricadas.

Deriva da importância da análise e interpretação a opção pela análise do discurso de linha francesa, de acordo com a orientação de Orlandi (2009). Consideramos que é a expressão mais comum para realizar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. Respeitando os aspectos culturais e em consonância com o diálogo teórico expresso pelas professoras, verificando o discurso educacional se apresenta ou não o exercício de cidadania através da inclusão escolar.

Ainda, entendemos o contexto social como movimento e prática social da linguagem, conforme propõe Orlandi (2005, p. 15). Ao deliberar o termo discurso como “palavra em movimento, prática da linguagem,” entendemos que a linguagem gerada pelas práticas sociais e marcadas pelos processos ideológicos que a conduzem, abarcada por “ideologia geral” ou por uma “ideologia particular”, se caracteriza por expressar a concepção de mundo em contextos vividos ao longo de uma história.

Nessa perspectiva de análise, constituiremos uma versão teórica da realidade com base nos dados obtidos e analisados com um estabelecimento de formulação teórica que poderá explicar a realidade, como também prover um esquema de referência para a ação como tentativa de identificar o tema -Educação Especial e Inclusiva -e suas correlações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoamento anteriores, que se ocupará com a explicação da interpretação desses assegurando sua correlação entre objetivos e formas de atingi-los.

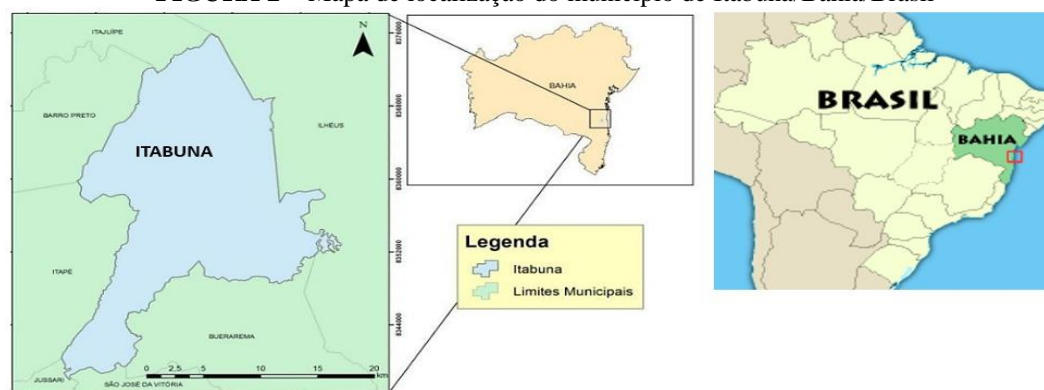
O último passo do processo de análise e interpretação dos dados na pesquisa social refere-se à relação entre os dados empíricos e a teoria. Portanto, para que houvesse um equilíbrio entre o arcabouço teórico e os dados empiricamente obtidos, afim de que os resultados da pesquisa sejam reais e significativos, fizemos essa opção.

5.1 O CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABUNA – BAHIA

O município de Itabuna, localizado na região sul da Bahia, cerca de 333 quilômetros (por *ferry boat*) de distância da capital, Salvador, é o centro regional cacauero, de comércio, indústria e de serviços, tornou-se referência econômica de cultivo do cacau, de modo que atingiu, na década de 80, o 2º lugar na produção de cacau, o chocolate do país, exportando para os Estados Unidos (EUA) e União Europeia (UE).

Itabuna ocupa a 6ª posição no *ranking* dos municípios mais populosos do estado da Bahia, dispondo de uma população estimada em 2018, de 212.740 habitantes, conforme pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010. Exerce influência em mais de 40 municípios que, juntos, representam quase um milhão de habitantes.

FIGURA 2 – Mapa de localização do município de Itabuna/Bahia/Brasil



Fonte: IBGE, 2010.

As mudanças provocadas pela crise da “vassoura-de-bruxa” no sul da Bahia promoveram reorganizações nas realidades socioeconômicas, e os sistemas educacionais passaram a contemplar também novas perspectivas de atendimento, isto é, vivenciou as mudanças político regional, de região da agricultura para região comercial e educacional. Em consonância a essa percepção desenvolvimental, pode-se atentar para os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), a qual estima que 10% da população têm deficiência de diversas ordens. Em termos de acesso à escolarização, ingresso e permanência nas escolas, o município de Itabuna tem avançado nos últimos 5 (cinco) anos.

Pelo visto, o município de Itabuna está envolvido nessa luta por uma educação de qualidade para todos os sujeitos, incluindo aquela parcela de alunos que, por muito tempo, lhe negaram direitos. Embora tenha reconhecido seus direitos, ainda há muito por se fazer diante dos desafios atuais. Parece que a legislação municipal converge com essa visão de educação de qualidade e inclusiva, ao colocar em pauta, devido às demandas, as prioridades para implantar uma política pública de inclusão efetiva e uma série de medidas que perpassam por questões de adequação dos espaços, formação docente e recursos pedagógicos específicos, sem falar nas questões de restrições orçamentárias.

Assinala-se, aqui, a importância dos múltiplos olhares para tais questões e atentar-se para as suas corresponsabilidades que permeiam as intervenções de forma responsável e inclusiva nos processos educativos das próximas gerações para dirimirem a exclusão.

5.2 BRASIL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DO SUL DA BAHIA

Para atender o objetivo desta subsecção, discutiremos a percepção de professoras brasileiras, sujeito da pesquisa, sobre as ações voltadas ao processo de inclusão de alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na Educação Especial no ensino comum, tendo-se por base em seus discursos as abordagens teóricas, práticas pedagógicas por elas exercidas. As análises das entrevistas individuais foram processadas em diálogo com os marcos teóricos, que subsidiaram e evidenciaram os sistemas conceituais e as deliberações pedagógicas, considerando as práticas sociais sob o ponto de vista dos investigados diante dos contextos e da cultura escolar.

O perfil das participantes da pesquisa revelou a pertinência de agrupar os dados em cinco eixos: gênero, idade, atuação no nível de ensino, tempo de serviço, categoria regime de trabalho e carga horária.

QUADRO 10 – Perfil das Professoras Brasileiras, 2019.

Gênero	Idade		Atuação no Nível de Ensino	Tampo Serviço	Horas/Aula
Feminino	50		Ensino Fundamental I	29	40
	41			11	
	48			23	
	47			18	

Fonte: Elaboração da autora.

Os dados obtidos no Quadro 10 mostram, resumidamente: predominância do sexo feminino, a faixa etária entre 41 anos e 50 anos (média de 46,5 anos), indicando uma tendência de professores que se aproximam da terceira idade. Elas apresentaram um grau elevado de motivação para atuar na Educação Especial e Inclusiva. Além disso, todas elas atuam no Fundamental I, com o tempo de serviço máximo de 29 anos e o menor 11 anos (média de 20 anos). As amostras confirmam o regime de trabalho de 40 horas/aula para todas as professoras.

Além da opção por agrupar os dados expostos no Quadro 9, aqui se acrescentam dados das participantes da pesquisa quanto à formação inicial e continuada. Quando agrupadas essas informações, obteve-se:

– *Pedagoga, com especialização em Administração da Educação em gestão participativa, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar no Instituto Superior de Educação Ocidente (ISEO) e a Especialização em Formação e Educação Inclusiva (FORPEI) na UESC. (Professora 1)*

– *Pedagoga, formada pela UESC, com especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar no ISEO. (Professora 2)*

– *Pedagoga pela UESC e pós-graduação em Educação Especial pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME). (Professora 3)*

– *Pedagoga, com especialização em Gestão dos Trabalhos Pedagógicos, oferecida por uma instituição particular. (Professora 4)*

Todas as professoras participantes da pesquisa dispõem de formação inicial em Pedagogia, realizada em universidade pública, e as especializações voltaram-se para a área de Educação Inclusiva. Apenas uma delas cursou a pós-graduação em universidade pública, e as demais, em faculdades particulares. Ainda assim, é válido considerar que todas elas são conhecedoras de diferentes abordagens pedagógicas, como a junção entre as etapas do desenvolvimento humano das capacidades de pensar e satisfatórias dimensões dos conteúdos.

Diante desses dados, percebe-se a pertinência da formação acadêmica em Pedagogia para professores que exercem a docência na Educação Inclusiva, porque um dos papéis da escola na vida de estudantes especiais é estimular os docentes e motivá-los a desenvolver suas capacidades interacionais, cognitivas, afetivas e sociais, ao mesmo tempo em que se apropriam dos conteúdos. Nesse processo, identificam, mais facilmente, como é possível utilizar as dimensões da prática docente, assim como,

[...] estabelecer um confronto entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade, de liberdade e autonomia do aluno, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência. (LIBÂNEO, 1998, p. 44)

Com base na formação, há que se considerar o tempo de carreira, devido a outros fatores que se relacionam ao trabalho, de modo a garantir a materialização do desenvolvimento e da profissionalização docente, alinhando princípios que norteiam o reconhecimento das especificidades do exercício do magistério e as condições reais e objetivas daqueles que realizam trabalho pedagógico. Aí residem os aspectos subjetivos dos contextos e merecem investigações, a partir das narrativas, imprimir análises de discursos críticos com base nas percepções das professoras brasileiras, sujeitos da pesquisa.

5.2.1 Categoria de análise: Educação Especial e Inclusiva

A primeira categoria de análise consistiu na “Educação Especial e Inclusiva” porque tais fatores tornaram-se significativos para a obtenção dos dados, como se pode verificar, a seguir.

As análises das categorias, explicitando as temáticas relacionadas, foram referenciadas em Orlandi (2005), pois suas propostas ratificam que o pesquisador necessita criar uma estratégia de análises que lhe disponha atuar “não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação”. Quando questionadas sobre a maneira pela qual *a formação contribui para o exercício da profissão junto a alunos com deficiência da Educação Básica no ensino comum*, durante entrevista individual, as professoras brasileiras responderam:

– Considero importante a formação continuada em rede. Durante as formações, percebemos o que foi constituído, as bases teóricas e dá para rever a nossa prática pedagógica, se ela é ou não inclusiva, para atuar como professora especialista multirreferencial na inclusão. São nas formações que tiramos muitas dúvidas – se tem até uma ideia do que iremos planejar para a nossa realidade escolar. ‘Procuro seguir a Tendência Contemporânea, do cotidiano da escola, não tenho uma Tendência Pedagógica ou Tendências de Ensino.’ E todas as formações foram oferecidas pelas coordenações e assessorias da Secretaria Municipal de Educação e nas demais áreas de atuação da rede de ensino de Itabuna/BA. (Professora 1, grifo nosso)

Essas declarações da Professora 1 são reveladoras de que ainda há um longo caminho a se trilhar e por se investigar, traçando ações educativas consistentes e fundamentadas nas análises críticas, ao conduzir conhecimentos em sala de aula. Portanto, acreditamos ser possível ao educador identificar em suas próprias ações pedagógicas em alguma Tendência, mesmo sem se aprofundar em nenhuma delas. O mais indicado é não perder de vista as ações subjacentes, mesmo diante das dificuldades em perceber o processo ensino e aprendizagem,

para que aprenda a superar o mero ato de dar cumprimento de tarefas, mas passar assumir o posicionamento de professor ou mediador das ações reflexivas e crítico.

Fundamentar-se numa cultura democrática deveria ser uma prioridade do sistema educativo, visto que os ideais democráticos também os são da Educação. Desde as características do cidadão com seus anseios de liberdade e autonomia, a não discriminação, a pluralidade e a diversidade, a tolerância, a colaboração e a solidariedade até os ideais da democracia e da Educação.

Assim, é preciso ter clareza de que subjacente a toda prática pedagógica há fundamentalmente uma teoria que a sustenta, quer a distingamos ou não, quer signifique ser contra ou a favor. Implica, também, conhecer e perceber durante a formação ou no dia a dia de uma sala de aula que existam continuamente o aleatório e o imprevisto, que as Tendências podem favorecer a identificação de qual(is) caminho(s) a seguir, buscando sempre amparar, antecipar, regular, envolver e ir além das aparências. Principalmente, para aprender atuar em uma sociedade em constante transformação, é indispensável revigorar conhecimentos e estratégias de ações frequentes, encarando as circunstâncias e contextos inesperados.

Para essa professora, tornar-se uma ‘especialista polivalente’ é o que a diferencia na Educação Inclusiva. E a formação continuada tem se mostrado uma estratégia viável e como possibilidade para atender às demandas do contexto, que necessita de investimentos, qualidade e mediação pedagógica “para incluir a todos” intensivamente, afirmam Mendes e outros pesquisadores (2010), Torres e González (2002), além das políticas públicas expressas nos documentos referenciais Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. Secretaria de Educação Especial, 2008) dentre outros. Há que se questionar os motivos que alteram esses espaços para incluir as diferenças no ensino regular.

– Hoje, parece que se retrocedeu [...]. O que temos buscado é fazer pelo menos um pouco das formações inclusivas, participando de algumas palestras, cursos e oficinas, mas nas atualizações pagas eu só as faço quando dá para dividir no cartão, para não desequilibrar o nosso orçamento doméstico etc. Como são pagas pelos nossos bolsos, só fiz aquelas formações de importância para que a nossa prática não fique empobrecida. (Professora 2)

A formação continuada leva em consideração que a aprendizagem é um processo social e ativo, no qual as pessoas constroem novos conhecimentos. Para tanto, é necessário

considerar as crenças pedagógicas dos docentes, ou seja, seus conhecimentos, para que elas sejam centradas na prática em sala de aula. Esse pressuposto pode ser entendido como uma tática salutar e necessária.

Libâneo (2004, p. 227) diz sobre esse assunto que é de fundamental importância “[...] o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. Bem como, partindo do pressuposto dos questionamentos permanentes, do conhecimento e da prática docente, buscam-se investigar os posicionamentos das professoras:

– Ah! Queremos registrar nessa entrevista que somos fruto das inúmeras formações da rede municipal de Itabuna – BA. Quando chegamos nela, tivemos várias formações que nos possibilitaram atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Acreditamos muito nesse potencial da formação em rede, dessa formação em contexto²², considerada ‘formação continuada na perspectiva da tendência Histórico-crítica’. Com certeza, seria ideal que tivéssemos essa formação em rede, mas que, também, ocorresse dentro desse espaço escolar. Acredito muito nisso, ‘principalmente nessa área da Educação Especial e da Educação Inclusiva’. (Professora 3, grifos nosso)

As professoras afirmam, de maneira geral, terem participado de atualizações para a Educação Inclusiva em cursos de formações específicas para atuarem nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Duas delas alegam participar do Grupo de Estudos de professoras das SRM que promove encontros quinzenais para que os membros socializem temáticas e ações desenvolvidas em sala de aula e quais são suas necessidades. Essas duas professoras estão em formação continuada em curso, tendo a oportunidade de aplicarem atividades elaboradas, sob a orientação dos professores, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Itabuna (BA).

As quatro professoras alegam que não lhes foram oferecidas, nos últimos anos, formações continuadas pela Assessoria da Educação Inclusiva do município. Mas, em anos anteriores, a Coordenação de Educação proporcionava vários momentos formativos para a equipe do Centro Psicopedagógico de Educação Inclusiva (CEPEI) e demais professores interessados para atuar na área. Essas ações foram reduzidas, sensivelmente, nos últimos anos: em 2018, ocorreu apenas uma turma de formação a distância, proposta formativa das

²² Por meio dessa perspectiva de formação em contexto, se tem clareza de que as ações são exercidas na condição de âncora principal do planejamento, quando voltado para formação humana, ao perceber a importância da qualidade formativa. “Tais ações podem refletir o processo de interatividade e da convivência entre professores e alunos.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016)

atividades adaptadas, curso de curta duração e na modalidade online. Até outubro de 2019, quando da realização das entrevistas individuais, não havia ocorrido nenhuma formação na Educação Básica, nem mesmo para a Educação Especial e Inclusiva.

Entendem a importância da presença de um coordenador pedagógico inclusivo no ambiente escolar que pode avigorar o apoio pedagógico junto ao grupo de professoras. Cremos, também, que um processo de formação continuada, baseada na ação coletiva como destacado ao longo da pesquisa, demanda a prática do diálogo que propõe uma Educação Inclusiva, acima de tudo, dispor dos espaços de escuta, do respeito ao dizer e ao fazer do outro e da reflexão constante de suas práticas são fundamentais nas etapas formativas.

O processo da escuta ou do aprender a escutar, para saber falar ou como falar é uma prática demandada pela ação de mediar a aprendizagem com coerência e consistência para a inclusão escolar. Conforme Freire (1997a, p.113),

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com impositivamente.

Nesse sentido, a prática do diálogo parece ser uma ação predominante nesse processo de formação continuada das professoras na escola pesquisada, e, ressaltar o papel do coordenador pedagógico, como o dinamizador e articulador das atividades geradas no grupo e, dele fazendo parte do processo participativo e dialógico é o que há de essencial.

Além disso, a Professora 3 afirma ter por base a perspectiva da teoria pedagógica Histórico-crítica, a qual pressupõe a superação das Abordagens Pedagógicas Tradicional e Renovada, designada para lhes proporcionar alternativas de práticas emancipadoras. E parte da conjectura de que é possível, também em uma sociedade capitalista, uma Educação que consiste, essencialmente, reprodutora da circunstância vigente, e, sim, ajustada aos interesses da maioria, aos interesses amplos da sociedade brasileira, oprimido pela classe dominante. Essa teoria Histórico-crítica é convergente com a Tendência Pedagógica proposta como marco teórico da pesquisa desenvolvida. Portanto, a Tendência Histórico-crítica é apreciada por muitos educadores, o que não retrata, essencialmente, que essa prática pedagógica é seguida em sala de aula, ainda que citada pela professora entrevistada.

Até porque, na perspectiva Histórico-crítica, todas as ações pedagógicas, formativas e de currículo são historicamente situadas e originadas por multiplicidades de interesses (sistemas econômicos, sociais, políticos, culturais), em um complexo processo de inclusão. A necessidade de revisões frequentes para possíveis acréscimos ou retiradas de conhecimentos propostos em formação continuada destinada a docentes da Educação Básica decorre daí. E, para que não haja práticas pedagógicas aligeiradas e descontextualizadas, valerá o alerta para a seriedade de

[...] se estar em constante formação, pautado numa fundamentação teórica, a fim de que não fiquemos à mercê de modismos e pressões, desenvolvendo práticas hegemônicas que atendem aos interesses de reprodução da sociedade capitalista, entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. (LIBÂNEO, 1998, p. 222)

Diante do exposto, as quatro professoras, ao seu modo, analisaram criticamente a carência de oportunidades formativas atualizadas em contexto para se manterem, a longo prazo, atualizadas e poderem perceber tanto o desempenho atual, quanto os desafios vividos no convívio entre alunos, professores e formadores. No nosso modo de ver, não pensam em uma Educação de Estado, mas, sim, em uma Educação de governo, onde um faz e o outro desfaz, ou seja, improvisam todas as ações que poderiam fazer a diferença na vida cidadã. É a população que permanece à deriva, tornando-se reféns dos descasos e improvisos, pois o que há é uma descontinuidade educativa. E é exatamente nessa seara que a Educação Especial e Inclusiva perde força e significados.

Então, cada palavra, refletida nos discursos proferidos pelas professoras das escolas públicas, será sempre digna de atenção e análises, pois revela vivências do cotidiano e procura traduzir o contexto e a cultura escolar. Salientamos que estamos aqui também para advogar as causas desse público e dedico afeto a essas professoras de alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino comum. O que almejamos, a cada dia, é uma parceria consolidada entre escola, sociedade e Estado. A reponsabilidade não terá que ser apenas da escola, mas, sim, do gestor e demais segmentos. No âmbito inclusivo, o que se almeja é a circularidade das aprendizagens e a manutenção de espaços formativos continuados para que as professoras atuem ativamente, tanto em relação a seus próprios processos de aprendizagem quanto em relação aos de seus alunos.

Segundo as professoras, as formações devem ser previamente planejadas, sempre focando determinadas temáticas e que estejam relacionadas com as necessidades dos alunos, como Transtornos do Espectro Autista (TEA), TDAH, Transtornos de Aprendizagem Específica (Dislexia, Disortografia etc.). Elas afirmam que o estudo aprofundado desses temas as ajudaria nas práticas docentes desenvolvidas nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). E dizem mais: tais formações deveriam ser estendidas a todos os professores das salas de aula comuns das escolas públicas, conforme previsto na legislação do Plano Municipal de Educação de Itabuna (ITABUNA. Secretaria de Educação, 2017). Certamente, os espaços formativos em contexto ocasionariam oportunidades de trocas e aprofundamentos com base nas formações personalizadas.

Os elementos descritos a seguir, referentes aos trechos das entrevistas que foram realizadas com as professoras brasileiras, são parte das memórias construídas junto aos alunos incluídos nas salas de aula comuns. Para análise e constituição da subjetividade individual, foram produzidas informações que, por meio da análise da pesquisadora, possibilitaram a construção de cada indicador das categorias listadas apresentadas no decorrer desta subseção. Ao definirem o significado da palavra *deficiência*, assim expressaram:

– É quando se tem um déficit, uma limitação no ser humano que o impede de realizar algo; quando o sujeito tem um ritmo próprio de ser e se pode respeitar e adaptar; quando se procura meios para que ele vá em frente, vá além do que aqueles ‘que não têm deficiência’. Penso que a ‘deficiência’ não o impede, apenas se adapta para o aluno seguir em frente na sua aprendizagem. (Professora 1)

Nessa afirmativa, a Professora 1 considera o significado da palavra *deficiência* como respeito mútuo às especificidades de cada um. E para que isso aconteça, Vygotsky (2001, p. 431 apud PIMENTEL, 2007, p. 75) confirma em sua tese que são necessários

[...] o estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando [...], [o] ajuste individual de todos os procedimentos de educação [...] [a] inferência do meio social em cada uma delas [...] e a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno.

Assim, ao mediar atividades educativas, o professor que atua junto a alunos com *deficiência* ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) precisa estar atento e consciente de que o tempo de aprender deles não é necessariamente o mesmo de todos os

alunos e considerar as suas potencialidades e limites para que sejam respeitados os ritmos próprios de cada um. Essa premissa redundante em ações simples e pertinentes aos processos de aprendizagem, pois elas são como passaporte singular para os conhecimentos selecionados e para as experiências construídas e reconstruídas no curso do ano letivo.

– A palavra ‘deficiência’ sugere que alguém tem algumas limitações, mas dentro delas se consegue fazer que você se torne independente. É por isso que temos um método, um trabalho pedagógico para se constituir outra cultura, ir além do ‘coitadinho’. E todos vão muito além. (Professora 2)

A narrativa da Professora 2 se aproxima da teoria histórico-cultural, ao afirmar que o fazer dela se constitui em um método pedagógico, e este demarca a relação professor e aluno (apesar de assumirem posições distintas) e ajuda na compreensão e resolução dos problemas da prática social. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural é fundamentada na perspectiva de serem homens e mulheres dotados de corpo e mente, como ser biológico e social e como membros da espécie humana e participantes de um processo histórico.

Olha, se você fizesse essa pergunta na época da graduação, eu lhe responderia como uma limitação, mas, após aprofundamentos na minha pós-graduação inclusiva, não enxergo essa limitação, mas que se pode mediar. Percebo que a deficiência é ir à busca das possibilidades, aquelas que não se consegue enxergar com os nossos próprios olhos. Então, deficiência para mim é sinônimo de novas possibilidades. (Professora 3)

Nesse bojo das discussões referentes à adequação do planejamento de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no contexto da Educação Básica, é possível considerar as singularidades e as ‘possibilidades dos alunos’, sem perder de vista o objetivo fundamental da escola, que é garantir que todos tenham acesso ao currículo e que a aprendizagem seja consolidada. Nessa abrangência, o desempenho principal da didática diz respeito a: a) mediar os alunos a pensar teoricamente (a partir da formação de conceitos); b) mediar o aluno a dominar o modo de pensar, atuar e investigar a ciência ensinada; c) considerar a atividade psicológica do aluno (movedores) e seu contexto sociocultural e institucional.

Penso em algo assim mais amplo em relação à deficiência. Não é só falar da deficiência, mas dos tipos de deficiência, como deficiência física, auditiva, visual etc. Mas, seguramente, temos mais as deficiências de acessibilidade estruturais, das relações humanas para o respeito à inclusão do aluno com deficiência. É a limitação de fazer algo, mas com a convivência no

cotidiano escolar, as crianças com deficiência geralmente surpreendem e superam suas limitações, mesmo aqueles impedimentos de fazer algo e quando a gente menos espera, elas lá, à frente daquela limitação. A deficiência é relativa. (Professora 4)

Ainda que na teoria de Vygotsky esteja explícita a (im)possibilidade da transmissão de conceitos do professor para o aluno, ao que tudo indica ocorrem aprendizados nesse processo, por ele ser uma das principais fontes de conceitos das crianças em idade escolar. Entretanto, esse aprendizado se deve em função do desenvolvimento do pensamento da criança – na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - e, ao mesmo tempo, em função da atuação dos professores para maximizar os impedimentos do aprendiz. O foco é a ação da mediação da aprendizagem de modo que não ocorram dissonâncias entre a teoria e a prática pedagógica.

Em circunstância de sala de aula inclusiva, esse aprendizado mediado necessita ocorrer dentro do processo de desenvolvimento imediato de significados entre professor e alunos, quando mediado pelo participante mais experiente. A exemplo, o próprio professor – como o par mais desenvolvido, aquele que guia e dará suporte ao aluno, o par menos desenvolvido –, o qual dará apoio ao aprendiz, agindo dentro das ZDP do aluno, enquanto esse não é capaz de realizar e desempenhar a tarefa de forma autônoma, processo no qual acontece o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor. Ao passo em que refletimos sobre o constructo ZDP, enfocamos contextos mais vastos de desenvolvimento e construção de conhecimento que vão além da resolução de um determinado exercício.

Isto é, serão aqueles retornos às respostas que o aprendiz dará quando da atuação mediada em suas ZDP durante as interações, que possibilitam e permitem ao professor alavancar os seus conhecimentos e, até mesmo, repensá-los, empreendendo e explorando as potencialidades do processo ensino-aprendizagem mediados. Assim, a prática mediada é uma perspectiva vygotskyana, não apenas o ambiente de aproveitamento de uma teoria, mas o próprio lugar em que a teoria se constitui e operacionaliza refletida e dialogicamente.

Assim, ao analisamos os dados referidos anteriormente, percebemos que o conceito de ZDP foi unicamente utilizado pela professora brasileira como foco de estudo, buscando justificar a construção mediadora dentro da sala de aula, de maneira a considerar somente aprendizagem e, não evidenciando as interfaces do desenvolvimento dessa aprendizagem da criança. De modo óbvio, consideramos a limitação de nossos estudos no que diz respeito ao aprofundamento para tais questões de análises, não houve intervenções e/ou observações da prática pedagógica. Ainda que as ZDP sejam trabalhadas com base em uma visão mais ampla, dentro da qual as potencialidades de diferentes alunos sejam exploradas com eficiência – a

aproximação dessa prática pedagógica inclusiva nos faltou. Para que o conceito de ZDP possa tornar-se cada vez mais compreensivo, com base em seus pilares teóricos e associado a construtos que dialoguem de forma extraordinária, mediadora e transformacional a aproximação da prática se torna necessária.

A ideia básica dessa concepção é de que a escola seja um espaço de experiências e de novas relações sociais, visando à formação de valores e atitudes sociais e solidárias. A formação escolar estaria centrada não nos conhecimentos formais, mas no processo de sua aquisição e nas relações sociais solidárias aí envolvidas; ou seja, as formas como se organizam e ocorrem as relações sociais da escola aparecem como caminho pedagógico para a formação de todos os alunos.

Foi solicitado também às professoras que *definissem o significado de inclusão escolar*.

Para mim, inclusão social é inclusão escolar e tudo aquilo que envolve as possibilidades do aluno dentro do ambiente escolar e fora dele. Essa palavra 'inclusão' move o meu emocional. Mas percebo que ainda falta muito para eu aprender. Sinto falta de mais formações para que eu responda aos contextos de cada um. (Professora 1)

Nessa ocasião, a *Professora 1* afirmou, categoricamente, ser sensível à educação inclusiva, porém ela admite a necessidade de formações contínuas para que seja exercida adequadamente uma prática docente inclusiva nas escolas. De certo, a equipe precisa sistematicamente receber apoio dos grupos de facilitadores, ao tempo em que possa adaptar-se às mudanças que estão postas, como evidenciam Baptista (2006), Prieto (2006) e outros.

E, uma vez alimentadas pelas situações ocorridas nas escolas, tais demandas corroboram proposições formativas continuadas relacionadas à Educação Inclusiva. Assim, “[...] as informações coletadas fazem parte de um processo contínuo de aprendizagem [...], desde que implicadas e situadas em um fazer pedagógico contextualizado.” (SILVA, 2014, p. 26) Para a autora, “O acesso às informações baseadas em pesquisas e evidências pode tornar o diálogo institucional mais objetivo em relação à adoção de novas posturas metodológicas [...]” (SILVA, 2014, p. 26, 29), ações convergentes com as metodológicas da Educação Inclusiva.

– Entendo inclusão escolar quando se tem o que fazer para incluir o aluno, mas só acontece quando a escola está preparada. É o que já se tem feito há muitos anos, mas pouco se vê acontecer de verdade, apenas se vê crianças inseridas. Inclusão, na verdade, é quando o menino está amparado por todas as leis nas diferentes formas

para caminhar bem e com segurança no que faz. Percebo, aqui, que as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) lutam muito para isso acontecer. É ir muito além dos conteúdos e faz toda diferença. (Professora 2)

A narrativa da Professora 2 lança luzes sobre as análises críticas do próprio argumento, cujo enfrentamento de preconceitos pode provocar a exclusão do aluno com deficiência no ambiente da escola comum, se o mesmo ficar sem a devida mediação da aprendizagem pode desmotivá-lo. No entanto, as professoras têm se declarado despreparadas para o cumprimento de suas atribuições (seriam lacunas nos seus conhecimentos pessoais, possivelmente em razão de uma formação pouco fundamentada?).

Há que se investir mais na formação continuada na perspectiva inclusiva para que se reconheçam, mais participativos e inteirados com a inclusão. Caso contrário, a difícil tarefa democrática é a de emancipar os professores da Educação – se não partirem da ação crítica do seu saber e do seu fazer pedagógico ficará a deriva – para as ações de refletir e questionar o seu cotidiano.

Para tanto, aqui consideramos a importância do alcance formativo continuado para que estas ações sustentem as práticas pedagógicas inclusivas, que tenham foco na emancipação de sua identidade filosófica, epistemológica e ético-político, para que se articule com os pensamentos de Saviani (2003, 2008) e de Vygotsky (1991, 2008), relacionados às bases da pedagogia histórico-crítica e da psicológica histórico-cultural que se tangenciam para uma educação escolarizada inclusiva.

Nessas revelações fica claro o processo de construção das identidades das professoras brasileiras para a Educação Inclusiva nos seus cotidianos escolares, e elas dão condições de interpretar a realidade que se desdobra no contexto da escola pública na Educação Básica, com vistas à *práxis* (prática pedagógica articulada à teoria), à materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida), à concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história) e à diversidade no espaço escolar público.

– Pronto, a inclusão escolar para mim é uma área de conhecimento que está aberta para todas as áreas, que alcança o aluno através das suas possibilidades de demonstrar conhecimentos absorvidos. Os professores são designados para repassar conteúdos e mais conteúdos. Só que a inclusão escolar permite não só trabalhar conteúdos, mas enxergar com base na prática pedagógica as possibilidades reais do aluno. Então, não necessariamente terá

que ser conteúdo de maneira formal, mas algo que possa contemplar o cotidiano do aluno.
(Professora 3)

A inclusão exige que as escolas repensem as suas funções, pois meras adaptações físicas e curriculares não são garantias para incluir nas escolas comuns alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Tais situações têm sido ratificadas por esta pesquisadora, ao analisar a realidade da Educação Inclusiva no sul da Bahia e desvelar a relação pedagógica desenvolvida no contexto escolar e social, considerando seus avanços, impasses e perspectivas e buscando identificar práticas que levem à consecução de uma educação de qualidade para todos. O objetivo é atender às especificidades das pessoas com necessidades especiais, tendo em vista a Educação Inclusiva. (MEYRELLES, 2012, p. 402 apud MIRANDA, 2015)

A afirmativa acima da Professora 3, sobre a inclusão escolar, ressalta a necessidade de “enxergar, com base na prática pedagógica, as possibilidades reais do aluno”. Para ela, a aquisição de conceitos faz parte de uma evolução histórico-cultural dos sujeitos na convivência escolar, conforme propõe Vygotsky, ao indicar a interação como caminho para a internalização dos conceitos cotidianos e científicos e mesmo dos contextos da interação sócio-histórica e cultural, cujas singularidades devem ser evidenciadas no processo educativo. “[...] É imprescindível que o professor conheça essa atividade teoricamente: conheça, justamente, as características essenciais e necessárias que serão reconstituídas na dinâmica das atividades de ensino e de aprendizagem.” (PEDERIVA, 2018, p. 6)

Nesse sentido, os processos de mediação do ensino na aprendizagem são complexos e evolutivos, e esse aprendizado se modifica em outro aprendizado, e assim consecutivamente. De igual modo, a aquisição dos conceitos dos objetos, lugares e pessoas é transformada à medida que os alunos com deficiência inclusos nas escolas ampliam seus conhecimentos. A esse novo conhecimento se sucedem as inúmeras experiências mediadas, inicialmente no meio familiar e, em seguida, na rede de ensino por professores da sala comum ou na Educação Especial, que medeiam seus atendimentos educacionais especializados voltados para essas finalidades.

– Então, eu acho que a inclusão não é só trazer a criança para esse espaço escolar e para dizer que ela está incluída. Temos que trabalhar várias noções de acessibilidade da/na escola com os alunos, pais de alunos, funcionários e os professores na formação contínua e discutir o trabalho pedagógico com eles. É também oportunizar que só inclui-la não é o suficiente.

Será preciso de muito mais gente participando de coração e competência para ir muito além, pois é na convivência mesmo que se vai entender o que é inclusão escolar. (Professora 4)

A Professora 4, com suas palavras, faz entender que esse é o desafio de todos para compreender as etapas da inclusão e formação continuada de professores. Esse é o primeiro passo para saber incluir, adequadamente, o aluno com deficiência ou alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e não apenas trabalhar as noções de conteúdo, mas também outros aspectos, como as práticas e interações entre alunos e a comunidade escolar. Por sinal, um dos principais pontos de interesse da pesquisa realizada foi primar pela qualidade da inclusão escolar, além de estabelecer uma relação pedagógica sensível com todos os alunos em função das construções sociais que implicam a interação que está associada ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo.

O aprofundamento de estudos sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência permite a atuação e a formalização desse público onde ele quiser e puder, resultando em um processo de desenraizamento de uma cultura que, por muito tempo, prejudicou e formalizou práticas de desigualdade em todos os níveis da sociedade. Daí, decorrem as interações e reestruturações que acontecem por meio das diferenciações de si e do outro, principalmente quando admitimos as relevâncias nas identidades do fazer docente inclusivo. Conforme sustenta Freire (1992, p. 27):

[...] não nasci marcada para ser uma professora assim (como sou), vim-me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na cultura persistente e crítica. Ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

Acolher as matrículas dos alunos com deficiência ou alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas é destinar saberes e fazeres pedagógicos e de socialização em experiências vantajosas para todos. Enfim, todos ganham ao conhecer, conviver e respeitar as diferenças, além de reconhecer os potenciais e limites de cada um. Mantê-los em todos os níveis da sociedade pode ser o grande diferencial do século XXI. A proposição dessa inclusão deve centrar seu foco de discussão na função social da escola.

5.2.2 Categoria de análise: práticas pedagógicas inclusivas

A perspectiva seguinte aborda a categoria de análise “As práticas pedagógicas inclusivas”. Esse constructo refere-se às leituras que o professor faz quando se vê diante de suas práticas pedagógicas em sala de aula comum e do aluno com deficiência na Educação Básica. É aí nessa intercessão que se encontram opções relativas às práticas, entre ‘o saber e o como fazer’, ‘possibilidades de conhecer as estratégias de ensino’, ‘como dominar esses conteúdos’ para saber ‘de que forma vou alcançar o que ele já sabe’.

Portanto, esse trabalho tem como proposta verificar a *definição e o significado de prática pedagógica inclusiva* apresentada pelas professoras brasileiras, as quais possivelmente poderão aplicá-las nas suas aulas no ensino comum.

– Então, a prática pedagógica inclusiva é ter os aparatos e “saber o como fazer”. Muitas vezes, eu me perguntava: como fazer? Esse “como fazer” é para não deixar a criança sofrer sem participar; é ir em busca das atividades para adaptar um mínimo necessário, para que ela aprenda e se contemple no currículo. Ainda me sinto leiga no assunto, mas não deixo de fazer com eles não. No entanto, muitas vezes tem horas que não tenho como adaptar os conteúdos, porque ele só pode ir até ali [...] Também grito por socorro junto às professoras da Sala de Recursos Multifuncionais para atender às necessidades especiais dessa prática pedagógica inclusiva. Eu me via desse jeito. (Professora 1)

É preciso incorporar ações inclusivas no currículo, sob a perspectiva da diversidade, como um aspeto presente e necessário, e que deve ser valorizada a relação de apoio mútuo entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva na escola comum. Bueno (1993, 2008) trata do tema, provocando algumas reflexões a partir do ponto de vista político-social-econômico, indo além das situações educativas. Ou seja, ele afirma que a escola deve modificar-se para mediar as aprendizagens para os diversos alunos que frequentam a instituição.

Assim, a narrativa sobre a prática pedagógica da Professora 1 deixa claras as angústias vivenciadas, apesar de ela ser a favor da inclusão do aluno com deficiência no ensino comum, e não delibera todos os problemas e dificuldades enfrentados diariamente nas salas de aula. E, para ampliar tais reflexões, Oliveira (2016) provoca o ato de perguntar, dizendo que a curiosidade é eminentemente humana, faz parte da construção de sua autonomia como sujeito [...], e a consciência crítica torna-se um processo liberador. Além disso, referenciando os pressupostos éticos de Dussel e Freire, que apontam para as seguintes diretrizes para a Educação Inclusiva, Oliveira (2016, p. 33) afirma:

- a) A escola é um espaço contraditório: de opressão e de resistência;
- b) Os educandos, como sujeitos do conhecimento, da história e da cultura, precisam ser formados para o processo de sua humanização e autonomia;
- c) A prática inclusiva dimensiona-se como dialógica e crítica, sendo problematizadora e inquiridora da realidade social;
- d) A prática inclusiva deve ser direcionada para a diversidade de sujeitos e culturas, respeitando-se as diferenças individuais e culturais, o que implica em aceitar o outro como diferente, escutá-lo e aprender com ele;
- e) A prática inclusiva caracteriza-se como democrática, na qual todos são partícipes, têm direito à voz, compartilhando coletivamente as ações educacionais;
- f) A prática inclusiva visa superar o ensino meritocrático e competitivo por meio de ações educacionais coletivas, dialógicas e solidárias.

Aqui se faz necessário evidenciar as formações docentes para a perspectiva inclusiva e estratégias didáticas, com usos de metodologias pedagógicas mais adequadas, a fim de que “o fazer” e “o pensar” caminhem conectados com os objetivos de enriquecimentos desses “fazeres docentes,” para que o profissional sinta-se beneficiado e saia das disputas de poder curricular.

Para tanto, a formação do professor deve estar ligada para as demandas da escola. Uma vez apontadas suas reais necessidades de formação; e que estejam vinculadas à realidade cotidiana desses que estão imersos e devem desenvolver seus próprios processos de aprendizagem. Nesse pensamento, se percebem aproximações com as ideias de Freire que assinala a reflexão crítica sobre a prática, como o momento fundamental do processo de formação permanente.

As disputas de poder do currículo podem produzir tensionamentos, decisões e conquistas que repercutem tanto na formação quanto na execução de políticas públicas no cotidiano escolar. Para a Educação Inclusiva não é diferente.

– Em relação às práticas pedagógicas inclusivas dentro da pós-graduação, eu tive a possibilidade de conhecer as estratégias de ensino, o coensino, o ensino colaborativo, a tutoria. E dentro do ambiente escolar sempre observei que a tutoria me fez ter mais liberdade de atuação como docente. Atuo com a tutoria: ela se apresentou para mim como uma estratégia mais viável. Porque entendo que o ensino colaborativo demanda uma formação para atuar com o aluno e possibilita fazer uma formação com esses alunos para que compreendam o contexto em que estão envolvidos colaborativamente. (Professora 2)

Igualmente, a Professora 2 incluiu no seu discurso o termo “ensino colaborativo”, é quando um trabalho é realizado em conjunto, com a participação do professor de sala comum e do professor do AEE, e juntos planejam e ensinam colaborativamente. Ao mesmo tempo, eles contribuem para o campo científico, realizam formação continuada no próprio contexto de ensino, juntamente com professores envolvidos na pesquisa de campo. Para as professoras que participaram da pesquisa que resultou nesta tese, “[...] o ensino colaborativo em contexto educacional é uma oportunidade para identificar, na prática, os caminhos e as perplexidades que permeiam a educação inclusiva”.

A temática ‘colaboração’ configura-se a partir de sua originalidade no cotidiano das escolas, devido à necessidade de os docentes constituírem novos desenhos metodológicos que possibilitem a investigação da própria temática. O termo ‘colaboração’ também sugere expandir as discussões sobre as práticas pedagógicas inclusivas sob a perspectiva dos conceitos, dos princípios e da estrutura do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), tornando o *design* e a arquitetura acessíveis, sem necessidade de adaptações.

A colaboração também se aproxima da temática da pesquisa realizada por Mendes e Vilaronga (2014), com o objetivo de ampliar os conhecimentos acerca do coensino para professores da Educação Especial que atuam na rede regular de ensino. Nesse contexto, as pesquisadoras analisam experiências práticas vividas pelos professores que participaram da formação baseada em um trabalho de colaboração.

A articulação das práticas docentes decorre dos espaços cogitados para atender a todas as crianças que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Por elas serem sujeitos de aprendizagem, as práticas docentes permeiam o contexto educacional, tornando possível a efetivação do processo de inclusão dessas crianças. Outra referência respeitável é a relação entre as crianças que crescem juntas e se despontam em espaços de diálogos, singularidades, mas a particularidade de cada um é respeitada e acolhida.

– E quando eu entrei na Sala de Recursos Multifuncionais e comecei a trabalhar com os alunos com deficiência, comecei a perceber que a porta de entrada são as adaptações das atividades e descobri como mediar a aprendizagem desse aluno. Então, a prática pedagógica é justamente essa possibilidade de garantir ao meu aluno esse direito de conhecer e até dominar esses conteúdos, ou seja, esses conhecimentos. O que irá mudar será a forma que estarei apresentando-os para ele. (Professora 3)

Apreende-se, a partir das afirmativas acima, o esforço crescente dessas professoras no sentido de as escolas tornarem-se mais inclusivas. Elas afirmam que contribuem com propostas de reformulações de currículo, de materiais e práticas pedagógicas mais inclusivas para todos nas salas de aula comum. Embora tenham discutido reformulações de práticas pedagógicas e de ações conjuntas para todos os educandos, não há inferências de que essas práticas signifiquem socializações para um maior número de profissionais da área.

Essas iniciativas dizem respeito a ações e princípios inclusivos que objetivam melhorar e aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem de todas as pessoas. E têm como base informações científicas, tais como o processo de aprendizagem.

– Entendo que a prática pedagógica terá que ser dessa forma, analisar cada situação, fazer uma avaliação para ter uma ideia dos estágios do conhecimento do aluno para, após essas prévias análises críticas, fazer planejamento das atividades, mas pensando nesse meu aluno, de que forma vou alcançar o que ele já sabe. Verifico se ele sabe ou não escrever, se ele consegue enxergar, ouvir e falar para então propor uma atividade que substitua aquelas atividades de outras formas, se necessário for, adaptá-las. Então, acho que essa prática pedagógica inclusiva é garantir a aprendizagem cotidianamente. (Professora 4)

A prática educativa, alimentada por pesquisas ou evidências, potencializa a renovação da prática pedagógica, na medida em que torna o professor um aprendente. Embora a prática educativa, como a de qualquer outra profissão, possua elementos artesanais, entendidos como “arte” no manejo da relação entre as pessoas, o uso do conhecimento científico para tomar decisões educacionais caracteriza o comportamento do professor-reflexivo – o profissional que constantemente investiga e questiona suas práticas. (SILVA, 2014, p. 26)

Essas professoras sujeito da pesquisa explicitam que as ações inclusivas, muitas vezes, tornam possíveis as intervenções criativas. Elas são formuladas com os conteúdos que os alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) estão tentando assimilar no seu ritmo, tempo e o espaço. Logo, um olhar crítico sobre o fazer pedagógico dos professores pode ser um exercício significativo, por garantir os serviços de apoio especializado, todos voltados para a aprendizagem, capazes de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização. Em outras palavras, é promover o compromisso com a diversidade institucional, ressaltando os processos didáticos de ensino e aprendizagem de cada aluno e ponderando o envolvimento e a curiosidade de ambos.

Ao serem questionadas acerca do *significado de planejamento inclusivo*, as professoras brasileiras afirmaram que planejar é uma ação de fundamental importância e

expressa um comprometimento individual e coletivo do sistema escolar. Assim, é impossível sustentar quaisquer mudanças sem apoio e trabalho cotidiano dos que fazem a escola acontecer:

– *Sim, tem que realizar o ato de planejar, pois é necessário em tudo, na vida da gente. E este planejamento, de uma forma geral, promove ações curriculares inclusivas no ensino comum. E quando a gente traz para a vida acadêmica, o trabalho escolar e a prática pedagógica ficam mais fáceis. É aí que faz a gente buscar melhores estratégias para mediar os conteúdos ao atender ações do planejamento para essa inclusão ficar mais fácil. (Professora 1)*

A Professora 1 traz a significação e a multiplicidade do ‘ato de planejar’, o que parece indicar contornos positivos às ações das escolas da Educação Básica, como a oportunidade de aprender novas habilidades e expandir seus conhecimentos e competências em questões pedagógico-curriculares, como as avaliações, a fim de eles se tornarem inclusivos.

Ainda, ao aliar ações à valorização do conteúdo escolar, a Professora 1 pareceu empreender buscas por modo de envolver esses conhecimentos a um ambiente adequado para inclusão no desenvolvimento humano. Esse cuidado releva o fato de que nem toda forma de difusão de conhecimento científico caminha nessa direção, demonstrado por Davydov (1988). A nosso ver a escolarização pode contribuir para a humanização dos sujeitos quando possibilita o desenvolvimento de um tipo de pensamento que se forma sob a base dos conceitos científicos, permitindo-lhes uma nova relação com os objetos e fenômenos.

Esse pensamento teórico de Davydov (1978), o conceito científico, não é estimado como meio de descrição e classificação do mundo objetivo,

O conceito é tratado aqui como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objetivo idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a generalidade e a essência do movimento do objeto material. O conceito aparece tanto como forma de reflexo do objeto material, como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular operação mental. (DAVYDOV, 1978, p. 300)

Para a autora, ao promover a formação do pensamento teórico, é preciso que o ensino de conceitos científicos encontre-se assentado em procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conceito como atividade mental. O que em muito se diferencia do modelo de ensino conceitual que está presente na tradição escolar, materializado em livros didáticos e

apostilas. Organizar o ensino de acordo com essa perceptiva é, portanto, um grande desafio e requer estudos e pesquisas.

– É quando contamos com um suporte para o planejamento. E quem nos socorre na sala de aula quando precisamos de ajuda são as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais. Então, até nas questões das disciplinas, elas nos dão suporte, orientam no que for preciso aqui na escola e as tenho como um suporte de ‘planejamento inclusivo’. É uma parceria. Elas fazem isso com prazer e trazem conhecimentos nas veias e com amor para a Educação Inclusiva. Porque a gente sabe que não são atribuições delas, mas elas as fazem porque têm respeito à criança, à escola e a nós. (Professora 2)

Nesse sentido, a Professora 2 assegura, com suas palavras, que há o discernimento das estruturas conceituais que permitem a construção de planejamentos a partir da realidade dos alunos. Esses integram o currículo às metodologias que facilitam seus próprios caminhos para mudança, em prol da inclusão escolar de qualidade, como sugere Pletsch (2009), Bueno (2008), Díaz-Rodríguez e outros pesquisadores (2009).

– Existe, sim, um planejamento inclusivo. As professoras da SRM fazem com competência. Sentam conosco, tiram dúvidas, porque elas conhecem bem os alunos especiais, muito mais do que a gente, porque elas trabalham todos os dias com eles em horários específicos e quando estamos ali na loucura da sala de aula trabalhando um pouquinho com eles é que vemos e percebemos como é complicado. E elas já sabem como conduzir, já conhecem a fundo cada criança e nos dão dicas de como trabalhar. Então, para falar a verdade, nos sentimos mais seguras com elas duas aqui, nos ajudando a aprofundar a inclusão [...] (Professora 3)

É preciso, segundo a Professora 3, que se acredite na possibilidade de o aluno aprender com as interações, que são orientadas pelo princípio do respeito mútuo, no pressuposto de que todos podem aprender, desde que suas ações mediadoras sejam encontradas, valorizadas e desenvolvidas. Sem falar na importância da “[...] identificação dos aspectos elementares culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, ajudando-os a identificar, simultaneamente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esses objetivos”. (SAVIANI, 2008, p. 13)

Saviani ainda acrescenta que esses aspectos são básicos no cotidiano pedagógico. O primeiro deles diz respeito à distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o necessário. Tais aspectos pedagógicos são fundamentais e constituem-se critérios úteis para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. O segundo aspecto diz respeito à identificação das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho

pedagógico – através da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos), para que, progressivamente, cada indivíduo realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 2008, p. 14)

– Sim. Primeiro, eu não acredito em uma prática pedagógica em que não haja planejamento. Se não houver leis, o ensino passa a ser um fingimento de inclusão. Na Educação, não se pode trabalhar no improviso, e menos ainda na eventualidade, quando se tem um aluno incluído. De outra forma, sairá do controle docente. Então, todas as minhas aulas são planejadas semanalmente, e por que toda semana é totalmente diferente, precisarei olhar para o contexto na semana seguinte. Assim, terei um feedback da aula anterior para planejar a aula seguinte. Eu sei o que deu e o que não deu certo. A partir disso, terei que reformular para atingir os objetivos propostos. (Professora 4)

Pelo que foi explicitado pelas professoras brasileiras, há demandas nos planejamentos, mas, com frequência, elas podem, equivocadamente, apresentar abordagens superficiais e destituídas de conteúdos coerentes e consistentes, de modo que essas lacunas podem prejudicar ou limitar o pleno desenvolvimento dos alunos incluídos. É certo que a maioria do professorado, ou pelo menos deveria ser, que atua na Educação Especial e Inclusiva almeja alcançar: uma ação em conjunto para que seus alunos aprendam.

Certamente, ao planejar seu trabalho pedagógico, os professores podem alcançar aqueles alunos com ou sem deficiência, e que, ao término das aulas, continuam pensando, raciocinando, investigando como o seu modo próprio de ensinar afetou positiva – ou negativamente – seus alunos. Igualmente, os respaldos reflexivos advindos de conhecimentos construídos durante a formação inicial, como apresentado na LDBN 9394/1996 (BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal, 2005) possibilitam que os profissionais docentes estejam aptos a atender às especificidades inerentes ao seu exercício profissional e se fundamentam nos seguintes aspectos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal, 2005)

Investir sistematicamente na formação inicial e continuada de professores ocasionará mudanças preciosas e é a passagem principal para se obter uma Educação Inclusiva de qualidade, principalmente, para se transpor as barreiras do campo conceitual até o âmbito prático nas ações da Educação Básica. Assim, é possível entender que a ação de ensinar vai além, é o ato de mediar os conhecimentos, mas se esse conhecimento estiver descontextualizado da práxis, certamente, não transformará o contexto.

Dessa feita, compreender a epistemologia da relação entre teoria e prática, segundo Freire, é o estabelecimento de autorreflexão crítica que interpreta teoria e prática de forma indissociável, simultânea e dialeticamente relacionada e exige instituir culturas de análises de suas práticas e dos processos formativos, avigorados pelos coletivos de investigações disponíveis nas Universidades.

Ao serem questionadas sobre as suas *experiências profissionais e quais são as dificuldades para educar crianças com deficiência na Educação Básica*, as professoras assim explicitaram:

– Temos necessidade de formações que dessem mais orientações mais detalhadas, como a produção de materiais pedagógicos com conteúdos específicos e outras atividades adaptadas. Porque não podemos cair na hipocrisia de dizer que a gente tem tempo real de fazer planejamentos para X meninos e, ainda, procurar e preparar todas as atividades adaptadas. É complicado! (Professora 1)

De certo, o despreparo das professoras para a Educação Inclusiva, devido às carências nas formações, pode isentá-los de uma prática mediadora para as acessibilidades curriculares necessárias. Esse pode ser um dos motivos que podem justificar a evasão de alunos das escolas públicas brasileiras, que podem incidir, também, na Educação Especial e Inclusiva. Com programas de formação continuada, os docentes podem garantir uma escolarização plena e de qualidade, fazendo as devidas conexões entre a cultura acumulada e sistematizada e os conteúdos escolares.

Para tanto, do ponto de vista educacional, a escola, como lugar de formação cultural e científica, deve se constituir como local atrativo, inclusivo, com professores qualificados, currículos atualizados, atendendo a demandas específicas de todos os alunos e disponibilizando condições didáticas e metodológicas para que eles prossigam adequadamente seus estudos de forma autônoma.

– Então, a gente precisava na escola dessa questão de adaptar as atividades para incluir melhor esse aluno com deficiência. ‘Aqui você poderá trabalhar com esse assunto’. As professoras da SRM até me ajudam, mas para elas também é pesado porque há muitas crianças aqui na escola para elas darem conta. Então, para que aconteça essa parte prática pedagógica na sala de aula, é preciso que haja um profissional para coordenar esse planejamento conosco, ajudar a pesquisar as questões temáticas interessantes e discutir conosco no dia do nosso planejamento e sentar com a gente. **(Professora 2)**

De certa forma, a Professora 2 explicita suas *dificuldades para educar crianças com deficiência* ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular. E parece desconhecer a mediação da aprendizagem como prática social global - fundamento principal da prática educativa, posto que, para Vygotsky (1991), o aprendizado é um aspecto fundamental e necessário no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na verdade, há dois níveis de desenvolvimento:

- 1) Zona de desenvolvimento real ou efetivo – se refere às conquistas já efetivadas, consolidadas e a funções ou capacidades que o indivíduo já domina, consegue utilizar sozinho.
- 2) Nível de desenvolvimento potencial – diz respeito às capacidades em vias de serem construídas. Refere-se àquilo que o indivíduo é capaz de realizar, só que mediante ajuda. A distância entre o que é capaz de fazer com autonomia – nível de desenvolvimento real - e aquilo que realiza em colaboração – nível de desenvolvimento potencial caracteriza o que Vygotsky chama de ‘zona de desenvolvimento potencial ou proximal’.

Ainda de acordo com Vygotsky, a mediação social aproxima-se da perspectiva da Educação Inclusiva para todos os alunos, incluindo aqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O objetivo é torná-los capazes de apreender os conhecimentos necessários à vida prática, para se posicionarem no mundo, até, se possível, atingir o grau de terminalidade acadêmica adequadamente. Visto que, participar da escola é aprender a ser e a construir-se na interação social junto ao grupo do qual faz parte.

E, para tanto, se faz necessária a inclusão na escola comum para o aluno aprender a ler/escrever/contar, a ser e a conviver com o outro (além de aprender e respeitar ideias convergentes e divergentes) e perceber o *ethos* escolar como alicerce da cidadania, ao reduzir as barreiras de acessibilidade. Associado a essas demandas, é necessário estimular a mediação social, a percepção, a compressão reflexiva e a crítica das situações didáticas que exigem mais atenção. Como resultado, os professores saberão agir perante as dificuldades para educar crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

– Vejo como dificuldades os vícios familiares dos alunos, aqueles que eles trazem de casa. A realidade é que muitos pais não aceitam a questão da deficiência dos seus filhos. Outros pais até aceitam, mas limitam os filhos, não os deixam fazer nada, dão tudo nas mãos e as crianças se tornam preguiçosas e até com as atitudes. Então sabemos que os alunos passam metade do seu tempo na escola, mas a outra metade, no ambiente familiar. E fazer com que sejam internalizadas ações sociais nessas crianças com deficiência cheias de vícios fica difícil a construção pedagógica dentro da escola. Aí essa construção é desfeita a cada segundo dentro do ambiente familiar. Acredito muito na inclusão social, não acho que seja uma ilusão, mas é preciso que a família, de fato, dê carta branca para que a escola possa mostrar as possibilidades que esses alunos apresentam. Caso contrário, será muito difícil inclui-los em uma turma comum e até mesmo fazer parte da sociedade. **(Professora 3)**

A Professora 3 retrata suas dificuldades de mediação da aprendizagem para alunos com deficiência ou alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na sala de aula comum e expressa sua angústia, por sinal muito comum entre pais, principalmente quando não são alfabetizados ou negam a situação da deficiência de seus filhos. Em vista disso, eles podem ser fatores impeditivos de um trabalho participativo. A escola pode ajudá-los a serem mais proativos, conscientes da autoridade da inclusão e do cumprimento do seu papel na formação de seus filhos com deficiência. Essas posições se expressam, pedagogicamente, num currículo baseado nas experiências cotidianas, no compartilhamento de práticas e valores entre as pessoas através de narrativas e não de saberes sistematizados.

– A minha experiência profissional sempre foi me levando para essa área da Educação Inclusiva. Então, ter me constituído nesse enfoque desde a graduação para mim nunca foi um problema. Pelo contrário, sempre foi um desafio e também fonte de possibilidades que eu abracei. Sempre fiz as pós-graduações nesta área e foram experiências incríveis, principalmente para as questões pedagógicas que antes eu não as enxergava. E cada conhecimento contribuiu positivamente para minha formação e atuação, ao encarar os desafios das salas de aula, como o uso dos recursos materiais e humanos para atender e dar o suporte àqueles alunos com deficiência. **(Professora 4)**

Os componentes do processo didático sempre foram desafios e possibilidades, e a Professora 4 declara sua percepção reflexiva e crítica de sua formação e das situações didáticas. Devem ser realçadas suas falas referentes às potencialidades das SRM como um suporte de trabalho, que contribui, significativamente, para a permanência do aluno no ensino comum. Ainda que a Educação, por mais simples que pareça, requeira do profissional e do sistema condições de trabalho, o exercício da docência na Educação Inclusiva envolve atividades complexas, sendo influenciadas por condições internas e externas. Conhecer e

analisar criticamente tais condições será fundamental para melhor intervir no trabalho docente, ratifica Libâneo (2011, p. 92).

A pesquisa atual sobre a didática utiliza a palavra “mediação” para expressar o papel do professor no ensino, isto é, mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Na verdade, trata-se de uma dupla mediação: primeiro, tem-se a mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; segundo, tem-se a mediação didática, que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento.

A concepção de ensino como mediação pedagógica parece ser a que se adéqua às diferentes realidades, por possibilitar a materialização de um currículo inclusivo. E a situação didática em sala de aula estará sujeita, também, aos determinantes econômicos, sociais e socioculturais, os quais podem afetar tais ações diretamente. Nesse sentido, o processo didático estará centrado na relação entre ensino e aprendizagem. E pode daí determinar os elementos constitutivos dessa didática, no que diz respeito aos conteúdos das disciplinas na ação de ensinar e de aprender. (LIBÂNEO, 2006)

As escolhas didático-pedagógicas e intenções das professoras brasileiras de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) também foram tema das entrevistas. Na oportunidade, foi solicitado que elas expressassem *qual(is) estratégia(s) pedagógica(s) curricular(es)* faziam uso no seu contexto inclusivo. Assim afirmaram:

– Procuo o tempo todo mediar aprendizagem nas minhas aulas, não dá ficar no só quadro de giz. A fundamentação teórica é fazer uso da aula no Datashow e nas ações práticas para que os alunos explorem o lúdico (dominó, pega-vareta para trabalhar a noção de quantidade/números). Assim fica mais fácil mediar os conteúdos e a aprendizagem. E trabalhar também a reflexão crítica, a questão do agir e do pensar. É preciso saber mediar o tempo todo e perceber o que podemos trazer para a vida deles. Exemplo: internalização da noção do número. Antes, se usava aquelas contas e mais contas e na prática não usava nada disso. Aí trabalho junto com eles (alunos incluídos) e com o apoio da SRM. Então, incluir é isso: uso mais estratégias para que eles percebam que estão aprendendo e possam usar na vida cotidiana. (Professora 1)

Os trechos selecionados evidenciam como a categoria *prática/vivência*, orientada pelas ideias de Vygotsky, fundamentou o processo analítico dos dados produzidos. A Educação Inclusiva aparece, na fala da *Professora 1*, como uma modalidade de ensino inerente da educação escolar, fazendo parte integrante da mesma, e, portanto, precisa ser objeto de análises críticas, refletidas e contextualizadas.

Assim, percebe-se nas afirmativas da professora o significado do diálogo, quando ela faz uso da conversação como instrumento de mediação entre o conteúdo, o lúdico, o social e o individual. O favorecimento das trocas e da colaboração com o outro mais experiente, as interações dos alunos entre si e com a professora, a partir da efetivação dos trabalhos grupais, podem estabelecer a construção do processo de ensino e aprendizagem a partir dos interesses desses estudantes incluídos, como são evidenciados nos postulados de Vygotsky (1991).

O próprio Vygotsky reitera o diálogo como uma linguagem essencial. Com relação às necessidades da vida social, ele afirma que tais demandas são supridas na interação social, produzindo e expressando sentidos e significados, e, por essa razão, habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras se constituem para as crianças, primeiro e, acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas.

Mais uma vez identificamos uma das ideias basilares de Vygotsky, quando se evidenciam os frutos dos diálogos. Nesse acontecimento, em decorrência do diálogo filosófico na comunidade, são internalizados mais tarde para se tornar funções psíquicas internas. O diálogo é relevante para o processo inclusivo da criança com Necessidades Educacionais Especiais (NEE); através do diálogo, os aprendizes aprendem a pensar e usarem seus pensamentos, congregando habilidades mais dinâmicas para agir com ele. Eis a importância de se fazer boas perguntas e estabelecer critérios significativos para avaliar sua qualidade nas ações, aprender a problematizar, avaliar o que os outros dizem e fazer inferências, dispondo de analogias, oferecendo argumentos valiosos, ao levantar suas hipóteses entre outras habilidades.

A Professora 1, ao afirmar que faz uso de *'estratégias para que eles percebam que estão aprendendo e possam usá-las na vida cotidiana'*, demonstra que faz uso da transferência de conhecimento.

Passeio por todas as abordagens, e acredito na pedagogia construtivista e sociointeracionista. Acho que elas dão suporte para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Consigo entender o que é preciso fazer, ver as demandas dele, e vou fazendo com que ele entenda o que é interessante naquele momento. E se entendemos os alunos já se tem um pouco mais de compreensão, de liberdade. Ou seja, eu vou trabalhar com total liberdade para que eles construam novos conhecimentos. Não existe nem o certo e nem o errado; existe uma construção que é feita naquele momento. Delego ao coleguinha para ficar junto na tutoria [...] Nem sempre dá certo essa mediação, mas na maioria das vezes dá, sim. Assim,

consigo me afastar e dar as orientações verbais a todos e conversar com a turma, sem ficar presa a um aluno, consigo ter uma visão mais ampla. É a estratégia que mais abraço no momento. (Professora 2)

A Professora 2 consegue realizar seu planejamento junto ao aluno com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e conduzir as atividades com os demais colegas. Essa ação pode ser sinônimo do sentimento de pertença à turma da qual o estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) faz parte. Apesar de reconhecer que existem suas dificuldades em realizar algumas atividades com os demais colegas, esse aluno pode se posicionar, ativamente, perante as possibilidades de aprendizagem. A que tudo indica, o estabelecimento do diálogo e a mediação da aprendizagem são estratégias pedagógicas de ação eficiente, por contextualizarem os vínculos relacionais e interativos, apesar de respeitar as particularidades de cada um.

– Procuo criar caminhos para ir desenvolvendo a Pedagogia, a Psicopedagogia inclusiva, porque não consigo separar essas áreas. É um trabalho prazeroso esse de mediar aprendizagem. É difícil, mas é acreditar que ele está ao nosso alcance: basta usar as estratégias de como o menino aprende; qual foi a forma que deu ou não deu certo em determinada área de conhecimento. E ter a iniciativa de ir em busca de outras, como a experiência da aprendizagem mediada. Aí, sim, são estratégias que vão facilitar a aprendizagem do aluno e o seu modo de aprender [...] Para que o seu ato de ensinar aconteça com sucesso e para o menino também. (Professora 3)

A Professora 3 reconheceu, ao narrar suas *estratégias pedagógicas* de forma diversificada e criativa, que *‘desenvolve a Pedagogia e a Psicopedagogia inclusiva [...], ao mediar aprendizagem*, opção que tem por base pressupostos de escola inclusiva. Se não for o seu todo, pelo menos o discurso parece ser reflexivo, que respeita a diversidade. Um discurso que pressupõe uma construção de conhecimentos de forma coletiva, no sentido de garantir a aprendizagem daqueles que estão sob sua responsabilidade.

Davydov (1978, p. 12 apud LIBÂNEO, 2011, p. 92) afirma que “[...] na aprendizagem de um conteúdo científico, o que importa é o domínio do processo de origem e o desenvolvimento de um objeto de conhecimento do que o domínio apenas do seu conteúdo formal.” E, muitas vezes, os desafios provocados pela sociabilidade grupal, pelo cumprimento das ‘linguagens’ nos processos de produções das informações, exigem da professora atitudes proativas e o reconhecimento de outras formas, como gestos, atitudes e expressões corporais.

– *E temos alguns alunos com deficiência, e cada um com a sua especificidade que precisa de um apoio maior, de uma adaptação, pois cada um tem uma linguagem própria que requer assistência da professora, de alguém, do outro aluno para que ele não fique de fora das atividades. São muitas variáveis ao mesmo tempo em um contexto de uma sala. Incluir esses alunos nas salas de aula é acreditar nas possibilidades de que eles podem aprender algo mais: é a Zona do Desenvolvimento Potencial, não apenas os conteúdos curriculares. Sabemos que eles aprendem questões da socialização, do partilhar com o outro, o ser social. Sem contar que também desenvolvem a oralidade porque muitos falam com eles e, assim, aprendem a participar no grupo. (Professora 4)*

Vygotsky percebe que “aprendizagem e desenvolvimento [...] estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. No entanto, “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”. É nesse sentido que há possibilidades para as professoras inclusivas intervir no pensamento da construção de conceitos, considerando o conceito da ‘Zona do Desenvolvimento Proximal’ de Vygotsky, que pode ser o elemento inspirador de uma ação pedagógica que tenha a capacidade ou a qualidade de ativar zonas de desenvolvimento intelectual, de forma a criar estratégias cognitivas e expectativas potenciais da ação humana. Elas são mediadas com base nas tarefas pedagógicas mediadas e podem ser ajustadas ao ritmo daqueles alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que, até pouco tempo, eram excluídos das escolas comuns.

5.2.3 Categoria de análise: políticas públicas de inclusão

A última categoria de análise é as “políticas públicas de inclusão”. As professoras brasileiras falaram sobre seu conhecimento a respeito *das políticas públicas inclusivas atuais*.

– *Entendo como política pública a LDBN de 1996 e a LBI de 2015, por exemplo. Elas afirmam que a escola tem que receber o aluno especial, mas para isso terá que se adaptar antes de receber esses alunos. Mas nem sempre essas políticas públicas conseguem chegar às escolas e fazer acontecer como manda a lei. (Professora 1)*

Observamos os elementos abordados pela Professora 1. Chamaram atenção para a redução da dissonância entre teoria e prática das políticas de inclusão para fazer chegar às escolas ações mais inclusivas, conforme apregoa a LDBN (BRASIL, 1996) em um de seus Artigos, o Art. 58: “Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Além disso, o

referido documento ressalta que: “O sistema de ensino assegurará: serviços de apoio especializado, na escola regular; sala de Recursos; currículo, métodos e técnicas adaptados; terminalidade específica dada a deficiência do aluno; professores com especialização; Educação para o trabalho; Acesso igualitário aos programas sociais”.

Assim, é necessário considerar as articulações entre os setores sociais e os órgãos responsáveis pela Educação, para que eles identifiquem suas finalidades e deliberem políticas sociais e estratégias educativas para que a inclusão aconteça na prática. Se ela fosse uma realidade, a exclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) seria extinta. Tais setores precisam se empenhar para que todos os alunos retornem às escolas.

Nesse sentido, o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (PCD), em seu Art. 27 determina que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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. Congresso Nacional. Senado Federal, 2019, p. 19)

Bem como dispor a incumbência ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar de âmbito em pé de igualdade e oportunidades e condições junto às demais pessoas. Essa lei, apesar de ser ampla, trata de vários direitos, legitimando a pessoa com deficiência a ser considerada igual perante a lei, assim como as pessoas que não tenham as Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Vários aspectos dessas caracterizações de inclusão têm importância especial: a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. De tal modo, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito afirma Ainscow (2009, p. 20). Na perspectiva inclusiva, não basta simplesmente a existência das legislações, tampouco as construções de escolas e salas de aula. Os professores e alunos precisam contar com atitudes indispensáveis que abarquem a acessibilidade curricular, pedagógica e administrativa para que todos os alunos possam permanecer na escola.

– Temos que discutir mais sobre as políticas públicas para Educação Inclusiva dentro da escola. Mas não adiantará nada apenas discutir e viver dentro de um sistema ineficaz para inclusão. Então, precisamos de uma inclusão mais eficiente nas escolas, com formações e materiais didáticos para fazer acontecer como tem que ser. (Professora 2)

As professoras enfatizam ainda que, frente aos desafios que ainda permeiam a educação inclusiva dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) da Educação Básica comum, é preciso que as escolas cumpram a legislação vigente, para que elas estejam abertas e preparadas para atender a todos os educandos. Nesse sentido, a inclusão revela-se como um processo dinâmico que ocorre no cotidiano e no processo das interações entre seus pares e desempenham um papel basilar, pelos motivos dos encontros despontarem caminhos a serem percorridos e desencadeadores das potenciais em que compartilham sentidos que nem sempre se mostram espontaneamente aos adultos.

Quando nos reportamos a uma escola inclusiva, tudo indica que atrelamos para ações específicas dos adultos que a promoveram, além de acentuar a ideia de algo previamente planejado, antecipado e que se despontam por vir de fora. No entanto, a inclusão é para além do que se pode planejar, também, demanda ações culturais de dentro e exige, a cada momento, participar do planejamento pedagógico, que visa elaborar atividades que colaborem para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, inclusive os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE),

– A LBI de 2015 dispõe do Estatuto da Pessoa com Deficiência e ratifica que lugar da pessoa com deficiência é no ensino regular. Porém, concordo em parte. Eu acho que é assim mesmo e tem que incluir as crianças com deficiência, mas é preciso haver aparatos para receber esse aluno quando ele chega às escolas, para que ele frequente assiduamente a escola. Muitos estudantes frequentam de vez em quando. Caso contrário, ele não conseguirá permanecer na sala regular das 7 horas até 11:30 horas da manhã, não consegue. O professor terá que saber que uma criança com deficiência não consegue ficar em uma sala 4 horas seguidas como os outros alunos. É preciso de um trabalho específico, de um planejamento com a supervisão de um coordenador pedagógico, mas aquele que entenda dessas especificidades e com a colaboração de outros profissionais. (Professora 3)

Os discursos das Professoras 3e 4 parecem considerar conhecimentos das políticas públicas inclusivas atuais e sugerem que as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem e a participação de todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) sejam removidas. É necessário que haja vontade política, professores qualificados, metodologias e currículos adequados, escolas adaptadas para atender às necessidades

específicas de todos, indistintamente, respeitando suas limitações e adequando condições iguais de aprendizagem.

Além disso, toda a comunidade escolar precisa encarar os desafios existentes nas escolas. É o momento em que cada um terá que assumir responsabilidades quanto à melhoria do sistema de ensino, obter os resultados e alcançar os objetivos pretendidos com a Educação Inclusiva.

– Porque existem as leis da Educação Inclusiva, como a de Salamanca de 1994, LDBN de 1996, a LBI de 2015 etc. Todas dizem o que é inclusão. Só esquecem de um detalhe: não é a criança que deve se adaptar, mas a escola e a rede municipal deverão se adequar para a realidade desse aluno com deficiência. A realidade do município é adotar a Educação Inclusiva. Ou seja, hoje a lei permite que essa criança seja matriculada nesse espaço. Só que eu bato na mesma tecla das políticas públicas para alinhar as dificuldades cotidianas: há dificuldades em todos os tipos de acessibilidade, ausência de estrutura física, carência de recursos materiais, humanos e financeiros e poucas trocas entre as instituições da rede. É necessário realmente se preparar, acho que já passou o tempo de se preparar, agora tem que fazer acontecer ações pró-inclusão nessa rede para receber com qualidade esse aluno. Então, a lei diz que esse aluno terá esse direito de participar e, para isso, o professor terá que contar com as devidas formações e multiplicar esses conhecimentos com os alunos, escola etc. (Professora 4)

O debate sobre políticas públicas para a inclusão na Educação Básica deveria perpassar os atos legais em cumprimento dos planejamentos educativos, porém a precariedade nas condições de oferecidas nas escolas públicas prejudica a concretização das propostas pedagógicas. Para tanto, “Há quem diga que, no Brasil, temos leis de primeiro mundo, no entanto, sua materialização ainda não segue essa lógica jurídica, encontrando diversas barreiras impostas pelas contradições inerentes à sociedade dividida em classes.” (LOPES, 2014, p. 743) As professoras colaboradoras da pesquisa demonstram que detêm informações e conhecimentos acerca das políticas públicas mais atuais e dispõem de propostas e intenções criativas, visando à inclusão escolar, mas não explicitaram ações efetivas. Assevera Libâneo (2007):

Entretanto, uma insuficiente ligação entre a dimensão política e técnica do funcionamento da escola pode levar à dissolução da preocupação com o trabalho real dos professores na sala de aula, com os processos internos do aprender dos alunos, como reduz sensivelmente a importância dos conteúdos escolares e da promoção do desenvolvimento mental.

De certo, a conclusão que se pode intuir, diante deste contexto, é que se deve transformar meios em fins, pois a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem inclusivos, mediante processos pedagógico-didáticos, pode propiciar melhores resultados de aprendizagem quando diferenciados adequadamente. A inclusão nas escolas é construída na linguagem, e é atribuída a cada um a responsabilidade pela construção de seu próprio percurso, tanto profissional como pessoal, ou sua própria identidade, em uma relação intersubjetiva entre os seres humanos contextualizados na cultura.

A perejivânie constitui a unidade da personalidade e do entorno, tal como está configurado no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a “[...] unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança.” (VYGOTSKY, 1996, p. 383) É como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado, visto que esse processo envolve a produção de afetos e sentidos.

Ao que tudo indica, existem também carências de informações para o cumprimento das diretrizes para que a Educação Inclusiva seja efetivada de forma sistêmica, a exemplo do Projeto Planejamento Pedagógico (PPP). Há, também, a urgência para o alinhamento das dificuldades localizadas, como acessibilidade, ausência de estrutura física arquitetônica adequada, carência de recursos materiais pedagógicos, humanos e financeiros e lacuna de interlocução entre as instituições de uma mesma rede.

Ainda que exista correlação entre aprendizagem e a taxa de (re)aprovação da população com o desempenho escolar, há um conjunto de diretrizes locais que precisam ser organizadas. E, dentre essas, a Educação Inclusiva é a mais importante, pois é o indicador de aprovação que pode traduzir a disponibilidade de recursos para o incremento da qualidade da Educação. Precisa-se repensar a formação para que a inclusão seja realmente efetivada, pois ela é muito mais do que a matrícula do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): é aceitar que ele precisa sair da invisibilidade e ser visto pelos professores, colegas de classe e de toda comunidade local, assim como pelos órgãos públicos municipais, estaduais e federais.

Mediante o conteúdo revelado pelas narrativas das professoras, este estudo é justificado, pois ele buscou conhecer e refletir sobre o que se tem realizado e produzido nos últimos anos acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Itabuna/Bahia. O empenho empreendido neste estudo se apoia na relevância que o mesmo pode representar nos cenários local e estadual, talvez nacional, para o delineamento de políticas públicas mais inclusivas.

5.2.4 Percepção acerca das práticas pedagógicas das professoras brasileiras

Foi identificada compreensão das professoras, sujeitos da pesquisa, de como a escola e as diferentes abordagens da inclusão são vivenciadas, centrando-se nas suas percepções no contexto específico com base nos discursos adotados pelas professoras da Rede Municipal de Educação de Itabuna/Bahia da Educação Básica, quando atuam na Educação Especial e Inclusiva. Ao que tudo indica, as professoras investem no seu trabalho pedagógico, apesar da falta de apoio às demandas pedagógicas apresentadas. Mostram-se comprometidas no atendimento às especificidades dos alunos com deficiência e atentas para a Educação Especial e Inclusiva.

Porém, para a inclusão escolar, se faz necessário, a todo instante, convidar a todos para atentarem para os princípios, as características e os processos reflexivos. Como exemplo, estar a todo tempo analisando o passado, o presente e o futuro, a partir da (re)elaboração de suas narrativas, das ações que serão estabelecidas com pessoas e os contextos socioculturais. Ao afirmarem que atuam como ‘especialistas’ para atender às inúmeras demandas das salas de aula comuns, essas professoras admitem fazer atendimentos individuais nas várias ações pedagógicas, desde dar assistência aos demais professores, famílias, até atuar com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), segundo as necessidades educativas, buscando sugestões de atividades, de recursos especializados que possam fazer a diferença nas aprendizagens desses.

Na ratificação das abordagens elencadas pelas professoras, há o reconhecimento da articulação entre a participação na investigação crítica das situações de suas práticas de inclusão do aluno com deficiência no ensino comum. Essas revelaram, ainda, a elaboração de respostas inclusivas conectadas com os atores sociais, os conhecimentos e as intervenções necessárias para se efetivar a inclusão desses alunos, o que nos pareceu terem percorrido um caminho relevante entre a presença, o processo mediador da aprendizagem e o sentimento de pertença institucional.

Diante das ações traçadas de diferentes políticas públicas ao longo dos trinta anos como aquelas que demandaram mais atitudes de seus gestores públicos e mais efetividade para a Educação Especial e Inclusiva e, tantos outros, até discutiram acerca dos vieses e das dicotomias da inclusão, algumas em contraposições e aproximações argumentais que anos a fio desafiam óbvias situações que se repetem como se fossem novidades. Porém, na verdade,

os escassos aprofundamentos do núcleo central e das críticas ao modelo de ensino das clássicas escolas especiais e escolas comuns, ou melhor, pouco se tem em conta as diferenças entre os alunos, ao estabelecerem as notáveis organizações pedagógicas sobre as necessidades especiais de cada criança incluída – anunciam uma inovação na Educação às novas gerações com muitas convicções e opiniões, mas com pouca práticas de inclusão exitosas, há certeza de conhecerem e disporem de soluções adequadas.

O que ficou claro para nós foi a existência de modificações e práticas de inclusão, mas ainda não dispomos de uma certeza para as questões das evidências científicas de práticas de inclusão no sistema educacional itabunense, conforme reportado pelas professoras brasileiras. Há evidências de que a perspectiva de inclusão foi introduzida, mas de maneira independente por parte das professoras, (des)articulada no tempo e ao gosto da vontade delas e não de maneira conjuntural, para que os efeitos fossem efetivos. Talvez por desconsiderarem a urgência da coesão e a coerência pouco efetiva de ações federativas que pudessem intervir nos sistemas educacionais pelo país a fora, se é que pretendiam avançar.

No caso do Brasil, são vários os modelos de empenhos de implementação das culturas de inclusão que tentaram introduzir mudanças paliativas (ou seja, protelaram uma crise tão urgente e necessária). Pouco se fez para intervir nas estruturas da organização escolar. Enfim, falharam nos seus objetivos de incluir as diferenças nas escolas comuns e por nunca terem autoridade suficiente para com a causa de âmbito global do ensino com qualidade para o atendimento do aluno da Educação Especial e Inclusiva.

A trajetória das políticas públicas demonstram as instâncias federativas que se caracterizavam por ser, simultaneamente, um sistema que se delibera por inúmeras organizações e planejamentos escolares, mas por indefinições no atendimento do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola comum (por condicionar que o “melhor atendimento” é a escola especial?), ou seja, se destituem dos espaços e tempos escolares inclusivos, a bifurcação de período, a seriação/ciclo dos alunos, a (re)distribuição do serviço docente, até a falta de noção da terminalidade escolar, das avaliações e progressões das aprendizagens em prol da implementação da cultura de inclusão e que ousamos afirmar que algumas dessas ações ocorreram, recentemente, por volta do período entre 1996 e 2015, e que, nas últimas décadas, se apreciou a inclusão.

A nosso ver, nas tentativas de implementação das culturas de inclusão têm se assinalado as homogeneidades de sempre, por terem ocorrido de primeira ordem e adotaram propostas que se limitaram aperfeiçoar o que já existe, sem se pôr em prática a radicalidade

(sem ir à raiz dos problemas, ficando na superficialidade das questões latentes) das ações inclusivas que tanto exigem atitude para os princípios básicos de acessibilidades, as abordagens referências que ratifiquem e garantam os estilos de organizações estruturais pró-inclusão das diferenças.

Notamos as modificações de primeira ordem como uma tentativa de dar roupas novas ao que já existe para a inclusão escolar. Foi a distribuição dos slogans de mais eficiência e eficácia, sem alterar as características fundamentais da instituição escolar, ou seja, modificam-se abreviadamente (nas suas atitudes na relação entre os adultos e as crianças) executando os seus próprios papéis sem considerar os princípios básicos de se incluir as diferenças no ensino comum. Em compensação, as modificações de segunda ordem procuram alterar os processos característicos das instituições educativas e introduzir novos planejamentos de acessibilidades curricular, arquitetônica, comunicacional, tecnológica, atitudinal etc., bem como considerar as metodologias, composições estruturais, identidades e papéis que transformem o estilo familiar em cultural como ato de fazer acontecer as novas expressões da Educação Especial e Inclusiva para deliberar problemas periódicos e persistentes nas escolas de todo o país, talvez do sul da Bahia.

Por esse motivo, podemos afirmar que hoje, face ao pouco êxito das tímidas mudanças estruturais impostas pelas políticas públicas para incluir o aluno da Educação Especial e Inclusiva no ensino comum, torna-se óbvio ensinar em classe a muitos alunos como se fossem um só e a permanência e a naturalização de um modo único de organização pedagógica, cuja matriz capital é o ensino homogêneo, institui um dos fatores mais estruturantes negativos do padrão escolar que está na base do desenvolvimento da escola pública. É preciso reverter tais fatores de exclusão!

Levando em consideração que, para Saviani (2003), a natureza da educação é a apropriação do conhecimento sistematizado por elementos das novas gerações, para se estabelecer aproximações desses conhecimentos da pedagogia Histórico-crítica, se faz necessário compreender os rumos históricos da educação no Brasil e apresentar alternativas capazes de atribuir à educação sua real função a partir de suas análises sobre os problemas contextuais.

Hoje, transformar a escola é, sobretudo, ir à busca de outro sentido para a educação básica. Daí a urgência para a construção de sentido, diante de todos os intervenientes da inclusão no ensino comum, mas, em particular, para aqueles alunos pseudoincluídos (pretexto de sermos bonzinhos para o mero ato educativo da sociabilidade), além de instituir uma

categoria favorável de mudança das suas estruturas e natureza de organização pedagógica e da gestão escolar, necessitará, no mínimo, ocasionar o próprio processo de (re)conceitualização da escola como instituinte (aquela capaz de fundar o novo) educativa que pode e deve implementar a cultura inclusiva. Assim, como citado sobre a implementação da cultura inclusiva nas escolas públicas, se não ocorrer e passar, necessariamente, por mudanças em algumas das suas dimensões escolares e após nos encontrarmos em pleno século XXI, terá sido mais um século das utopias.

Ao analisarmos alguns desses aspectos das políticas públicas para a inclusão do aluno da Educação Especial e Inclusiva na escola comum, anteriormente partilhados, brotam-nos a demanda e o fortalecimento de iniciativas que possam se tornar originais para a mediação da aprendizagem do aluno incluído, foco de nossas ideias iniciais de tornarmos os professores protagonistas das suas próprias práticas pedagógicas para que favoreçam e fortifiquem as investigações in loco para além da centralidade da intervenção inclusiva junto a todos os alunos, bem como daqueles com deficiência ou denominados de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e para sua exata relação com a aprendizagem inclusiva.

Destacamos dessas percepções docentes abordagens e ideias de que darão sentido para o profissional da educação não podendo e nem devendo ser dissociadas do processo de inclusão escolar, o que se requer desses é a coerência e consistência dos seus inúmeros saberes e fazeres, os conteúdos que articulados com para a prática necessitam de uma sólida formação continuada para que ocorra uma devida qualidade no processo de inclusão do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino comum. Assim, ao perspectivar a identidade e o (re)conhecimento profissional de ser professorada educação básica é ter a em conta as dimensões relevantes das intervenções inclusivas por elas realizadas, além de terem a possibilidade de realçarem in loco as investigações de suas próprias práticas inclusivas de forma que possam disseminá-las.

De certo, o caminho para uma profissão de professoras da educação básica inclusiva é ser mais forte nas suas convicções e ações didáticas, pois exigirão, cada vez mais, estratégias mediadoras dos saberes e fazeres. Que possam dialogar, com mais leveza e propriedade, as Tendências Pedagógicas utilizadas e ao saberem optar conforme demandas de cada aluno incluído.

No nosso entendimento, essas professoras levaram em consideração que, ao fazer realmente acontecer suas práxis pedagógicas, propuseram as transformações diárias para a

Educação Especial e Inclusiva, demonstram estarem intimamente ligadas às políticas públicas, tal como propõem os documentos oficiais anteriormente citados. Em seus discursos, as professoras brasileiras afirmam que se respaldam nas linhas de pensamento em que se tornam agentes e autoras fundamentadas que acolheram e se responsabilizaram por todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência e compuseram as tentativas de:

- Garantir a efetiva ação para que todos os indivíduos *com* e *sem* deficiência tenham a prioridade para uma escola de qualidade;
- Consolidar conhecimentos sócio-histórico-culturais para que se materialize e consolide a inclusão de alunos com deficiência de forma crítica e participativa no meio escolar e social;
- Superar a visão equivocada que reduz as dificuldades da escolarização dos alunos com deficiência e possam desenvolver nos âmbitos sociopolíticos e histórico-culturais;
- Propor o resgate das funções ativas e efetivas da educação escolar, organizando e (re)elaborando metodologias, tecnologias pedagógicas para um acompanhamento inclusivo eficaz;
- Apresentar sugestões do processo mediador das aprendizagens e possibilidades para que todos os alunos *com* e *sem* deficiência façam parte da premência e a manutenção de relações sociais saudáveis na educação comum.

Por fim, considerando a legitimidade das categorias de análise, anteriormente explicitadas, foram selecionadas aquelas que poderiam promover reflexões e ações diretamente no âmbito científico, sobretudo no campo da Educação Inclusiva no sul do estado da Bahia. Nesta pesquisa, a proposta foi analisar os resultados obtidos com base nos discursos das professoras entrevistadas, situando-as em relação ao meio social em que vivem e em situações diversas que, de certo modo, podem ser determinantes para o desenvolvimento de suas intervenções e, conseqüentemente, para o futuro dos processos educativos dos quais fazem parte.

Os excertos analisados apontaram para as reais possibilidades de utilização destes vieses (deficiência, inclusão, prática e estratégias pedagógicas e políticas públicas) para que se efetivassem as percepções e ações pedagógicas inclusivas, desde que partam do pressuposto de que o ser humano e o mundo se constituem dialeticamente. Mudar não é uma tarefa fácil, mas é possível. A temática “Perspectivas de Professoras da Educação Especial e Inclusiva” é um convite que se faz a todos os educadores, no sentido de um trabalho coerente

e consistente, fundamentado em atitudes democráticas, éticas e no comprometimento inclusivo.

Apontamos discursos e ações das professoras que devem ser valorizados, pois são as mesmas professoras que, “entre inseguranças, medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, recebem e acolhem os alunos com deficiência em suas salas de aula” e procuram desenvolver práticas pedagógicas que se aproximem dos princípios da Educação Inclusiva.

O que mais interessa, seguramente, não é dispor receitas, mas sugerir a todos a encararem os desafios de incluir a criança com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola comum e na sociedade. Aspectos considerados relevantes, necessários e constantemente presentes na prática pedagógica são denominados fundamentais, pois se declara que, se não estivesse convencida de que mudar é possível, eu não seria a pessoa que sou, a professora que acredita na inclusão.

5.3 PORTUGAL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DO NORTE DE BRAGA

Fruto de intercâmbio acadêmico, designado como Estágio Científico Avançado de Doutorado, com duração de seis meses, a pesquisa realizada na Universidade do Minho visou à obtenção de mais qualificação formativa. Tal experiência de aperfeiçoamento contou com a liberação das instituições profissional de origem a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e formativa na condição de aluna regular do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), além de contar com os subsídios financeiros advindos do Edital nº 47/2017 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ações relativas ao Estágio para a nossa estada em Portugal.

Nosso destino para realização do Estágio Doutoral foi a renomada Universidade do Minho localizada em Braga. A cidade de Braga é, também, a sede do município que dispõe de 37 freguesias e uniões de freguesias. Considerada uma das capitais de distrito mais jovens da Europa, foi eleita com mais qualidade de vida de toda a Portugal. Muito linda por seu estilo medieval, é uma cidade localizada no extremo norte de Portugal e à nordeste do Porto. Encanta por suas serras, florestas, grandes vales e planícies, com uma área total de 54 km².

Além de contar com aproximadamente 180 mil habitantes em 2011, é apreciada pelos legados e eventos religiosos Católico, principalmente devido ao clássico complexo de Bom Jesus do Monte e entre outras igrejas neoclássicas, além de contar com inúmeros museus de arte sacra e capelas de estilos góticos dentre muitos outros aspectos culturais.

FIGURA 3 - Mapa de localização da Região Norte, Braga – Portugal.



Fonte: Wikipedia <https://www.biodiversity4all.org/places/wikipedia/Braga>

O país luso é um dos países mais apreciados como um dos destinos preferidos devido à proximidade da língua e o sistema de segurança, conforme relatório *Global Peace Index* de 2020, ocupando uma terceira posição como um de lugares mais seguros para se viver. É um dos focos principais daqueles estudantes que almejam aprimorar e qualificar seus currículos adotados pelos brasileiros para visitar e/ou morar na Europa.

5.3.1 Análises documentais: dados indicativos da região norte em Portugal

No âmbito internacional, inúmeras iniciativas foram ganhando corpo, a exemplo das diretivas comunitárias da União Europeia (UE), no que diz respeito à situação da igualdade de oportunidades para as crianças e jovens com deficiência, principalmente nas áreas do combate à discriminação, o livre acesso aos apoios e cuidados educacionais. Proposta pela UE com a proposição do desenvolvimento inteligente, sustentável e inclusivo, conforme descrita a *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (UNIÃO EUROPEIA, 2020) em seu artigo 1º. afirma que “A dignidade do ser humano é inviolável. Deve ser respeitada e protegida”.

Além de propor o combate à discriminação, em razão da deficiência, o artigo 26.º designa que “A União reconhece e respeita o direito das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) se beneficiarem de medidas destinadas a assegurar a sua autonomia, a sua integração social e profissional e a sua participação na vida da comunidade.” (UNIÃO EUROPEIA, 2020) Nesse sentido, a referida Carta visa estabelecer estratégias que possam elevar a qualidade de vida das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e gerar, simultaneamente, benefícios na sociedade, incluindo medidas para melhorias das condições de acesso na União Europeia abrangente ao sistema educacional para todos os estudantes com Necessidade Educacionais Especiais em Portugal.

Consideramos as ações da Comissão Europeia, por se mostrarem empenhadas em alcançar união de igualdade, propondo vários mecanismos políticos e ações que visam garantir o direito de acesso com a consagrada Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNCRDP)²³. Esse documento complementa com a Estratégia Europeia para a Pessoa com Deficiência (2021-2020)²⁴, renovando compromissos a favor de uma Europa sem barreiras e, desse documento, destacamos os âmbitos da: “*Educação e formação* – garantir que os alunos e estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) se beneficiem de um sistema de educação e de programas de aprendizagem, ao longo da vida acessíveis. A Comissão Europeia já lançou várias iniciativas sobre a educação, como a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE)²⁵. Nesse sentido, as instituições europeias e os Estados-Membros são convocados a trabalharem no âmbito das estratégias se construírem uma Europa acessível para todos.

É nesse contexto que exporemos algumas e breves análises documentais que indicaram dados oficiais alusivos ao relatório das *Regiões em números 2017/2018: educação* (PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2019), disponibilizados pela Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência (DGEEC) ações que evidenciam números de matrículas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), daqueles que frequentaram as escolas regulares no ano letivo de 2017/2018. Nesse relatório, há evidências de dados referentes aos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas apoiadas pelos Centros de Recursos para a Inclusão, com ascendência de 581 no ano letivo anterior para 588, e o número de técnicos elevou de 2.251 (2016/2017) para um total de 2.263 (2017/2018), no que diz

²³ Informação disponível em: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0203_PT.html. Acesso em: 27 abr. 2021.

²⁴ Disponível em: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=101>. Acesso em: 27 abr. 2021.

²⁵ Informação disponível em: <https://www.european-agency.org/> Acesso em: 27 abr. 2021.

respeito à assistência dos alunos com Necessidades Especiais de Educação – 2017/2018 que se encontram matriculados.

Dados sinalizados acima e a seguir referem-se à região norte em Portugal. Eles foram obtidos junto ao DGEEC e são relativos às instituições educativas – escolas regulares e instituições de educação especial – públicas e privadas

Esses alunos com NEE somaram em todos os níveis escolares: do pré-escolar passou um total de 3.463 para 3.601, no ensino básico um total de 65.132 para 68.465 até a etapa do ensino secundário eram um total de 13.077 no ano letivo 2016/2017 e os mais recentes foram 15.015 que frequentaram o sistema formal de ensino lusitano.

A nosso ver, os dados do DGEEC possibilitam as políticas públicas sustentarem de forma a guiar ações e assinalar a partir dos resultados de um ciclo contínuo de políticas e seus alcances conforme os objetivos da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial que é “[...] melhorar as políticas e práticas que respondam às necessidades dos alunos – incluindo aqueles que apresentam NEE. Esse objetivo engloba questões como a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a educação inclusiva e a promoção da qualidade na educação, reconhecendo, contudo, que existem diferenças nas políticas, nas práticas e nos contextos educativos dos diferentes países” sinalizados pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003, p. 1)

Tais condições corroboram resultados das políticas educacionais adotadas pelo sistema lusitano. Segundo os números da DGEEC, há evidências de mais de 5.000 matrículas em relação ao anterior, consideraram um total de 87.081 alunos com NEE matriculados no ano letivo de 2017/2018, constituindo, a maior parte, um total de 68.465 alunos matriculados no ensino básico. Desse total de alunos com NEE, se encontram no pré-escolar, ensino básico e secundário nas escolas regulares e, quase 80% desses está matriculado no ensino público. O ensino privado acolhe um total de 1.050 alunos matriculados.

À época do desenvolvimento da pesquisa, a inclusão na Educação Básica era fato para muitas crianças de várias origens socioculturais e que demandavam diferentes necessidades especiais. Daí, continua a ser um desafio para o sistema educacional lusitano responder positivamente ao processo crescente de matrículas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Esse pleito tem justificado, em norte de Portugal, a concepção de serviços de apoio à inclusão, por membros e componentes das instituições do ensino superior.

Em Norte de Portugal, nesses referidos anos letivos em questão houve um total de 83.182 alunos matriculados com NEE que contavam com o *apoio pedagógico especializado* e, para um total de 40.471 alunos matriculados promoveram *adequações curriculares individuais* um total de 12.563 alunos matriculados e contam com um *currículo específico individual*. Para o ensino básico e secundário, há um total de 2.156 alunos matriculados com NEE, porém com demandas e especificidades da multideficiência e da surdocegueira congênita e, um total de 2.117 alunos matriculados, ainda, contam com o *apoio de unidades de ensino estruturado* para educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

O Decreto-Lei 54/2018 (PORTUGAL, 2018) traz indicações no que diz respeito a “Acomodações Curriculares” que ocorrem desde os: “vários métodos e estratégias de ensino; diferentes modalidades de avaliação; adaptação de matérias e técnicas educativas; remoção das barreiras na organização e gestão do espaço. Para essa proposta, se tem como resposta o como fazer, com as adaptações curriculares não significativas: alteração da priorização ou sequenciarão de objetivos e conteúdos; introdução de objetivos específicos de nível intermédio para atingir o perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória; além de garantir as aprendizagens essenciais”.

Além disso, conforme dados da DGEEC, há um total de 7.162 professores do ensino especial que atuam em tempo integral na rede pública do Ministério da Educação e, cerca de 356 atuam em tempo parcial. O número de técnicos que atuam na Educação Especial da rede pública nesta região reduziu de 1.016 em relação aos dados do ano letivo anterior indicavam um total de 1.141. Constituindo destes técnicos especializados 529 são psicólogos, 183 terapeutas da fala (fonoaudiólogos), 103 intérpretes de língua gestual portuguesa (libras), 70 terapeutas ocupacionais, 70 formadores de língua gestual portuguesa e 61 fisioterapeutas. As políticas para Educação Especial em Portugal têm garantido o reconhecimento das diferenças, e a sua valorização, no quadro de profissionais e dos respectivos princípios de uma Educação Inclusiva.

E, para contextualizarmos um pouco mais a caracterização de Braga, região Norte de Portugal, apresentamos os Quadros referentes a esse contexto específico.

Quadro I.1

Crianças e alunos com necessidades especiais de educação, por NUTS II, sexo e tipo de estabelecimento escolar

Ano letivo 2017/2018

Continente

Tipo de Estabelecimento	Continente				NUTS II									
	Homens e Mulheres		Mulheres		Norte		Centro		AML		Alentejo		Algarve	
		%		%	Homens e Mulheres	Mulheres	Homens e Mulheres	Mulheres	Homens e Mulheres	Mulheres	Homens e Mulheres	Mulheres	Homens e Mulheres	Mulheres
Total	88.023	100%	33.091	100%	23.605	8.824	22.973	8.835	29.144	10.774	8.012	3.047	4.289	1.611
Escolas regulares	87.039	99%	32.817	99%	23.550	8.807	22.836	8.784	28.405	10.585	7.959	3.030	4.289	1.611
Escolas Públicas	76.028	86%	28.660	87%	20.922	7.879	19.625	7.564	23.850	8.810	7.581	2.889	4.050	1.518
Escolas Privadas	11.011	13%	4.157	13%	2.628	928	3.211	1.220	4.555	1.775	378	141	239	93
Instituições de educação especial	984	1%	274	1%	55	17	137	51	739	189	53	17	-	-

Fonte: PORTUGAL. Ministério da Educação, 2018.

Aqui, reportaremos apenas aos dados especificamente da zona Norte de Portugal, no ano letivo de 2017/2018. Na terceira coluna acima, localizamos o registro de um total de 23.550 matrículas nas escolas regulares para crianças, alunos com necessidades especiais de educação. Já para as escolas públicas, obtiveram um total 20.922 matriculados e um número elevado em relação às escolas privadas: um total de 2.628 matrículas. No entanto, evidenciaram apenas 55 matrículas efetuadas para esse público nas instituições de Educação Especial.

A que tudo indica a política da inclusão dos alunos da Educação Especial em Portugal, abraçou o projeto Formação de Professores para a Inclusão, conduzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003) que se tem ocupado e elaborado uma plataforma de colaboração no domínio das Necessidades Educativas Especiais fundamentadas em propostas e ações articuladas com agências internacionais referentes, conforme explicita relatório que intercede *Princípios-Chave para Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva: recomendações para decisores políticos* e ações conjuntas com finalidades de fornecer o apoio à inclusão de alunos com diferentes tipos de necessidades educativas especiais nas escolas, conforme Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009, p. 5).

Deste total de crianças, alunos com necessidades especiais de educação, especificamente, o número de alunas culmina um total de 8.807 matrículas para as escolas regulares, já para as escolas públicas alcançaram um total 7.879 matrículas. E para as escolas

privadas um total de 928 matrículas efetuadas. Para instituições de Educação Especial, refere-se, apenas, um total de 11 matrículas específicas desse público. Tais ações parecem indicar elo integrador que se concretizam no contexto educacional lusitano cuja função social da Educação Especial é favorecer a construção dos saberes e da formação de sujeitos autônomos envolvidos com a prerrogativa de justiça social inegociável.

De tal modo, o Quadro I.2 revela dados do *nível de ensino e ano de escolaridade* no NUTS II, especificamente, do Norte de Portugal referentes aos anos de 2017/2018.

Quadro I.2

Crianças e alunos com necessidades especiais de educação a frequentarem escolas regulares de ensino, por NUTS II, nível de ensino e ano de escolaridade

Ano letivo 2017/2018

Continente

Nível de educação e ensino e ano de escolaridade	NUTS II											
	Continente		Norte		Centro		A.M. Lisboa		Alentejo		Algarve	
		% de alunos		% de alunos		% de alunos		% de alunos		% de alunos		% de alunos
Total	87.039	100,0%	23.550	100,0%	22.836	100,0%	28.405	100,0%	7.959	100,0%	4.289	100,0%
Educação pré-escolar	3.559	4,1%	1.074	4,6%	589	2,6%	1.486	5,2%	254	3,2%	156	3,6%
Ensino básico	68.465	78,7%	18.258	77,5%	17.506	76,7%	22.817	80,3%	6.517	81,9%	3.367	78,5%
1.º ciclo	21.426	24,6%	5.746	24,4%	4.997	21,9%	7.586	26,7%	2.081	26,1%	1.016	23,7%
1.º ano	2.295	2,6%	645	2,7%	473	2,1%	887	3,1%	203	2,6%	87	2,0%
2.º ano	4.709	5,4%	1.213	5,2%	1.181	5,2%	1.587	5,6%	499	6,3%	229	5,3%
3.º ano	6.571	7,5%	1.774	7,5%	1.518	6,6%	2.309	8,1%	664	8,3%	306	7,1%
4.º ano	7.851	9,0%	2.114	9,0%	1.825	8,0%	2.803	9,9%	715	9,0%	394	9,2%

Fonte: DGEEC, 2018. Disponível em: dgeec.mec.pt/np4/home.

De acordo com o que o Quadro I.2 demonstrou sobre dados para a educação pré-escolar, há um total de 1.074 matrículas, alcançando uma taxa de 4,6%. Contudo, para o ensino básico há um total de 18.258 matrículas o que indica uma taxa elevada de 77,5%, consideramos este o maior dígito referente a este quadro. Já para o 1º Ciclo evidenciam um total de 5.746 matrículas, evidenciando uma taxa de 24% sendo que para o 1º Ano a incidência de 645

Observam-se matrículas, alcançando uma taxa de 2,7%. Embora, no 2º Ano, atingindo um total de 1.213 matrículas uma taxa de 5,2%, já no 3º Ano, se identifica um total de 1.774 matrículas, com uma taxa de 7,5%, e, no 4º Ano, esses dados voltam a se elevar para um total de 2.114 matrículas, atingindo uma taxa de 9,0%. As porcentagens calculadas em relação ao total de 23.550 inscritos.

Os indicativos desses números de matrículas inclusivas explicitados parecem satisfatórios para que consideremos o contexto social europeu e os efeitos das políticas educacionais incidam positivamente nos resultados escolares. Assim, parece corresponder ao

aumento do número de aluno/ano – podendo ser elemento potencializador das condições em que se realizam o ensino. E, conseqüentemente, o *crescimento da oferta de vagas* no sistema educativo lusitano – faz advertir a existência da vaga, como condição inicial para haver política de inclusão. Além disso, é necessário ponderar que os recursos aplicados em Educação não se transformam, simultaneamente, em meros resultados, mas implicam em ações mediadoras da diversidade e de inúmeras condições de oferta escolar dedicada a construir indicadores mais precisos com as condições de qualidade.

Dados que referendam aumento das ofertas de vagas são de grande valor por corroborar a tese inicial, aqui ponderada em relação à Portugal por adotarem as perspectivas inclusivas. E, por alcançarem conhecimentos objetivos sobre as diversas abordagens teóricas e suas respectivas disposições pedagógica, juntamente com seus professores, tornando-se conhecedores das trilhas e dos caminhos pró-inclusão escolar e efetuarem ações com qualidade, considerado o desafio maior da cultura inclusiva. Nesse sentido, a legislação existente ratifica a educação pré-escolar, ensino básico e secundário. E de forma abrangente orientaram a concepção de apoios pedagógicos adequados às necessidades individuais dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na trajetória escolar.

Encontram-se nesse bloco de análises, a seguir, no Quadro I.4, dados alusivos aos alunos com necessidades especiais de educação que frequentam as escolas públicas do Ministério da Educação e que receberam apoio nas Unidades Especializadas, por tipo de Unidade, NUTS II e nível de ensino no Ano letivo 2017/2018.

Quadro I.4

Alunos com necessidades especiais de educação a frequentarem escolas públicas do Ministério da Educação que recebem apoio nas Unidades Especializadas, por tipo de Unidade, NUTS II e nível de ensino

Ano letivo 2017/2018		Continente	
NUTS II Nível de educação e ensino	Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo	
Continente	2.156		2.117
Ensino básico	1.914		1.912
1.º ciclo	900		967
2.º ciclo	383		432
3.º ciclo	631		513
Ensino secundário	242		205
Norte	715		426
Ensino básico	651		374
1.º ciclo	284		172
2.º ciclo	122		102
3.º ciclo	245		100

Fonte: PORTUGAL. Ministério da Educação (2018).

De acordo com o que o referido Quadro explicita, a NUTS II – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos, mais especificamente no Norte de Portugal, encontramos um total de 715 alunos contemplados para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congênita nas Unidades de Apoio Especializados para a educação de alunos. Sendo que, desse total, se estima que 651 frequentam o Ensino Básico. Assim, também, distribuídas com um total significativamente elevado para o 1º Ciclo 284 frequentam, no 2º Ciclo foram 122 com menor número de frequência e elevando-se para o 3º Ciclo que alcançaram 245 que frequentaram as escolas públicas do Ministério da Educação.

No entanto, há um total de 426 alunos acompanhados para o Norte, conforme documentos assinalados para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo nas Unidades de Apoio Especializados para a educação de alunos. Além disso, no Ensino Básico registrou um valor o máximo de 374 frequências, embora, para o 1º Ciclo foram 172 frequências. Analisando para o 2º Ciclo apresentaram 102 alunos, para o 3º Ciclo 100 alunos.

Ainda, para adequação no processo de matrícula consideraram uma medida educativa que visa adaptar condições especiais de matrícula para crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Tais condições especiais são: frequentar jardins de infância ou estabelecimentos de ensino independentemente da área de residência; beneficiar de matrícula por disciplina no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo geral; beneficiar, em situações excepcionais e devidamente fundamentadas do adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória, entre outras.

Na ordem das ideias, a proposta inclusiva lusitana parece sustentar os números referidos e representam a consolidação da Educação Especial, no sistema educativo ao norte em Portugal, espaços em que as escolas inclusivas tornam-se agentes da igualdade de oportunidade e dos casos de sucesso para todos os alunos que necessitam. Até porque, a filosofia da inclusão recorre para uma escola que tenha em atenção especializada para o aluno, respeitando os níveis de desenvolvimento essenciais com aspetos académicos, socioemocional e pessoal de forma que possam proporcionar uma educação adequada e maximizar os potenciais de cada um, conforme Correia e Cabral (1997).

Ainda, localizamos nesse grupo de análises, a adotar, no Quadro I.5, dados remissivos às crianças com necessidades especiais de educação apoiadas, simultaneamente, pelo Decreto-Lei nº 3/2008 e pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, por idade, NUTS II e natureza do estabelecimento – Ano letivo 2017/2018.

Quadro I.5

Crianças com necessidades especiais de educação que são apoiadas, simultaneamente, pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 e pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, por idade, NUTS II e natureza do estabelecimento

Ano letivo 2017/2018

Continente

NUTS II	Total	Idades				
		3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Continente	2.197	362	630	746	436	23
Público	896	87	198	306	286	19
Privado	1.301	275	432	440	150	4
Norte	681	125	196	260	99	1
Público	260	36	67	100	56	1
Privado	421	89	129	160	43	-
Centro	374	47	114	114	97	2

Fonte: PORTUGAL. Ministério da Educação (2018)

De acordo com o Quadro I.5 do NUTS II, especificamente ao Norte em Portugal, assinalamos o ensino com o maior número de apoio para as crianças um total de 681 que engloba todas as idades. E para aqueles que são atendidos pelo *ensino público* destacamos um total de 260 adesões de apoios. Sendo que desses, a idade que se sobressai é a dos alunos de 5 anos com uma maior frequência de apoio, ao considerarmos um total de 100 crianças com necessidades especiais de educação apoiadas e com o menor número advindo para a idade dos 7 anos com apenas 1 de apoio. Assim, apresentaram um total de 36 crianças com necessidades especiais de educação, apoios com a idade dos 3 anos. Num total de 67 apoiadas, com a idade de 4 anos, havendo um decréscimo para a idade de 6 anos, equivalendo-se a um total de 56 crianças apoiadas.

Esse mesmo Quadro I.5 do NUTS II faz referências aos apoios atinentes ao *ensino privado* que evidenciam o maior número de atendimento para as crianças com a idade de 5 anos e com um total de 160 acolhimentos. E, para o menor número, a ocorrência incide para a idade dos 7 anos que, contando com o apoio de um total de 89 assistidos para os 3 anos, 129 inscritos com 4 anos e 43 inscrições com 6 anos.

A nosso ver, os acolhimentos inclusivos estruturados dizem respeito às ações pedagógicas a serem seguidas por outros países, por apresentarem condições estruturais de acessibilidade, tanto de recursos técnicos e pedagógicos organizados quanto de legitimidade formativa para que todos os envolvidos ajustem ações em desenvolvimento e culminem em elevar as competências de cada um. O Quadro I.6, a seguir, representa dados percentuais do

tempo letivo semanal dos alunos nas suas turmas e NUTS II, mais especificamente ao Norte de Portugal nos anos de 2017/2018, que atentam para o Currículo Específico Individual ou para aqueles alunos que frequentam uma Unidade especializada em escolas públicas do Ministério da Educação, ou seja, um olhar para o NUTS II.

Quadro I.6

Alunos com necessidades especiais de educação a frequentarem escolas regulares que têm um Currículo Específico Individual ou que frequentam uma Unidade especializada em escolas públicas do Ministério da Educação, por percentagem de tempo que estão na sua turma e NUTS II

NUTS II	Percentagem de tempo letivo semanal que os alunos estão na sua turma					
	Total	< 20%	≥ 20% e < 40%	≥ 40% e < 60%	≥ 60% e < 80%	≥ 80%
Continente	13.430	4.218	3.496	2.124	2.120	1.472
Norte	4.201	1.594	1.341	612	414	240
Centro	3.854	1.237	941	600	665	411

Fonte: PORTUGAL. Ministério da Educação (2018).

Conforme se observa, o Quadro I.6 acima evidencia o Atendimento Educacional Especializado (AEE), referenciando os alunos incluídos, aqueles que frequentam as escolas regulares, atentando para um Currículo Específico Individual ou que frequentam uma Unidade Especializada em escolas públicas do Ministério da Educação, por percentagem de tempo que estão na sua turma e NUTSII. Assim, destacamos o valor máximo de inscritos nesse programa um total de 4.201 frequentadores, sendo que desses há uma distribuição em torno de 1.594 para o intervalo < 20% e um mínimo de 240 inscritos para o intervalo ≥ 80%. Observamos para o intervalo ≥ 20% e o < 40% valor total de 1.341 e no intervalo ≥ 60% e < 80% temos um valor de 414, nestes casos.

De acordo com os achados referidos, salientamos a adequação do processo de ensino e de aprendizagem como um conjunto de medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente. Incluindo-se os seguintes aspetos fundamentais a considerar: 1) o apoio pedagógico personalizado; 2) a adequação curricular individual; 3) a adequação no processo de matrícula; 4) a adequação no processo de avaliação; 5) o currículo específico individual; 6)

as tecnologias de apoio. Essas medidas podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das alíneas 2 e 5 conforme Art. 16 do Decreto-Lei, nº 3/2008 e, também, aprovado pelo Conselho Superior de Estatística em 2017.

Diante do revelado com a pesquisa documental, dados saltam aos olhos com tais disposições numéricas e nos parecem validar as ações inclusivas articuladas ao norte de Portugal, a ênfase volta-se para os aspetos pedagógicos que evidenciarmos, posteriormente, conforme relato dos professores a respeito do contexto educativo de inclusão das crianças com necessidades especiais de educação assistida no ensino comum. E, para isso se faz necessário planejar o contexto escolar com relevância dentro dos espaços educativos, pois é através de simples atos que se obtêm inovações e (in)formações sobre uma diversidade de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula comum e, assim, se ratificam concepções, sentidos e construções da tendência sejam envolvidos e praticados mesmo de empoderamento em busca da emancipação das pessoas.

No entanto, considerando tais informações agregadas aos Decretos-Leis nº 54 e 55/2018, os lusitanos lançaram os desafios da gestão da diversidade e o compromisso com a inclusão. Esses alicerçados na perspectiva da educação inclusiva que implica considerar as três dimensões a serem incorporadas: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua gênese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa, que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas; e a dimensão respeitante às práticas educativas.

Esses situados dados lusitanos demonstraram as iniciativas e adoção dos planos da União Europeia e culminam nessa percepção documental dessa trajetória que se destacamos sua diacronia – provém de *dia*, + *khronos*, tempo +ia, ou seja, ações através do tempo que se convergem à sucessão de eventos ao longo do tempo –, comumente, está atrelada às análises dos fenômenos sociais de acordo com suas diferentes fases históricas.

Os empreendimentos em curso se fazem respeitáveis na ação de contrapor a estigmatização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino comum, persistindo inúmeros desafios a se constituir o processo inclusivo de forma democrática e adequada para atender às demandas de cada aluno. No âmago do processo, à medida que o sistema formal de ensino acolhe mais alunos com deficiência no ensino comum, mais indicativos são apontados por ser desafiados a tornar-se cada vez mais inclusiva e deixa de ser um fenômeno em momentos diferentes de sua evolução do número de matrículas. E, aqui, referendamos positivamente a diacronia, às ações implementadas pelas políticas para

Educação Especial em Portugal, e que dão ares de terem garantido o reconhecimento das diferenças e a sua valorização, quanto aos princípios de mais educação inclusiva se faz emergir.

5.3.2 Situando o Estágio Científico Avançado de Doutoramento

As ações desenvolvidas na vigência do Estágio Científico Avançado de Doutoramento, fomentado pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd), do Instituto de Educação (IE), da Universidade do Minho (UMinho), região Norte de Braga em Portugal, estão inseridas no âmbito das pesquisas sobre Desenvolvimento Psicossocial, Aprendizagem e Necessidades Especiais, supervisionadas pela Prof^a. Dra. Ana Paula Loução Martins.

O referido estágio doutoral foi realizado mediante a aprovação do Projeto Individual de Trabalho, pelo Instituto de Educação, em 20 de janeiro de 2018. Desse modo, a intenção inicial, na qualidade de pesquisadora, foi gerar atualizações acadêmicas, com base no que se tem vivenciado, pesquisado e realizado nas Universidades Europeias, a exemplo da Uminho, acerca da Educação Especial e Inclusiva.

E, para tanto a nossa organização da pesquisa de campo durante o estágio doutoral, foi utilizada entrevista coletiva (com roteiro semiestruturado), gravada e transcrita bem como elaborado um relatório das atividades desenvolvidas como um trabalho final. Culminou na elaboração do artigo, assim intitulado: “As práticas pedagógicas da aprendizagem inclusiva no contexto do Norte de Portugal”.

Mas, para tanto, foram necessários alguns ajustes para a seleção dos sujeitos da pesquisa, conforme recomendações da orientadora, Prof^a. Dra. Ana Paula Loução Martins. Desse modo, considerando os prazos do estágio, foi reduzida a aplicação da entrevista a um grupo de professoras de Educação Especial (composto de quatro professoras, a saber: (Professora 1), (Professora 2), (Professora 3) e (Professora 4) da Educação Especial, as quais atuavam na formação e uma delas atuava na formação continuada junto a 13 professores titulares de turma do ensino regular inclusivo de um Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão, do Norte de Braga em Portugal. Utilizamos essa terminologia conforme documento oficial e os discursos das professoras colaboradoras da pesquisa. Professoras titulares, NEE, não existe curso de Pedagogia em Portugal.

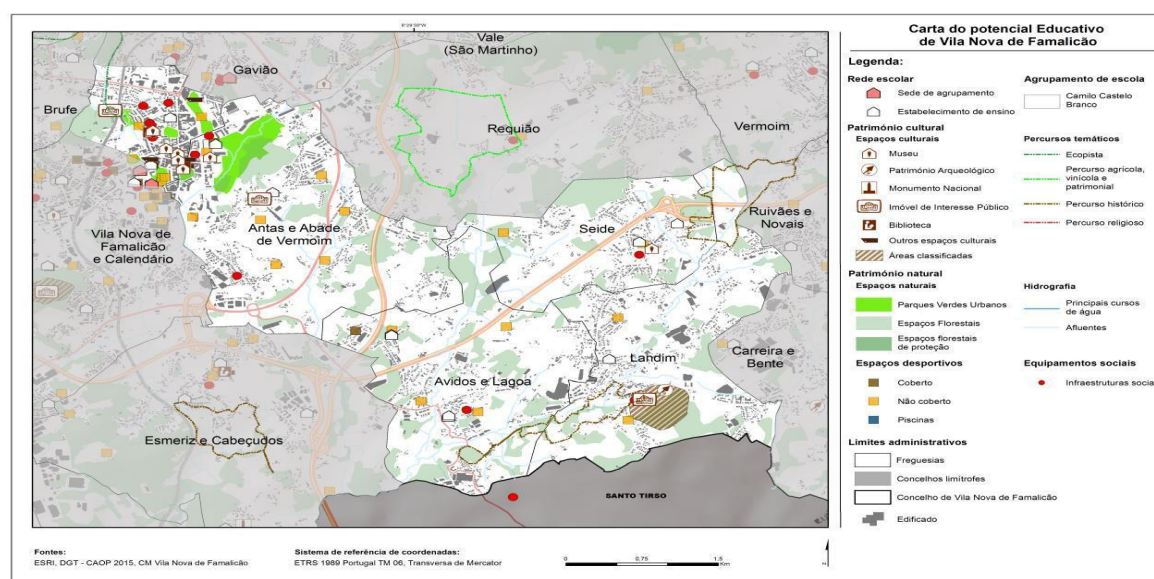
O agrupamento de que as professoras colaboradoras fazem parte – décima primeira unidade orgânica de escolas da Zona Norte – é considerada um conselho de Braga, em

Portugal, que agrega desde os jardins de infância, ensino do pré-escolar, escolas do primeiro ao terceiro ciclo do ensino básico até os ensinamentos secundário e profissional.

Esse conselho é pertencente ao distrito de Braga, é considerado um dos maiores agrupamentos, um total de sete agrupamentos de escolas públicas, com média de matrículas 3.890 alunos, distribuídos por 11 escolas. A inclusão escolar é uma realidade que as escolas se empenham para inserir alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nos agrupamentos na dimensão da Vila de Famalicão. O agrupamento fica localizado no centro da cidade de Braga, mas atende, também, escolas distantes, espalhadas por diferentes locais num raio, até um raio de 15 km de distância, algumas já em áreas rurais.

O projeto educativo da freguesia de Vila Nova de Famalicão tem como propósito diferentes estratégias de intervenção, que se refletem na estratégia territorial de desenvolvimento do município até os resultados escolares. Nesse bojo, estão inclusos anseios particulares dos seus cidadãos, alguns deles baseados na execução dos seus princípios e na filosofia de desenvolvimento sustentável. Essa proposta mantém o território coeso a partir de um projeto integrado com a cultura e ações convergentes a um planejamento e ordenamento do território, conforme Plano Estratégico para a Educação do Município de Vila Nova de Famalicão (AECCB, 2017-2020), a que se apresentam.

FIGURA 4 - Carta do potencial Educativo de Vila Nova de Famalicão, localização do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Norte de Braga em Portugal.



Fonte: <https://www.aeccb.pt/documentos/legislacao/>. Acesso em: 20 set. 2020.

De certo, a concretização do que está descrito no *Plano estratégico para a educação: projeto educativo local* (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2016, p. 10), do Município de Vila Nova de Famalicão é uma tentativa de articular ações pedagógicas junto ao

Projeto estratégico de desenvolvimento, desejavelmente sustentável e de base local, ao nível de um território, tem, necessariamente, de ser articulado com um projeto educativo que prepare todos os habitantes para as mudanças a empreender e potencie as experiências resultantes dessas práticas transformativas, como aprendizagens individuais e coletivas, que potenciem e deem ambição e sentido comum ao desenvolvimento desejado

No que diz respeito à Educação, é notório que o documento *Projeto Educativo Local* (PEL) da Vila Nova de Famalicão abraça ações participativas na área da educação no município. É um instrumento de caráter estruturante, regulador das orientações estratégicas e das práticas educativas para o território. Esse instrumento estruturante é prospectivo no planeamento de ações contínuas dos seus cidadãos, bem definidos e conta com a participação de todos. Para Alcoforado (2014 apud UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2016, p. 10)

[...] a visão de uma política de desenvolvimento educativa de inspiração progressista: uma educação que nos prepara para o exercício pleno de uma cidadania ativa e crítica, esperando desta prática cidadã conjunta, em todas as suas dimensões, um desafio a novas aprendizagens e à contínua construção de novas realidades, resultantes da vontade e da ação de todos, num determinado território.

Importa referir, no entanto, que o autor citado aborda o exercício pleno de uma cidadania, que foi contemplado na Carta Educativa do município de Vila Nova de Famalicão que dá cumprimento legal ao Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro de 2003, e às orientações de planeamento educativo divulgadas posteriormente pelo Ministério da Educação (ME), ações relacionadas às mudanças no paradigma do planeamento educativo que se efetivou.

Esses documentos esclarecem a importância do planeamento estratégico, por ser um processo cíclico, ao contrário do planeamento tradicional, cujo objetivo consiste na aprovação do plano definitivo, que constituía um produto acabado. Mas sim, “[...] tratando-se de um processo de planeamento contínuo, onde devem ser definidas as metas de desenvolvimento, as suas prioridades de atuação e os programas de ação e que exige a organização de um sistema

eficiente de acompanhamento e monitorização”. (ALEXANDRE, 2003 apud UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2016, p. 41)

Ainda, neste documento, ressaltaram suas linhas de ação de educação para todos considerando estratégias formais e não-formais e os subprojetos, um deles refere-se à “Escola para todos” (QUADRO 11), que enfatizam a lógica de inclusão na qual devessem assentar a Educação Especial, procurando oferecer as condições necessárias para que os alunos referenciados com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) elevem aprendizado e o seu desempenho escolar e profissional.

Neste sentido, apelam para o desenvolvimento de competências que potencializem a empregabilidade e o reforço das oportunidades para a integração socioprofissional desse público, como se pode verificar no Quadro 7 do PEL (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2016, p. 58) da Freguesia Vila Nova de Famalicão, a seguir:

QUADRO 11: Subprojeto “Escola para todos”.

Designação	ESCOLA PARA TODOS			
Público-alvo	Docentes e não docentes do município que trabalhem com alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), crianças e jovens com NEE e ainda encarregados de educação e familiares deste público.			
Objetivo	Reforçar o apoio às crianças e jovens referenciados com Necessidades Educacionais Especiais.			
Ações	Apoio para e com a educação especial. Apoio à inserção no mercado de trabalho. Apoio aos docentes e não docentes. Atividades extracurriculares. Parentalidade inclusiva.			
Responsáveis	Responsáveis dos agrupamentos de escolas do município e ainda dois técnicos da autarquia.			
Prioridade	Imediata	Muito urgente	Urgente	Médio prazo
Calendarização	A definir.			
Financiamento	A definir.			

No referido texto, destacaram a emergência desse subprojeto, com base em um conjunto de indicadores locais, recolhidos na fase de diagnóstico: a caracterização de alunos NEE no município, sendo que destes 799 alunos, 49% apresentam deficiência cognitiva; a necessidade de criar uma maior aproximação com o mercado de trabalho e de incentivar as entidades a empregarem os jovens; a necessidade de um maior acompanhamento a docentes e

não docentes envolvidos com a educação especial; a necessidade de um maior apoio e acompanhamento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE); a necessidade de criação de parcerias; a falta de atividades extracurriculares para estes alunos.

Os documentos apresentados para nossas análises pela coordenação do Agrupamento²⁶ de Escolas Camilo Castelo Branco (AECCB) serão analisados no decorrer desta subseção e dizem respeito às ações de acessibilidade para os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, conforme ações descritas para aplicação de suas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão deste público, no período de 2018 a 2019.

Vale ressaltar que os estabelecimentos de educação lusitana consideram os princípios e as normas que garantem a inclusão, como processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos. E acreditam que, através da matrícula de alunos com NEE no ensino regular, a sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa fará toda diferença para o respeito ao outro.

Além disso, identificamos as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação. Tais medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão podem ser identificadas conforme:

Art. 6º – [...] a implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e formação [...]

Art. 7º – [...] a definição das medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização e da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades [...] podem ser adotadas em simultâneo medidas de diferentes níveis para o mesmo aluno. (PORTUGAL, 2018)

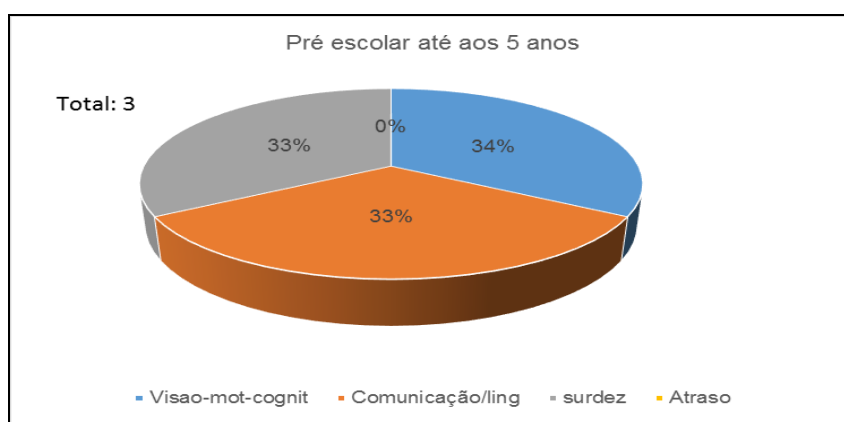
De certo, o Decreto-Lei nº 54/2018 aplica-se nos âmbitos das instituições: agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, escolas profissionais, estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes, privada, cooperativa e solidária. Assim, tais proposições “[...] às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar às necessidades

²⁶ Dados identificados apenas por um dos agrupamentos de escolas. Nesse caso, das professoras vinculadas ao Agrupamento Escolas Camilo Castelo Branco (AECCB), da Freguesia Vila Nova de Famalicão cujo estabelecimento dispõe da educação pré-escolar e do ensino básico, além do secundário das redes privada, cooperativa e solidária, designados por escolas.

educativas de todas e de cada um das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.” (PORTUGAL, 2018)

E, certamente, estabelecem “[...] os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida comunidade educativa.” (PORTUGAL, 2018)

Gráfico 1



Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Observamos no **Gráfico 1** que as variáveis referentes à visão-motricidade-cognição; comunicação/linguagem e à surdez apresentam a mesma quantidade de matrículas de alunos com NEE que receberam atenção a partir das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão da Pré-escola até os 5 anos, embora para os alunos com atraso na aprendizagem não se ter encontrado dados nesse referido documento.

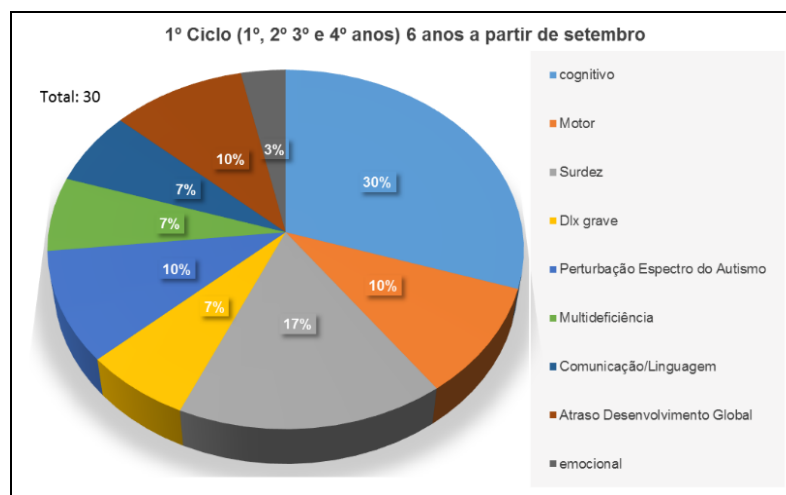
No entanto, o nosso entendimento de pesquisa exige uma breve consideração sobre a questão da criança que apresenta atraso na aprendizagem ou aquela com desenvolvimento aquém do esperado na alfabetização, isto é, apresenta um desempenho insatisfatório em compreensão da linguagem, produção sintática e tarefas metafonológicas. Assim, as habilidades cognitivas e as configurações de estruturar o pensamento do indivíduo não são originadas tão-somente de fatores congênitos. Encontram-se pautadas as atividades exercitadas de acordo com o contexto cultural (a história pessoal) em que o indivíduo se desenvolve socialmente falando. Nesse caso, “[...] no processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel fundamental na determinação de como a criança vai aprender a pensar,

uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras [...]” são fatores decisivos para as aprendizagens, afirma-nos Vygotsky (2009b)

Salientamos para esse público as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão a existência dos princípios orientadores constante no DL nº 54/2018, por se apresentarem desde a: educabilidade universal, equidade, inclusão plena e efetiva – acesso e participação nos contextos educativos, personalização, através de uma abordagem multinível, flexibilidade e gestão do currículo, autodeterminação, respeito pela identidade cultural e linguística, envolvimento parental e interferência mínima.

No entanto, as matrículas (período em que ocorrem, a partir de setembro) dos alunos 1º Ciclo (1º, 2º 3º e 4º anos), decorrente, a partir dos 6 anos de idade, o Gráfico 2, a seguir mostra:

Gráfico 2



Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Ainda percebemos que as maiores incidências das matrículas e assistências para os alunos com NEE, relacionados no gráfico, acontecem para as questões cognitivas com 30% dos alunos. E a menor ocorrência se deu para as questões emocionais com 3%. No entanto, com 17%, verificamos alunos com a NEE de surdez. Com 10%, encontram-se os alunos com as NEEs relativas à motricidade, atraso do desenvolvimento global e da perturbação do espectro do autismo. E, por fim, com 7% verificamos a multideficiência, comunicação/linguagem e dislexia grave. Sendo que podem ocorrer lesões nos mecanismos neurológicos de controle de postura, de equilíbrio e movimento desta desordem motora: a

paralisia cerebral, podendo ser acompanhada por distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação, comportamental etc.

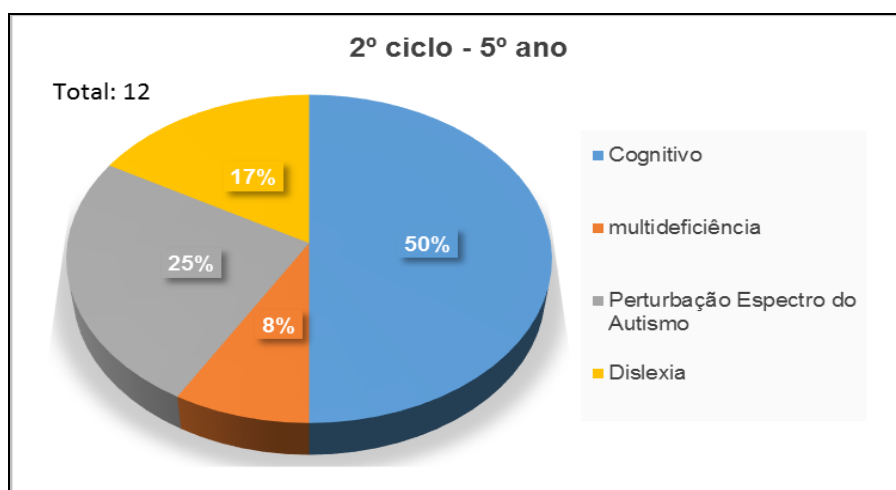
Assim, é inegável a existência das ideias biologistas sobre essa condição, cada vez mais uma visão histórica e cultural se sobrepõe a um determinismo que reduz o sujeito aos aspectos orgânicos ou biológicos, conforme Miranda (2016, p. 227):

A inserção do enfoque histórico-cultural, inaugurado por Vygotsky (1996,1997 e 2000) se faz presente no meio acadêmico e educacional e faz com que circulem novas percepções acerca do desenvolvimento humano e suas infinitas possibilidades, mesmo quando há o acometimento da deficiência intelectual.

Para tanto, afirma Vygotsky, o pensamento, a linguagem e o desenvolvimento humano são fundamentos para todas as atividades básicas do indivíduo e são decorrentes da sua história social, isto é, de suas vivências e historicidade que se vão constituindo no produto do desenvolvimento histórico social de sua comunidade.

Assim, para essas crianças serão apresentadas e mediadas diferentes alternativas de linguagem, mas que atendam às suas reais necessidades de comunicar-se com o mundo. Até porque, para o autor, a linguagem constitui-se de signos e símbolos, através dos quais estruturamos o pensamento e é fundamental para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Quanto mais se apropriam da linguagem e a utilizam, mais se desenvolvem as funções psíquicas superiores.

Gráfico 3



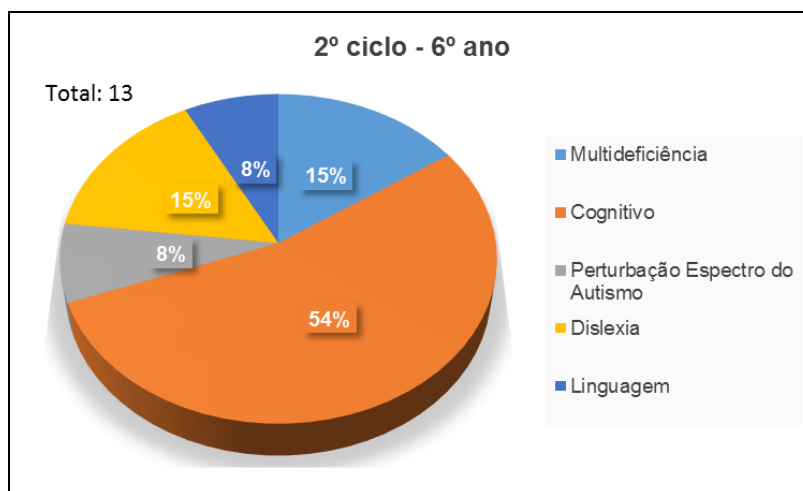
Fonte: Elaboração da autora, 2020.

De acordo com o Gráfico 3, as informações que obtivemos para os alunos do 2º ciclo – 5º ano 50% dispõem de NEE relativo ao cognitivo com maior porcentagem e 8% para as questões da dislexia. E uma menor porcentagem para o 2º ciclo – 5º ano. Observamos que 25% dos alunos, conforme informado, apresentam uma perturbação do espectro dos autismos e os 17% têm diagnóstico de multideficiência, conforme dados reveladores de tais informações.

Vale considerar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais prevalente na infância e se diferencia pelo comprometimento dos seguintes domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades. No entanto, a partir do que o *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) descreve, as particularizações do diagnóstico TEA englobam o Transtorno Autista (Autismo), a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, apesar de a Síndrome de Rett não pertencer mais a essa categoria diagnóstica, mas, sim, a uma das causas genéticas do TEA.

Face à elevada prevalência do TEA no cenário atual e futuro, ansiamos que as instituições acolham e intensifiquem as formações continuadas para que possam desenvolver qualidade de vida aos indivíduos acometidos com tal transtorno. Logo, há motivos e pretextos para ampliarem-se, cada vez mais, pesquisas, estudos científicos e formações sobre essa temática, empreendendo as diferentes causas e particularidades individuais. Nesse contexto de inúmeras demandas para os profissionais da Educação, como aqueles que se encontram na linha de frente da inclusão, eles deverão se habilitar para aprender a reconhecer os sinais de alerta que levam à suspeita do diagnóstico e solicitar avaliações e esforços terapêuticos, além de tornarem-se um defensor das necessidades das crianças e adolescentes acometidos por alguns transtornos.

Gráfico 4



Fonte: Elaboração da autora, 2020.

A análise do Gráfico 4 nos permite dizer que a maior percentagem para as questões de Problemáticas dos alunos do 2º ciclo - 6º ano é de 54% com alunos com problemas cognitivos. A menor percentagem se encontra para a perturbação do espectro do autismo e linguagem com 8% dos casos. Observa-se que 15% acontecem para as problemáticas de dislexia e multideficiência. A fim de se obter uma melhor compreensão acerca das práticas pedagógicas das professoras lusitanas, adiante serão apresentadas algumas de suas respostas atinentes às entrevistas semiestruturadas, além de confrontar suas aulas e a contextualização desses com as revisões teóricas anteriormente contextualizadas e abordadas.

De acordo com os documentos identificados dos anos anteriores, existem equipes de avaliação externa que pontuam os pontos fracos e fortes no desempenho do AECCB, realçando as ações dos trabalhos desenvolvidos pela equipe de autoavaliação. Esse trabalho tem ocorrido de forma contínua e sistemática, em domínios como a avaliação do sucesso acadêmico e das medidas educativas definidas para todos os alunos, incluindo-se aqueles da Educação Especial do projeto educativo e, desta forma, a Comissão de Monitorização e Acompanhamento do PEL,

[...] pretende focar as suas atividades não só no acompanhamento da evolução do PEL do Município de Vila Nova de Famalicão, mas também servir de base de trabalho ao projeto relativo à prevenção e o combate do insucesso e abandono escolar, através da análise de um conjunto alargado de estudos, pesquisas e indicadores, em permanente atualização, garantindo uma monitorização integrada dos indicadores do Município. (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2016, p. 65)

Pelo exposto, esse documento assume grande pertinência para toda a comunidade educativa, compondo um instrumento do exercício de autonomia e refletindo a realidade da escola no seu dia a dia. E, a que tudo indica, o Plano procurou estimular o gosto pela escola e melhorar, simultaneamente, os processos de ensino e aprendizagem, pois, no momento, Portugal ocupa o quarto lugar no *ranking* de qualidade no sistema educacional da Europa.

Entende-se que o ambiente escolar, em destaque o Município de Vila Nova de Famalicão, ao norte de Braga, em Portugal, pode ser considerado como um espaço privilegiado, que dispõe de suas singularidades, que se deve primar pelo respeito às diferenças (de ritmo, tempo e especificidade de cada um) e à diversidade de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, vale considerar e respeitar as especificidades dos atores sociais – professores e alunos – que frequentam o ambiente escolar do ensino regular, e para tanto se faz necessário (re)conhecer as perspectivas e analisá-las na ótica das professoras lusitanas colaboradoras da pesquisa.

Os dados a seguir e suas respectivas análises ocorreram por meio de reflexões de discursos, com identificação de contribuições relevantes e são interpretadas, conforme as categorias previamente estabelecidas, a saber: a) Educação Especial e Inclusiva; b) práticas pedagógicas inclusivas; e c) políticas públicas de inclusão evidenciaram seus discursos e apontaram o desenvolvimento de suas percepções individuais e práticas pedagógicas inclusivas, ao tempo em que delinearão seus elementos argumentativos. Assentem-se à proposição das análises dessa questão investigativa a abordagem proposta pelos marcos teóricos da Teoria sócio-histórico-cultural, de Vygotsky, e da Pedagogia histórico-crítica, de Saviani, que subsidiaram as evidências dos sistemas conceituais e as deliberações pedagógicas. Assim, infere-se que o conjunto de experiências de qualquer situação, e do meio, estabelece as interferências que essa situação ou meio exercerão sobre os atores sociais que compõem a escola, e não o é diferente para os alunos com NEE.

Certamente, nessa perspectiva vygotskyana, não há construções isoladas no que diz respeito ao desenvolvimento humano, mas, sim, conexões desses meios que, ao longo das suas vidas, serão decisivos na formação e no seu desenvolvimento, sustentando-se a existência de duas funções da linguagem: a do intercâmbio social e a do pensamento generalizante. Os critérios de seleção das professoras foram: ter vínculo efetivo com a rede municipal de ensino, ministrar aulas para os alunos com NEE e dispor tempo de serviço no mínimo de três anos e atuar na mesma escola, bem como concordar espontaneamente em

participar da pesquisa e assinar previamente o termo de consentimento para participar da pesquisa.

As informações dessa etapa do estudo revelam o perfil das quatro professoras sujeitos da pesquisa que atuam na Educação Especial. Todas elas têm perspectivas de incluir os alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular da Educação Básica portuguesa. Tais inquietações nos sugerem analisar as configurações dessas transformações e manutenção de práticas pedagógicas no sistema educacional com o viés inclusivo. Optou-se por agrupar as professoras em seis aspetos: sexo, idade, atuação no nível de ensino, tempo de serviço, categoria regime de trabalho e carga horária, ao considerá-los complementares a esse conjunto de informações.

QUADRO 12: Perfil das Professoras Portuguesas – 2019

Sexo	Idade	Atuação no Nível de Ensino	Tampo Serviço	Categoria	Horas/Aulas
Feminino	43	Educação Especial	21	Horário semanal completo	22
Feminino	57	Educação Especial	23	Horário semanal completo	22
Feminino	50	Educação Especial	30	Horário semanal completo	22
Feminino	45	Educação Especial	19	Horário semanal completo (afastamento para Doutorado)	12

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Os dados do Quadro 12 revelam uma exclusividade do gênero feminino. As professoras, sujeitos da pesquisa, apresentam faixa etária semelhante a do grupo de professoras lusitanas idade máxima de 57 anos e a mínima de 43 anos

São professoras que atuam na Educação Especial com licenciatura para ensino básico, do 1º ao 4º ano (dessas, duas possuem especialização em Educação Especial; as outras duas estão realizando doutorado em áreas específicas da educação de crianças e de jovens, com ênfase em alunos com NEE).

Em que pese à participação, a presença unânime de mulheres em ambos os grupos considerados, em parte, pode ser explicada pela crescente participação da mulher na Educação Básica, podendo ser um indicativo de que elas tenham mais sensibilidade para as causas da Educação Especial e Inclusiva, e ser um elemento motivador para as próximas gerações, no que diz respeito à diversidade de aprendizagem e desenvolvimento no ensino comum, uma

vez que esse público-alvo demanda, cada vez mais, de profissionais competentes e sensíveis para com as causas da inclusão escolar.

O tempo máximo de serviço no ensino para o primeiro ciclo regular (da pré-escola à educação infantil) foi de 30 anos e o menor tempo de serviço foi de 19 anos. O quadro mostra, também, a relação entre o regime de trabalho e suas horas/aula: o tempo máximo de regime de trabalho ficou em torno de 22 hora/aula e apenas uma professora lusitana afirmou exercer menor regime de trabalho, em torno de 12 horas/aula, devido ao seu afastamento temporário para cumprimento dos créditos do doutoramento. Um aspeto associado ao número de anos de trabalho em uma mesma atividade aponta a larga experiência que essas professoras construíram nesse período de prática docente.

Para a formação inicial, manteve-se a licenciatura na área de Educação de Infância e, para a pós-graduação, a predominância para a Educação Especial. Pelo visto, a escolaridade desse grupo de professoras lusitanas é alta, pela presença significativa de especialistas e de doutores, o que certamente favorece a sustentabilidade de suas práticas inclusivas. São as seguintes formações:

- a) licenciatura na área de Educação de Infância para o primeiro ciclo regular (da pré-escola à educação infantil), com especialização no domínio cognitivo motor.
- a) licenciatura de línguas em literaturas modernas, variantes, estudos português e francês. Mestrado em Administração e qualificação da educação. E especialização em Educação Especial para jovens com necessidades educacionais especiais.
- b) licenciatura na área de Educação de Infância para o primeiro ciclo regular (da pré-escola à educação infantil), com especialização e mestrado para Educação Especial. Estudante de doutoramento em Educação Especial para Deficiência Intelectual, da UMinho – Braga.
- c) licenciatura na área de Educação de Infância para o primeiro ciclo regular (da pré-escola à educação infantil), do 1º ciclo do ensino básico. Especialização em Educação Especial pela Escola Superior de Educação de Porto; e com o Mestrado em Tecnologias Educativas pela Universidade do Minho. Atualmente, do doutoramento da UMinho – Braga.

Em parte, esse grau de escolaridade mais elevado está associado ao fato de o continente europeu priorizar a qualidade do ensino e estar inserido em um sistema econômico

que favorece mais investimento social. Ao despende mais tempo investindo na escolaridade, os indivíduos tendem a ascender o seu ingresso no âmbito acadêmico. Os resultados acima demonstram que, em Portugal, foi identificado um crescimento na escolaridade das professoras, que, por estarem se dedicando mais aos estudos, certamente pode elevar o escore avaliativo dos alunos do primeiro ciclo regular (da pré-escola à educação infantil).

Em geral, há fortes semelhanças formativas voltadas para educação especializada em termos de dados de identificação do grupo de professoras colaboradoras da pesquisa. A maioria volta-se para o atendimento das necessidades elementares das aprendizagens formais de aluno com deficiência/Necessidades Educacionais Especiais da população matriculadas no ensino regular.

Conforme explicitado anteriormente, discorre-se a seguir as análises referentes às categorias conforme as narrativas das professoras sobre as suas ‘práticas pedagógicas inclusivas’, ‘Educação Inclusiva’ e também sobre as ‘políticas públicas’ nas salas de aula regular²⁷ nos processos de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na área de Educação de Infância para o primeiro ciclo regular (da pré-escola à educação infantil), constatações entre ‘saberes’ e ‘fazeres’, ‘possibilidades de conhecer as estratégias de ensino’, ‘como dominar esses conteúdos’ para saber ‘até de que forma vou alcançar o que ele já sabe’.

Espaço em que as professoras lusitanas expressassem o que sentem, pensam e fazem a partir dos diálogos que foram solicitados que sobre o sabia a respeito das políticas públicas inclusivas atuais. Nesse sentido, a âncora será considerada Teoria Sócio Histórico-cultural ou Teoria Sócio Interacionista de Vygotsky, considerar o espaço vivido pelas educadoras como um dos seus pontos essenciais para o alcance de um processo ensino-aprendizagem inclusivo, atrativo, interacional e protagonizador colaborativo, como uma das prioridades em pauta e considere os diferentes aspectos do conceito da inclusão escolar como uma proposta de revisão das ações de espaços educativos experiência dos e presente sob os enfoques da mencionada Teoria.

No entanto, dos artigos acadêmicos e teses pesquisadas na biblioteca virtual da Universidade do Minho consultados nas últimas décadas, estes, não evidenciaram os marcos teóricos optados, o que se pode entender não haver relevâncias para essa questão inicialmente proposta para ser averiguada nesta pesquisa. Mesmo assim, mantiveram-se as referidas

²⁷ Termo amplamente utilizado nos documentos legislativo português.

questões no guião das entrevistas, o que ficou firmada a não existência para tais questões nesse público pesquisado. Mas sim, há uma nítida atenção para os teóricos europeus e norte-americanos consultados e parecem respaldar suas pesquisas nas análises críticas contextuais, ressaltando os possíveis enfrentamentos para uma Educação Especial e Inclusiva de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), para garantir uma ação pedagógica e da formação de professores de uma forma diferenciada que as pesquisas brasileiras.

Para obter elementos consideráveis no levantamento de dados, foram eleitas as mesmas categorias de análise do estudo realizado no Brasil: a) as práticas pedagógicas inclusivas; b) a Educação Especial e Inclusiva; e c) as políticas públicas de inclusão. A fundamentação teórica recorrida foi os pressupostos teóricos sócio-histórico-culturais de Vygotsky, como prerrogativa para compreensão das práticas sociais do ponto de vista dos investigados diante dos contextos e da cultura escolar. Além disso, o discurso foi analisado, na expectativa de incluir com um olhar atento, ou melhor, escutar e atentar para “o que é dito, o que não é dito, o que é dito nas entrelinhas, outras formas de dizer o mesmo, conforme propõe Orlandi (2005, p. 59). Tudo isso, respeitando os interlocutores, não fazendo a crítica pela mera crítica.

A fim de obter uma melhor compreensão acerca das práticas pedagógicas das professoras lusitanas, adiante, serão apresentadas algumas de suas respostas atinentes às entrevistas semiestruturadas, além de confrontar suas aulas e a contextualização dessas com as revisões teóricas anteriormente contextualizadas e abordadas nos referenciais teóricos.

5.3.3 Categoria de análise: Educação Especial e Inclusiva

Nos aspetos relativos aos discursos, respeitam-se as vozes das professoras portuguesas que consistiram na exposição de conceitos ou aspetos concernentes às políticas e práticas educacionais inclusivas. As perspectivas dialógicas podem sistematizar encontros de culturas das escolas, abundantes de significados e identidades que caracterizam imprevisibilidades nas ações educativas. Daí a urgência de se investigar as inferências das professoras e suas repercussões no contexto das práticas inclusivas.

Foi solicitado que definissem o significado de ‘deficiência’.

– Com base nos conhecimentos, a deficiência acaba por se tratar de alguma limitação individual, mais que só existe pela falta da resposta do contexto. Acho que diz respeito às limitações própria, mas depende do contexto onde está inserido esse sujeito. (Professora 1)

A Professora 1 definiu seus parâmetros para melhoria da abordagem da Educação Especial, considerando os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) aqueles que frequentam salas de aula regular, de modo a contribuir para validar a concepção filosófica desse movimento inclusivo, cuja ênfase incide na produção positiva de significados, de ações e percepções que a Educação Inclusiva coaduna, conforme Martins (2006). Como recortes, apresentam-se alguns conceitos e concepções acerca da prática pedagógica com objetivo de esclarecer com análises críticas as contribuições de outros pesquisadores a Educação Inclusiva das professoras lusitanas.

– A deficiência de fato é uma limitação, mas até certo ponto. A partir do momento em que o ambiente ou a estrutura sejam adaptados, essa limitação será ultrapassada, mas quando o meio esteja envolvido. É preciso demolir muros, é para fazer rampas, é preciso alargar as portas, vamos criar condições para estrutura funcionar. (Professora 2)

A Professora 2 indica a importância de se compreender os fatores estruturais e socioculturais para os atendimentos inclusivos de alunos do AECCB em Famalicão, região norte de Braga em Portugal. Pelo visto, existem determinadas estratégias e auxílios necessários para a resolução das acessibilidades e, muitas vezes, podem ser transpostos pelos seus pares quando existem demandas dos incluídos porque são elementos integrantes dessa sua cultura e necessitam de sentir-se pertencer.

Aí, expressam o que se chama de ‘adaptação consistente’ às realidades sempre novas de uma sociedade complexa, pois se faz necessário conviver com outros indivíduos para que ocorra apropriação, cada vez mais, de experiências de aprendizagem mediada, conforme os pressupostos teóricos sócio-histórico-culturais de Vygotsky.

– Não gosto dessa palavra. Acho que é o déficit em alguma área ou em alguma acho que é [...] Em alguma área. Pode ser um déficit cognitivo, déficit mental cognitivo e nós como professores vamos potenciar para cada um diferencia o sucesso e seus insucessos, não é. Acho que é a exclusão escolar é quando os outros têm direito a estar na escola, mas o aluno com necessidades educacionais especiais não chegam e nem participam. Isso é exclusão! (Professora 3)

Nesse sentido, as narrativas da Professora 3 reforçam a garantia do aluno com Necessidades Educacionais Especiais de estarem na escola e se podem traduzir na provisão de meios especiais de acesso ao currículo, ou na necessidade de introduzir modificações no mesmo, conforme (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 114-115). De fato, parece um consenso que a Educação Especial na Europa é constituída pelo caráter diferenciado dos serviços a esse público. Há uma atenção para o cumprimento dessa diferenciação de serviços, oferecidos pela rede pública comum.

Até porque, ao afirmarem que os professores devem *potenciar para cada um* é o que *diferencia o sucesso* ou *seus insucessos* escolares. Certamente, os remetem às percepções contidas no Relatório Warnock (GREAT BRITAIN, 1978), nas suas recomendações que chamavam atenção para as elevadas taxas de crianças matriculadas nas escolas comuns que, em algum momento de sua trajetória, experimentam dificuldades. (parágrafo 1.3) Nesse documento, entendiam as NEE como um *continuum*, no qual deveriam situar-se todos os alunos. E, foi nessa perspectiva, que definiram a Educação Especial como forma de ajuda adicional voltada às superações das dificuldades dos alunos.

Além de proporem acabar com as categorias potencialmente estigmatizadas para as crianças, ao reconhecerem a grande variabilidade das necessidades dos alunos, mesmo considerando-se as situações de cada Necessidades Educacionais Especiais (NEE), afirmam que são pessoas necessariamente úteis e produtivas para as questões da Educação. (parágrafo 3.19) Assim, desde a época já recomendavam substituir os déficits ou incapacidades por necessidades educacionais especiais, dando a seguinte classificação: necessidade de adequações específicas do currículo; necessidades de prover meios específicos de acesso ao currículo; e as necessidades de modificação da estrutura social e do clima emocional em que ocorre a educação. E há fortes indícios dessas recomendações para os alunos incluídos na região norte de Braga em Portugal.

Ainda nessa perspectiva e com base nas singularidades da resposta educativa, em seguida, propõem a classificação (TORRES GONZÁLES, 2002, p. 40-41): Necessidades especiais de adequação curricular: as adaptações de objetivos, conteúdos metodológicos, avaliação e adaptação do tempo. Além de prover situações educativas especiais (localização), de recursos pessoais e materiais específicos com base nas medidas de acesso à escola e suas dependências. (TORRES GONZÁLES, 2002, p. 115-116)

– *A deficiência é algo que se caracteriza não por que se queira, mas por ser um aluno diferente dos demais. Já com a inclusão tentamos dar respostas adequadas ao aluno que tem algo diferente.* (Professora 4)

A professora reconheceu, ao narrar sua concepção acerca da *deficiência*, por ser aqueles alunos diferentes dos demais e, considera importante que se reconhecesse que é tão capaz quanto os demais. Em relação a essa perspectiva acerca da *deficiência* pela Professora 3, se fez refletir sobre a condição do aluno inserido na escola: “a criança não sente diretamente seu defeito, percebe as dificuldades que resultam” (VYGOTSKY, 1997, p. 24) diante da limitação que enfrentam cotidianamente e como as relações estabelecidas no ambiente educativo podem amenizar tais situações afirma Vygotsky (1997).

A questão seguinte voltou-se para que as professoras demonstrassem *o significado de ‘Inclusão Escolar’*, a partir do trabalho desenvolvido em sala de aula regular do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão, do Norte de Braga em Portugal.

–*Em termos de inclusão há um grande trabalho por se fazer. É a necessidade entre inclusão e pertença. Porque inclusão é o sentimento de pertença do aluno ao seu meio, é um direito que lhes assistem para estar ali, sejam em termos pedagógicos, físicos, interação e em todos os níveis. Portanto, inclusão no sentido da pertença ainda há um grande caminho a ser percorrido em termos da atitude. E, enquanto não houver alteração para favorecer a inclusão em todos os sentidos, sejam nos aspectos físico, intelectual e no espiritual essa é a atitude ao foco das potencialidades. Existem muitos instrumentos, formações e muita vontade por todos e, não é uma questão de Educação Especial em meio à atitude social.* (Professora 1)

A busca por definições faz com que a professora requeira na sua memória “os modos de dizer algo, a escolha das palavras, tem a ver com os parâmetros impostos por determinadas formações discursivas” (ORLANDI, 2009, p. 34). As considerações da Professora 1, acima registradas, despontam a inclusão como um movimento positivo que parece assegurar ao aluno com NEE o ‘sentimento de pertença ao seu meio’ com mais ações voltadas para a ‘Educação Especial’.

Ainda dessa tendência inclusiva, convergimos com a principal atenção da psicologia histórico-cultural da educação ao articular-se ao desenvolvimento e a aprendizagem, e de acordo com essa abordagem teórica a escola é o espaço privilegiado, pois a aprendizagem escolar se distingue da aprendizagem pré-escolar (ações que se aprendem antes de entrar na escola) pelo pleno acesso ao conhecimento cultural e científico alcançado pela história social da humanidade. Assim, evidenciamos a interação, o conceito de zona de desenvolvimento

proximal, converge para o significado de uma prática pedagógica coesa com a intenção de promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Deste modo, a educação escolar assume um valor fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De outro aspeto consideramos o levantamento histórico realizado pela professora 1, com autoria de sua elaboração dos ‘sentidos’, [...] e tenham foco para as potencialidades destes alunos. Existem muitos instrumentos, formações e muita vontade por todos e, não é uma questão de Educação Especial em meio às atitudes sociais [...] Essas afirmativas evidenciam ações da pedagogia histórico-crítica, como ponto de partida e ponto de chegada ao voltar-se à prática social, conhecedora de seus tramites que perpassam pela problematização (questionamento), instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para a resolução do problema) e pela catarse (assimilação objetiva da estrutura do real). Não é suficiente apenas a atividade dada, mas também, a atitude, a maneira de como às pessoas interatuam ao construir os conhecimentos. É, por conseguinte, necessário ao professor considerar as distintas bagagens apresentadas por seus alunos para que o conhecimento tenha significado e se constitua conforme aos diferentes estilos, diálogos e dialeticamente.

Sobre a Educação Especial nas proposições das professoras é ‘para favorecer a inclusão em todos os sentidos’ traz a flexibilidade inclusiva à escola assinalada, principalmente no que expressam e dizem fazer e entender o ambiente escolar como uma organização viva, dinâmica e significativa para o desenvolvimento das relações inclusivas e o diálogo entre ensino, aprendizagem para o apoio pedagógico à Educação Especial desses incluídos, os alunos do AECCB em Famalicão da região Norte de Braga em Portugal.

–Eu partilho e concordo plenamente é uma cultura a ser construída. Existem situações em que na teoria está tudo bem, mas na prática ainda nos custa muito a aplicar aquilo que aprendermos para que o aluno se sinta pertencer à turma, a escola e sentir a pertencer na sociedade [...] Trabalhamos numa escola inclusiva porque não existe Portugal escola de Educação Especial, os alunos estão na escola pública em conjunto com seus pares que depois eu me pronunciarei dentro da medida do possível para explicar [...] (Professora 2)

Nesse sentido, a Professora 2 parece concordar com abordagem contextualizada ou processos culturais, conforme afirma Beyer (1996, p. 57), o processo de aprendizagem na criança, segundo Vygotsky (2009a) parte da “[...] aprendizagem escolar da criança e começa muito antes da aprendizagem escolar. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-

história”. Assim para o autor, os progressos alcançados pela criança em decorrência dos seus desenvolvimentos.

Em síntese, tornam-se evidentes os processos cognitivos superiores denominados de processos culturais devido à ênfase nas situações de mediação psicológico-cultural da aprendizagem. Assim denominados instrumentos psicológicos, constituídos pelos signos, símbolos e pelos discursos humanos, formam a mais importante classe dos mediadores. As ferramentas psicológicas são orientadas, internamente, no sentido da mudança dos processos psicológicos individuais.

A formulação teórica do conceito da zona do desenvolvimento potencial constitui-se na forma básica para se discutir os pontos abordados anteriormente. Como Vygotsky (1991) já afirmou, toda aprendizagem “deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”, ou seja, “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”.

– Acho que a inclusão escolar é ter os mesmos direitos que os outros; têm de estar na escola; é ter uma participação ativa na escola da maneira que consiga aprender, apesar de que nem todos conseguem participar igualmente, mas que tenha uma boa aceitação na escola já faz toda diferença. (Professora 3)

Numa formulação objetiva Libâneo (2006) considera que a boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Há uma condução eficaz da aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelos alunos do AECCB.

– A inclusão escolar é importante para todos; não por serem apenas alunos que são diferentes. É importante para os alunos diferentes e os ditos normais na medida em que convivam com a diferença. Faz-nos crescer de uma forma mais saudável, faz-nos estar atento ao que nos rodeia. Somos todos, como é que eu vou lhe explicar, não somos todos ditos normais. E no futuro é importante para a educação e saberem que nada está pré-formatado. (Professora 4)

Com base em situação de sala de aula, a professora 4 afirma que o aprendizado ‘inclusivo escola é importante para todos’ e deve ocorrer durante o processo de desenvolvimento significado mediado entre professores e aluno. E, é justamente, nesse processo mediador que a escola exerce esse papel fundamental a desempenhar um espaço de convivência entre diferentes situações, culturas e origens. Além de mediar os conhecimentos sistematizados, dispõem de diversidade e singularidades atuais sobre as características culturais, de internalizações das regras do espaço público e diverso que compartilha em família as possibilidades e os limites de vir a ser.

5.3.4 Categoria de análise: Práticas Pedagógicas Inclusivas

A percepção da questão anterior vai ao encontro das ações a serem dialogadas com os estudos de formação e instigadas a refletirem, ao *definirem o significado de ‘prática pedagógica inclusiva’*, a saber:

– Vejo como uma atitude centrada nos componentes pedagógicos. É ação de ativar todos os suportes, apoios e tudo mais que foi necessário. E quando me refiro ao apoio estou voltando para as ações curriculares, relacionais, materiais e humanos. No sentido de contribuir para a pertença do aluno no seu desempenho escolar. E estará relacionado com o perfil de cada aluno. Para uns o alcance e o sucesso estão nas boas notas e no acesso de levantar o braço, agarrar lápis ou segurar a saia ou à ponta do casaco da professora. O ato de puxar saia pode ser um sinal de que está com fome ou quer ir a uma casa de banho (banheiro). Portanto, a prática é tudo aquilo que se dispõe para o aluno aprender e depois perceber se aquele saber foi alcançado pelo aluno. Até, perceber se o sentimento de competência do professor, do auxiliar, do diretor e demais estão atentos ao saber que uma prática pedagógica inclusiva não é uma receita, mas a demanda de cada aluno. (Professora 1)

Com essa perspectiva, a Professora 1 destaca os componentes curriculares e pode-se inferir uma proximidade “como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), compreendido como um conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar um ensino acessível e funcional a todas as pessoas” incluem-se os alunos AECCB. Assim, DUA associado aos Decretos-Leis nº 54 e 55/2018 (BRASIL, 2018) propõem:

- Conjuntos de princípios que procura também manter [...] altas expectativas para todos os alunos, incluindo os que apresentam algum tipo de deficiência [...];

- Tem como finalidade a desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitem o acesso ao currículo, participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades
- Proporciona ao docente um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos.
- Relaciona-se com práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica.

Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

Nesse sentido, a questão curricular é um aspeto relevante para a formação docente inclusive que poderá fazer uso dos múltiplos meios para que todos tenham acesso ao conteúdo curricular. Pletsch (2009) destaca que a diferenciação curricular não deve acontecer por meio do empobrecimento do conteúdo, mas, sim, em rever as estratégias e as tecnologias que podem ser utilizadas para tornar o currículo acessível a todos os estudantes como também para os alunos incluídos do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão, do Norte de Braga em Portugal.

Ainda, Rose e Meyer (2002) afirmam que o segundo princípio, o da representação no DUA, é o que mais se identificam e atribuem corresponsabilidades entre professores e alunos e, no que dizem respeito à representação no ato de ensinar e aprender. Tais ações emergem dos novos espaços de atendimento com qualidade para a inclusão, onde a articulação se impõe para que se tornem responsáveis pelas ações coletivas.

A utilização dessa abordagem no DUA dispõe reflexões-ações às professoras participantes da pesquisa, com análises relevantes de suas práticas no sentido de que podem imprimir um desenho estratégico da aprendizagem na educação inclusiva, pela ótica das suas experiências, suas interpretações relacionadas às políticas públicas de inclusão lusitanas e de seus entendimentos obre as práticas pedagógicas e curriculares inclusivas.

Aos olhos de Ainscow (2009, p. 18), ênfases para derrubarem as

Barreiras para a aprendizagem e a participação advêm de recursos para apoiar ambos só podem ser descobertos e priorizados dentro de uma escola em particular. Isso implica que a ênfase deve se dar menos no modo que a inclusão aparenta ser – a sua cara – e mais no modo como ela deve ser desenvolvida em escolas.

As reiteradas afirmações, ao longo dos discursos, têm como parâmetros para melhoria da prática pedagógica junto aos alunos com NEE, aqueles que frequentam salas de aula regulares em Portugal.

–Acredito que a prática é precisamente fazer todos os materiais inclusivos não só minha como professora que vou estar ali. Mas como irei articular com as colegas daquele ciclo, perceber se temos feito o que é possível para se chegar ao aluno e que final do ano letivo e poderá seguir o seu caminho. Portanto, é todo aquele trabalho planejado junto com os alunos para atender as reais necessidades para que consigam alcançar o seu melhor junto com os outros.
(Professora 2)

De modo a contribuir para validar a concepção filosófica desse movimento inclusivo, cuja ênfase incide na produção de significados que tais ações devem abrigar, conforme Martins (2006). E se tem como síntese alguns conceitos e concepções acerca da prática pedagógica com objetivo de esclarecer com análises críticas e contribuir com outros pesquisadores, principalmente para a Educação Inclusiva do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão, do Norte de Braga em Portugal.

– É quando os professores conseguem dá respostas adequadas para que o aluno consiga aprender, mas isso não quer dizer que todos podem aprender igualmente. Prática pedagógica inclusiva são as estratégias que os professores levam para os alunos aprender a aprender e a se desenvolver cada vez mais. Exemplo: Nas etapas essenciais para as crianças se sentirem incluídas na escola na fase de aprenderem a ler e a escrever o professor usará de estratégias diferenciadas. Essa etapa é fundamental e vai marcar o processo das consecutivas aprendizagens.
(Professora 3)

Essa afirmativa ‘*para as crianças se sentirem incluídas na escola*’ recorre-se a Saviani (2013), é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2003, p. 9)

Tais narrativas acerca das práticas pedagógicas podem instituir relações interacionais cognitivas e culturais, como também acerca dos saberes das leituras e escritas, ações que indicaram em Vygotsky (1997), a cada momento incorporando os produtos anteriormente elaborados no processo histórico-cultural.

– Para mim é saber dar respostas adequadas a quem é diferente. Na minha prática pedagógica trabalho a inclusão da autonomia e da socialização quando levo os meus alunos do Centro de Apoio a Aprendizagem (CAA) para a sala do regular. E quando os alunos da turma de referência falam e brincam com eles é nesse sentido entendo como prática pedagógica inclusiva. Por exemplo, se eu tenho um aluno a nível em contexto da sala de aula da turma de referência o aluno que não permite estar por 03 (três) horas sentado e fazer a inclusão desse aluno é complicado, não se faz. Ou quando está começa a se morder, aí não vou efetivar essa inclusão por que está a prejudicar as coisas. Só porque é importante fazer a inclusão, não vou colocar esse aluno em uma situação de desgaste na mesma turma. Não é? Só para dizer que faço a inclusão, o contrário não vai melhorar. (Professora 4)

A didática e a prática pedagógica dependem diretamente da formação de professores-alunos são de extrema relevância na contemporaneidade. Se os profissionais assumirem as tarefas de incluir, juntamente com os profissionais especializados, requererão investimentos e capacitação pessoal (HORA, 2019, p. 12). Ainda, percebe-se que a literatura localizada discutida nessa categoria assinala para a seriedade formativa e não apenas para a compreensão do conceito das práticas pedagógicas, mas, principalmente, no planejamento e na efetivação das aulas, ao minimizar as barreiras com a finalidade de torná-las cada vez mais acessíveis para os alunos com NEE.

A questão nuclear lançada ‘*você considera sua ‘prática pedagógica inclusiva’, por quê?*’ Certamente, a partir da tomada de conhecimento das condições concretas da mediação da aprendizagem, as professoras poderão exercer uma atuação pedagógica intencional, interventiva e propiciadora dos desenvolvimentos humanos.

– Sim, e com muita dificuldade, não luta, fazemos muitas formações para toda a escola o que é muito importante. Não estamos falando só para os alunos deficientes, mas para os pais, para assistentes operacionais e professores. E que conseguir com os municípios trazer mais informação dentro e fora da escola é o que consideramos uma escola sem muros. E temos que trabalhar nesse sentido e, não apenas nas escolas, apenas em um departamento, mas sim trabalhar em todo o projeto. Portanto, envolvendo atividades conjuntas da própria escola que promovam e que mostrem capacidade dos alunos. E, não evidenciar a parte da deficiência em si, fazemos formação no sentido de mostrar o que é a deficiência, mas também as intervenções no sentido da potencialização os conteúdos e da capacitação de cada aluno. Por exemplo, para mostrar os sucessos com respeito ao que é o sucesso para cada um. (Professora 1)

Nesse movimento, a apropriação da cultura produzida historicamente via de acesso da educação escolar inclusiva, obtida pela principal função social da escola, ao realizá-la, promove-se o desenvolvimento das capacidades máximas do pensamento e conhecimento acadêmico. Ao proporcionar ao aluno incluído os conteúdos escolares, é preciso que a escola ocupe-se em mediá-lo a apropriar-se desses conteúdos de forma refletida (quando possível para si) a construir e desenvolver habilidades cognitivas, como a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de pensar teoricamente e sistematizados – o que Vygotsky (1997) denominada de funções psicológicas superiores – instrumentos mentais necessários para compreender criticamente a realidade.

Vygotsky (1997) na sua teoria sociointeracionista, considera que a aprendizagem não ocorre pela fixação e memorização de conteúdos e conhecimento. Pelo contrário, é um processo de socialização entre indivíduos, além de protagonismo, participação e interação pelos educandos. Um dos pontos essenciais da teoria é o engajamento ativo entre educandos/educadores e educandos/educandos. Pois, para Vygotsky (1997), esse engajamento é fundamental para a construção do conhecimento, ao passo que a interação entre os sujeitos é peça chave para a efetivação de um ensino/aprendizagem de qualidade.

Pensar que o educando é um mero acumulador de conhecimento oriundo da transmissão de conteúdos pelo professor, integra-se a certas ações pouco adequadas de uma abordagem com pouca criticidade, que o considera um ser passivo no processo educacional é compreensão bastante contrária ao Socioconstrutivismo, concepção que considera o educando um ser ativo, participante, interativo e protagonista no processo.

– Sim. Porque consigo ajudar os professores titulares a articularem suas práticas de forma inclusiva, pois os acompanho em muitas frentes em sala de aula quando faço apoio em contexto e, também, quando se justifica fora da sala. Exemplo: para as crianças com autismos tem momentos que o barulho na sala perturba um bocadinho. Muitas vezes no intervalo para elas aprenderem assim não acontecem [...] Depende de uma prática pedagógica inclusiva mesmo e quando me pedem ajuda para adaptar as fichas de avaliação, os conteúdos que vão de encontro ao que os colegas afirmam e, também, quando aprendem de outras maneiras que a deles, aí fracassam e ficam desmotivados e tem que ir de formas diferentes que as dos demais. Exemplo: a professora vai falar determinados assuntos aí posteriormente, às vezes faço um reforço dos mesmos conteúdos para que tudo que já foi apresentado e, sejam aprendidos com o reforço dos conteúdos. Muitas vezes nos fazemos o que chama um objetivo grande, é ir com o aluno tentar os mecanismos para que consiga atingir objetivo maior. Então, levo comigo até chegar lá com o aluno que não quer fazer a ficha. Portanto, teremos que ter outras abordagens para trabalhar a multiplicação de outra maneira, exemplo pegar um jogo no computador. (Professora 2)

Salienta-se, conforme Hora (2019, p. 5),

[...] o que se apreende por prática pedagógica, aquela como uma dimensão da prática social e política, aquela adquirida entre os conhecimentos no processo de formação inicial e dos conhecimentos alcançados no desenvolvimento das experiências nas esferas escolares. Podem ser considerados como processos educativos que são complexos e intensamente caracterizados pelas alternativas pedagógicas e sociais que devem partir da interação dialógica entre os pares da escola (vida, cultura) e dos conhecimentos adquiridos.

Passemos para mais um excerto:

– Sim. Pela forma da reação deles ao realizarem atividades previamente definidos no projeto e definido em parceria com a professora titular de turma, com o encarregado de educação e que normalmente são os pais e com os técnicos, com os profissionais, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta por vez. Um objetivo pensado sempre com muito feedback da parte dos encarregados de educação que também vêm a necessidade de determinado ponto a ser investido no aluno a trabalhar neste ou naquele respeito. Depois no dia a dia a aprendizagem é efetivada para que não tenhamos testes de avaliação e nem fazemos avaliações, mas constantemente estamos a trabalhar os objetivos que propomos para eles nas ações da prática docente e vão dando os feedbacks adequados quando se fizer necessário ou não a aprendizagem. É claro que nestes casos, nestas situações são aprendizagens pequeninas. Mas, são aprendizagens não menos importantes as dos ditos normais. (Professora 3)

Percebe-se que uma das funções principais na perspectiva da Professora 3 é dinamizar as ações de uma prática docente reflexiva. Aí se incluem os instrumentos psicológicos que produzem mudanças na própria interioridade psicológica do ser homem ou mulher, notadamente nos âmbitos cognitivo, linguístico e afetivo.

Assim, a dinâmica orientadora dos processos de desenvolvimento da linguagem recai sobre as interações e mediações desenvolvidas no âmbito do grupo social, que: “[...] segundo a nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”. (VYGOTSKY, 1991, p. 18) Ainda conforme já comentado na revisão teórica, devem-se, avaliar dois níveis (ou dois momentos) no desenvolvimento de uma criança:

- a) *O nível do desenvolvimento atual da criança* – Entende-se, com isso, o nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um processo específico de desenvolvimento já realizado.
- b) *A zona do desenvolvimento potencial* – Vygotsky explica da seguinte forma tal formulação conceitual ‘a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem

desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.’ (VYGOTSKY, 1991, p. 112)

Assim, Vygotsky (1991, p. 112) afirma

[...] o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isso significa que, com o auxílio desse método, podem ajustar ações pedagógicas não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas, também, os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

Além disso “[...]o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.” (VYGOTSKY, 1991, p. 113)

A crítica que Vygotsky faz, a partir do conceito da zona do desenvolvimento potencial, volta-se à concepção pedagógica que defende o uso de elementos didáticos ajustados ao desenvolvimento do indivíduo. Esse propõe que se intervenha de forma definida e significativa nos processos de desenvolvimento da criança no sentido de auxiliá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e desenvolvimento.

Em suma, criam-se condições favoráveis para o desenvolvimento infantil mediante os processos de aprendizagem, que, no seu entender, constituem-se nas formas de mediação ou interação sociocultural, nas relações adulto-criança e criança-criança. E, na perspectiva das profissionais envolvidas com a inclusão escolar, essas asseguram nos seus discursos a necessidade de uma prática pedagógica refletida na sua interlocução entre teoria e prática, aquelas que estão intimamente relacionadas com as experiências docentes. Vygotsky (2010) defende, na Psicologia Sócio-Histórica, a *pereživânie* (vivência) por considerar que, ao lado de afetos e sentidos, a mesma assume importância central na explicação da constituição histórica do homem.

A questão seguinte requisita das profissionais com expertise no campo da Educação Especial ter clareza ao *‘definirem o significado de planejamento inclusivo’*, cujas ações foram designadas a significar e conduzir o processo ensino e aprendizagem de alunos com NEE no ensino regular.

– Não temos um único currículo de intervenção ou planificação (planejamento), nem temos uma única problemática para intervir porque o grupo é absolutamente grande e somos 13 professores de Educação Especial no nosso agrupamento. E todos os professores intervêm com alunos dos diferentes níveis de ensino tanto do pré-escolar ao ensino secundário com diferentes problemáticas e em diferentes escolas. Portanto o professor tem como horários estabelecidos num modelo muito bem definido, quando está trabalhando com alunos do pré-escolar e do primeiro ciclo é sempre e, contexto em sala de aulas. Os professores de Educação Especial visitam as salas de aula que existem os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, mais não quer dizer que esteja sempre com aquele aluno. Até pode estar numa determinada matéria e ministrar aulas para o grupo, as estará junto com o professor titular da turma que está atendendo individualmente aquele aluno, para que ele não fique com o rótulo, mas contarem com uma didática que funcione. Exemplo: Se trabalharmos a noção fonética, compreensão temática, entende-se que se criará naquele dia, naquela hora um contexto propício com a turma, para que o aluno possa falar e ouvir-se, até gravar em voz alta para levar ao seu contexto junto com os seus pais por exemplo. Mas, quando o aluno estiver no segundo ou terceiro ciclo do ensino secundário as intervenções mudam bastante, raramente as intervenções acontecem na turma de disciplina. A não ser que existam questões de déficit de atenção ou comportamento que necessitem de estratégias de ensino estruturado para Educação Especial, para que ocorra na turma, mais também pode deixar de ali estar. E aí o apoio é prestado de uma forma individualizada a um pequeno grupo, mas depois do horário do aluno ou num tempo quando não tem aula. **(Professora 1)**

A Professora 1 ressalta, em sua narrativa, “contarem com uma didática que funcione” e tem como referência ações da Educação Especial. Podem-se considerar as teorias que, segundo Torres González (2002, p. 47), existem domínios a considerar “aspectos ontológico, epistemológico e metodológico” e a clareza da intencionalidade que se faz o planejamento, as dimensões e sua integração didática. Para o autor, o ato de aprender e de ensinar na Educação Especial pode requer dos professores perspectivas múltiplas: Dimensão explicativa (teórica); Dimensão normativa (tecnológica); e Dimensão prática (organizativa da ação). Nesses aspectos, se faz necessário aprofundar e assim fundamentar os alicerces das práticas pedagógicas inclusivas. (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 47)

Para Torres González (2002, p. 48), “[...] a organização escolar como áreas disciplinares analisam os fenômenos da Educação Especial da perspectiva da escola (organização escolar) e do currículo (didática)”. Assim, a organização pode-se tornar inclusiva, se a organização contribuir para o desenvolvimento do aluno com NEE como caráter integrador em sua estrutura.

– Os professores de Educação Especial têm que responder as necessidades específicas dos alunos e dar conforme planificação. Por exemplo, o professor de educação do nosso agrupamento durante os primeiros quinze dias de aula do mês X, durante um mês e não tem horários específicos. Sabe que terá que ir até a escola do primeiro ciclo. Também irá atender outros alunos no outro turno e ciclo e em turmas diferentes. E dependerá dos diferentes

modelos, o aluno que mudou de contexto, de turma, do professor, do método de ensino, do nível de ensino e que precisa de uma adaptação escolar. Estará naquela escola para ajudar o aluno nessa adaptação, dará orientações aos professores dessa escola. Serão apresentados, também, para os alunos, os pais de alunos nas reuniões dos conselhos de turma, mais salva guardará o horário das aulas. É preciso conhecer para saber a necessidade do aluno e depois começar a definir o horário de fato, as necessidades educativas, para isso serão avaliados os alunos ao longo do ano. (Professora 2)

A Professora 2 traçou suas análises, explicitando o *dito* e o *feito*, a partir das suas narrativas acerca de suas atuações, sistematizando-se os processos ensino e aprendizagem na Educação Especial, junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) incluídos nas salas de aula regulares de ensino.

Nesse sentido, ressaltam-se ações para um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) que pode ser empreendido, como prioridade, e devem ser realizadas de acordo com os recursos locais. A partir da base do que estão especificados ou previstos nos planejamentos educacionais de cada aluno com NEE e podem se beneficiar de suas diferenciações curriculares individualizadas, cujo objetivo é otimizar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e as avaliações desses estudantes. (GINÉ; RUIZ, 1995, p. 304) Ainda segundo os autores, o Plano Educacional Individualizado (PEI) deve cumprir as seguintes funções:

- estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicopedagógica e a programação individual;
- preparar e coordenar as atuações educacionais regulares e especiais direcionadas ao estudante;
- proporcionar ao estudante, o máximo possível e quando convier, ambientes menos restritivos;
- eliminar, na medida do admissível e quando convier, os recursos educacionais especiais e devolver ao estudante circuitos, serviços e situações escolares os mais normais;
- descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento pessoal desse estudante — e o próprio estudante, sempre que possível — possam participar, efetivamente, na tomada de decisões educacionais relacionadas à elaboração, desenvolvimento e avaliação do programa individualizado. (GINÉ; RUIZ, 1995)

Para perceber a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI), é necessário compreender que o termo educação não significa somente a escolarização promovida pela escola, mas todas as influências ocorridas na formação do estudante. Nesse sentido, entende-

se a prática docente por se configurar como prática pedagógica, ao inserir a intencionalidade prognosticada para sua ação. Conforme diz Franco (2016, p. 541), assim,

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Consideram-se nas práticas pedagogicamente construídas, a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. Uma vez que haja demandas nos planejamentos, atentar para que não apresentem abordagens superficiais e de modo que as lacunas possam prejudicar ou ampliar o desenvolvimento dos alunos incluídos.

– Ao todo atuo junto a 19 alunos e depende de sua planificação. No fundo, faço uma preparação em termos da funcionalidade, da autonomia, autorregulação, autodeterminação e com os mais crescidos no que diz respeito à transição para a vida pós-escolar. E, portanto, toda manhã temos reuniões com a equipe para uma avaliação das ações e, portanto, as situações dos alunos como ficam, se em grupo ou individual etc. Mas, isso já permite uma profissão em termos de ensino da Educação Especial é ter que remover as barreiras, mas no fundo é o contexto que tem que ser adaptado. (Professora 3)

No seu discurso, a Professora 3 afirma que a ‘*profissão em termos de ensino da Educação Especial é ter que remover as barreiras*’. Nessa afirmativa, se obteve que as escolas não podem e nem devem ser iguais para todas as crianças. Cada uma dispõe de suas especificidades – o respeito ao ritmo, limite, potencial e o estilo de aprendizagens farão toda a diferença. Faz-se necessário diferenciar os percursos, pois cada ser é único. Portanto, desenvolver estratégias que facilitem a criatividade e aprendizagem será bem-vindo e aproximará todos os seus integrantes.

– Atuo especificamente com esses alunos e quando faço a planificação de inclusão com eles em sala de aula, estou a acompanhar diretamente este aluno. Não trabalho com as turmas. Nada é decidido só por mim. E para cada um dos alunos tem um programa educativo individual. O ficheiro é um documento que tem como referência os dados pelo Governo Geral (Ministério da Educação). E guiamos com a planificação (planejamento) e, por aí preenchemos com as características do aluno ou achamos as mais valias para ele. Portanto, esse documento é preenchido não somente pelos professores de Educação Especial, mas também, pelos professores titulares de turmas inclusivas. Portanto, essa equipe tem que

seguir e definir objetivos para trabalhar com os alunos. Neste programa educativo individual ficam os objetivos individuais. (Professora 4)

Ainda, segundo Orlandi (2009, p. 36) se atendam às condições necessárias para a “constituição dos sujeitos e dos sentidos” não podem ser por categórica e completa essa prática discursiva. Mas, sim, o oposto, pois decorre de momentos históricos indispensáveis das práticas e reelaborações de novas práticas, aqui em evidência a *Educação Especial* nas perspectivas das professoras entrevistadas.

Foram solicitadas que, de acordo com a sua experiência, dissessem sobre ‘*quais dificuldades para ensinar crianças com deficiência na sala de aula regular?*’

– A pré-escola apresenta várias dificuldades e uma delas é a expectativa. É na Educação Básica é o momento em que o aluno começa aprender a ler, escrever e a calcular. E as expectativas dos pais e a dos professores titulares da turma. Porque as expectativas são independentemente da identidade da necessidade de apoio do aluno de acordo com sua limitação. E, para alguns alunos aprender a ler e a escrever é uma expectativa e quando existem enormes dificuldades, aí entrarão articulações entre a parte escolar Pedagógica e parte clínica Psicológica em termos de diagnóstico.

–Ah!Mas quando existem desentendimentos, muitas conversas, até chegar alguma informação entre as partes ficará mais difícil ainda. É aí que o professor da Educação Especial que irá dizer ao pai do aluno e ao professor titular da turma para nunca deixarem de apostar, de estimular cada vez mais em termo aquisição da leitura e da escrita, mas considerando as metas possíveis de serem alcançadas pelo aluno. Se encarregarem de propor estudos e leituras funcionais, há todo um trabalho um conhecimento funcional que será ajustado aos conhecimentos necessários para aquele aluno. O professor é um elemento dessa ligação com possibilidades múltiplas, mas para um trabalho colaborativo. E, quantas vezes o professor de Educação Especial também o é? A minha dificuldade é querer salvar tudo e todos e sem responsabilizar o titular da turma “porque vou fazer por”, ao invés de “fazer com.” (Professora 1)

Essa afirmativa da Professora 1 indica uma correlação entre teoria (formação) e a prática pedagógica (é a metodologia do como fazer). E, baseadas nas suas experiências (vivência) apontou o que frequentemente se ‘*responsabiliza*’ pelo outro e para o outro, talvez não consiga distinguir a diferença dos ajustes funcionais, pelo visto se deu conta do quanto está deixando de ser bem-vinda mediar as ações do professor titular e o ato por eles realizados, ao invés de ‘*fazer com*’ é o que poderá fazer a diferença nas ações cotidianas dos alunos com NEE.

Nesse sentido, o ‘*fazer por*’ não dará os passos para alcançarem o real sentido das aprendizagens mediadas. Evidentemente, as atividades constituídas nas escolas passam pelos

aparatos normativos e também por aparatos didáticos. Mas, é importante frisar que também são gestadas por ações organizativas e reverberam a cultura escolar com proposição de transformações vigentes e futuras. Assim, o educador começa a compreender que, quando a criança adentra a cultura, não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo curso de seu desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1996)

E pelo visto, para a Professora 1 parece não acontecer momentos de partilhas de junção das peças das leituras, das ações de avaliação, de utilização das práticas pedagógica em conjunto. Assim, as professoras da Educação Especial concordam entre si, as suas opiniões se acrescentam o que significa a valoração para o currículo específico individual e as suas respectivas práticas pedagógicas se aproximarem desse caráter individual, funcional e adequado ao perfil de cada aluno.

–Mas, de fato um dos maiores problemas que encontro às vezes é compreender a outra parte, o trabalho tem que ser em equipe e articulado. E de fato forma no início também é experiente na área da Educação Especial. Esses são muitos dos problemas que nós temos também é fazer os próprios pais entenderem os porquês de muitos problemas de seus filhos não aprenderem, as famílias precisam de intervenções funcionais. (Professora 2)

Nessa declaração, a Professora 2 reconheceu, criticamente, a importância de acolher as necessidades dos alunos com NEE da *Educação Especial*, dos professores titulares e dos pais de alunos com NEE, assim sugere uma perspectiva sistêmica e aborda, de forma eficaz, eficiente e flexível, as práticas pedagógicas inclusivas, apesar dos problemas enfrentados cotidianamente.

As ideias expressas e destacadas anteriormente apontam para a articulação com os principais desafios para consolidação de uma prática pedagógica inclusiva. Entende-se que, de forma geral, a constituição de saberes necessita de um peculiar envolvimento com o coensino de modo que seja uma abordagem amplamente implementada para a educação inclusiva, ainda há equívocos e falta de evidências sobre os atuais atributos das práticas de coensino, particularmente no que diz respeito ao uso de abordagens sobre cooperação.

Segundo Abawi e Oliver (2013, p. 160), existem “[...] pressões exercidas sobre as escolas para atender às muitas e variadas necessidades de aprendizado dos estudantes que

significam maneiras criativas e inovadoras que devem ser encontradas para atender à diversidade”. De acordo comum a das professoras entrevistadas:

– Aqui em Portugal, o Decreto-Lei de 54/2018 da Educação Inclusiva prevê para o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e, portanto, avistarmos a dar os primeiros passos apesar de não só os professores a partilhar das estratégias, mas para realizarem elaborações de materiais pedagógicos para terem recursos disponíveis de intervenções. Mas ainda assim, estamos a começar, o professor titular não compra as ideias da inclusão. Pois todos os alunos são diferentes, tem características diferentes e precisam aprender a planificar o que irão trabalhar em sala de aula tem que fazer ações diferenciadas, adaptar as fichas. Às vezes acham que é um bocadinho difícil de aceitar. Eu costumo dizer que serão sempre novos desafios e temos que aceitar para levar o melhor para nossos alunos. Acho que ainda é a maior barreira! (Professora 3)

Considerou a Professora 3, em relação ao Decreto-Lei nº 54/2018 (PORTUGAL, 2018), que propôs alterações na configuração de como a escola e as estruturas de apoio se organizam, para implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória. Assim, é recomendado que cada agrupamento aportasse de um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) – estrutura de apoio dinâmico, plural e agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos.

Laborando-se uma lógica de serviços concernentes ao CAA como recurso organizacional, inserindo-se no *continuum* de respostas educativas, disponibilizadas pela escola, organiza-se segundo dois eixos: (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e (ii) complementaridade, com caráter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos. Além de acolherem as “unidades especializadas”; prestam apoio pedagógico aos docentes das turmas de pertença dos alunos; respostas complementares ao trabalho de sala de aula para os alunos com as medidas adicionais: – adaptações curriculares significativas; – metodologias e estratégias de ensino estruturado; – competências de autonomia pessoal e social (Art. 13º, ponto 5)

Assim, uma das participantes da pesquisa, a Professora 3, em suas narrativas, expressou que os titulares deveriam estar mais abertos a processos geradores de práticas de inclusão dos alunos com NEE. Quando afirma, *‘estamos a começar, o professor titular não compra as ideias da inclusão’*, o que prevalece nesse contexto é que há sinais de resistência para a inclusão, quando expressos frente a uma situação-problema ou tarefas pedagógicas inclusivas. Assim, a inclusão que perpassa pela abordagem teórica na obra *A formação social*

da mente em Vygotsky (1991), afirma que a “[...] história e linguagem são dois elementos fundamentais à construção narrativa da identidade. E é através da narrativa que o sujeito dá significado a sua história e planeja suas ações futuras.”

– *Olhe, as dificuldades são várias, desde os alunos que todos são muito diferentes entre si. E a atuação que tenho é para cada um e com uma atuação individual. Por exemplo, desde a preparação de materiais para atuar nas turmas são heterogêneas. Os professores terão na sua prática pedagógica de preparar coisas diferentes, pois cada caso é um caso. Tem-se que preparar antecipadamente e depois é preciso, entender o grau de saturação de foco dos miúdos (criança) são muito breves. Os materiais têm que ser atrativos, têm que ser lúdicos e tm que ser material variado. São essas minhas percepções. (Professora 4)*

Em relação à aprendizagem escolar dos alunos com “deficiência”, destacam-se reflexões da Professora 4, participante da pesquisa, no complemento pedagógico e de seus afazeres pedagógicos a utilização da ludicidade, momento em que demonstrou atitude positiva, afirmando que, na sua percepção, “os materiais têm que ser atrativos, lúdicos e variados” evidenciando um valor social de aprendizagem, de inclusão e de pertencimento desses alunos junto à escola comum.

Entende-se que, para desenvolver uma perspectiva participativa nesse âmbito inclusivo, será necessário desconstruir a cultura pedagógica da passividade vivenciada e naturalizada pela maioria (FREIRE, 1979a; OLIVEIRA, 2016). Certamente terão que (re)construir a práxis da Pedagogia em Participação para que seja trabalhada simultaneamente em vários níveis, conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 117):

- a visão do mundo (uma visão progressista, democrática e participativa);
- o paradigma epistemológico (um paradigma da complexidade);
- a teoria da educação (uma teoria socioconstrutivista e sociocultural);
- a pedagogia participativa (uma nova imagem de criança e de professor; nova concepção de ambiente educativo, método e avaliação).

Para os autores, sem o sucesso nessa tarefa de desconstrução consciente, a construção de pedagogias participativas pode reduzir-se à utilização de um novo nome (nominalismo) e ao enriquecimento do discurso (discursivíssimo), sem alteração da realidade substantiva da práxis vivida pelas crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 117)

Essa prática poderá promover a conectividade entre as culturas e propósitos das crianças e dos adultos.

Esse valor social da escola vai muito além de aprender e de realizar as tarefas como fatores que a aprendizagem aconteça no ambiente escolar, até porque, “apesar de reconhecerem as dificuldades de incluir, apresentaram as suas expectativas”. E, diante desse panorama, as professoras lusitanas expressaram com coerência a participação que se aproxima da obra *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos* de Libâneo (1998), que propõe reflexões possíveis para esse olhar inclusivo no ensino regular, a partir da escola que se tem e das possibilidades de trabalho pedagógico dentro da sala de aula:

- a) Uma nova concepção escolar considerará esse espaço como lugar disponível a lidar com as contradições a sociedade, problematizando as realidades percebidas, em uma rigorosa articulação dentre conteúdos e métodos. Sendo preciso o aprimoramento do ensino de conteúdos, dos usos de recursos da psicologia, das formas de direção, da forma de relacionamento professor-aluno, formando então indivíduos singulares capazes de transformar a sociedade.
- b) Os meios de fortalecimento da competência técnica do professor passam por uma sólida formação teórica, não excluindo formas de treinamento que lidem com a auto percepção e habilidade de manejo de classes e liderança de grupos.
- c) As práticas da organização escolar podem ser reavaliadas, porém com pés no chão, através de mecanismos de participação e envolvimento das partes como já se faz em muitos lugares, através de conselhos de escola, núcleos de professores interessados na prática social, associação de pais, grupos de estudos etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 56)

Afirma o autor, “[...] para além das versões parcializantes, a educação escolar deve recuperar sua unidade, através de uma perspectiva integradora.” (LIBÂNEO, 1998, p. 56) Assim, aponta-se para o diálogo como um canal mediador que possibilita manterem-se atentos à atividade produtiva do pensamento, podendo atingir as reflexões sobre muitas das ações proativas inclusivas e, conseqüentemente, percebem-se e minimizam-se os conflitos sociais. E para a situação da inclusão dos alunos com NEE não é diferente. Por seu próprio movimento, é fenômeno coletivo que abrange, não somente os produtos promovidos pelas reflexões e de tomadas de consciência intelectual, mas, também, dos sentimentos, que envolvem as dimensões do corpo/físico e intenções/psíquicos e anseios/vontades.

Nesse contexto de tomada de conhecimento acerca da Educação Inclusiva, é imprescindível pesquisar a respeito das políticas públicas para formação de professores ao

Norte de Portugal para contextualizar a mediação formativa e os modelos curriculares associados às práticas, as abordagens pedagógicas, ou seja, às etapas da didática que promovem a inclusão.

5.3.5 Categoria de análise: políticas públicas de inclusão

Para a última questão da entrevista, quando solicitei que explicitassem ‘o que sabem a respeito das políticas públicas inclusivas atuais?’ as professoras expressaram as narrativas:

– Temos várias agora e mais Decreto-Lei de 54 e 55/2018. A lei obriga que cada aluno tenha os componentes pedagógicos organizados conforme são determinados documentos. É nesse patamar de Medidas Universais a resposta do nível de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), onde todos os alunos terão direito a uma resposta diferenciada onde existe essa planificação, as estratégias conforme a individualidade de cada um. E então, existe uma planificação, ou melhor, existe um registro de intervenção em cada turma existe um plano de turma e dentro daquela turma podem-se destacar intervenções diferenciadas sejam elas acomodações curriculares, sejam em termos da avaliação para o Manuel num sentido da deficiência até no sentido de superdotação como uma medida suplementar diferenciadas. (Professora 1)

Os Decretos-Lei de 54 e 55/2018 (PORTUGAL, 2018) decorreram para a constituição de novos modos de pensar e intervir junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar da longa trajetória, tiveram assentimentos a documentação publicada, designadamente desde a Declaração de Genebra, 1923, a Declaração de Universal dos Direitos da Criança, 1959 e Convenção dos Direitos da Criança (CDC), 1989 – aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada em Portugal pela Assembleia da República (set./1990) –, à Carta das Responsabilidades Humana e da Paz, 2008, com contributos produzidos em diferentes contextos que começaram a tomar consciência de que a experiência das infâncias está ligada diretamente ao seu contexto social e cultural, mas de âmbito universal.

Para atender às Medidas Universais como respostas, elas abraçaram o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), proposto pela legislação portuguesa. Eis uma tentativa para se eliminar barreiras, conforme Nunes e Madureira (2015, p. 7):

Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza

política. Já assegurar a aprendizagem e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens com NEE na aprendizagem [...] Tal necessidade está associada ao aparecimento do conceito Universal Design for Learning (UDL) nos anos 90 [...].

Ao se confrontarem as narrativas das professoras da Educação Especial portuguesas, a partir da legislação e das práticas pedagógicas, os dados se revelaram com uma fundamental importância, pois, ao ancorarem-se no DUA, no processo de mediação e da interação dialógica para o acesso das possibilidades de aprendizagem e do desenvolvimento humano, parecem permitir um maior envolvimento entre seus pares, cujas ações demonstraram íntimas relações por se tornarem significativas sua aprendizagem nos processos de elaboração conceitual e relacional no cotidiano escolar.

– Isso é o plano de turma, depois cada professor da disciplina e o professor de Educação Especial terão os seus trabalhos e a preparação da aula juntos. Como professora de Educação Especial faço planos semanais de onde partem os temas para cada aluno. A forma de acesso de aprendizagem para cada aluno, conforme os objetivos eu faço planificação semanal. Se tiver que falar com um aluno que necessita de intervenções para a Aprendizagem Seletiva terá que fazer os relatórios técnicos e o pedagógico que é o documento do aluno, onde constará as respostas individualizada conforme as necessidades educacionais especiais dele. (Professora 2)

De certo, a Professora 2 também se mostra conhecedora do Decreto-Lei nº de 54/2018 que propõe grande mudança para não trazer os rótulos, mas, sim, se ter um Desenho Universal da Aprendizagem para todos dentro da sala e na perspectiva de multinível a considerar. Vale acatar que, para se inteirar dessas propostas, serão necessárias formações inicial e continuada do professor, para darem conta das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão conforme o Artigos 6º - 10º, Capítulo II – Decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018, serão:

Universais – alunos que apresentem dificuldades acentuadas e persistentes no nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que exigem recursos adicionais significativos: diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social em contexto educativo dentro e fora da sala de aula; e a intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos.

Seletivas – Dirigem-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas em resultado da aplicação das medidas universais: os

percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; e o apoio tutorial.

Adicionais – Alunos que apresentem dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que exigem recursos adicionais significativos: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano Individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Compreende-se uma preocupação atual voltar-se para a prática de uma pedagogia inclusiva, procurando-se identificar modelos pedagógicos que facilitem a inclusão social e académica com essas medidas de suporte ao aluno com NEE. E, tem se aportado na proposta da DUA, trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens com NEE na aprendizagem, garantindo-se, assim, o acesso ao currículo comum (KATZ, 2013, p. 13) no sistema educativo de Portugal.

– O ano letivo passado era o Decreto-Lei 3/2008 que orientava em termo da atuação e das medidas a implementar. E até julho de 2018 foi homologado o Decreto-Lei de 54/2018 da Educação Inclusiva. Desde então, faço formações no âmbito da Educação Especial conforme Decretos-Lei de 54 e 55/2018. (Professora 3)

Essa revisão explicitada sobre os Decretos-Lei apresentados pela Professora 3 demonstra que ela é conhecedora das políticas públicas do sistema educativo de Portugal. E que há décadas, os decisores políticos, de modo singular, têm assinalado a educação inclusiva como uma das bases sustentáveis de empoderar todas as pessoas nas sociedades, a exemplo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Aportando-se com a filosofia da inclusão de alunos com NEE em salas de aula regular tem sido implementada desde as reformas educativas na década de 70. (CORREIA; CABRAL,1997; CORREIA, 2008)

A formação continuada está inseparavelmente atrelada à cultura de sentidos sobre a experiência de vida pessoal e profissional, é possível dizer que os das “políticas públicas de inclusão” dão novas dimensões ao discurso construído nas escolas da Educação Básica, acentuando a percepção de todos para as legítimas prioridades da escola. Os discursos são percebidos como cultura singular de determinados ângulos, de grupos imbricados em situações de redes das relações, por isso voltam a ser referenciados.

– Os Decretos-Lei 54 e 55/2018 definem a Educação Inclusiva e promovem o funcionamento dos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) onde atuo com outras colegas. (Professora 4)

A inclusão escolar deriva de diferentes fatores como das legislações formativas de professores, estrutura física, contexto escolar e das relações inter e intrapessoais, quando se atua junto às crianças com NEE em escolas regulares. O diferencial de tudo isso é que se refere a quem sabe a que vivencia no seu cotidiano ‘são vozes que se cruzam para o que dizem e fazem no discurso’ nos enunciados que reforçam as políticas públicas, com ênfase no olhar pedagógico inclusivo. (ORLANDI, 2005, p. 75)

Nesse sentido, o movimento da legislação lusitana para incluir o aluno com NEE no ensino regular alicerça-se no conceito de compensação desenvolvido por Vygotsky (1991), por entender que, a partir da aplicação de práticas pedagógicas como a avaliação mediada que atuam na ZDP de todos os alunos, criam-se alternativas que podem propiciar o desenvolvimento de áreas potenciais e compensatórias, principalmente com as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

5.3.6 Percepção acerca das práticas pedagógicas das professoras Lusitanas

As análises das práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidades curriculares, desenhadas a partir das entrevistas semiestruturadas com base nos relatos das professoras lusitanas, sujeitos da pesquisa, apontaram ações do *trabalho* (pedagógico), *formação*, *estratégias didáticas*, com base nas ações sugeridas pelos Decretos-Lei concernentes às *políticas*, as quais elucidam as apreciações anteriores. Nessa produção temática acerca das práticas pedagógicas das professoras lusitanas, elas expressaram, com desenvoltura, algumas de suas percepções quanto às necessidades de tornarem as suas práticas pedagógicas aos alcances dos alunos com NEE e dos professores titulares de intervenções, cada vez mais inclusivas e colaborativas.

Notam-se, nas afirmativas e percepções das professoras, sujeitos da pesquisa, a capacidade de abranger a compreensão, os sentidos e as suas demandas das ações pedagógicas tendo em vista o processo das acessibilidades curriculares com a finalidade de atender e, mas singularidades e à autonomia do conhecimento de cada aluno com NEE no ensino regular. As questões da significação, as quais implicam nas atividades dos homens

com e na linguagem que, como produto histórico e atividade humana, podem tornar-se produção e criação refletida e significada simultaneamente.

Em síntese, as professoras lusitanas, ao relatarem suas vivências, autoavaliaram-se, criticamente, nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos, indicando perspectivas distintas – e, porque não dizer, pontuaram os desafios por alcançar e perpassar as novas diretrizes políticas, considerando-se frente às diversidades dos alunos incluídos e aos valores essenciais para se atingira efetiva aprendizagem desses; advertiram que suas presenças junto aos professores titulares promovem dinâmicas inerentes ao contexto inclusivo.

Nesse sentido, o estudo parece revelar indícios de buscas por ações sólidas para incluir o aluno com NEE na escola regular, sob a percepção das professoras, sujeitos da pesquisa, e traduzem o viés da confiabilidade de dominarem conhecimentos a partir de suas formações e, ao exercerem suas práticas pedagógicas inclusivas, como um dos principais objetivos educacionais que vivenciam em suas trajetórias profissionais.

A questão central que se assenta no contexto escolar em que as *práticas pedagógicas* precisam se efetivar é a de saber se, nessas complexas teias das relações e condições sem que atuam, os professores podem contribuir mais para atingir os objetivos previamente estabelecidos pelas *políticas públicas* que visam ao empoderamento curricular e dirimir, cada vez mais, possíveis equívocos que possam desmotivar e levar ao fracasso os alunos incluídos na sala de aula regular.

No cenário descrito, concluem-se ser imprescindível um trabalho mais colaborativo, engajado na eliminação de barreiras para acesso aos conhecimentos. Para isso, é necessário que as instituições escolares do ensino regular Português possam transformar suas atitudes, implementando práticas de coensino e coaprendizagem ancoradas na acessibilidade curricular, de modo a educar todos os alunos, indistintamente.

Assim, espera-se que este trabalho impacte na reflexão sobre o tipo de inclusão que se quer nas escolas e, por conseguinte, em ações transformadoras da sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, listamos alguns dos resultados a partir dos objetivos da pesquisa empírica que foi o de analisar as percepções de professoras brasileiras e lusitanas relacionadas ao processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Especial e Inclusiva, com base nas políticas públicas, abordagens teóricas e práticas pedagógicas desenvolvidas por elas no ensino comum. Seus discursos revelaram a repercussão que este trabalho tem sobre os âmbitos escolares em que atuam, sobretudo, ações desenvolvidas para o processo da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), procurando detalhar os impactos consubstanciados.

Caracterizar a percepção das professoras brasileiras e lusitanas sobre suas práticas pedagógicas na Educação Especial e Inclusiva, com base nos seus discursos, nos permite conhecer o que pensam e dizem sobre o assunto e acerca das experiências e envolvimento didáticos na educação básica no ensino comum, a partir da perspectiva inclusiva, indicando-nos os significados e a importância de práticas fundamentadas para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens para todos os alunos, inclusive para aqueles alunos com algum tipo de deficiência.

Com este estudo, percebemos o expressivo impacto e demandas para o atendimento educacional de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino comum da educação básica dos dois países, Brasil e Portugal. Ao conhecermos esses contextos, apreendemos o quanto essas práticas pedagógicas requerem mais ações formativas daqueles profissionais que planejam, organizam e propõem intervenções pedagógicas inclusivas. Mas para isso, necessitam de mais respaldos de conhecimentos atualizados em respeito a esse aspecto pedagógico. Tanto professoras brasileiras quanto lusitanas assinalaram os âmbitos da subjetividade e convergências que a mediação da aprendizagem inclusiva poderá demandar a cada momento empreendido.

Em termos de estudo empírico, ao investigarmos o trabalho pedagógico inclusivo em seus contextos em particular, contamos com a coparticipação de um grupo de oito professoras brasileiras e lusitanas (quatro professoras brasileiras e quatro professoras lusitanas), daquelas que tivessem exercido a docência no mínimo há três anos junto a alunos com deficiência no ensino comum na educação básica. Ao tempo em que, em determinados momentos durante as

análises, a voz desta pesquisadora se fez presente em algumas narrativas, sobretudo, nos momentos em que tentou esclarecer e complementar tais percepções.

De forma unânime, as professoras pesquisadas se referiram à importância das condições formativas para sua atuação docente, asseguraram dispor de concursos públicos e de atendimento adequado no que diz respeito aos respectivos planos de carreira. Isso se repete no que se refere à formação docente, apontando dispor do curso superior no Brasil, com titulação de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e de Psicopedagogia, demonstrando a valorização da formação continuada para atuarem na Educação Especial. Assim, ao que tudo indica, mostram-se comprometidas no atendimento que a Educação Especial e Inclusiva requer bem como que as professoras investem significativamente nos seus trabalhos formativos para melhor atuarem nas ações pedagógicas inclusivas. Já as professoras lusitanas, todas possuem formação do curso superior e apontaram dispor formação entre mestrado e doutorado, ou seja, parecem contar com mais incentivos para autoformação no que concerne o atendimento educacional inclusivo.

Outro fator, aqui abrangido pela pesquisa, resvala sobre o contexto histórico sobre a deficiência, pois a inclusão do aluno no ensino comum se constituiu no viés das mudanças de paradigmas, em virtude das abordagens, conhecimentos e metodologias utilizadas, por nós revisitados, para esse atendimento inclusivo na escola comum. A que tudo indica, parecem permanecer em processo de composição e formatação nas sociedades não apenas no Brasil como também em Portugal – apesar de ganhar corpo, a partir da primeira metade dos anos 90, intenso debate sobre os rumos e os limites das políticas públicas da inclusão escolar. Tais discussões se acentuaram e demarcaram a questão, formato e potencialidades da ação social, política e econômica não apenas de âmbito governamental, mas, sobretudo, de um complexo sistema que envolve as organizações da sociedade. De fato, a persistência da insuficiente inclusão assim como das condições de trabalho nesse campo ampliam tensões e impõem novos desafios às políticas inclusivas.

Os desafios da inclusão se avolumaram, e a escassa modernização inclusiva, no Brasil, não tem conseguido alterar e enfrentar as raízes dos problemas da pouca empatia de alguns governantes para com a causa. Em vista disso, ainda se mantém a desigualdade formativa para os alunos com deficiência, e a condição formativa de seus professores parece se alimentar de morosidade. O que, certamente, atenderia às demandas atuais, pela efetivação dos direitos sociais em relação aos alunos que seriam incluídos com mais qualidade e melhores condições

para o seu desenvolvimento cognitivo e social, ganha força com apelos baseados na crítica à escassez de políticas efetivas que promovam maior participação desse público na sociedade.

Ao percorrermos os estudos sobre a Educação Especial e Inclusiva, tendo como fundamentos de nossas análises o conhecimento profissional, com ênfase para a prática pedagógica docente, vemos que elas revelaram, a partir de suas narrativas, a centralidade de suas participações com apreço e domínios sobre a produção dos conhecimentos inclusivos e ratificam, com segurança, o que compreendem do processo de inclusão. O que nos permitiu inferir que “sabem dizer e fazer a prática inclusiva com profissionalidade” como uma de suas dimensões essenciais para as respostas educativas da qualidade com o respaldo da mediação da aprendizagem de crianças incluídas na escola comum. Ainda que as entrevistadas exponham situações colocadas por grande parte das educadoras, em um ou outro aspecto avaliado, suas narrativas dizem respeito às suas situações específicas, o que não significa ocorrer com a maioria.

Assim, a percepção das professoras expõe inúmeros anseios e expectativas que se localizaram quanto aos saberes da e nas suas práticas pedagógicas inclusivas, apesar de muitas delas verem a inclusão com uma trajetória delicada e, por localizarem tais dificuldades, afirmam compartilhar de mais responsabilidades do que deveriam junto ao sistema educativo e que, devido aos seus pares não serem tão acessíveis com a causa da inclusão escolar, acabam por assumirem e fazerem “pelo outro” e “para o outro”. De tal modo, veem a concepção formativa como um pré-requisito, que sem dúvida, é o primeiro passo para que todos os profissionais da educação se qualifiquem para as práticas pedagógicas inclusivas e, conseqüentemente, possam assumir ações decisivas nessa trajetória de acolhida com qualidade e efetivem a permanência do aluno incluído.

Além disso, encontramos também percepções sobre os aspetos mais abrangentes relacionados à abordagem histórica que, por alguns momentos, até se confundem com as políticas públicas para a Educação Especial e Inclusiva, as quais tanto as professoras brasileiras quanto as lusitanas se incluem nesse processo coexistente, ressaltando a eminência de se estabelecerem mais reflexões e validade para os documentos oficiais que demonstraram conhecer características e evoluções alcançadas, apesar de reconhecerem que os entraves de expansão da inclusão na sociedade ainda persistem. Por essa constatação, salientam existir distâncias entre o que está proposto na legislação e o que acontece nas escolas, ou seja, há contradições para se efetivarem as diretrizes com mais agilidade no processo de inclusão escolar, conforme os inúmeros registros explicitados no segundo capítulo desta tese.

No que tange aos cenários brasileiros e lusitanos, aos ambientes pesquisados e evidenciados sobre as legislações inclusivas, apontamos as influências dos organismos internacionais. Muitas vezes, esses documentos, não decorrentes das demandas locais, demarcam limites e, ao tempo, podem promover mobilizações, tanto da teoria, quanto da pesquisa do campo de atuação docente. Os resultados dessas leis podem repercutir em diversos contextos e exigir dos governantes posicionamentos mais firmes e mais efetivos para que correspondam às recomendações e princípios, mas nem sempre são cumpridos como no caso brasileiro, onde foram identificadas brechas que apontamos e também identificadas por parte das professoras coparticipantes.

Por si só, as ações legislativas parecem que não são suficientes para a permanência do aluno. Assim, é preciso o envolvimento de todos para incluí-lo no espaço escolar comum, na efetiva colaboração, flexibilidade das ações e promoção da inclusão das diferenças. A inclusão escolar restrita ao viés das políticas pode se tornar práticas empobrecidas cientificamente, pois negligencia o caráter dos direitos humanos e do âmbito acadêmico e acirra as disputas de poder. Há muito por se discutir com os legisladores e movimentos sociais para que se possa reverter o que não está condizente com os avanços inclusivos ancorados na qualidade.

Já o acesso à Educação Inclusiva em Portugal, as políticas públicas de inclusão parecem apresentar avanços, conforme evidenciam as alterações e orientações recentes que demonstraram assegurar a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na rede comum em todo o país. Seguidamente, percebemos que se acentuaram as demandas formativas especializadas para o cumprimento e atendimentos dos componentes curriculares, conforme afirmaram as professoras lusitanas, embora os documentos pesquisados evidenciem a inclusão e apesar de admitirem que, ainda, há o que ser feito nessa área, não obstante de todos os resultados positivos nos últimos anos.

O enriquecimento e a complexidade das variantes dessas dimensões da Educação Especial e Inclusiva e de iniciativas relacionadas com a prática das professoras conduziram-nos a duas percepções diferentes: uma de âmbito internacional, sobre as conceitualizações explicitadas por professoras especialistas, mestres e doutoras que atuam nessa área – o que nos permitiram entender uma estreita relação entre investigação da prática pedagógica com propriedade de sentido investigativo em termos de abordagem teórica refletida no campo científico para as dimensões inclusivas e com respectivas sistematizações de conhecimentos; outra de âmbito nacional, desenvolvidas por professoras especialistas e investigadoras de suas

próprias práticas que demonstraram tecer conhecimentos, conceitos e experiências disponíveis que pudessem integrar ou sustentar suas constatações e que melhor representassem as concretizações específicas de formas conceituais em relação aos estudos em análises; o que conta é a iniciativa de investigação da própria prática pedagógica diante da complexidade cotidiana.

Retomamos, agora, ao escopo inicial acerca das práticas pedagógicas para a Educação Especial e Inclusiva como espaços que afetam, diretamente, aproximações entre o social e o escolar, os quais interpelaram contributos semelhantes, com apropriações sobre as características e processos mobilizáveis para discussões da inclusão no ensino comum pelas docentes comprometidas. Com relação a esse aspecto, as professoras brasileiras e lusitanas evidenciam atenção para a flexibilidade curricular e para a mediação pedagógica diferenciada e situada na cooperação, quanto às estratégias pedagógicas e à aprendizagem colaborativa e mediada. Os contributos que a pesquisa desenvolvida pode gerar para as práticas de professoras brasileiras e lusitanas e à Educação Especial e Inclusiva dizem respeito à atenção aos fundamentos teóricos listados no terceiro capítulo, originando sínteses para novas estratégias, para constituição de conhecimentos que possam sustentar e traçar caminhos edificantes para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

A nosso ver, os principais limites da pesquisa que geraram esta tese referem-se, em primeiro lugar, à impossibilidade de delinear um comparativo entre países – porque respeitamos seus contextos e consideramos o conjunto de fatores que originam o sucesso escolar de seus alunos incluídos no ensino comum, além de identificar os limites e possibilidades de cada contexto – e, não comparativo com outros estudos – por respeitar as subjetividades e vivências **escolares para melhor compreendermos** os processos de escolarizações dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Em segundo, por considerarmos as fragilidades das análises de dados por não existir um maior aprofundamento, a exemplo, da triangulação metodológica para reforçar a confiabilidade dos resultados. Cumpre, porém, salientar que essa falta de reforço não afeta a função descritiva dos resultados apresentados pela qualidade racional da análise dos depoimentos e de dados entre as percepções da prática pedagógica de professoras brasileira e lusitana, uma vez que existem diferenças entre múltiplas culturas e contextos, o que, provavelmente, provocaria inúmeras reflexões nos âmbitos sócio, histórico e cultural, alterações nos rumos da percepção de inclusão do aluno com NEE no ensino comum em relação ao que pode não estar condizente com o momento atual, para aqueles que insistem

fazer a inclusão acontecer nos espaços escolares, conforme dito pelas oito professoras entrevistadas.

De tal modo, é possível conjecturar que as professoras defenderam seus aprendizados acadêmicos para que todos os alunos vivenciassem as práticas pedagógicas inclusivas de qualidade. Também foi possível vislumbrar, na melhor das suposições, os contextos escolares – quer ao norte em Portugal, ou ao sul da Bahia no Brasil – que estão dispostos a (re)pensarem a ‘cultura escolar’, fundamentadas pelas tendências e suas dimensões didáticas, com articulações da práxis (ação-reflexão-ação), que aproximam refletidamente teoria versus prática pedagógica, ou seja, movimentos que excitem curiosidades sobre o que pensam, registram e investigam para intervir no âmbito da Educação Especial para se alçarem múltiplos contextos.

Com este estudo, também, tivemos a oportunidade de conhecer, de um lado, os aspetos históricos da trajetória que demarcou o início da Educação Especial, e, de outro, aprofundar os domínios históricos das políticas públicas, e como elas se apresentam a os alcances dos sistemas brasileiros e lusitanos. De tal modo, a pesquisa, com base na revisão documental e das partes empíricas como as análises de dados, assinalou marcos contextual e temporal dos ambientes escolares, hoje considerados eixos fundamentais de análises com foco para as transformações culturais, porque educar crianças, no início de suas vidas, aumenta as chances de construir uma geração sem exceções e discriminações. Mas, sabemos que para alcançar esses resultados é imprescindível o envolvimento de diversos sujeitos e instituições que desenvolvam ações pedagógicas e gestoras com qualidade para inclusão de todo(a)s.

O benefício desta proposição investigativa da prática pedagógica diz respeito à oportunidade de averiguarem as próprias ações junto a todos os alunos (com e sem deficiência), refletindo acerca do currículo e de suas práticas pedagógicas em curso na educação básica. Associamo-nos aos centros acadêmicos, a outras interpelações, aos formadores de professores inclusivos para que investiguem as suas próprias práticas e, ao fomentarem os saberes mais voltados para a perspectiva Sócio-histórico-cultural e, assim promovam mais conhecimentos mobilizadores e investigativos de aprendizagens mediadas para que todos os alunos sintam-se pertencer nas escolas e sociedade.

Acreditamos que um dos pontos relevantes desta tese é o aprofundamento do marco teórico de Vygotsky, por trazer novas perspectivas sobre a aprendizagem com base na utilização de conceitos vygotksyanos, tais como a relação entre linguagem e desenvolvimento, mediação e mediador, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a influência Sócio-

histórico-cultural ou Sociointeracionismo na aprendizagem humana, tentativas que procuramos conhecer para explicar sua estreita relação com a ação teórica para que abrissem novos caminhos para a Educação Especial e Inclusiva em ambos os países. Embora essa abordagem ainda não se encontre compreendida por aqueles que a utilizam como base de suas pesquisas, conforme Newman e Holzman (2014) que ainda sustentam a necessidade de prestarmos atenção ao modo como o conceito das ZDP tem sido trabalhado e a importância de estudos que o visualizem como espaço de construção e desenvolvimento contínuo entre duas ou mais pessoas.

Nessa circunstância, notamos que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi considerado dentro de um mesmo contexto (interação verbal entre professores e alunos na sala de aula inclusiva) como utilização do construto da prática pedagógica estudado. Entretanto, as ZDP não foram objeto de nossas investigações, apenas referenciadas nas seções desta tese e relacionadas à revisão de literatura de modo a justificarmos como análise teórica deste estudo empírico, tendo em vista uma perspectiva clássica que a teoria Sócio-histórico-cultural vem constituindo largamente nos atuais estudos de mediação da aprendizagem dos alunos e, principalmente, a mediação da aprendizagem de alunos com deficiência no ensino comum.

Nesse sentido, ainda, sugerimos desenvolverem mais pesquisas sobre a prática pedagógica das professoras brasileira e lusitana para que se amplie o olhar perceptivo para a mediação da aprendizagem, o diálogo, as bases didáticas e organizativas e a dialética, no que se refere a uma melhor compreensão pedagógica inclusiva. Diante do conjunto de desafios da inclusão apresentados, outra dimensão a considerar foi a carência de caracterizar e analisar o que produzimos sobre a formação didática para a Educação Especial e Inclusiva e sobre a própria investigação produzida como contributo para o corpo de conhecimento que sustenta a profissão. Discutir esses processos em desenvolvimento é garantir mais qualidade para a aprendizagem, a partir da própria prática, ou seja, ir à busca de novas estratégias e dispositivo. Isso é o que almejamos para os futuros profissionais da educação básica.

Com destaque, as instituições da educação básica brasileira para se em constante diálogo, parceria junto/com as universidades para se qualificarem mais, pois a formação pedagógica e a tecnológica docente são decisivas para ampliarem conceitos e abordagens pedagógicas inclusivas, o que pareceu existir com a vasta formação das professoras da Educação Especial ao norte de Portugal. Assim, podendo conduzir ao aprofundamento de abordagem colaborativa, conhecedoras do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) o que

inclui os grupos formativos de discussões teórica da didática e metodológica para além do apoio focado nos processos a desenvolverem nos alunos incluídos, tem grande potencial para contribuir, significativamente, com as suas formações de pós-graduadas no âmbito do stricto sensu para que a estruturação da cultura de investigação inclusiva se efetive.

Certamente, ao agregarem esforços para as novas estratégias inclusivas estarão perspectivando garantias para as revisões e atualizações teóricas com análises críticas sobre as políticas públicas e, principalmente, com relação às práticas e respectivas Tendências Pedagógicas Inclusivas para as docentes no chão das escolas públicas. Daí, sugerimos instituírem Grupos de Trabalhos sobre as Bases Didáticas e Organizativas da Educação Especial e Inclusiva junto às academias, com o objetivo de investigar as diferentes formas de planejar, ensinar/mediar, avaliar, partilhar e popularizar as boas práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que em muitas situações, as omissões e lacunas na alfabetização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) podem provocar sérios prejuízos nos seus aprendizados e na legitimação profissional destes.

Almejamos, cada vez mais, que a Educação brasileira e lusitana abram suas portas para a Educação Especial e Inclusiva no ensino público, promovam novas formas de participação e permanência dos alunos proporcionando mais projetos de pesquisa e programas que incentivem um envolvimento maior de identidade profissional relativo à investigação na formação de professores no processo de inclusão para o ensino comum.

Perspectivar atuação docente investigativa sem contextualizar e debater o conhecimento em questão é contornar o potencial transformador e incorrerá no erro dos professores, ao permanecerem como meros técnicos a serviço dos interesses de políticas erradas dos governos, desconhecendo a vasta lógica da própria profissão em que a aprendizagem docente inclusiva pode e deve ser reconhecida, valorizada, sustentada e recompensada por resolver problemas e produzir saberes nesse âmbito de ação.

Ainda neste estudo exploratório, procuramos indícios de uma estreita relação mediadora entre professoras e alunos incluídos e, ao tempo, enfatizaram a cultura e um movimento inclusivo que perspectivaram conhecimento partilhável, discutível e difusível na comunidade, mas realçaram como ação legítima as investigações de suas práticas pedagógicas conduzidas por profissionais comprometidos com os princípios que regem as bases da concepção Sócio-histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. O confronto entre essa perspectiva docente da Educação Inclusiva e de formadores investigadores, quando associadas a uma disponibilidade para a complexidade e fluidez do conhecimento, pode ser um início de

discussões fundantes que balizem e expandam a relação mediadora e dialógica dessa busca por fortes relações e destinos a darem aos conhecimentos produzidos como elemento constitutivo da pesquisa realizada por experientes profissionais da Educação Especial e Inclusiva.

O nosso contributo resulta em plausíveis evidências de diversidade entre esforços investigativos revelados por professoras brasileiras e lusitanas. Nas análises, os dados e os propósitos identificados nestes estudos e de seus respectivos dispositivos da prática pedagógica inclusiva apontam a persistência de seus diversos movimentos. As pesquisadas indicaram convergências e contextualizações para a abordagem do histórico-dialético que se aproximou desses processos da criticidade, corroborando a extensão entre o desenvolvimento psíquico e as atividades pedagógicas inclusivas a relação entre mediação e o desenvolvimento das funções superiores dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), esforços que ratificam evidências científicas para a importância de colocar no centro dos debates a garantia de permanência desses alunos na escola comum.

REFERÊNCIAS

- ABAWI, L.; OLIVER, M. Shared pedagogical understandings: schoolwide inclusion practices supporting learner needs. **Improving Schools**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 159-174, 2013.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Formação de professores para a inclusão**: relatório síntese final da 1.ª fase. Odense, DK: A. De Vroey, S. Symeonidou e A. Lecheval, 2020. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4i-Summary-PT.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva**: recomendações para decisores políticos. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009.
- AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Necessidades Educativas Especiais na Europa**. Odense, Dk: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003.
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CAMILO CASTELO BRANCO. **Projeto educativo de Vila Castelo Branco, 2021-2024**. Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.aeccb.pt/documentos/legislacao>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CAMILO CASTELO BRANCO. **Relatório dos resultados da avaliação externa do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco (AECCB, 2014-2015)**. Vila Nova de Famalicão, Portugal: AECCB, 2015. Disponível em: <https://www.aeccb.pt/relatorio-avaliacao-externa/aeccb.pt/documentos/legislacao>. Acesso em: 22 set. 2020.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: Unesco, 2009. p. 11-23. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao_inclusiva/educacao_inclusiva_unesco_2009.pdf. Acesso em: 25 nov. 2017.
- ALCOFORADO, J. L. M. Uma educação para todos, ao longo e em todos os espaços da vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. *In*: SILVA, M. F. da. **Mundos distantes, diálogos possíveis**: a vida em mosaico. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 14-34.
- ALEXANDRE, J. **O planeamento estratégico como instrumento de desenvolvimento de cidades de média dimensão**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2003.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Trad. Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1958.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM5**. Tradução Maria Inês Correia Nascimento; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 1994. v. 2, p. 291-296.

ANJOS, H. P. dos. **O espelho em cacos**: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2006.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019. São Paulo: Editora Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

ARROIO, M. Fracasso-sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, p. 33-40, jan. 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (BRASIL). **Documento final [do] IX Encontro Nacional**. Campinas, SP: ANFOPE, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (BRASIL). **Uma formação formatada**. 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BAHIA. [(Constituição (1989))]. **Constituição do estado da Bahia**. Promulgada em 5 de outubro de 1989. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1989. Disponível em: <https://www.sinpojud.org.br/UserFiles/File/Legislacao/Constituicao%20Estadual.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia**: pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Salvador: Secretaria da Educação, 2017. Não paginado. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-eduacao-inclusiva-na-bahia>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janter Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z.; LEONCINI, T. **Nascidos em tempos líquidos**: transformações no terceiro milênio. Tradução de Joana Angélica D'Avila Melo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018.

BELONI, I. A educação superior na nova LDB. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-143.

BELTRÁN NUÑEZ, I. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**. Brasília, DF: Liber. 2009.

BELTRÁN NUÑEZ, I.; RAMALHO, B. L.; OLIVEIRA, M. V. de F. A formação de habilidades gerais no contexto escolar: contribuições da teoria de P. YA. Galperin. *In*: BELTRÁN NUÑEZ, I.; RAMALHO, B. L. (org.). **Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos**: pesquisas e experiências para um ensino inovador. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 23-78. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-13-09-18-13-01-34.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BENEDITO, V. **Introducción a la didáctica**: fundamentación teórica y diseño curricular. Barcelona, ES.: Barcanova, 1987.

BERTRAND, Y.; VALOIS, P. **Paradigmas educacionais**: escola e sociedade. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.

BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BLAIKIE, N. W. H. **Designing social research**: the logic of anticipation. Cambridg, UK: Polity Press, 2000.

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, México, n. 1, p. 1-10, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 maio 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. 9. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antologia. Moscú: Progreso, 1987. p. 250-273.

BRANDÃO, I. C. de J. **A constituição histórica do projeto educacional da criança no período imperial**: instrução, moralização e disciplinamento. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Proposta de Ementa à Constituição 26, de 2020**. (PEC do Fundeb). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/143611>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Estatuto da pessoa com deficiência**. 3. ed. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispositivos constitucionais: Emenda Constitucional 11/1996, Emenda Constitucional 14/1996, Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, regulamentações pertinentes. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. [(Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 2. ed. São Paulo: Javoli, 1988.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1999**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 23 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, 8 de outubro 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,as%20Pessoas%20Portadoras%20de%20Defici%C3%AAncia. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e da outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 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/l9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21413342/do1-2016-04-18-portaria-n-243-de-15-de-abril-de-2016-21413232. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2. ed. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC/SEB, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília, DF, MEC; SEEP, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEEP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso: 20 maio 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, MEC/SEE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Salas de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento Educação Especializado. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006b.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador**: Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Saneamento. **Sistema nacional de informações sobre saneamento**: 24º diagnóstico dos serviços de água e esgoto: 2018. Brasília, DF: SNS/MDR, 2019. Disponível em: http://www.snis.gov.br/downloads/diagnosticos/ae/2018/Diagnostico_AE2018.pdf. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [S. l.], v. 3, p. 77-101, 2006.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

BUFREM, L; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 22, p. 120-130, jun. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4900/art09_22.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

- CAIN, P. S.; GREEN, B. F. Reliabilities of selected ratings available from the Dictionary of Occupational Titles. **Journal of Applied Psychology**, Washington, US, v. 68, n. 1, 155-165, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.1.155>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- CALADO, A. J. F. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru, PE: Edições Fafica, 2001. Não paginado.
- CAVALCANTI, V. O. M. *et al.* A análise de conteúdo com a utilização do software vivo: a aplicação no campo da educação profissional. *In*: BORGES, M. M.; CASADO, E. S. (Coord.). **A ciência aberta: o contributo da ciência da informação: atas do VIII Encontro Ibérico EDICIC**, 20. Coimbra: Universidade de Coimbra/Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, 2017. p. 1145-1152. Disponível em: <https://sci.uc.pt/eventos/atas/edicic2017.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Universal Design for learning guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: CAST, 2011. Disponível em: <https://wvde.state.wv.us/osp/UDL/4.%20Guidelines%202.0.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em estudo**, Maringá, PR, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.
- CHAUÍ, M. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.
- COMENIUS, J. A. **Didática magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. [1ª edição brasileira, 1954; 1ª edição portuguesa 1957].
- COMENIUS, J. A. **Pampaedia: educação universal**. Tradução Joaquim Ferreira Gomes e Dora Incontri. São Paulo, SP: Editora Comenius, 2014.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. 1993. Disponível em: dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html. Acesso em: 18 nov. 2019.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. **Resolução CEE nº 79, de 15 de setembro de 2009**. Estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_079_2009.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABUNA. **Resolução nº 020/2003**. Itabuna, BA., 2003.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CEB nº: 1, de 29 de janeiro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 4, 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009.** Brasília, DF: CNE, 2009. Acompanha as Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação, 2011-2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf. Acesso em: 23 maio 2018
- CONTRERAS, R. P. **El currículo crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana.** Santiago: Ediciones Universidad Católica Chile, 2008.
- CONVENÇÃO sobre os direitos das crianças: adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidir_crianca.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.
- CORDIOLI, A. *et al.* Transtorno do espectro autista. *In: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM5.* Tradução Maria Inês Correia Nascimento; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.
- CORREIA, H. I. da C. **Projeto de intervenção: quadriênio 2017/2021: candidatura a Diretora da Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Vila Real.** Vila Real, Portugal: [s. n., 2016].
- CORREIA, L. M. Educação inclusiva ou educação apropriada? *In: RODRIGUES, D. (org.). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva.* Porto: Porto Editora, 2001. p. 123-142.
- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.
- CORREIA, L. M.; CABRAL, M. C. Uma nova política em educação. *In: CORREIA, L. M. (ed.). Alunos com necessidades educativas especiais classe regular.* Porto: Porto Editora, 1997. p. 18-41.
- CORREIA, L. M.; CABRAL, M. C.; MARTINS, A. P. L. Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. *In: CORREIA, L. M. (ed.). Alunos com necessidades educativas na classe regular.* Porto: Porto Editora, 1997. p. 45-70.
- COSENZA, A.; DIAS, J. M. T.; AMORIM, C. C. A formação continuada em um programa de residência docente: a experiência da UFJF. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 31-42, set./dez. 2020.

- COSTA, B. B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 1, p. 93-110, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100093&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2020.
- COSTA, P. S. da. **Ações sociais da Santa Casa de Misericórdia da Bahia**. 2. ed. Salvador: Editora Contexto e Arte Editorial, 2010.
- COVELLO, S. C. **Comenius: a construção da pedagogia**. São Paulo: Comenius, 1999.
- CRUZ, C. M. P. **Integração escolar do aluno com cegueira: da intenção à ação**. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual de Feira de Santana. UEFS, Feira de Santana, Bahia, 2002.
- CURRY, C. R. **Educação e contradição**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DAVYDOV, V. V. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contradições de D. B. Elkoni, V. V. Davidov e V. V. Repkin**, livro I. Curitiba, PR: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 249-266. (Série Ensino Desenvolvimental, v. 10)
- DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscú: Progreso, 1988a.
- DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Textos publicados na *Revista Soviet Education*, v. XXX, n° 8, p. 158-183, 1988b, sob o título *Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts*, de V.V. Davydov, a partir do original russo. Os textos foram traduzidos por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, a partir da tradução do russo para o inglês, para uso didático, na disciplina: Didática na perspectiva histórico-cultural, no PPGE da Universidade Católica de Goiás.
- DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización de la enseñanza**. Havana: Editorial Pueblo y educación, 1978.
- DECLARAÇÃO de Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. [Salamanca, 1994]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.
- DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. **Sur: revista internacional de direitos humanos**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 42-59, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/7JddmytChKKbq8JD5RQd9jv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.
- DÍAZ-RODRÍGUEZ, F. M. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DÍAZ-RODRÍGUEZ, F. **Três psicologias**: psicologia geral, psicologia das idades e psicologia da aprendizagem. Curitiba: Apris, 2021.

DÍAZ-RODRÍGUEZ, F. *et al.* (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 265-277. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 1-8, jul. 2003.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Primeiros Passos).

DOURADO, L. F. **Plano nacional de educação**: política de estado para a educação brasileira. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+-+Pol%C3%ADtica+de+Estado+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira/2cbb3d59-497d-45a8-a5af-d3bbe814336e?version=1.5>. Acesso em: 13 out. 2020

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

DURKHEIM, E. La educación moral. *In*: DURKHEIM, E. **Educación como socialización**. Salamanca: Sígueme, 1976. p. 167-274.

ERNER, G. **Sociologia das tendências**. Tradução de Cristina Zelich. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

FARIA, E. (org.). **Dicionário escolar latino-português**. 4. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FERNANDES, M. D. E.; SCAFF, E. A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 327-345, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43710>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FERNANDES, P. Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 201-211, July-Dec., 2013.

FERREIRA, F. H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional. *In*: HENRIQUES, R. (coord.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. p. 131-158.

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 131-158. (Educação contemporânea)

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015a. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 17 ago. 2020.

FERREIRA, W. B. Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 73-98, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/230/255>. Acesso em: 2 set. 2020.

- FERREIRA, W. B. 20 anos depois de Salamanca... onde estamos e para onde vamos? **Poésis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 13, n. 1, p. 87-106, jan./jun. 2015b.
- FEUERSTEIN, R. *et al.* **Instrumental Enrichment an intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore, Md.: University Park Press, 1980.
- FEUERSTEIN, R.; FALIK, L.; RAND, Y.; FEUERSTEIN, R. S. **A avaliação dinâmica da modificabilidade cognitiva**. Jerusalém: ICELP Press, 2002.
https://pt.hrvwiki.net/wiki/Reuven_Feuerstein#cite_note-14. Acesso em: 25 maio 2020.
- FEUERSTEIN, S. Mediated Learning Experience (MLE): a theoretical review. *In:* FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. (ed.). **Theoretical, psychosocial and learning implications**. London: Freund Publishing House, 1991. p. 3-51.
- FIORI, J. L. Dialética y libertad. *In:* FREIRE, P.; Fiori, E. M; Fiori, J. L. **Educacion liberadora**. Bilbao: Editora Zero, 1973.
- FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt&format=pdf>.
 Acesso em: 21 set. 2020.
- FRANCO, M. L. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 53-61, jan./ago., 1995.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).
- FREIRE, P. **Educación para el cambio social**. Buenos Ayres: Tierra Nueva, 1975.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997b.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAS, H. C. L. de. **1998: 15 anos de movimento: a trajetória da ANFOPE**. 1998. Trabalho apresentado durante o X Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FUNDO NACIONAL DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). **FUNDEB**: manual de orientação. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2008.

FUNDO NACIONAL DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). **Manual de Orientação**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2009.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**: uma aula sobre autonomia na escola. São Paulo: Cortez/Associados, 1992.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999. (Série educação)

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

GALPERIN, P. Y. Changing teaching methods is one prerequisite for increasing the effectiveness of the schooling process. **Soviet Education**, New York, v. 17, n. 3, p. 87-92, jan. 1975.

GALPERIN, P. Y. A formação de conceitos e ações mentais. **Revista AMazônica**, Belém, Ano 6, v. 11, n. 2, jul.-dez., p. 440-450, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/revista/18453/V/11>. Acesso em: 23 jan. 2020.

GALPERIN, P.Y. **Psicología como ciencia objetiva**. Moscú: Academia de las Ciencias Pedagógicas y Sociales de Rusia, 1998.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

GATTI, B. A. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, v. 9, n. 14, p. 16-33, jul./dez. 2006.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

GINÉ, C.; RUIZ, R. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 295-306.

GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. de (org.). **Plano Nacional de Educação**: construção e perspectivas. Brasília, DF: Câmara Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/507684/PNE_constru%c3%a7%c3%a3o%20e%20perspectivas.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 22 jul. 2018.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, L. B. *et al.* As origens do pensamento sistêmico das partes para o todo. **Pensando em famílias**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-16, dez. 2014.

GOODMAN, J. **Reforming schools: working within a progressive tradition during conservative times**. Albany: State University of New York Press, c2006.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de; TAVARES, T. M. O Ideb e as políticas educacionais na região metropolitana de Curitiba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 45-58, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/ae204220092058>. Acesso em: 16 set. 2020.

GREAT BRITAIN. Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. **Special educational needs: report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. Chairman H. M. Warnock ; presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science, the Secretary of State for Scotland and the Secretary of State for Wales. London: H.M.S.O, [1978].

HORA, G. S. Perfil dos professores e das salas de recursos multifuncionais da rede municipal de Itabuna-BA. *In*: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para formação de professores em educação especial**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; Marília, SP: ABPEE, 2015. cap. 7. p. 183-202. (Observatório Nacional de Educação Especial; v. 3)

HORA, G. S.; BORDAS, M. A. G. Teias das narrativas de professores: fios de inclusão entre mediação e interação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19., Salvador, 2019. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2019. p. 34-42. Disponível em: <https://xixendipesalvador.ufba.br/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

INEP. **Censo escolar: notas estatísticas**. 2017. Disponível: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso: 15 fev. 2018.

INEP. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. 2017. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=113315> 2017. Acesso em: 16 ago. 2020.

ITABUNA. Prefeitura Municipal. Secretaria da Fazenda e Planejamento. **Anuário estatístico de Itabuna: base de dados 2013-2016**. Itabuna, BA: PMI/UESC, [2017]. Disponível em: http://www.itabuna.ba.gov.br/download/anuario_Itabuna_2016.pdf. Acesso: 10 jan. 2018.

ITABUNA. Prefeitura Municipal. Secretaria da Fazenda e Planejamento. **Anuário estatístico de Itabuna: base de dados 2018**. Itabuna, BA: PMI/UESC, [2019]. Disponível em: http://www.itabuna.ba.gov.br/download/anuario_Itabuna_2019.pdf. Acesso: 23 abr. 2020.

ITABUNA. Prefeitura Municipal. **Portaria nº 015/2017**. Estabelece normas, procedimentos e cronograma para o processo de matrícula, para o ano letivo de 2018, das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Itabuna e dá outras providências.

ITABUNA. Prefeitura Municipal. **Proposta político pedagógica da Escola Grapiúna: ciclo de formação/ensino fundamental**, 2001. Itabuna: SEC, 2001.

ITABUNA. Prefeitura Municipal. **Regimento referência da Escola Grapiúna**. Itabuna: SEC, 2001.

ITABUNA. Secretaria de Educação. Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar. **Relatório das atividades desenvolvidas em 2018**. Itabuna, BA. 2018. Disponível em: <https://gaccsulbahia.org.br/wp-content/uploads/2019/05/RELAT%C3%93RIO-ATEHD-2018.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

ITABUNA. Secretaria de Educação. Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar. **Relatório das atividades desenvolvidas em 2019**. Itabuna, BA. 2019. Disponível em: <https://1drv.ms/b/s!Ag2YyZgadFMpj1GHeXfo-io-agGK>. Acesso em: 19 mar. 2021.

ITABUNA. Secretaria de Educação. **Relatório preliminar da primeira avaliação do Plano Municipal de Educação – PME de Itabuna/Ba Lei Municipal nº 2320/2015 – 18 de junho de 2015 Período 2015 – 2017**. Itabuna, Secretaria de Educação, 2017. Disponível em: <https://cmvitabuna.ba.gov.br/portal/wp-content/uploads/2018/08/Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-PME-Itabuna-vers%C3%A3o-c%C3%A2mara.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3 p. 557-572, set./dez. 2009.

JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. *In*: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 15-39. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/776>. Acesso em: 22 jul. 2018.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 36. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KATZ, J. N. The three block model of universal design for learning (UDL): engaging students in inclusive education. **Canadian Journal of Education**, Toronto, Canada, CA., v. 36, n. 1, p. 153-194, 2013.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KONDER, L. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, S. E. S. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 63-92, mar. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307674664_Curriculo_e_deficiencia_analise_de_publicacoes_brasileiras_no_cenario_da_educacao_inclusiva. Acesso em: 23 abr. 2020.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissionais docente**. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 13, p. 155-191, jan. 2007.

- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a Didática. Goiânia/ Ceped: Ed. PUC Goiás, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **A prática pedagógica de professores da escola pública**. 1984. Dissertação (Mestrado) - São Paulo, Pontifícia Universidade Católica São Paulo, 1984.
- LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. **Obutchénie**: revista de didática e psicologia pedagógica, Uberlândia, MG, v. 2, n. 3, p. 571-590, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1797>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 27, n. 50, p. 737-750, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13355/pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.
- LÓPEZ MELERO, M. **La integración escolar, otra cultura**. Malagra: Cuadernos Puerta Nueva, 1990.H
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo. Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Ande**: revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, ano 12, n. 19, p. 31-37, 1993.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MARTINS, A. P. L. **Dificuldade de aprendizagem**: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso. 2006. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto da Criança. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.
- MARTINS, A. P. L. **O movimento da escola inclusiva**: atitude dos professores do 1º ciclo do ensino básico. 2000. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2000.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP : Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea)

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 85-182, maio /jun. /jul. /ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v8cxLQ39KgjGgqKBChvXQSg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. O cenário das pesquisas internacionais sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual. **Olh@res: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, SP, v. 3, n. 1, p. 168–193, maio 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/356>. Acesso em: 22 maio 2021.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando de Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MAXWELL, J. A. **Qualitative research design: an interactive approach**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, [1996].

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: SOUSA, J. M. (org.). **Actas do IX Congresso da SPCE: educação para o sucesso: políticas e actores**. v. 2. Porto: SPCE, 2007. p. 178-189.

MEIRIEU, P. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva; o currículo e a interação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 291-301.

MEIRIEU, P. **Aprender [...] sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, P. Desafios da prática pedagógica inclusiva. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória, ES: Editora EDUFES, 2005.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: intersecções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MELO, G. F.; SILVA, C. E. Fórum de licenciaturas como espaço político-pedagógico de rupturas: a experiência da UFU na elaboração de seu projeto institucional de formação de professores: 2014-2016. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 377-399, 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/117>. Acesso em: 26 maio 2020.

- MENDES, E. G. Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. *In*: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015. p. 25-36. (Observatório Nacional de Educação Especial; v. 4).
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.
- MENDES, E. G. *et al.* **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Brasília, DF: Capes/Inep, 2010. Projeto de Pesquisa - Observatório da Educação, edital n° 38/2010/CAPES/INEP.
- MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP; Junqueira & Marin, 2008. p. 109-162. Disponível em: https://ope.education/wp-content/uploads/2019/09/DEFICI%C3%8ANCIA_E_ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O_-_novas_perspectivas_de_an%C3%A1lise.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.
- MENDONÇA, A. L. de O.; SOUZA, K. R. de. A (re)volta da dialética: diálogo, autocrítica e transformação no pensamento de Leandro Konder. **Lua Nova**, São Paulo, n. 101, p. 89-108, Aug. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452017000200089&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2021.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Educação para todos. *In*: MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Dicionário interativo da educação brasileira**. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/cat/dic/e/>. Acesso em: 28 out. 2021. Obs.: no Dicionário não trás o verbete “Educação” conforme a autora!
- MESSEDER NETO, H. da S. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para ludicidade e experimentação no ensino de química**: além do espetáculo, além da aparência. Tese (Doutorado) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning**: theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1999.
- MIRANDA, T. G. Desafios da formação docente: dialogando com a pesquisa. *In*: CAIADO, K. R.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2012. v. 1, p. 125-142.
- MIRANDA, T. G. Desafios da prática pedagógica inclusiva. *In*: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória, ES: EDUFES, 2005. p. 398-412. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/776>. Acesso em: 26 ago. 2017.
- MIRANDA, T. G. **Juventude e trabalho**: perspectivas para o indivíduo com necessidades educacionais especiais. Vitória, ES: UFES, 2008. Trabalho apresentado durante o XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.

- MIRANDA, T. G. As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 13-34, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8130/9476>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- MIRANDA, T. G. **Práticas de inclusão escolar**: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016.
- MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **Educação especial em contexto inclusivo**: reflexão e ação. Salvador: EDUFBA, 2011.
- MONROE, P. **História da educação**. Tradução e notas de Idel Becker. 16. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.
- MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.
- MOTA NETO, J. C. da; OLIVEIRA, I. A. de. Contribuições da educação popular à pedagogia social. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 16, n. 3, p. 23-35, set./dez. 2017.
- MOTTA, L. E.; SERRA, C. H. A. A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 22, n. 50, p. 125-147, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/KCPFxfXGpLQD3q6MbZ5HbBJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- MÜHL, E. H. Práxis pedagógica: ação dialógica comunicativa e emancipação. In: MÜHL, E. H.; SARTORI, J.; ESQUINSANI, V. A. (org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 11-24
- NAÇÕES UNIDAS. **Indicadores de desenvolvimento humano e índices**: atualização estatística de 2018. New York: PNUD, 2018.
- NAÇÕES UNIDAS. **Relatório do desenvolvimento humano 2019**: além do rendimento, além das médias, além do presente: As desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. Lisboa: PNUD, 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, 2004.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Vygotsky, Lev**: cientista revolucionário. Tradução Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 105-113, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84>. Acesso em: 5 set. 2021.

OLIVEIRA, G. K. A. P.; PIMENTEL, S. C. Inclusão na educação superior: apontamentos sobre a afiliação de universitários com deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653637/18987>. Acesso em: 15 fev. 2020.

OLIVEIRA, I. A. de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016a.

OLIVEIRA, I. A. de. Ética, diferença e inclusão escolar. *In*: MIRANDA, T. G. (org.). **Práticas de inclusão escolar**: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016b. p. 25-36.

OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

OLIVEIRA, I. A. de. **Teorias educacionais brasileiras**. Belém: UNESPa: Grapel, 1988.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e emancipação. Rio Janeiro: DP&A, [2003].

OLIVEIRA, L. de F. M. de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A investigação praxiológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. *In*: FORMOSINHO, J.; MONGE, G.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxiológica. Porto: Porto Editora, 2016. p. 17-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218>. Acesso em: 23 mar. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. O anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007. p. 293-328.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-3-3.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. [S. l.]: OMS, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a análise de discurso. **Estudos de Linguagem**, Vitória da Conquista, BA., n. 1, p. 9-13, jun. 2005.

- PACHECO, J. A.; SOUSA, J. Lei de bases do sistema educativo: do passado a um futuro olhar curricular. **Revista Elo**, Minho, PT, n. 23, p. 89-98, 2016. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44094/1/2016.%20Elo.%20Pacheco%20%26%20Joana.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- PEDERIVA, P. L. M. Apresentação: educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO, S. (org.). **Educar na perspectiva histórico-cultural**: diálogos vygotskyanos. Campinas, SP: Mercado de Leras, 2018. p. 17-32.
- PEREIRA, E. P. R. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da educação e da arte-educação. **Opus**: Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, [S. l.], v. 26 n. 1, p. 1-21 jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2018c2402>. Acesso em: 15 out. 2020.
- PEREIRA, M. S. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização**: a realidade de uma escola no D.F. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF., 2008.
- PÉREZ CASTELLÓ, J. A. Objeto de estudio y contenidos de la Educación Especial. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN ESPECIAL, 12., 1995, Granada. **Actas** [...]. Granada: Universidad de Granada, 1995. p. 289-292.
- PÉREZ RAMÍREZ, C. Aproximación epistemológica y especificidad de la didáctica de la educación física. In: CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE EGB, 8., 1992, Cuenca, Es. **Actas** [...]. Cuenca, ES.: Universidad de Castilla La Mancha, 1992. p. 45-54.
- PIAGET, J. As operações lógicas e a vida social. In: PIAGET, J. (org.). **Estudos sociológicos**. Trad. de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973. p. 164-193. Original publicado em 1945.
- PIAGET, J. **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence**. Paris: Sorbone, 1954. Notas del curso del mismo nombre dictado en la Sorbona en el año 1954.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 8. ed. Tradução de Maria Alice M. D'Amorin; Paulo Sérgio L. Silva. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1976.
- PIAGET, J.; GARCÍA, R. **Psicogênese e história das ciências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- PIMENTEL, S. C. **(Con)Viver (com) a síndrome de down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 10 mar. 2017.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 22 jul. 2018.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2013.

PORTUGAL. Decreto de aprovação da Constituição. **Diário da República**, Lisboa, 1ª série, n. 86, 1976. Disponível em: <https://bit.ly/2EdXly4>. Acesso em: 15 fev. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 3, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 1ª série, n.º 4, 2008. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/386935>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro de 2003. Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais. **Diário da República**, Lisboa, Série I-A, n.º 12, 2003a. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/7-2003-176533>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 45, de 12 de fevereiro 1973. Organiza a Direcção Geral do Ensino Básico instituída pelo Decreto Lei 408/71, de 27 setembro. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 4ª série 1, n.º. 36, 1973a. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/685098>. Acesso em: 12 jan. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 1ª série, n.º 129, 2018, Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 1ª série, n. 129, 2018. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 281, de 6 de outubro de 2009. Ministério da Saúde. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, série 1ª, n.º 193, 2009. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/491335>. Acesso em: 4 dez. 2018.

PORTUGAL Decreto-Lei n.º 319, de 23 de agosto de 1991. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, série 1ª, n. 193, p. 4389-4393, 1991. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/403249>. Acesso em: 30 nov. 2018.

PORTUGAL. Despacho n.º 9311, de 12 de julho de 2016. Cria um Grupo de Trabalho para a definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 2ª série, n.º 139, 2016. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/75007396>. Acesso em: 4 jan. 2019.

PORTUGAL. Lei n.º 115, de 19 de setembro de 1997. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). **Diário da República Eletrônico**, Lisboa, 1ª série-A, n.º 217, 1997. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/653047>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PORTUGAL. **Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo**. 1986. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202110281455/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice. Acesso em: 10 nov. 2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. **Para uma educação inclusiva**: manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 21 fev. 2019.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. **Regiões em números 2017/2018**: educação. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2019. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

PRIETO, R. G. Desafios da prática pedagógica inclusiva. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória, ES.: EDUFES, 2012. p. 39-51.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Bärbel Inhelder procura falsear o modelo piagetiano: antes da Teoria de Popper (?). **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 569-572, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ZwGRjQMCCJGRqHf6s4SWx7q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2018.

RANIERI, N. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: UNOESC, 2018. p. 15-48. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/462/416/1623-1>. Acesso em: 25 mar. 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RENCONTRES INTERNATIONALES DE L'ÉDUCABILITÉ PERMANENTE, 1989, Aix-les-Bains, France. Pédagogies de la médiation: autour du P.E.I., Programme d'enrichissement instrumental du professeur Feuerstein (Collection Formation). Collection Formation. Lyon, Chronique Sociale, 1990.

RIBEIRO, G. R. de P. S.; AMATO, C. A. de la H. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v18n2/v18n2a08.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

RÍOS HERNÁNDEZ, M. **Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad**. 2 ed. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 17, n. 1, p. 3-20, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pzLXqfSb4jkzxRYDvN56R9r/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

ROGERS, C. R. **Psicoterapia e consulta psicológica**. Lisboa: Moraes Editores, 1973. (Original publicado em 1942).

ROSE, D.; MEYER, A. **Ensinando todos os alunos na era digital**: desenho universal para a aprendizagem. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum, 2002.

SALVADOR, F.; LEÓN, M. J.; MIÑÁN, A. Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional. *In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN ESPECIAL*, 12., 1995, Granada. **Actas [...]**. Granada: Universidad de Granada, 1995.

SANTOS, B. de S. (ed.). **Another knowledge is possible**. London: Verso, 2007.

SANTOS, B. de S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 106-201, jun. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SANTOS, M. E. V. M. Ciência como cultura: paradigmas e implicações epistemológicas na educação científica escolar. **Química Nova**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 530-537, 2009.

SASSAKI, R. K. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. **Diversa: Educação Inclusiva na Prática**, São Paulo, 23 maio 2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-direito-a-educacao-inclusiva-segundo-a-onu/>. Acesso em: 10 set. 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. 2011. Disponível em: <https://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50aa23697289a.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In: VIVARTA, V. (org). Mídia e deficiência*. Brasília, DF: Agência de Notícias dos Direitos da Infância; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análises do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007b. Edição especial. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 ago. 2017.

SCHUCH, P.; VICTORA, C. Pesquisas envolvendo seres humanos: reflexões a partir da antropologia social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 25, n. 3, p. 779-796, jul./set. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/physis/a/4P89j6HhGxxmDnZJKpJP4CC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SETÚBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (org.). **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência comentada**. Campinas, SP: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <https://br1lib.org/book/8544845/6053a9?id=8544845&secret=6053a9>. Acesso em: 9 set. 2017.

SILVA, J. C.; SOUSA, I. C. de. Educação e instrução na província da Bahia. *In*: GONDRA, J. G.; SCHNEIDER, O. (org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial**: Brasil, 1822-1889. Vitória, ES.: EDUFES, 2011. p. 201-237.

SILVA, K. A. C P. C. da; CRUZ, S. P. da S. As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 439-458, jul./dez. 2020. Disponível em:

<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/614>. Acesso em: 25 set. 2020.

SILVA, M. C. F. R. da. A prática educativa baseada em evidências: contribuições na formação de docentes interdisciplinares. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 5, p. 25-30, out. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/20744>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-3

SOLA MARTINEZ, T.; LÓPEZ URQUIZAR, N. A educação especial e os indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: LOU ROYO, M. A.; LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coord.). **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Trad. de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, A. M. de L.; MACEDO, M. del C. S. R. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 283-290, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VqKsyywwZvf4p5rdvrCvvSJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 23 mar. 2020.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 5 ago. 2017.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de *bildung* (formação cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/7Hh9d3cv6KNT4bgrNxcPqGn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2021.

TAFFAREL, C. N. Z. Base Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC - Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 600-607, 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/117>. Acesso em: 26 maio 2020.

TALÍZINA, N. F. **Conferencias sobre los fundamentos de la enseñanza en la educación superior**. [Cuidad de la Havana]: Universidad de la Habana: Dpto. de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, 1984.

TALÍZINA, N. F. **Psicología de la enseñanza**. Moscu: Editorial Progress, 1988.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TOMASEVSKI, K. **Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple**. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2004. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

TORRES, L. M. de L. (Re)Pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: tendências, perspectivas e possibilidades de articulação. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 10, n. 19, p. 180-211, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5672/3270>. Acesso em: 23 jan. 2019.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=3&queryId=4ab32213-db3c-4724-977c-940768a4f88b. Acesso em: 22 jul. 2018.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 17 jan. 2006.

UNIÃO EUROPEIA. **Carta dos direitos fundamentais da União Europeia**: em linguagem simplificada. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2020. Não paginado. Disponível em: <https://op.europa.eu/webpub/com/carta-dos-direitos-fundamentais/pt/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança e protocolos facultativos**. Adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. [Lisboa, PO.]: UNICEF, [2019].

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Faculdade de Letras; VILA NOVA DE FAMALICÃO. Câmara Municipal. **Plano estratégico para a educação do município de Vila Nova de Famalicão**: projeto educativo local. Vila Nova de Famalicão, PT: Câmara Municipal, 2016.

VALSINER, J. **Fundamentos de psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.

VALSINER, J. Editorial. **Culture & Psychology**, v. 1, p. 5-10, 1995. Disponível: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1354067X9511001>. Acesso: 20 ago. 2018.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2018.

VITALIANO, C. R.; PRAIS, J. L. de S.; SANTOS, K. P. dos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 26, n. 3, p. 805-827, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50986>. Acesso: 18 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Conscience, inconscient, emotions**. Paris: La Dispute, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A consciência como um problema na psicologia do comportamento. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 55-85.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução Cipolla Neo *et al.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Científico-técnica, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis; revisão técnica e tradução Solange Affeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, no. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society**. [S. l.]: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **As obras coletadas de L. S. Vygotsky**: v. 2: os fundamentos da defectologia (psicologia anormal e dificuldades de aprendizagem). Nova York: Plenum, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003. Acesso em: 25 nov. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 203-417, 2004. Original publicado em 1927.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 16-26.

WENDELL, S. **The rejected body**: feminist philosophical reflections on disability. New York: Routledge, 1996.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TECLE)

Prezada Sr^a: _____

Convido a professora para participar, como voluntária, na pesquisa que tem o título: “**Tendências pedagógicas de práticas inclusivas: vozes de professores**”, cujo número do processo CAAE: 99161218.8.0000.5531 e tem como objetivo conhecer as perspectivas dos participantes no que dizem respeito a educação inclusiva, deficiência, as tendências e práticas pedagógicas da educação Inclusiva e as suas interlocuções políticas entre os pares no Brasil as entrevistas acontecerão com professoras da rede municipal de Itabuna: Escolas João Mangabinha Filho, destas optaremos por aquela que tenha um maior número de matriculas de alunos incluídos.

Desse modo, se concordar fazer parte da pesquisa, a Sr.^a responderá algumas perguntas sobre sua experiência como professora através de entrevista individual, nas quais perguntas e respostas serão gravadas em áudio, onde poderá solicitar a qualquer momento a escuta da gravação e ficará à vontade para retirar ou acrescentar as informações que achar necessário. O material da gravação ficará arquivado com a pesquisadora devidamente matriculada no doutoramento PPGE/UFBA em Salvador – Bahia – Brasil, por 05 (cinco) anos e após esse período, será destruído.

Caso sinta-se incomodada com alguma pergunta, não precisará respondê-la, bem como terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será, por isso, penalizado de nenhuma forma. Caso desista, bastará avisar aos pesquisadores e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas pela Sr.^a serão destruídas.

Sua opinião será muito importante para esta pesquisa, pois o resultado do estudo poderá criar mecanismos de participação, organização do currículo flexível para as práticas pedagógicas convergentes aos serviços de Educação Especial e Inclusiva de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em sala de aula comum, além de ampliar parcerias entre escola, universidade e demais instâncias governamentais brasileira, subsidiando prováveis implementações de políticas públicas à qualidade da educação inclusiva deste público alvo.

Conforme orientações do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), no Brasil, caso haja desconforto durante o contexto de realização dessas entrevistas de pesquisa, salientá-las quanto aos riscos de provocar mal-estar, constrangimento e desconforto. Caso ocorra, a pesquisadora estará sujeita às ações previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), terão direito à indenização, por parte da pesquisadora envolvida nas diferentes fases da pesquisa. Assim, firmamos o “compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação”. (Resolução 510/2016)

Na qualidade de responsável por este estudo comprometo-me em manter sigilo de todos os seus dados pessoais e asseguro o seu anonimato nas informações, prevenindo riscos a sua integridade profissional. Acrescento que os resultados obtidos apenas serão utilizados para fins científicos deste estudo. Diante do exposto, caso a Sr.^a professora concorde em participar dessa pesquisa deverá assinar este termo, ficando com uma cópia do mesmo.

Cordialmente,

Ms **Genigleide Santos da Hora** (Doutoranda Pesquisadora Responsável).

Dr.^a **Theresinha Guimarães Miranda** (Orientadora – UFBA, Brasil)

Eu, _____, RG: _____, aceito participar das atividades da pesquisa: “**Tendências pedagógicas de práticas inclusivas: vozes de**

professores”. Fui devidamente informada sobre a entrevista individual nas quais perguntas e respostas serão gravadas em áudio, bem como sobre o destino que terá as informações recolhidas. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente. Este projeto submetido à aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujo número do processo CAAE: 99161218.8.0000.5531.

Itabuna – Bahia – Brasil, ____ de _____ de ____.

APÊNDICE B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFBA

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: VOZES DE

Pesquisador: GENIGLEIDE SANTOS DA HORA

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 99161218.8.0000.5531

Instituição Proponente: Universidade Federal da Bahia - UFBA

Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Santa Cruz
Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB
Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.372.724

Apresentação do Projeto:

Trata-se de apresentação da quinta versão do protocolo de pesquisa. Estudo com perspectiva comparativa, de caráter qualitativo, a ser realizado com professores de escolas que desenvolveram práticas da educação especial e educação inclusiva nas salas de aula comum na cidade de Itabuna, Bahia, Brasil e na cidade de Braga, Portugal.

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer 3.246.254.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer 3.246.254. Embora a pesquisadora não descreva no PB os possíveis riscos aos participantes, ela o faz detalhadamente na brochura e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide parecer 3.246.254.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apensados.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 3.372.724

Outros	Termo_Solicitacao_Pesquisa.pdf	18/09/2018 18:28:27	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Responsabilidade_GSH.pdf	18/09/2018 17:09:18	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1_Projeto_Pesquisa_Detalhado.pdf	13/09/2018 11:49:20	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Brochura Pesquisa	1_Brochura_Pesquisa.doc	13/09/2018 11:39:27	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Folha de Rosto	1_Folha_Rosto_Genigleide.pdf	13/09/2018 11:38:40	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	1_Carta_Aceite_Sec_Municipal.pdf	12/09/2018 01:35:17	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Orçamento	1_Orcamento_PDSE_CAPES.pdf	12/09/2018 01:24:41	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	1_Guiao_Entrevista.pdf	12/09/2018 00:35:52	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_UMINHO.pdf	27/08/2018 01:05:59	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 05 de Junho de 2019

Assinado por:

Maria Carolina Ortiz Whitaker
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

APÊNDICE C - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UMinho, 2018.

Campus de Gualtar
4710-057 Braga - P

tel.: +351 253 604 240

fax: +351 253 601 201

sec@ie.uminho.pt



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exma. Senhora
Genigleide Santos da Hora
Rua Júlio Rodrigues,
442 Condomínio Jardim Califórnia Pituauçu
Salvador - Bahia
41 741 439 Brasil

sua referência

sua comunicação de

nossa referência

data

IE - 553/2018

2018.julho.23

assunto

**Estágio Científico
Avançado no âmbito de
Doutoramento**

mensagem

Nos termos do artigo 5º do Regulamento de Estágios Científicos Avançados de Doutoramento, na Universidade do Minho (RT-44/2017, de 27 de julho de 2017), informo V. Exª que o Conselho Científico do Instituto de Educação, na sua reunião de 18 de julho, aprovou o seu pedido de realização do Estágio Científico Avançado de Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Educação Especial, pelo período de 6 meses (01 de outubro de 2018 a 30 de março de 2019), tendo como orientadora, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, a Doutora Ana Paula Loução Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial.

Mais se informa que, atendendo aos artigos 6º do referido regulamento, deverá inscrever-se na Divisão de Pós-Graduação da Universidade do Minho, no prazo de um mês.

Após o ato de inscrição deve entregar pessoalmente ou enviar para o Centro de Investigação a que pertence o Orientador do trabalho (CIED cied@ie.uminho.pt), o comprovativo da inscrição, juntamente com a área de especialização e nome da Orientadora.

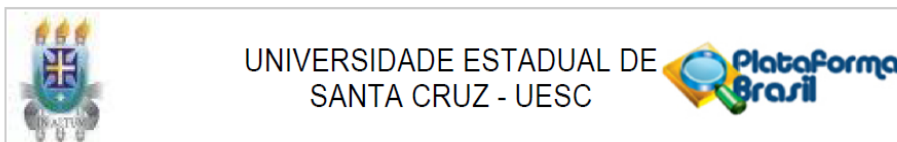
Com os melhores cumprimentos.

O Presidente do Instituto de Educação

 Assinado de forma digital por
JOSÉ AUGUSTO DE BRITO
PACHECO
Data: 2018.07.24 12:12:34
+01'00'

José A. Pacheco
(Professor Catedrático)

APÊNDICE D – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESC, 2019.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: VOZES DE

Pesquisador: GENIGLEIDE SANTOS DA HORA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 99161218.8.3001.5526

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Santa Cruz

Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Santa Cruz
Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB
Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

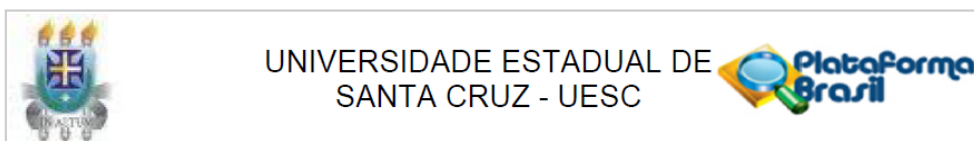
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.560.809

Apresentação do Projeto:

O protocolo Caae 99161218.8.3001.5526, intitulado "TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: VOZES DE PROFESSORES", sob a responsabilidade de GENIGLEIDE SANTOS DA HORA trata-se de um projeto de pesquisa de doutoramento sanduíche da UFBA (Brasil) e Universidade de Minho (Braga-Portugal). O presente projeto de pesquisa tem como instituição proponente a UFBA e tem a UESC como co-participante. Sua orientadora é a Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda, e são Coorientadores: Prof. Dr. Félix Marcial Díaz-Rodríguez e Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas. Pretende investigar e "apresentar as vozes de professores de 02 escolas, sendo 01 (uma) no município de Itabuna/Bahia (Brasil) e 01 (uma) em Braga (Portugal), ações referentes atuação junto aos alunos com deficiência na educação da básica. Com objetivo conhecer e sistematizar as inferências, saberes e tendências pedagógicas da educação especial e da educação inclusiva; verificar nos discursos de professores as práticas pedagógicas da educação especial e inclusivas de alunos com deficiência. Quais saberes, epistemológicos/tendências pedagógicas evidenciam os discursos de professores de alunos com deficiência em salas de aulas comuns? Quais referências os professores dispõem sobre as práticas desenvolvidas nas escolas públicas? Fundamenta-se nas diretrizes do trabalho pedagógico inclusivo e adota-se como marco teórico o Interacionismo Simbólico, por se tratar de abordagem das interações sociais, a partir da concepção sócio-histórica-cultural de Vygotsky subsidiarão as categorias de análises a partir do evidenciado nos

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.560.809

Ausência	0_TCLE_Tese_Genigleide.pdf	29/04/2019 01:26:24	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	0_Carta_Aceite_Diretor_Escola_2_Brasil.pdf	20/03/2019 01:08:48	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	0_TCLE_Tese_20_03_2019_Brasil.pdf	20/03/2019 01:07:15	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	0_TCLE_Tese_20_03_2019_Portugal.pdf	20/03/2019 01:06:22	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	Termo_Sigilo_Pesquisa.pdf	20/12/2018 22:04:08	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Instituicao_PropONENTE.pdf	20/12/2018 21:24:29	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Dados_Pesquisador.pdf	20/12/2018 21:22:54	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	TCLE_Tese_Braga_Portugal.pdf	20/12/2018 21:19:11	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Aceite_Gestor_Braga_Portugal.pdf	20/12/2018 21:14:09	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	Termo_Solicitacao_Campo_Pesquisa.pdf	09/11/2018 20:37:19	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Instituicao_PropONENTE.pdf	09/11/2018 20:34:31	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	Termo_Declaracao_Responsabilidade.pdf	07/11/2018 20:20:30	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Dados.pdf	07/11/2018 16:22:38	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	Termo_Solicitacao_Pesquisa.pdf	18/09/2018 18:28:27	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1_Projeto_Pesquisa_Detalhado.pdf	13/09/2018 11:49:20	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Brochura Pesquisa	1_Brochura_Pesquisa.doc	13/09/2018 11:39:27	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	1_Carta_Aceite_Sec_Municipal.pdf	12/09/2018 01:35:17	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito
Outros	1_Guiao_Entrevista.pdf	12/09/2018 00:35:52	GENIGLEIDE SANTOS DA HORA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br

APÊNDICE E - Aceite da Secretaria de Educação Municipal de Educação de Itabuna, Bahia

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Itabuna/BA, 10 / 09 / 2018.

Eu, Aurea Cristina de O. Cavalcante Silva, Diretor(a) da Escola: Municipal 28 de julho, conheço o Protocolo de Pesquisa do eixo temático "**TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: VOZES DE PROFESSORES**", que tem como objetivo "conhecer e sistematizar inferências sobre práticas pedagógicas que permeiam as narrativas de professores de alunos com deficiência, da educação básica em escolas de Itabuna/Bahia (Brasil)".

Essa pesquisa refere-se a tese de doutoramento vinculada a Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenado pela pesquisadora doutoranda e mestre em educação Genigleide Santos da Hora, da qual concordo com sua realização nesta escola, atuará entrevistando os professores da escola, que participarão respondendo as entrevistas, após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente preenchido por esses participantes.

Atenciosamente,

Aurea Cristina de O. Cavalcante Silva
Diretor da Escola

Aurea Cristina de Oliveira Cavalcante Silva
Diretora
Aut. 070/2017

APÊNDICE F - Aceite do Gestor do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão, do Norte de Braga em Portugal

Distrito de Braga – Portugal, Vila Nova de Famalicão, 06 de dezembro de 2018.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa

Sr^a Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UFBA

Eu Carlos Alberto Gomes Ferreira Diretor da Escola Camilo Castelo Branco do Distrito de Braga – Portugal, com Concelho localizado em Vila Nova de Famalicão, na qualidade de responsável conheço o protocolo de pesquisa: CAAE, nº. 99161218.8.0000.5531, intitulado: “TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: VOZES DE PROFESSORES”, desenvolvido pela pesquisadora mestre em educação GENIGLEIDE SANTOS DA HORA, vinculada ao programa de Estágio Avançado Doutorado Sanduiche da Universidade Federal da Bahia (Brasil) e da Universidade do Minho (Portugal) e concordo com a sua realização após apresentação do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido devidamente preenchido e assinado pelas partes. O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,




APÊNDICE G - Entrevista Semiestrutura Individual

Prezado(a) professor(a),

Solicito a gentileza de responder as questões a seguir, na modalidade das entrevista, pois será muito contributiva para a realização da pesquisa de doutoramento: *Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas*. O objetivo dessa entrevista é recolher informações contributiva para o conhecimentos dos percursos já alcançados pelo(a) professor/escola no desenvolvimento da cultura inclusiva na educação básica. Considerando sua atuação no ensino comum, solicitamos contribuições, respondendo as entrevistas. Saliento que este se constitui em uma atividade do meu curso de doutorado no PPGE/UFBA com objetivo averiguar as práticas pedagógicas diferenciadas no processo de inclusão em sala de aula comum. Não há necessidade de identificação.

Meus sinceros agradecimentos pela sua valorosa colaboração,

Genigleide Santos da Hora (doutoranda)

1 DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

a) Sexo: Feminino () Masculino ()

b) Faixa etária: 25-30 anos () 31-35 anos () 36-40 anos () 41-50 anos () + 50 anos ()

1.1 Formação:

1.1.1 Graduação: Curso _____ Ano de conclusão _____

1.1.2 Pós-Graduação:

✓ Especialização: _____ Ano conclusão _____

✓ Mestrado: _____ Ano conclusão _____

1.1.3 Fez curso de atualização para educação inclusiva? () Não () Sim, quais e carga horárias:

Curso: _____ C. Horária: _____

Curso: _____ C. Horária: _____

Curso: _____ C. Horária: _____

1.1.4 Como a sua formação contribuiu para que você lecionar junto aos alunos com deficiência no ensino comum no ensino fundamental?

2 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1 Tempo de serviço na educação: _____

2.2 Qual é o seu regime de trabalho? _____

2.3 Em quantas escolas atua? _____

2.4 Quanto tempo atua nesta escola? _____

2.5 Na(s) sala(s) de aula que atua, existe(m) aluno(s) com deficiência? Se sim, especifique e a quantidade:

Deficiência Física: Deficiência Visual: Outros, quais?: _____

Deficiência Auditiva: Deficiência Intelectual: _____

Deficiência na aprendizagem: Deficiências Múltiplas: _____

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Defina o significado de 'deficiência'.

3.2 Defina o significado de 'inclusão escolar'.

3.3 Defina o significado de 'prática pedagógica inclusiva'.

3.4 Você considera sua 'prática pedagógica inclusiva', por quê?

4 O que sabe a respeito das políticas públicas inclusivas?

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de realização de Estágio Científico Avançado de Doutorado

Campus de Gualtar
4710-057 Braga - P



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Declaração

Para os devidos efeitos, e na qualidade de Presidente do Conselho Científico do Instituto de Educação, da Universidade do Minho (*Campus* de Gualtar), declaro que **Genigleide Santos da Hora** realizou um Estágio Científico Avançado de Doutorado em Estudos da Criança, na especialidade de Educação Especial, sob a orientação científica da Doutora Ana Paula Loução Martins, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O projeto de atividades intitulado "Tendências pedagógicas de práticas inclusivas: vozes de professores" foi analisado e aprovado pelo Conselho Científico deste Instituto (em reunião de 27 de julho de 2017), assim como o seu relatório final de atividades realizadas foi aprovado em reunião de 19 de junho de 2019. Mais se declara que, nos termos do artigo 11º do Regulamento de Estágios Científicos Avançados de Doutorado, da Universidade do Minho, o certificado é emitido pelos Serviços Académicos da Universidade do Minho.

Braga, 25 de junho de 2019

O Presidente do Instituto de Educação



Leandro da Silva Almeida
(Professor Catedrático)

ANEXO B - Parecer das atividades realizadas no Estágio Científico Avançado de Doutorado



Campus de Gualtar
4710-057 Braga - P

Universidade do Minho
Instituto de Educação

tel.: +351 253 604 240
+351 253 601 200
fax: +351 253 601 201
sec@ie.uminho.pt

Exma. Senhora
Dra. Genigleide Santos da Hora

sua referência

sua comunicação de

nostra referência
IE-211/2019

data
2019.junho.25

assunto
Relatório de Estágio Científico Avançado de Doutorado

mensagem

Informo que o Conselho Científico do Instituto de Educação, na reunião de 19 de junho, aprovou o relatório final de atividades realizadas no Estágio Científico Avançado de Doutorado em Estudos da Criança, na especialidade de Educação Especial, sob a orientação científica da Doutora Ana Paula Loução Martins, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Com os melhores cumprimentos.

O Presidente do Instituto de Educação

LEANDRO DA SILVA ALMEIDA
Assinado de forma digital por
LEANDRO DA SILVA ALMEIDA
Data: 2019.06.27 16:02:27
+0100

Leandro da Silva Almeida
(Professor Catedrático)