

## Educação Inclusiva e Direitos Humanos

### Inclusive Education and Human Rights

DOI:10.34117/bjdv7n7-528

Recebimento dos originais: 26/06/2021

Aceitação para publicação: 26/07/2021

**Fernanda Priscila Alves da Silva**

Doutora em Educação e Cnemporaneidade, UNEB

Instituição: Universidade do Estado da Bahia

Endereço: Rua General Senna Campos, 07. Ap. 202. Bairro: Saúde – Salvador/BA,  
CEP:40045-100.

E-mail: fercatejo2@gmail.com

#### RESUMO

O presente artigo tem como ponto de partida e análise a experiência profissional. Apresento a partir de minha narrativa elementos percebidos no processo de construção do exercício docente e do compromisso com a educação inclusiva na perspectiva da luta dos direitos humanos. Algumas questões emergem deste relato como centrais no debate: primeiro, refletir sobre a educação inclusiva no âmbito da luta pelos direitos humanos, neste sentido, a educação é direitos de todas as pessoas; segundo, pensar a educação inclusiva considerando o debate acerca da diferença e das multiplicidades no processo de inclusão escolar e terceiro, propor um debate que considere a inclusão como caminhos a serem construídos cotidianamente.

**Palavras-Chave:** Educação Especial, Educação Inclusiva, Direitos Humanos.

#### ABSTRACT

This article has as its starting point and analysis the professional experience. From my narrative, I present elements perceived in the process of building the teaching exercise and the commitment to inclusive education from the perspective of the struggle for human rights. Some issues emerge from this report as central to the debate: first, to reflect on inclusive education in the context of the struggle for human rights, in this sense, education is the rights of all people; second, to think about inclusive education considering the debate about the difference and multiplicities in the school inclusion process and third, to propose a debate that considers inclusion as paths to be built on a daily basis.

**Keywords:** Special Education, Inclusive Education, Human Rights.

## 1 INTRODUÇÃO

Os caminhos da educação enquanto espaço de formação e construção profissional tem se concretizado há alguns anos, desde o momento em que menina ainda desejei em meio às brincadeiras, ser professora. Ao terminar o Ensino Médio veio a primeira experiência enquanto acompanhante em um Escola Infantil e posteriormente enquanto

professora. Em seguida, a experiência de atuar como educadora social em um projeto socioeducativo em bairro periférico de Belo Horizonte/ MG. Naquele contexto, as crianças que participavam do projeto permaneciam neste no horário contrário da escola. Diversas ações eram desenvolvidas, desde o acompanhamento das atividades escolares, oficinas de teatro, atividades esportivas, leitura e letramento. A multiplicidade era uma marca. O respeito pela singularidade de cada criança e sua inclusão era fundamental. Aos poucos, o engajamento na luta pelos direitos das crianças e adolescentes se tronou que envolvia as famílias e comunidade local assim como refletindo e pensando estratégias de inclusão naquele contexto.

Neste texto, em formato de relato de experiência, apresento a partir de minha narrativa elementos percebidos no processo de construção do exercício docente e do compromisso com a educação inclusiva na perspectiva da luta dos direitos humanos. Algumas questões emergem deste relato como centrais no debate: primeiro, refletir sobre a educação inclusiva no âmbito da luta pelos direitos humanos, neste sentido, a educação é direitos de todas as pessoas; segundo, pensar a educação inclusiva considerando o debate acerca da diferença e das multiplicidades no processo de inclusão escolar e terceiro, propor um debate que considere a inclusão como caminhos a serem construídos cotidianamente.

A inclusão significa que todas as pessoas podem fazer parte e se inserir. A inclusão escolar implica em que todas as crianças: com impedimentos, sem impedimentos sejam participantes efetivos da vida social, tendo seus direitos respeitados discriminações. A Educação Inclusiva é entendida como uma proposta educacional na qual as pessoas que foram excluídas historicamente possam ter a oportunidade de acessar esse direito. Nas palavras de Mantoan (2015, p.83): “a inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença, em processos educacionais iguais para todos”.

A discussão aqui proposta terá como pano de fundo algumas cenas e situações cotidianas, que ora apresento. Estas experiências são vivências da autora no exercício da docência. Aqui considero dois aspectos importantes: a atuação enquanto educadora popular em projetos socioeducativos que acolhem crianças e adolescentes em contextos diversos; e segundo, a atuação enquanto professora atuando no processo de formação de futuros profissionais da educação.

## 2 PRIMEIRA CENA: A PIPA E O MENINO QUE SABIA “QUASE” TUDO

Era uma prática cotidiana que em todo início de manhã ou início de tarde, no projeto educativo, fazemos uma roda para conversar e fazer uma breve acolhida. Esta acolhida consistia em ouvir das crianças como estavam, o que estavam pensando e fazer alguns combinados e organizar como seriam atividades do dia. Estas rodas tinha o objetivo de sistematizar para algumas crianças a rotina, um elemento fundamental em seu processo cognitivo, por outro lado, permitia o exercício da escuta, de atentar-se ao outro. Quando por ventura, esta prática não era realizada as crianças reivindicavam assumindo como algo que lhe era importante e necessário.

Certa tarde, em roda, algumas crianças disseram que gostaria de “soltar pipa”. Houve uma pequena discussão sobre como poderíamos “fazer a pipa” e então uma das crianças disse que não sabia fazer. Esta criança era considerada pelos outros colegas aquela que sabia tudo, no entanto, tinha dificuldades em se relacionar com os colegas. Era um menino hábil e inteligente. Naquele momento, ele era um menino muitas vezes incompreendido. Diante da proposta resistiu fazer a pipa e afirmou que iria fazer outra coisa, no entanto, após uma conversa entre todas as crianças decidimos que iríamos fazer a pipa.

No dia combinado, cada criança trouxe algum material específico para confecção da pipa. Em roda, após nossa acolhida inicial, começamos a construir as pipas. O menino que “sabia tudo” como pensavam e verbalizavam os outros foi se aproximando, e assim as crianças foram construindo, uma ajudando a outra. Aquela cena e aquela tarde estão presentes como um dos momentos mais significativo em meu processo de me fazer educadora. A construção conjunta e a fala de uma das crianças ao final: “Fernanda, ele sabe quase tudo” acompanhada da gargalhada e alegria de terem construído juntos algo para brincar e se divertir. O menino que sabia “quase tudo” pôde experimentar e exercitar a importância de estar e se relacionar com o s outros.

Anos mais tarde encontrei aquele menino que “sabia quase tudo” e neste encontro ele verbalizou o quão importante foi para ele estar naquele projeto e aprender com os outros que ele podia se aproximar, que ele era aceito e acolhido. Quando conversamos naquela tarde, aquele garoto encheu meus olhos de gratidão e alegria ao afirmar que minha postura enquanto educadora fez diferença naquele contexto. Ele descobriu ali a diversidade e a riqueza de estarem juntos. Hoje, o menino, atua comprometido com as causas de sua comunidade, lutando pela educação, acesso, qualidade e viabilidade.

### 3 SEGUNDA CENA: DIÁLOGOS EMERGENTES E TROCAS EM SALA DE AULA

A palavra pronunciada. A palavra que pode e deve ser dita e proclamada. A poesia. Os versos. As palavras que tocam e evocam experiências, afetos e cuidado. Para Paulo Freire (2011), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, por isso este grande educador faz uma releitura de momentos fundamentais de sua prática: “primeiro, a leitura de mundo, do pequeno mundo em que me movia, depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavramundo” (FREIRE, 2011, p. 20).

Ecoando as palavras de Paulo Freire tenho assumido o exercício de me fazer professora considerando e tentando cada vez mais promover espaços onde a palavra possa ser dita. Neste sentido, uma das propostas tem sido de sempre no início das aulas trazerem alguma palavra, poesia, trecho de livro, imagem, cena, música que possa nos fazer refletir e aprender a fazer leitura de mundo. Foi neste movimento que propus que cada um de nós pudéssemos trazer para o início de nossas aulas estes textos.

No início de cada dia alunos e alunas trouxeram trechos de livros que estavam lendo, poesias, músicas e assim compartilhamos. Não havia uma preferência quanto ao gênero literário. E não precisava ser textos acadêmicos. Prevaleceu a liberdade de escolha e possibilidade de, por meio destas palavras, criar laços entre a turma. Vale muito mais a humanização que construímos coletivamente, que a decoreba que pouco nos ajuda a enfrentar os desafios da vida.

Ao final da disciplina avaliamos este processo de troca e partilha. A resposta positiva da turma trouxe algumas inquietações: “consequimos nesta disciplina através desta didática falar sobre nossas inquietudes”, “estava desencantado com a Universidade, mas voltei a acreditar, pois vi que aqui também tem poesia, é possível ser doutor e ser gente, via as pessoas reais”. Na medida em que escutava a turma e me alegrava pelo processo que pudemos construir, me entristeci ao perceber que ainda a Academia ainda tem sido um espaço escolar duro, um espaço que não percebe as pessoas, suas diversidades e diferenças. Dizer o nome e não os números, enviar um e-mail falando do trabalho apresentado, perguntar como estão, buscar saber quais são as necessidades de cada um/uma, criar estratégias onde a palavra possa ser dita, problematizar e criar um ambiente de humanização parece de repente ser algo “de outro mundo”.

Paulo Freire falava em educar com amorosidade o que significa trabalhar com a concretude da produção de sentido e sentir amorosidade/amor como uma potencialidade.

A amorosidade quando compartilhada proporciona dignidade coletiva e utópicas esperanças onde a vida é a referência.

Amorosidade na visão freireana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna consubstanciada ao longo da obra de sua vida. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e a confiança, em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho por onde os homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho com o conhecimento e com a VIDA, pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano (FERNANDES, 2008, p. 38).

Tornar-me professora e apostar na educação inclusiva tem sido uma experiência de transformação constante, de revisitar o modo como tecemos os aprendizados, a didática utilizado, a postura diante do outro e o movimento político de cada vez mais construir educação para todas as pessoas. O diálogo, a escuta, o importar-se com o outro fazem a diferença. Desse modo, a formação docente além de ser contínua, é, sobretudo um exercício pelo qual devemos estar dispostos a empreender. Alimentar esta disposição é sempre urgente e necessário.

#### **4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS**

A educação especial na perspectiva inclusiva se inscreve em um movimento histórico de luta das pessoas com deficiência, educadoras/es, familiares e ativistas pelo direito à educação de qualidade, acessível e permanente para todas as pessoas. Discutir acerca da educação inclusiva significa considerar questões que historicamente tem sido colocada à parte, assim conceitos como inclusão/exclusão, diferença, diversidade (s), segregação, integração, fracasso/sucesso escolar, medicalização da educação atravessam o debate e nos coloca diante do fato de que temos não apenas refletir sobre a educação como direito, mas, sobretudo criar estratégias de luta e construção política e viabilizar esse direito.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e

fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 1).

A inclusão escolar deve ser analisada a partir de referenciais históricos e filosóficos referentes à função social da escola, assim como a relação de exclusão/inclusão dentro e fora do espaço escolar. Este movimento e luta se encontra em sintonia com a história de luta pela cidadania e consolidação dos Direitos Humanos. As Políticas de Inclusão voltadas para o contexto educacional marca um processo de lutas sociais e o esforço conjunto entre sociedade civil e Estado a fim de pressionar organismos internacionais, principalmente no contexto dos anos 1990 com o objetivo de assegurar o direito de todas as pessoas excluídas da educação.

Neste período a luta pela universalização da escolarização e qualidade de ensino está presente na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990. A partir da política de universalização da Educação Básica, por exemplo, ganhou força no plano internacional a proposta de inclusão escolar. Portanto, o movimento pela educação inclusiva vai ganhando forma e corpo e legitimado posteriormente com a Conferência Mundial sobre necessidades especiais: acesso e acessibilidade que originou a conhecida Declaração de Salamanca (1994).

Para Pletsch (2009), a política de inclusão esta atrelada a um cenário econômico onde as agências multilaterais, em particular o Banco Mundial e Banco Internacional de Desenvolvimento, ditam as regras do desenvolvimento e do que é nomeado como “qualidade total da educação”. Nesta discussão, a autora afirma que os estudos sobre a implementação das políticas educacionais na década de 1990 não tem enfatizado a análise de aspectos sociais, políticos e econômicos.

A proposta de “educação para todos” surge das sociedades capitalistas e remonta ao final do século XIX e início do século XX, tendo sua culminância após as duas grandes guerras mundiais, com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Na década de 1960, a concepção de educação como “direito universal” transparece em diversas conferências que se propõe a ampliar esta discussão. Pletsch (2009) aponta que estas conferências (Bambaim, 1954; Cairo, 1954; Lima, 1956; Adis Abeba, 1961; Santiago, 1962; Trípole, 1966) definiram como metas para que a todas as crianças em idade escolar estivessem matriculadas na escola primária até a década de 1980.

Paulo Freire (1996) afirma que: “uma de nossas tarefas como educadores, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo de que resulte num mundo mais ‘redondo’, menos arestado,

mais humano”. Desse modo, a educação inclusiva nos coloca enquanto professores e educadores em um processo de luta constante pela inclusão de todas as pessoas. Este nos apresenta a necessidade de “educar nossos olhares”, fazer “leitura de mundos” e contextos, respeitar as diversidades e singularidades e, sobretudo, apostar na potencialidade de cada um/uma.

A inclusão precisa ser entendida como espelho na educação da oportunidade que é dada no meio social, já que consiste em oferecer uma oportunidade de desenvolvimento. Com um ensino para todos e de qualidade, as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração e compartilhamento do processo educativo com todos os sujeitos que estão direta ou indiretamente envolvidos (SOUZA e GUSMÃO, 2019, p. 26473).

No contexto brasileiro, as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 modificaram a legislação educacional. Entre os anos 1993 a 2003 a elaboração do Plano Decenal da Educação foi um marco na reforma educacional colocando em destaque a universalização do acesso à Educação Básica. Em linhas gerais, a educação escolar foi reorganizada em dois grandes eixos: Educação Básica (educação infantil, médio e profissional) e Educação Superior (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN n 9.394/96). Um aspecto a se destacar na LDBEN refere-se à educação de “portadoras de necessidade especiais”<sup>1</sup> onde temos um capítulo sobre Educação Especial. Outros dispositivos legais deste contexto: Estatuto da Criança e Adolescente (1990), Política Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto n 3.298), Diretrizes Nacionais para Educação espacial na Educação Básica (2001), Lei n 3.219 que cria o Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais (2004), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015).

A Educação Inclusiva contempla o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação. Assim, mais que garantir o acesso das pessoas com deficiência às escolas é necessário viabilizar sua permanência e aprendizagem. A Educação Inclusiva, portanto, não pode se configurar em uma ação exclusiva da Educação Especial, antes, a escola regular deve ser transformada para que possa oferecer ensino de qualidade para todas as pessoas.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado naquele contexto.

#### 4.1 A DIFERENÇA E O DEBATE DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A análise acerca do contexto educacional com o intuito de compreender a Educação Especial na perspectiva inclusiva tem sido efetivada e construída contemporaneamente por diferentes e diversos caminhos no âmbito escolar. Esta ideia de educação inclusiva, nas últimas décadas tem impulsionado mudanças significativas na educação tanto em âmbito internacional quanto nacional (MANTOAN, 2015). Este movimento fundamentou a elaboração da Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva, contribuiu para a transformação dos sistemas de ensino em sistemas mais inclusivos, aumentando o acesso de pessoas com deficiência à escola.

A diferença tem sido um conceito importante quando nos propomos à discussão da inclusão. O status construído socialmente da pessoa com deficiência tem feito recair sobre esta um olhar pejorativo enfatizando as dificuldades e não as potencialidades e possibilidades no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Quando nos propomos a pensar uma educação inclusiva, um exercício importante requer o movimento de (re)educar nossos olhares e posturas. A construção de um novo ambiente escolar e educacional requer nossa capacidade de acolher as diferenças e capacitar as pessoas para o exercício de autonomia e liberdade.

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101).

As variadas formas pelas quais concebemos as diferenças influenciam o modo como encaramos e lidamos com os estudantes e de alguma forma certos padrões engessados não nos permitem construir espaços onde os saberes podem ser trocados. A experiência tem mostrado que apesar, de enquanto educadores e professores, sabermos da importância pelo reconhecimento das diferenças, muitas vezes este exercício tem sido deixado de lado, até porque ele pede uma constante postura de aprendizado, recomeços e ousadias.

Para Silva (2006), a “discussão sobre diferenças e diversidade na sociedade tem se constituindo em uma palavra de ordem na literatura educacional, motivada

internacionalmente por documentos que apontam a importância do princípio educação para todos”. Para esta autora, o debate sobre as diferenças fundamental as propostas inclusivistas na contemporaneidade. Assim, a leitura social que tem sido feita das diferenças tem resultado em atitudes preconceituosas, estereótipos e estigmatização delegando à pessoa com deficiência o lugar de segunda categoria (SILVA, 2006, p. 117).

Historicamente diversas posturas e atitudes sociais têm sido adotadas em relação às pessoas com deficiência. Amaral (1992) aponta alguns períodos destacando estas atitudes sociais, problematizando o fato de que é necessário repensar nossas concepções, preconceitos, e atitudes em relação às pessoas com deficiência, neste sentido, um passo importante é começar a construir prática pedagógicas que de fato, possam ser inclusivas. Segundo Mazzotta (1998), é possível afirmar que ao longo da história a pessoa com deficiência passou da marginalização para o assistencialismo e deste para a educação, reabilitação, integração social, e, mais recentemente, para a inclusão social.

Em relação ao contexto histórico, no período antigo encontramos posturas e atitudes de abandono social explícito e extermínio das pessoas com deficiência. No período da idade média, concepções paradoxais, oscilando entre posturas de caridade e castigo. Neste contexto, temos o início do atendimento caritativo e assistencial em relação às pessoas com deficiência. Na idade moderna, o início de interesse científico pela temática da deficiência e preponderância da medicina, o início do atendimento educacional e o processo de segregação em instituições especializadas. No período contemporâneo, com as críticas aos modelos anteriores e a segregação das pessoas com deficiência temos um período de luta e reconhecimento dos direitos sociais das pessoas com deficiência, a filosofia da integração, o paradigma da inclusão e o reconhecimento da diversidade. Para Silva (2006):

A sociedade marcada pela diversidade/multiplicidade das diferenças humanas-físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais, religiosas etc – incorpora também os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões de normalidade física ou mental, devido a causas acidentais ou congênitas que os tornam pessoas com deficiências e enfrentam barreiras sociais diferenciadas, já que, em grande medida, o meio determina o efeito de uma deficiência ou de uma capacidade sobre a vida cotidiana de uma pessoa.

A perspectiva da “normalidade” evidencia um conjunto de traços que definem certo padrão e expressa aquilo que aceitável ou não na sociedade. O que é considerado “anormal” historicamente tem sido construído a partir de um referencial biológico e as resposta dadas nas relações com o meio. Canguilhem (1995, p. 94) afirma: “O médico

geralmente traz a norma do seu conhecimento de fisiologia, dita ciência do homem normal, de sua experiência vivida das funções orgânicas e da representação comum da norma num meio social, em dado momento”.

Diniz (2003) afirma que se deve entender a deficiência como um conceito mais amplo e relacional, por isso o conceito de deficiência não deve considerar apenas os aspectos de lesão, perdas ou alterações orgânicas, sendo importante enfatizar os aspectos sociais que o colocam como um fenômeno de subalternidade. Assim, “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo” (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 65). Quando se pautam as discussões no campo das ciências sociais sobre as desigualdades que se expressam no corpo, os estudos sobre deficiência são os que mais tardiamente surgiram, afirmam estes autores. Os estudos de gênero, feministas e antirracistas, assim como os teóricos do modelo social contribuíram significativamente para o processo de redefinir o significado de se habitar um corpo com impedimentos.

O conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência passa a ser entendido em termos políticos e não mais no âmbito da medicina. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU nos apresenta a dimensão política deste debate. A “deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas restrições sociais” (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 66). O modelo social emerge neste cenário apontando a insuficiência do modelo biomédico e buscando a garantia da igualdade entre as pessoas com e sem impedimentos corporais.

Diante destas questões Mendes (2006) sinaliza que a história da educação especial começou a se desenvolver no século XVI quando médicos e pedagogos começam a visualizar a possibilidade de educar aqueles sujeitos que até eram considerados ineducáveis. A autora aponta alguns processos pelos quais vai sendo consolidado o processo de inclusão escolar. Em um tempo de institucionalização em asilos e manicômios, a segregação, era justificada pela crença de que as pessoas com deficiência estavam sendo mais cuidadas nestes espaços. Por outro lado, esta perspectiva mantinha os ditos “anormais” afastados dos “normais”.

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e incapacidade das escolas de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados (MENDES, 2006, p. 387).

De acordo com Omote (1995), a criação das classes especiais caracterizou-se como uma importante conquista para todas as pessoas que lutavam pela educação das pessoas com deficiência. A educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, afirma Mendes (2006). Assim por meio das lutas dos movimentos sociais pelos direitos humanos na década de 1960 surge o processo de integração escolar. Este processo deveria levar em consideração alguns critérios: 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes (Kirk & Gallagher, 1979).

Na década de 1980, vai surgindo e ganhando força o paradigma caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e acesso à recursos disponíveis à todas as pessoas (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013). A inclusão social pode se configurar como processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas com deficiência em seus sistemas, assim como as preparar para que possam assumir sua cidadania e autonomia.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão e suas práticas giram em torno da produção da identidade e da diferença. Quando nos propomos a construir uma educação que seja inclusiva nos deparamos com dimensões ética conversadoras. A partir destas orientações a tolerância pelo outro parece esconder uma certa superioridade daquele que tolera. Trata-se de uma perspectiva essencialista. No caso da deficiência, por exemplo, entende-se que esta condição esta “fixada” no indivíduo, como uma marca intacta. A ética vista a partir de outra lógica, a da criticidade e da transformação, no entanto, aponta que a diferença não pode ser algo naturalizado. Nesta perspectiva,

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional – que, por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade fixada do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elites, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença (MANTOAN, 2015, p.35).

A aposta que fazemos pela inclusão considerando as diferenças significa romper com paradigmas que sustentam modelos conservadores de educação e isto implica em contestar os sistemas educacionais vigentes. Os ambientes escolares que se fundamentam

na inclusão estão ancorados em uma concepção de identidade e diferenças onde as relações não estão ordenadas por oposições binárias: normal/especial, branco/preto, masculino/feminino, pobre/rico. É uma aposta cotidiana e requer acreditar e criar estratégias para que os saberes sejam tecidos e construídos.

## **5 APRENDIZADOS NA DOCÊNCIA: CONSTRUINDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES**

A perspectiva da educação inclusiva surgiu da luta de profissionais da área de educação especial e no processo de reivindicação do ingresso de alunos/as com deficiência nas escolas regulares e não apenas em escolas especiais (Anache e Martínez, 2007). Tal processo exigiu uma luta social por políticas públicas de educação que garantissem esse direito (Patto, 1999). Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.03):

O princípio que orienta essa estrutura (de ação em educação especial) é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e trabalhadoras, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem.

Ao retomar este importante princípio da Declaração de Salamanca, quando nos propomos a discutir sobre a educação inclusiva em sua relação com a luta pelos direitos humanos, enfatizo a experiência aqui brevemente narrada problematizando o quão importante tem sido este debate. A noção de inclusão social e educacional evidencia o debate sobre a formação docente e o compromisso ético-político com a democracia, cidadania e os direitos humanos. Dazzani (2010) afirma que a inclusão escolar se constitui na contemporaneidade um dos temas mais debatidos no contexto educativo. O desafio, portanto, que nos é colocado diz respeito ao tipo de pedagogia e educação construída. A educação inclusiva está atrelada à diversidade e diferença pautando-se na premissa de que a escola possa de fato ser um espaço onde a pluralidade étnica, social, religiosa (Kassar, Arruda, & Benatti, 2007; Patto, 1999; Prieto, 2005) possa estar presente.

Os aprendizados que surgem da prática docente aqui rememorada nos permite desvelar alguns aspectos importantes na presente discussão: primeiro, as cenas do cotidiano e a observação do que ocorre no espaço escolar pode ser uma ferramenta eficaz

na construção de caminhos transformadores; segundo: a educação inclusiva vista sob a ótica da luta pelos direitos humanos amplia o debate, assim falar de educação especial na perspectiva inclusiva é assumir um debate no qual todos os educadores e profissionais da educação (ao menos) se comprometam e por fim, os conceitos de diferença e diversidade fundamentam as propostas de inclusão na contemporaneidade.

Em relação ao primeiro aspecto: cenas do cotidiano retomo a obra de Paulo Freire, “A importância do ato de ler”, onde temáticas como a prática pedagógica como prática política, a leitura do mundo como ferramenta e instrumento de conscientização, a decifração da palavra e releitura da história são destacado como elementos que nos permitem compreender mais criticamente a realidade. Nesta obra chama à atenção a afirmativa de Paulo Freire em que todas as pessoas têm o direito de dizer a sua palavra. Neste sentido, olhar o cotidiano, rememorar experiências enquanto educadora e professora não se tratam apenas de uma atitude saudosista, mas, sobretudo uma atitude de criticidade ao exercício docente. Faço eco das palavras de Freire (2011): “É como se eu tivesse fazendo “arqueologia” de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial” (p.28). Retomar nosso modo de ler, nossa atuação profissional, rever as cenas, os entraves, alegrias e movimentos.

O segundo aspecto refere-se ao reconhecimento do quanto a luta pela educação como direitos de todas as pessoas está ancorada em um processo de luta mais amplo que é a luta pelos direitos humanos. A luta de profissionais da educação especial, do movimento de pessoas com deficiência encontra eco e se espelha na luta de outros grupos sociais que também enfrentam cotidianamente situações de discriminação, estigmatização, não valorização, não reconhecimento. Os movimentos feministas e antirracistas são exemplos desta afirmativa. Tais lutas evidenciam o tipo de sociedade que tem sido construída historicamente, uma sociedade sexista, racista e excludente. A inclusão a partir destes referenciais e parâmetros significa uma luta pela transformação de um mundo possível para todas as pessoas, independente de quaisquer impedimentos.

Ambientes escolares inclusivos não comportam uma identidade como norma privilegiada em relação às demais como em ambientes escolares excludentes, nos quais se elege um padrão específico para o aluno e a partir deste os demais são avaliados e hierarquizados. O modelo que define a normalidade perde força diante dos princípios educacionais inclusivos que preceituam as identidades como transitórias e inacabadas, sendo que os alunos não devem ser reunidos e fixados em categorias que se definem por características arbitrariamente escolhidas (SANTOS, 2012, p. 17).

Por fim o conceitos de diferença fundamenta as propostas de inclusão na contemporaneidade, ou seja, a defesa de educação inclusiva a partir destes referencias marca a defesa da emancipação, autonomia e diferenciação entre todas as pessoas, compreender assim os modos como cada pessoa significa sua existência e constroem interações e relações sociais. A deficiência como diferença, apontada por Silva (2006) reivindica os lugares historicamente negados às pessoas com deficiência e protagoniza um debate sobre a diversidade humana, a multiplicidade dos povos, das culturas, das experiências nos mais variados aspectos. A deficiência não como lugar e expressão da falta, das dificuldades, no não lugar, mas como expressão e emancipação de outra forma de expressão, vivência, ser, o lugar, portanto, das possibilidades e potencialidades: o lugar possível a todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Sociedade x deficiência**. Revista Integração {d0) SEESP, MEC, ano 4, n.9, p. 4-10, 1992.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença / deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL.. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Imprensa Oficial do Estado, 1996.

BRASIL. Decreto nº7611/2011, Promulgado pela Presidência da República, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.796/2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013

BRASIL. Lei nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei13146.htm).

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova Iorque, 30 de março de 2007.

DINIZ, Débora; Barbosa, Lívia; e SANTOS, Wederson. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. In: **Sur Revista Internacional de Direitos Humanos**. Vol. 6, nº 11. São Paulo, 2009.

DINIZ, Débora. **Modelo social de deficiência: a crítica feminista**. Série Anis 28, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho-2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.37-38.

KASSAR, M. de C. M., Arruda, E. E. de, & Benatti, M. M. S. **Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas**. In D. M. de Jesus, C. R. Baptista, M. A. S. C. Barreto & S. L. Victor (Eds.), *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 21-31). Porto Alegre: Mediação, 2007.

OMOTE, Sadao. **A integração do deficiente: um pseudo-problema científico**. *Temas Psicol.* 1995;2:55-62.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MELO, Patrícia Eliane; ROCHA, Marisa Lopes. **Poder e trabalho na escola: práticas inclusivas em discussão**. *Psicologia em Revista: Belo Horizonte*, v.14, n.2, p.81-94, dez.2008.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 p. 387 – 559; set./dez. 2006.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 254f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

PRIETO, Rosângela. Gavioli. (2005). **Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações**. In A. M. Machado et al., *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SILVA, Luciene Maria da. **A deficiência como expressão da diferença**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.4. p. 111- 133. dez.2006.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e Diferenças**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Raimunda Fernandes da Silva; GUSMÃO, Diógenes José. **A educação inclusiva na educação infantil: diferente é ser igual**. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 26472-26482, nov. 2019.