

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROMULO RENATO CRUZ SANTANA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENSINO
SUPERIOR**

JATAÍ - GO
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

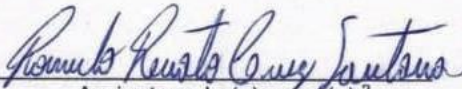
Nome completo do autor: Romulo Renato Cruz Santana

Título do trabalho: A Educação Inclusiva na Formação do Docente de Ensino Superior

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do (a) orientador (a)²

Data: 19/ 09 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Versão atualizada em setembro de 2017.

² A assinatura deve ser escaneada.

ROMULO RENATO CRUZ SANTANA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas educacionais, Gestão e Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa.

JATAÍ - GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Cruz Santana, Romulo Renato
A Educação Inclusiva na formação do docente de Ensino Superior
[manuscrito] / Romulo Renato Cruz Santana. - 2019.
CXXX, 130 f.

Orientador: Prof. Vanderlei Balbino da Costa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.

Inclui siglas.

1. Ensino Superior. 2. Formação de Professores. 3. Inclusão. I. Balbino da Costa, Vanderlei, orient. II. Título.

CDU 37.014



**Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores

Ano de Ingresso: 2017

Ao trigésimo dia do mês de agosto de 2019, às 08h e 30min, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado do candidato **ROMULO RENATO CRUZ SANTANA**, com o trabalho intitulado **“A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR”**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dr. Vanderlei Balbino da Costa (Presidente/Orientador), Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann (Membro Interno) e Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas (Membro Externo), considerou o candidato, Romulo Renato Cruz Santana: **APROVADO (x) REPROVADO ()**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para o candidato efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.



Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa

Orientador/Presidente

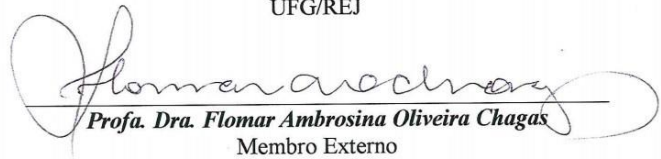
UFG/REJ



Profa. Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann

Membro Interno

UFG/REJ



Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

Membro Externo

IFG/Jataí

ROMULO RENATO CRUZ SANTANA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENSINO
SUPERIOR**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa
Presidente da Banca
Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí

Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Membro titular externo
Instituto Federal de Goiás - Campus Jataí

Profa. Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann
Membro titular interno
Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí

Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Membro suplente externo
Instituto Federal de Goiás - Goiânia

Profa. Dra. Halline Mariana Santos Silva
Membro suplente interno
Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí

Jataí, 30 de agosto de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho árduo e satisfatório a Deus que em sua infinita bondade e sabedoria me sustentou a cada quilômetro rodado de Mineiros a Jataí sem nunca ter me perdido nos caminhos da impontualidade ou da desistência diante de cada aula e trabalhos realizados nesse Mestrado em Educação, conciliando-os com mais de 70 horas semanais de jornada de trabalho frente aos meus alunos. Dedico, ainda, o encerramento desse ciclo de minha vida e abertura de um novo à minha família: Rômulo Augusto Silva Santana, meu pai, pelo exemplo de trabalho de dedicação em tudo que faz; à minha mãe Janea Margarete Barbosa da Cruz Santana pela ternura e pelo perfeccionismo em tudo que atua profissionalmente; à minha irmã Rennatta Cruz Santana por ser um exemplo de persistência e me mostrar que nunca devemos desistir dos nossos sonhos e objetivos. Em especial, dedico também a meu companheiro de jornada em tudo, Weverton Rodrigues Martins, pelas ligações e mensagens, perguntando se eu cheguei bem ou se já estava em Mineiros de volta, seu apoio incondicional em tudo que faço na minha vida profissional, dá a base para pensarmos na família que vamos construir. À minha avó, Maria Heremita da Silva Santana, exímia professora de matemática que me inspirou em seguir e decidir pela docência. In memoriam aos meus ancestrais que já deixaram seus legados de respeito e amor ao próximo. A Francisco de Assis e aos meus animais de estimação que sempre me ensinam a importância de uma vida com simplicidade e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a conclusão dessa pesquisa ao meu orientador, Professor Doutor Vanderlei Balbino da Costa, por me mostrar, com seu exemplo de vida, que não há limites para perseverar em busca do conhecimento, a maior riqueza que uma pessoa pode possuir. Sou grato de um modo geral à oportunidade de conhecer a inclusão, por meio da qual conheci o mundo fantástico de escolhas que essa realidade proporciona.

Aos meus colegas da 5ª turma do Curso de Mestrado em Educação da UFG- Regional Jataí, pela fantástica troca de experiências durante os dias em que estivemos juntos, principalmente enfrentando e compartilhando nossos desafios: Amelioene Franco de Souza, Cinthia Alencar Pacheco, Cristiano Garcez Gualberto, Fabiana Darc Miranda, Fátima Almeida Baraúna, Jacqueline do Carmo Cavalcante, Juliana Alves da Guarda, Juliana do Nascimento Farias, Letícia Mendes Paiva, Ludmila Jayme Borges, Luizmar Vieira da Silva Júnior, Maiele Sousa Silva Lima, Márcia Leão da Silva Pacheco, Mariana Lima Martins, Náfren Ferreira Lima, Péricles Antonio de Souza Nascimento, Salustiano Ferreira da Luz, Sheule Anne Labre Titoto, Taynan Lima Carvalho, Vania Gomes Cardoso, Veronete Dias Gomes.

[...] Pensamos demasiadamente e sentimos muito pouco. Necessitamos mais de humildade que de máquinas. Mais de bondade e ternura que de inteligência. Sem isso, a vida se tornará violenta e tudo se perderá [...]

Charles Chaplin

RESUMO

A cientificidade da educação inclusiva se consolidou após o ano de 1994, com a Declaração de Salamanca, a qual se deu por meio de uma análise da evolução dos documentos oficiais e legislações internacionais, que surgiram desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Para se chegar a essa percepção, é importante associar o tema geral dessa pesquisa a diversas abordagens teóricas e práticas, conforme as exigências previstas em leis e normas específicas que surgem e evoluem de acordo com os avanços nos estudos relacionados à inclusão. Desenvolver uma investigação nessa área do conhecimento, implica na sensibilidade de reconhecer a importância dela para a presente e as futuras gerações, o que reforça a necessidade de rigor e métodos nessa produção. Assim, destaca-se que o tema proposto abordará “*A educação inclusiva na formação do docente de Ensino Superior*”, tendo em vista a relação íntima com as análises e discussões já realizadas no âmbito do programa de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Goiás – UFG – Regional Jataí. O objetivo geral é compreender a formação docente no contexto da inclusão e o que as políticas públicas, de acordo com a legislação e os documentos internacionais vigentes, vêm possibilitando com relação à demanda de expansão da educação superior no Brasil, no que concerne às pessoas com deficiência. Dessa forma, decidiu-se desenvolver a pesquisa conforme os seguintes objetivos específicos: Investigar de que forma a educação inclusiva vem sendo abordada ao longo dos anos na formação docente, tomando como base a evolução histórica dos estudos em inclusão; discutir à luz da legislação, como a inclusão se efetivou no âmbito internacional e nacional, e, conseqüentemente, o reflexo no processo de capacitação do professor que atua no Ensino Superior; refletir se a Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*) para o Ensino Superior vem dando conta de formar professores para atuar em prol da educação inclusiva. Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, por meio do referencial teórico de Freire e Saviani, principalmente, pela revisão de documentos oficiais, tais como: leis, decretos, resoluções, declarações, diretrizes e políticas nacionais. As análises evidenciam um déficit na formação continuada de professores para atuar no Ensino Superior, na perspectiva inclusiva, levando em consideração que a oferta de cursos no Brasil denota a necessidade de fortalecimento dos programas de Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*) para atender a demanda, com relação ao docente frente à pessoa com deficiência. Diante desse fator, têm-se a possibilidade de aliar esses programas aos núcleos de acessibilidade das Instituições de Ensino Superior, como o da UFG – Regional Jataí, por esses fornecerem subsídios materiais e recursos técnicos para entender melhor a proposta multidisciplinar sugerida para a pessoa com deficiência, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, que também preconiza a importância dos demais profissionais da educação e das famílias dos alunos envolvidas no contexto acadêmico.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação de Professores. Inclusão.

ABSTRACT

The scientificity of inclusive education was consolidated after 1994, with the Salamanca Declaration, which took place through an analysis of the evolution of official documents and international legislations, which emerged since the Universal Declaration of Human Rights in 1948. To reach this perception, it is important to associate the general theme of this research with various theoretical and practical approaches, according to the requirements of specific laws and norms, which emerge and evolve according to the advances in studies related to inclusion. Developing a research in this area of knowledge implies the sensitivity to recognize its importance for the present and future generations, which reinforces the need for rigor and methods in this production. Given this, it is imperative to highlight that the proposed theme will address “Inclusive Education in Teacher training in College Education”, in view of the close relationship with the analyzes and discussions already carried out under the Master’s Degree in Education program, by the Federal University of Goiás – Jataí Regional. The general objective is to understand teacher education in the scope of inclusion and what public policies, in accordance with current international legislation and documents, have made possible in relation to the demand for the expansion of higher education in Brazil, with regard to people with disabilities. Thus, it was decided to develop the research according to the following specific objectives: To investigate how inclusive education has been approached over the years in teacher education, based on the historical evolution of studies on inclusion; discuss in the light of the legislation how inclusion took place at international and national levels, and, consequently, the reflection on the qualification process of the teacher who works in higher education; to reflect if Postgraduate Studies (*lato e stricto sensu*) for College Education have been able to train quality teachers to work for inclusive education. It was opted for a qualitative research, bibliographic and documentary, through the theoretical framework of Freire and Saviani, mainly, as well as the review of official documents such as laws, decrees, resolutions, declarations, guidelines and national policies. The final considerations show a deficit in the continuing education of teachers to work in College Education, from an inclusive perspective, considering that there is little offer of courses, which indicates the need for strengthening postgraduate programs (*lato and stricto sensu*) to meet the demand, regarding the teacher in front of a person with disabilities. Allied to this factor, there is the possibility to combine the programs with the accessibility centers of Universities, as they provide material subsidies and technical resources to better understand the multidisciplinary proposal suggested for people with disabilities, according to the Brazilian Inclusion Law, which also takes into account the importance of other education professionals and families of students involved in the academic context.

Keywords: College Education. Teacher training. Inclusion

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de graduação na área de educação com foco na formação de professores – Censo 2017.....	99
Quadro 2 – Programa de pós-graduação em Educação Especial UFSCAR, 2019.....	102
Quadro 3 – Expressão Inclusão encontrado na Plataforma Sucupira da Capes.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação de Pais e amigos dos Excepcionais
Cademe	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
DOU	Diário Oficial da União
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FAMP	Faculdade Morgana Potrich
Fenapestalozzi	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
Fenasp	Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamim Constant
IES	Instituição de Ensino superior
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJ	Universidade Federal de Jataí
Unesco	Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas
Unicef	O Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

Unifimes	Centro Universitário de Mineiros
VAA	Valor Anual Mínimo por Aluno

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL..	26
1.1 Marco histórico da educação especial no Brasil.....	27
1.1.1 A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto Imperial dos Surdos Mudos.....	28
1.1.2 A Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.....	33
1.1.3 A formação docente na Era da Integração Escolar.....	41
1.1.4 A formação docente na Era da Inclusão Escolar de 1990 – 2019.....	43
1.1.5 As Convenções Internacionais: Jomtien, 1990, Salamanca, 1994 e Guatemala, 1999.....	46
2 DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO DE CIDADANIA.....	54
2.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	55
2.2 A Declaração dos Direitos das pessoas com deficiência.....	69
2.3 A Constituição Federal de 1988 e seus reflexos na inclusão das pessoas com deficiência.....	72
2.4 A formação docente na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.....	76
2.5 A Política Nacional de Educação Especial de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015.....	87
3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO MARCO LEGAL À ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	93
3.1 A Educação Inclusiva na formação docente para o ensino superior: análise dos resultados diante dos documentos observados nos capítulos 1 e 2.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO

Minha vida como docente no Ensino Superior se iniciou em 2012, época em que ministrei algumas disciplinas no curso de Direito, do Centro Universitário de Mineiros – (Unifimes), em substituição a um colega de trabalho do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, que era professor naquela Instituição de Ensino Superior - IES. Meu vínculo, porém, iniciou, oficialmente, em agosto de 2012.

É importante ressaltar que a inclusão já faz parte da minha existência há um tempo. Sou um jovem de 34 anos, natural de Itaberaba–BA e radicado em Mineiros-GO desde 27 de julho de 2009. Possuo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e surdez parcial de 70% com relação a sons agudos.

Lançar-me no desafio de cursar Mestrado em Educação é fração do privilégio de conhecer a realidade da inclusão escolar da qual faço parte desde a infância, a qual se tornou uma experiência enriquecedora.

Minha primeira oportunidade como professor, ocorreu em uma aula na disciplina de Direito de Empresa, que consistia em apenas uma substituição, nada mais. No entanto, naquele contexto, tudo para mim era novo no Ensino Superior e ainda arraigado à vida de bacharel com nenhuma experiência na licenciatura e associado ao fato de ser uma pessoa com necessidade educativa especial.

Embora a docência no Ensino Superior tenha surgido com a substituição de um colega de trabalho, hoje posso afirmar que me identifiquei com o ofício de ensinar para aprender e aprender para ensinar, como já dizia Paulo Freire, razão pela qual exerço a profissão sempre lembrando da minha infância, pois cresci em um ambiente educacional, vendo meus pais e familiares, que eram professores na Rede Estadual de Ensino, no Estado da Bahia.

Atualmente, em 2019, estou como Coordenador do Curso de Direito da Faculdade Morgana Potrich. Fui gestor no Curso de Direito, do Centro Universitário de Mineiros, por 4 anos, de janeiro de 2014 a janeiro de 2017, onde hoje exerço a função de docente efetivo estável. Essas atribuições estão intimamente ligadas ao acompanhamento do planejamento pedagógico de todas as outras disciplinas dos cursos, de acordo com as matrizes curriculares e a necessidade de acolher alunos independente das condições de cada um deles, inclusive com eventual deficiência física, mental, transtorno ou enfermidade, conforme a previsão da Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015.

Dessa forma, vejo no exercício da docência na UNIFIMES, juntamente com a coordenação do curso da Faculdade Morgana Potrich - FAMP, um excelente projeto de futuro, notadamente, porque possibilita trabalhar focado em currículo e formação continuada de professores e, aqui, abro parênteses para salientar minha predileção pelos estudos em inclusão, diante das mais diversas situações práticas vivenciadas no cotidiano do operador do Direito, que se dedica à docência e sua relação com o processo ensino aprendizagem.

Toda a minha realidade, seja como gestor de curso ou professor no Ensino Superior, é voltada para a análise do viés prático a respeito de assuntos estudados e dos sujeitos envolvidos. Procuo sempre oportunizar aos meus alunos, abordagens dinâmicas sobre os temas trabalhados, de acordo com o perfil de cada turma, contextualizando as possibilidades de atuação no mundo do trabalho, ligado às cadeiras que leciono, e pensando, também, em contribuir com os meus pares, com uma melhoria contínua em sua capacitação e consequente aprimoramento.

Viver a docência é observar as potencialidades de cada aluno, sem perder o foco no sujeito, atentando sempre para a sua atitude em relação às propostas de ensino apresentadas, com comprometimento e efetivo estudo, o que, conseqüentemente, atestará o conhecimento mediado e construído, ao invés de reproduzido.

No contexto dos alunos com deficiências, é importante dizer o quão desafiador é oportunizar a eles condições justas e isonômicas de aprendizado. Mas, diante da docência, temos que não é possível se lançar nela sem ao menos entender as origens da inclusão e sua relação com o ensino e a aprendizagem.

O meu objetivo sempre se apoia em contribuir para a melhoria contínua do processo educacional do qual faço parte, associando o conhecimento teórico ao seu efeito prático. Neste contexto, está inserida minha capacitação, por meio do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, bem como a intenção de desenvolver uma pesquisa na tentativa de descobrir a importância da formação do professor do docente de Ensino Superior, diante da perspectiva inclusiva.

Estar conectado ao mundo acadêmico é algo que transcende essa separação entre tempo presente e futuro, pois o meu maior objetivo é continuar com o propósito de docente e gestor (este sempre que me for oportunizado), concatenado, cada vez mais, com as modificações e anseios dos que fazem parte desse cenário da educação.

A cada dia que passa, deparamo-nos com o desafio que é a docência, quando a tecnologia digital vem dando lugar aos modelos de ensino tradicionais.

Aliado a isso, temos dificuldade em despertar o aluno com deficiência para o conhecimento, principalmente porque notamos entre os pares um receio com relação ao enfrentamento, que se dá não só pela ausência de formação continuada deles, mas, também, pela barreira atitudinal que alguns acabam criando de forma imposta e autoritária. A cada dia que passa o ambiente de sala de aula fica mais resumido à superficialidade dos conteúdos, a exemplo dos cursos aligeirados de capacitação, e às redes sociais, onde quase sempre a inclusão não tem vez.

Ao pensar num ambiente de aula, onde, possivelmente, há alunos com deficiência, observamos, habitualmente, que a maioria dos docentes opta por uma forma sistematizada de entender junto com eles, o conteúdo a ser lecionado no momento oportuno, quando é feita uma análise importante do tema à luz da doutrina, jurisprudência e leitura da legislação, o que é próprio da graduação em Direito. Nesse momento, o discente não consegue voltar seu olhar para o universo da discussão estabelecida entre o professor e a turma, pois ele pode ser visto pelos demais colegas como o que “não consegue” ou é “limitado”.

Diante dessa realidade, na qual estou inserido, surgiu a preocupação, ao menos, de entender como a inclusão precisa ser abordada na formação de professores para atuar no Ensino Superior. Essa pesquisa é resultado de um estudo das práticas educacionais para a pessoa com deficiência, voltadas para a dedicação e o planejamento da práxis pedagógica, harmonizando a realidade comum do Ensino Superior, na perspectiva da educação inclusiva.

Para tanto, fez-se necessário entender as proposições legais e as políticas de inclusão educacional, no âmbito internacional e nacional, bem como no Ensino Superior, de acordo com a realidade dos sujeitos com deficiência, o que se configura em uma tentativa de oferecer a leitura crítica das propostas de produção do conhecimento, tentando anunciar as devidas adequações aos anseios da sociedade.

É importante compreender, como docente, os métodos necessários à disseminação do conhecimento, de forma que a diversidade do ambiente acadêmico oportunize o tratamento igualitário e isonômico entre os discentes, independentemente do nível de percepção ou absorção de conteúdo destes. Uma formação de base teórica e pedagógica, eminentemente alicerçada nas licenciaturas ou próximo do que elas oportunizam, contribui para uma facilidade maior na compreensão desse contexto, ao contrário da maioria dos cursos de graduação do Ensino Superior em Direito, quando boa parte dos professores são apenas bacharéis devido ao fato das matrizes curriculares não oportunizar a licenciatura.

O maior desafio de quem escolhe a docência no Ensino Superior como profissão, consiste em assimilar a realidade da sociedade brasileira na formação dos indivíduos, partindo

de um pressuposto que a deficiência, na didática, denota a necessidade de compreender primeiro o que é o ofício de ensinar, para depois, alcançá-lo de forma equitativa, em que a diversidade de acadêmicos demanda a capacitação por parte do professor para que as pessoas com deficiência se adaptem ao ambiente proporcionado pela Instituição de Ensino Superior (IES).

A qualificação no âmbito da educação superior pode ser focar na cidadania que estas instituições de ensino podem oportunizar a toda a comunidade envolvida, direta e indiretamente, pelo processo de inclusão. Isto porque, segundo Raimann e Guido (2003, p. 4), “o Ensino Superior, como espaço/tempo de encontro e de realização do homem, se determina pelo entendimento compartilhado e pela atuação solidária dos que dele fazem parte [...]”.

Nessa produção, lançamos mão em analisar o contexto, no qual simplesmente oferecer uma oportunidade de vaga em uma IES pública ou particular, não converge com o que os estudiosos definem como a efetiva inclusão na educação superior, o que remonta o pesquisador a repensar de que forma as políticas públicas possibilitariam o acesso ao estudo, dentro dos reais benefícios para as instituições e o público-alvo fazendo com que se formem profissionais aptos ao mundo do trabalho.

O principal objetivo desse trabalho é compreender a formação docente no contexto da inclusão e o que as políticas públicas, de acordo com a legislação e os documentos internacionais vigentes, vêm possibilitando com relação à demanda de expansão da educação superior no Brasil, no que concerne às pessoas com deficiência.

Dentre os objetivos específicos, pode-se destacar a importância de: 1- investigar de que forma a educação na perspectiva inclusiva vem sendo abordada ao longo dos anos na formação docente, tomando como base a evolução histórica dos estudos em inclusão; 2- discutir à luz da legislação como a inclusão se efetivou no âmbito internacional e nacional e, conseqüentemente, o reflexo no processo de capacitação do professor que atua no Ensino Superior; 3- refletir se a Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*) para o Ensino Superior tem conseguido formar professores para atuar em prol da educação inclusiva.

Contudo, para chegar a um resultado diante do que será revisado, o texto é dividido em três capítulos, que evidenciam uma relação com os objetivos específicos da pesquisa.

O primeiro capítulo explicita uma abordagem sobre a formação docente à luz da legislação, de Saviani (1996, 2004) e Freire (1996, 2005), e demais referenciais teóricos que sustentam a intenção de investigar de que forma a inclusão tem sido abordada, ao longo dos anos, numa perspectiva inclusiva no Brasil. Para isso, fez-se necessária a identificação do marco histórico da educação especial no país, que se deu pela criação do Instituto Benjamim

Constant (IBC), em 1854; o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), em 1857; a Associação Pestalozzi, em 1926, bem como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954.

Nesse capítulo foi feita uma reflexão a respeito das políticas públicas inclusivas na formação docente, em dois períodos da história da educação brasileira, sendo o primeiro a era da integração escolar (1960-1990), e posteriormente a era da inclusão escolar de 1990 até os dias atuais de 2019.

No segundo capítulo, discutiu-se segundo a legislação, o processo de formação docente no Ensino Superior para atuar em prol da inclusão, cujo teor aborda o direito à educação como uma questão de cidadania, o que para tanto se fez necessária a revisão dos documentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975), como também os reflexos destes na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na formação docente no contexto do capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), corroborada em fundamentações teóricas e pautada nos documentos oficiais, bem como na legislação correlata.

Ressalta-se, ainda, que foi dada uma atenção específica à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEENPEI (BRASIL, 2008).

Por fim, no seu desfecho, o presente texto verificou, no terceiro capítulo, se os programas de formação continuada são suficientes para capacitar professores que atuam na demanda do Ensino Superior, no contexto da educação inclusiva em que se faz uma análise dos resultados a respeito da evolução dos estudos sobre essa temática.

A educação na perspectiva inclusiva, bem como sua evolução histórica, foi estudada nesse trabalho por meio de uma análise de documentos, políticas públicas, declarações e leis, de forma que se compreendesse essa iniciativa de abrir as portas das universidades para uma demanda de pessoas com deficiência, segundo a legislação em vigor. Contudo, uma dúvida preliminar surge ao se tentar entender a forma como a docência foi ou deve ser idealizada para acolher esses estudantes com deficiência, o que denota o tema geral, objeto de investigação.

Por meio desse estudo, foram identificados os contextos educacionais e sociais que se entrelaçam e se harmonizam com as políticas inclusivas, levando em conta as diferentes formas de inclusão no Ensino Superior, de acordo com a diversidade do ambiente de sala de aula e a consequente necessidade de proporcionar a esse perfil de aluno, iguais condições de aprendizado, como assim o é com os demais acadêmicos.

Pontuou a importância da educação inclusiva no processo de formação do docente e profissionais da educação que vivenciam o Ensino Superior. Não se pode esquecer que esse perfil profissional foi o foco em todo o desenvolver da pesquisa proposta, compreendendo-se os fatores relacionados à sua realidade.

Tomando como base os referenciais teóricos adotados para essa pesquisa e, conseqüentemente, para a produção textual que se apresenta, pode-se evidenciar, também, que a análise dos resultados obtidos converge para um viés histórico-crítico, que emancipa o pesquisador sobre a necessidade de aprofundar-se numa temática em amadurecimento no cenário da pesquisa em educação no Brasil, a saber: a formação do docente para o Ensino Superior, que ainda não estabeleceu uma relação de intimidade com a educação inclusiva, encontra-se em amadurecimento.

As contribuições de dois dos autores estudados na disciplina “Pensamento Educacional”, Dermeval Saviani e Paulo Freire, se mostram relevantes, por reforçar a finalidade de evidenciar o papel da universidade na formação do docente numa reflexão dentro do contexto de parte de suas obras e, conseqüentemente, a relação delas com a realidade da educação inclusiva.

Cumpru ressaltar que a opção nesta pesquisa foi a abordagem qualitativa, tendo em vista a necessidade de assegurar a relevância dos posicionamentos teóricos, com a finalidade de corroborar as alegações evidenciadas a título de reflexão.

Nesse sentido, entende-se por pesquisa qualitativa:

[...] a pesquisa qualitativa deve seguir metodologia coerente, a fim de responder ao tema em questão e de fornecer uma interpretação lógica dos dados coletados para embasar as conclusões de forma racional [...]. A pesquisa qualitativa parte de questões amplas que vão se refinando ao longo do processo de coleta de dados (GODOY, 1995, p. 61).

Quando esse tipo de pesquisa é desenvolvido, percebe-se que ela se perfaz por meio de um

[...] conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (SEVERINO, 2016, p. 125).

Ainda por ser tratar de um estudo qualitativo, utilizou-se referenciais bibliográficos sobre a formação de professores no contexto da educação inclusiva, bem como os que abordam a formação de um modo geral, como Saviani (1996; 2004) e Freire (1996).

Não se afastou dessa pesquisa a intenção de analisar a evolução da formação docente no âmbito da inclusão, por meio de uma revisão bibliográfica sobre os temas e textos relacionados, sem deixar de contextualizar a temática geral com uma parte do histórico da formação docente no Brasil, a partir da criação do IBC e do INES, da Associação Pestalozzi e, depois, com as Apae's, o surgimento das declarações internacionais entre os anos de 1948 e 1999, o possível reflexo delas na Constituição de 1988, na LDBEN de 1996 e na LBI de 2015. Tudo isso perpassando pelos possíveis cenários propícios à reflexão no contexto do professor que vive a realidade do Ensino Superior.

Deve-se ressaltar que a pesquisa bibliográfica é aquela que:

se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2016, p. 131).

A pesquisa de abordagem bibliográfica, tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 63).

Optou-se, também, pela pesquisa documental, na qual se baseou a revisão de documentos oficiais relacionados ao tema geral proposto. Nesse sentido, evidencia-se a importância da análise e comparação dos cadastros do e-MEC sobre as aberturas dos cursos e programas de Graduação e Pós-Graduação (*lato sensu* e *strito sensu*), no âmbito nacional, bem como uma observação sobre a expansão da oferta de vagas no Ensino Superior brasileiro.

A pesquisa documental se mostra relevante, pois:

o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Uma justificativa pela adoção do critério de análise documental na pesquisa em educação é que ela permite aprimorar a percepção do pesquisador a respeito do contexto em que está inserido e observar, nos diferentes momentos, como o assunto é tratado. Ao analisar documentos criados em épocas pretéritas, pode se consolidar uma possível compreensão social relacionada com o tema do trabalho e como se delimita a percepção atual sobre ele.

Considerando que nessa pesquisa lançou mão de documentos como Declarações, Convenções, Decretos, Resoluções, Diretrizes e Legislações, a investigação se caracteriza como documental, entendida por Pádua como

[...] aquela realizada a partir de documentos, contemporânea ou retrospectiva, considerada cientificamente autêntica (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p. 62).

Como a fonte referencial do levantamento bibliográfico está vinculada ao caráter de oficialidade das fontes analisadas,

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica [...]. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa [...] “fonte rica e estável de dados, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes” (GIL, 2002, p. 46, 62-63, grifo do autor).

A pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser semelhante à pesquisa bibliográfica, pois “o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico ou que ainda pode ser reelaborado, de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2003 *apud* PIANA, 2009, p. 122).

O problema de pesquisa traz um questionamento sobre: De que forma as universidades vêm se organizando para atender a demanda da inclusão no Ensino Superior diante do crescimento do número de alunos regularmente matriculados? A partir da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro 2016, evidencia-se a oferta ampliada de vagas para pessoas com deficiência nesse nível de ensino e, por outro lado, não se vê uma preocupação no mesmo patamar com relação à formação para o docente que vive essa realidade. A quem cabe a iniciativa para sanar o problema? Essa pesquisa traz uma possibilidade de solução, pois tudo gira em torno das Instituições de Ensino Superior e elas podem oportunizar de diversas formas esse deslinde.

Para alcançar uma possível solução do problema relacionou-se, além dos documentos oficiais ligados ao tema geral, os teóricos estudados no programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, Regional Jataí, que possuem, na essência de suas respectivas obras, elementos relevantes e que dialogam com o projeto de pesquisa do autor deste texto.

Estabeleceu-se um elo entre as declarações internacionais, a saber Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Declaração dos Direitos das Pessoas Com Deficiência; Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien, 1990, Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais – Salamanca, 1994 e leis relacionados à temática geral e mostrando quais períodos da história da formação docente no Brasil foram relevantes e refletiram em avanços nos estudos em educação inclusiva, no Ensino Superior.

Pôde-se perceber, por essa pesquisa bibliográfica e documental, que a formação de professores e a demanda da inclusão estão ligadas à Política Nacional de Educação Especial, numa Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e à LBI – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Os estudos em educação inclusiva no Ensino Superior precisam ser aprofundados, quando observamos os dados encontrados nos cadastros do e-MEC e da Plataforma Sucupira.

Nesse texto, optou-se por fazer uma aproximação entre Paulo Freire (1996) e Dermeval Saviani (2004), para que se possa entender um pouco a sistemática e a dialética que envolve a formação docente no Brasil e a influência que o Ensino Superior pode proporcionar.

Dessa forma, a pesquisa converge para um viés histórico-crítico, na tentativa de emancipar o leitor sobre a necessidade de aprofundar a temática da inclusão no Ensino Superior, que ainda é pouco difundida no cenário da educação no Brasil, pois, a formação do docente para o ensino nas IES ainda não estabeleceu uma relação com a educação inclusiva.

Após a análise, na tentativa de alcançar o objetivo 3 dessa pesquisa, dos cadastros do e-MEC, bem como da Plataforma Sucupira, a maioria dos cursos até então oferecidos não comprovam se há realmente a preparação dos docentes para o Ensino Superior, no qual as pessoas com deficiência estão inseridas. Isso se justifica pela simples análise da nomenclatura dos cursos criados, conforme foi identificado na análise dos resultados.

Reis, Eufrásio e Bazon (2010, p. 111) afirmam que

apesar de existirem políticas que garantem aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso ao ensino regular, inúmeras barreiras são encontradas para que esse processo se efetive, sendo uma delas a formação do professor.

Os estudos sobre inclusão se adaptam conforme o surgimento de normativas sobre o tema e, os resultados dessa pesquisa evidenciaram que ainda são grandes as dificuldades encontradas na educação numa perspectiva inclusiva, tanto com relação às lacunas na formação docente, quanto à postura adotada pelo professor em sala de aula, o que caracteriza, na maioria das vezes, uma barreira atitudinal.

As análises dos dados mostram um déficit quantitativo na formação continuada de professores para atuar no Ensino Superior, na perspectiva inclusiva, pois os poucos cursos oferecidos, diante do número de alunos com deficiência matriculados (conforme Censo da Educação Superior de 2017) não deixam claro, se há preocupação com o avanço na produção do conhecimento na área da inclusão.

A abordagem do contexto da educação por meio dessa pesquisa foi importante para que se possa entender a sistemática e dialética realidade que envolve a formação docente no Brasil, e a influência que o celeiro de aprendizado que as IES pode proporcionar.

1 A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL

Essa temática tem sido objeto de pesquisas no cenário da Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira quando, ao longo das décadas, verificou-se as produções em educação com o objetivo de compreender melhor essa realidade.

Estudar a temática da formação docente exige o ato de relacionar o contexto histórico geral, de forma que a pesquisa possa contribuir para a área pelos estudos feitos, para depois constatar a relevância de inserir outros temas que dialogam com o principal objetivo da Educação Inclusiva, objeto de análise nesse capítulo.

O propósito foi refletir, por meio de uma pesquisa bibliográfica, sobre as constantes alterações que a legislação relacionada à da Educação Inclusiva vem sofrendo, e também associar a necessidade de pontuar os acontecimentos historicamente relevantes, que tem relação com a luta pela inclusão, a começar pelo surgimento das instituições com a finalidade de acomodar pessoas com deficiência.

O objetivo específico desse capítulo é investigar de que forma a inclusão foi abordada no decorrer dos anos, na formação específica para docentes de Ensino Superior e, de modo geral, analisar a evolução histórica dos estudos na formação para a docência. Diante disso, observa-se a criação do Instituto Benjamim Constant (IBC), em 1854, que se perfaz num importante acontecimento no século XIX, assim como a criação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), em 1857, a Associação Pestalozzi, em 1926 e o surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954.

Analisar aspectos históricos de diferentes épocas, bem como as políticas inclusivas na formação docente com essas instituições, torna-se imprescindível, além de abordar a temática era da integração escolar (1960-1990), passando pela era da inclusão escolar de 1990 aos dias atuais em 2019.

Observou-se a relação entre as principais convenções internacionais, que abordaram a Educação Inclusiva e seus impactos na política educacional brasileira, sendo elas: Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien, 1990 (Unesco, 1990); Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais – Salamanca, 1994 (Unesco, 1994); a Convenção Interamericana para a eliminação das formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (GUATEMALA, 1999)¹ e associar os seus respectivos reflexos à formação docente.

¹ A Convenção foi regulamentada no Brasil por meio do 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 nov. 2018.

Ao final deste capítulo foi abordado como a norma jurídica vigente pôde influenciar e direcionar a formação docente, assim como sua relação com a inclusão inserida na educação, na medida em que se analisou também o capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) na tentativa de compreendê-lo, o que resultou na revisão de documentos e textos legais relacionados com o seu respectivo contexto, que será objeto do terceiro capítulo.

1.1 Marco histórico da educação especial no Brasil

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) é considerada o marco legal da Educação Inclusiva, mesmo assim, destaca-se a importância de rastrear os diferentes acontecimentos (a criação das instituições) vivenciados no período compreendido entre 1854 e 2019 que refletiram na vida escolar das pessoas com deficiência.

Uma análise da educação especial em diferentes países e no Brasil se faz interessante, como apontam Mendes (1995) e Januzzi (1992), que pontuam períodos históricos distintos de mudanças no conceito de deficiência.

Mesmo não sendo abordada com profundidade, a Era da Antiguidade nos faz lembrar momentos em que as pessoas com deficiência eram abandonadas, alvos de perseguição, exterminadas, atiradas de penhascos, pelo simples fato de possuírem essas condições físicas, que as colocavam em situações atípicas às impostas pelo padrão estabelecido pela sociedade da época. Já na Idade Média, variava o tratamento, conforme as definições de caridade ou castigo, mais utilizado na localidade em que o deficiente vivia, o que para muitos caracterizava uma espécie de exclusão dele.

No contexto da Idade Moderna, o nascimento do capitalismo, pode, historicamente, identificar que a ciência começa a se consolidar, impulsionando a área da medicina a compreender os aspectos e as situações relacionadas à pessoa com deficiência. Mesmo com a manutenção da institucionalização, observa-se, naquela época, a preocupação com a socialização do conhecimento e da educação. No entanto, o que prevalecia era a percepção patológica do indivíduo com deficiência, o que refletia o menosprezo da sociedade e imediata exclusão.

Na contemporaneidade, os anos compreendidos entre as décadas de 1960 até 1990, denotam o crescimento e a consolidação do movimento denominado Era da Integração, visando a assegurar aos indivíduos com deficiência o acesso aos ambientes escolares,

convergindo para um aprendizado igual ao ensino oferecido à pessoa tida como não deficiente.

A partir de 1990, o movimento da inclusão, em nível mundial, reflete uma outra maneira de ver o indivíduo, contemplando-o no universo da diversidade, levando-se em consideração as várias formas de relacionar com pessoas com deficiência, o que passa a influenciar a estrutura social, política e econômica.

Ao analisar a história da Educação Inclusiva no Brasil, identifica-se o atendimento educacional condicionado a características diferentes daquelas constatadas em realidades de países norte-americanos e europeus. Foi nesse período que o Brasil aderiu às propostas discutidas na comunidade internacional, mesmo com todas as dificuldades e desafios enfrentados, o que remete a pesquisa a analisar esses diferentes períodos e a criação de algumas instituições educacionais.

Mendes (1995) salienta que pesquisa sobre a deficiência mental esteve resumida aos ambientes acadêmicos, ocasionando escassez de ofertas de atendimento, no âmbito educacional. Por outro lado, não se evidencia uma forma abrangente de identificar as circunstâncias isoladas em que as instituições foram criadas, mas, ao mesmo tempo, levou-se em consideração a relevância de cada uma delas.

A pesquisa abordou o surgimento de instituições voltadas, para atender uma especificidade do ponto de vista da deficiência que o indivíduo possuía. Ao final, ressaltou a importância de cada um desses momentos da nossa história.

1.1.1 A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto Imperial dos Surdos Mudos

No período que compreende o entremeio dos séculos XVIII e XIX, verifica-se a fase da institucionalização do atendimento e da custódia para pessoas com deficiência, em diversos países, sendo caracterizada pela visão organicista, tomando como argumento a deficiência mental que, possivelmente, tem origem hereditária.

Dessa forma, a segregação era considerada o melhor mecanismo de combate à ameaça que esse grupo representava. Nesse mesmo tempo, no Brasil, ainda não se identificava qualquer interesse pela escolarização de pessoas consideradas idiotas e imbecis na chamada era da negligência (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Nota-se que a Educação Especial brasileira se situa no momento em que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado, em 1854, pelo Decreto nº 1.428, hoje, Instituto

Benjamim Constant - IBC; também por volta de 1857 surge o Instituto Imperial dos Surdos Mudos, com a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES. Ambos foram idealizados, construídos e inaugurados no Rio de Janeiro, pelo governo imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996). Esses institutos representam conquista para as pessoas com deficiência, e contribuíram para o diálogo na tentativa de se cogitar a escolarização desses sujeitos.

O IBC, sigla usada em 2019 para denominar o antigo Instituto Imperial Instituto dos Meninos Cegos, surgiu da vontade de José Álvares de Azevedo, um adolescente que, por volta de 1850, arriscou numa cruzada pelo Brasil, objetivando ajudar as pessoas que estavam à mercê da sociedade, por serem deficientes visuais².

É importante salientar que o menino era cego de nascença e filho de família abastada, do Rio de Janeiro. Foi enviado à França, aos dez anos, para a única instituição específica em escolarização de cegos do mundo, o Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris. Na oportunidade, teve contato com uma ferramenta que revolucionaria, além da sua realidade, a de cegos de todo o mundo. A tal ferramenta foi a tecnologia desenvolvida por Louis Braille, em 1825, que mais tarde teria o nome de Sistema Braille, de leitura.

Por volta dos dezesseis anos, José Álvares retorna ao Brasil com o objetivo de propagar o Braille por meio de uma escola que oferecesse oportunidade aos brasileiros cegos no mesmo modelo daquela na qual estudou na França, iniciando suas atividades como palestrante para as famílias conhecidas e nos eventos da Corte³.

Concomitantemente, o jovem escreveu e publicou artigos em jornais de circulação da época sobre a importância de ter um código de leitura próprio para cegos e, como estava empolgado, ele assumiu o desafio de mediar a técnica para cegos, o que lhe torna não só precursor do Sistema Braille em território brasileiro, como o primeiro cego a se tornar professor no país.

No exercício do ofício de professor, Álvares de Azevedo conhece uma moça chamada Adélia Sigaud e, aliados, a partir de então, viram a oportunidade de mudar o contexto educacional para cegos no Brasil e por Adélia ser filha de um médico da Corte Imperial, o Dr. Francisco Xavier Sigaud, esse fato contou positivamente para o sucesso da empreitada⁴.

Xavier Sigaud, Couto Ferraz, D. Pedro II e Benjamin Constant integram o grupo de homens decisivos que compõem a concretude do ideal, gestado por Álvares de Azevedo: a

² Conforme sítio, disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 3 nov. 2018.

³ Conforme sítio, disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 3 nov. 2018.

⁴ Conforme sítio, disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 3 nov. 2018.

criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. São figuras que pertencem ao acervo institucional e afetivo. Por isso, um deles tem sua homenagem no nome do instituto, contudo, paira sobre todos a aura luminosa de Azevedo.

Pela influência, o jovem professor consegue chegar ao Imperador Pedro II e este se impressiona com o Sistema Braille apresentado, ao passo que, na mesma ocasião, Álvares de Azevedo apresentou ao Império a proposta de uma escola, no Brasil, para cegos, semelhante à de Paris, em que Benjamin estudou.

Destacar que da criação até o início das atividades da escola, o tempo foi de quatro anos. Em 17 de setembro de 1854 inaugurou, na Rua do Lazareto, nº 3, na Gamboa, capital do Estado do Rio de Janeiro, a vanguardista instituição de educação da América Latina, voltada para cegos, intitulada *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. Álvares de Azevedo morrera há seis meses antes da inauguração, vítima de tuberculose, com vinte anos de idade.

Após dez anos do início das atividades, o Instituto mudou seu endereço para a Praça da Aclamação nº 17, Campo de Santana e com a transformação do Império em República, a escola teve o nome alterado para Instituto dos Meninos Cegos e, hoje, é oficialmente denominado Instituto Benjamin Constant.

Ao longo dos anos a demanda de alunos aumentou, oriundos dos 27 Estados brasileiros, o que exigiu novas instalações. Para acomodar o número em constante crescimento, foi construída a sede atual e a mudança definitiva para um imóvel de estilo neoclássico, situado à antiga Praia da Saudade, hoje Praia Vermelha. Deu-se em 26 de fevereiro de 1891, poucos meses antes da publicação do decreto que alterou novamente o nome da escola para Instituto Benjamin Constant, permanecendo até os dias atuais, em pleno funcionamento.

Durante seu tempo de existência, o instituto fechou em 1937, para concluir a segunda etapa do prédio e reabriu as portas no ano de 1944. Posteriormente, em setembro de 1945, inicia o primeiro curso ginásial, o qual foi nivelado ao do Colégio Dom Pedro II, desde junho de 1946 e, em decorrência dessa sucessão de fatos, abriram-se as oportunidades para o acesso ao ensino secundarista e universitário dos alunos cegos oriundos do IBC, aptos aos estudos.

Outro instituto, também merece destaque na história da educação inclusiva, no Brasil, pois ele tem relevância até os dias atuais, em 2019, e se encontra em pleno funcionamento, o Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). Vale ressaltar que os avanços nos estudos desenvolvidos nesse local, são relevantes para a comunidade surda do Brasil.

O INES foi criado na metade do século XIX e teve como seu precursor o surdo francês, E. Huet, quando alcançou sua primeira denominação Colégio Nacional para Surdos-

Mudos, dos gêneros masculino e feminino, na época, definidos como alunos de sexo masculino e feminino, sendo que os meninos permaneciam em regime de internato e as meninas eram atendidas em caráter externo (INES, 2018)⁵.

Em junho de 1855, E. Huet apresentou a Dom Pedro II um relatório que tinha como objetivo criar uma escola para pessoas surdas no Brasil e, no seu teor, também menciona sua experiência na função de diretor de uma escola francesa para surdos, o chamado Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges.

Naquela época, os surdos que habitualmente eram formados nos institutos europeus especializados eram contratados para ajudar a criar estabelecimentos educacionais para outras pessoas que possuíam a mesma deficiência, a exemplo do norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) que, em 1815, foi aluno do Instituto Nacional dos Surdos de Paris. Ao concluir, convidou o egresso Laurent Clérc, que era professor surdo, para a criação do que seria a vanguardista escola para surdos da América. O ideal de Huet convergia para essa mesma tendência. Na época, o Imperador deu apoio à ideia de Huet e delegou ao Marquês de Abrantes a missão de analisar o processo de criação de uma instituição nesses mesmos moldes no Brasil (INES, 2018).

Iniciaram-se suas atividades no INES em janeiro de 1857, coincidentemente na data publicou a proposta de Huet, que contemplava as disciplinas de Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios, Língua Portuguesa, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Aritmética, Geografia e Doutrina Cristã (INES, 2018).

Durante quase dois séculos de funcionamento, o INES possuiu outras denominações, sendo que a alteração do nome mais importante foi em 1957, quando a palavra Educação deu lugar à palavra Mudo. Essa mudança refletia a onda de modernização, verificada na década de 1950, no Brasil, quando o INES começou a discutir sobre educação de surdos no cenário da sociedade brasileira.

Por ser a primeira instituição para surdos brasileiros no seu segmento, o INES recebeu alunos do Brasil, bem como oriundos do exterior por vários anos, alcançando o patamar de referência para os assuntos ligados à temática da educação e da socialização da profissionalização de surdos.

No seu contexto operacional inicial, a Língua de Sinais ensinada aos surdos, no Instituto, era de base eminentemente francesa, tendo em vista o fato de Huet ter a mesma origem e, por isso, foi espalhada pelo Brasil por alunos que retornavam aos Estados de suas

⁵ Conforme sítio, disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines> - acesso em: 3 nov. 2018.

respectivas naturalidades, quando encerravam o referido curso. Nas primeiras décadas do século XX, o INES oportunizava instrução literária, além do ensino profissionalizante.

A conclusão dos estudos ficava condicionada à integralização curricular, compreendendo a formação em um determinado ofício. Os alunos participavam das oficinas de alfaiataria, sapataria, marcenaria, gráfica e artes plásticas, de acordo com suas aptidões. Já as oficinas de bordado eram as meninas que frequentavam, pois essas podiam se matricular na instituição, na modalidade de externato, uma vez que, na época, o Instituto acomodava apenas meninos na modalidade de internato.

Nos Estados Unidos da América, com apoio das pesquisas realizadas em linguística, na década de 1960, foram conferidos patamar de língua, o que até então era vista como uma comunicação gestual dos surdos.

Ao fim dos anos de 1980, no Brasil, os surdos lideraram o movimento pioneiro para oficializar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, em 1993, o projeto de Lei iniciado deu impulso a uma intensa regulamentação em âmbito federal, que resultou na promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece e admite a Libras, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

No teor desse Decreto, encontra-se nove capítulos que estabelecem temas como: língua portuguesa como segunda língua oferecida aos surdos; a Libras como disciplina curricular; a regulamentação da difusão e uso dela em ambientes privados e, também, a formação de profissionais bilíngues.

Graças à criação do instituto, o primeiro passo, dado por Huet, sucede o que vai se consolidando na proposta de uma educação bilíngue. Nesse contexto, alguns desafios vão se evidenciando, a exemplo da promoção do ensino para surdos, na modalidade bilíngue, que reflete na expansão de demanda para atender o ensino das massas, no INES e, conseqüentemente, nas escolas regulares brasileiras.

O INES tem, como missão, estabelecer atribuições regimentais e a finalidade de subsidiar a formação da Política Nacional de Educação de Surdos, em atenção à Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Portaria nº 323, de 08 de abril de 2009 (BRASIL, 2009), publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 09 de abril de 2009. Trata-se da única instituição federal que protagoniza um papel, com o intuito de promover assessoria no território nacional, por meio de fóruns, publicações, seminários, pesquisas que resultam na vasta produção de material fonoaudiológico, de vídeos e pedagógico em Libras, compartilhado entre os sistemas de ensino, indistintamente.

Além de oportunizar no seu espaço o Ensino Médio, Fundamental e Educação Precoce, o INES, também é responsável pela formação profissional de surdo, bem como de ouvinte, no Curso Bilíngue de Pedagogia, pioneiro na América Latina.

No contexto atual, o INES vincula no âmbito da rede educacional e em suas dependências mais de seiscentos alunos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, na área da arte e do esporte. O atendimento no INES se dá diferenciado aos seus alunos, tornando-se referência, sem contar com os estágios remunerados e o ensino profissionalizante, os quais possibilitam a inserção da pessoa com deficiência auditiva no mundo do trabalho.

Segundo fontes estatísticas que constam no site oficial do instituto, “o INES contribui incentivando e idealizando o ensino, bem como a pesquisa das novas metodologias que serão oportunizadas à pessoa surda e ainda atende uma demanda da comunidade que compreende os alunos nas áreas de psicologia, assistência social e fonoaudiologia”⁶ (INES, 2018).

Naquela época, em que foram criados tanto o IBC, quanto o INES, a Educação Especial ainda não havia se consolidado e qualquer tentativa de aproximação do que hoje se entende sobre ela, se apresentava por meio de ações isoladas, resultando na atenção voltada para as deficiências auditivas e visuais, ressaltando que sempre era em menor número para as deficiências físicas.

A seguir, foi abordada, a criação de uma instituição que também dá até hoje a sua parcela de contribuição para o fortalecimento do cenário da Educação Inclusiva, do ponto de vista prático e de experiências cotidianas na sala de aula. A Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais têm sua relevância e serão mostradas nesse estudo.

1.1.2 A Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

O fim do século XIX e o início do século XX marcam um silêncio quase absoluto no que concerne às pessoas com deficiências. Conforme Jannuzzi (1992) e Mendes (1995), a atenção dispensada ao deficiente era pautada em duas vertentes da Educação Especial Brasileira: médica-pedagógica e psicopedagógica. A primeira, médica-pedagógica, “se concretizava por meio do ideal eugênico e higienizador da sociedade, o que resultou no estímulo à criação de escolas em hospitais, inserindo a Educação Especial, em uma das

⁶ Conforme sítio, disponível em: <http://www.ines.gov.br/> Acesso em: 5 set. 2019.

tendências de atendimento aos deficientes, das mais segregadoras possíveis” (MIRANDA, 2008. p. 31).

Concomitantemente, verifica-se a criação da saúde pública e de higiene nos estados da federação, o que inicia no Brasil a inspeção médico-escolar e a necessidade de assegurar a educação e a identificação dos sujeitos vistos como anormais de inteligência (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A ideia trazida pela segunda vertente psicopedagógica possuía, como centro das atenções, a busca por um conceito mais preciso da anormalidade, à medida que acreditava na educação das pessoas consideradas fora da normalidade. A finalidade dos trabalhos desenvolvidos consistia no diagnóstico dos anormais, com a mensuração da inteligência por escalas métricas e, em seguida, encaminhavam os indivíduos para classes especiais ou escolas, oportunidade em que estariam sob os cuidados de professores com especialização em área correlata. Os adeptos dessa vertente, por um lado, utilizavam-se, alternativamente, de recursos pedagógicos e, por outro, adaptavam as Escalas de Inteligência que desenvolviam como ferramentas a identificação dos níveis intelectuais diferentes encontrados em crianças ou jovens (MIRANDA, 2008). É importante ressaltar que esta última tendência prevaleceu diante da primeira e da técnica diagnóstica e, além disso, resultou na implementação de medidas, por si identificadas como segregadoras, uma vez que ocasionaram a criação das classes especiais necessárias aos deficientes mentais (JANNUZZI, 1992; DECHICHI, 2001).

Mesmo que essas iniciativas no campo da ciência tenham contribuído para a segregação de deficientes mentais, pode-se entender que elas enaltecem, por outro lado, a necessidade da educação para as pessoas com deficiência. Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918), identifica-se, no Brasil, uma intensificação do desenvolvimento industrial, tendo como justificativa a busca pela nacionalização da economia.

Assim, percebe-se que o modelo econômico estabelecido, até então, começa a sofrer lentas modificações e, com essas mudanças, inevitavelmente a necessidade de qualificação e de especialização de mão de obra, passa a ser suprida pelos imigrantes espanhóis e italianos que vieram para o Brasil no fim do século XIX e início do século XX (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Entre as décadas de 1920 e 1930, o ensino primário começa a passar pelo processo de popularização, contexto no qual o índice de analfabetismo se mostrava alarmante, o que era visível na percepção do senso comum. Nesse período, intensifica-se a expansão do ensino primário, identificado pela multiplicidade dos turnos e redução do tempo de estudo (MENDES, 1995).

O movimento educacional Escolanovista, nessa época, evidencia uma influência das reformas na educação que ganha uma vertente psicopedagógica, tendo, a partir de então, o propósito de criar escolas com características diferentes das tradicionais que não acompanhavam as transformações da sociedade brasileira.

Um grupo formado por educadores que defendiam a Pedagogia da Escola-Nova delimitou oficialmente o documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, no qual seus pressupostos revestiam a pedagogia com uma preocupação social e política, valorizando e evidenciando a psicologia infantil por meio da liberdade e da criatividade, considerando também, que o trabalho e a pedagogia sempre deveriam estar presentes na escola (MIRANDA, 2008).

De acordo com o ideal trazido por esta nova ideia de escola, o espaço deveria ser sempre revestido de atraência, limpeza e organização, zelando pelo aspecto científico e pela manutenção de bons laboratórios. Esse formato, em parte, se apoiava à crítica da educação tradicional, vista como fragmentada e desarticulada. Assim, propunha, ao mesmo tempo, a reconstrução do sistema brasileiro educacional, oportunizando-o de forma igualitária aos brasileiros.

Diante da dialética do ensino democrático, as massas populares começam a perceber que a escola daquele período, pôde ser considerada como via de ascensão social e é nesse contexto que se identifica a contribuição da Decroly e Montessori como os precursores do movimento no Brasil, pois antes de atentarem para a preocupação com crianças normais, já tinham desenvolvido excelente e concatenado trabalho para os deficientes mentais no âmbito da educação, o que inevitavelmente influenciou a atuação profissional e a produção desses educadores (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

É nesse cenário das décadas de 1920 e 1930, que o movimento da Escola Nova abre as portas para o que se chama de Psicologia na Educação e o diagnóstico dos deficientes mentais passa a ser feito por meio dos testes de inteligência. É imprescindível destacar que, no Brasil, no ano de 1920, várias foram as reformas que a educação brasileira sofreu, com fundamento nos ideais da Escola Nova. Isso contou com a contribuição de muitos psicólogos e professores europeus, trazidos para oportunizar cursos aos professores brasileiros, mudando o cenário da Educação Especial no país.

Em 1929, Helena Antipoff, uma psicóloga de origem russa, autora das técnicas de diagnóstico das classes e das escolas especiais, chega no Brasil e funda a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, para oportunizar educação a alunos deficientes. A atuação profissional dessa psicóloga pode ser considerada um contributo para a formação de

profissionais em um número considerável que, posteriormente, irão trabalhar na Educação Especial em prol do país (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995)⁷.

A atuação de Helena marca, consideravelmente, o período no qual os serviços direcionados às pessoas com deficiência se institucionalizaram no Brasil por via da assistência social e da educação. Foi ela quem introduziu o termo excepcional, dando lugar às expressões retardo mental e deficiência mental, usadas, na época, como referência às crianças com deficiência intelectual. Segundo ela, a origem da deficiência estava vinculada à condição socioeconômica ou orgânica, excepcionalmente identificada.

Em 1932, Helena Antipoff constituiu a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil. A Sociedade Pestalozziana, do Estado do Rio de Janeiro, foi criada em 1948 e, por volta de 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo. Interessante, ainda, ressaltar que, no ano de 1960, as atuações das Associações Pestalozzi existentes no país ocorriam isoladamente, com o objetivo de defender os direitos, bem como a assistência social das pessoas com deficiência.

Em 1970, criou-se a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), quando, nesse período, o movimento pestalozziano estava verificado apenas em oito unidades no país. O surgimento da federação, que também foi iniciativa de Helena Antipoff, teve como consequência o nascedouro de várias outras Sociedades Pestalozzi pelo Brasil.

Em 2014, a Fenasp altera sua denominação para Federação Nacional das Associações Pestalozzi (Fenapestalozzi) e, desde sua criação, desenvolve atividades e ações no território nacional, com o intuito de auxiliar movimentos que tem como objetivo levar, beneficiar e facilitar, legalmente, sob todos os aspectos, o cotidiano das pessoas com deficiência.

Desde sua criação, “a Fenapestalozzi tem papel importante nos avanços legais em estabelecer direitos e deveres da pessoa com deficiência, sob todos os aspectos e suas ações resultaram na criação de órgãos públicos para assegurar essa finalidade, como, por exemplo, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe), a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Corde), a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), bem como vários órgãos nas esferas estaduais e municipais”⁸.

⁷ Dados obtidos do portal *web site* da federação Fenapestalozzi (2018), indicam que a história da Rede Pestalozzi no Brasil se inicia em 1926, com a fundação do primeiro Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul, quando inspirado no trabalho e biografia do pedagogo suíço, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), o movimento ganhou impulso definitivo com a educadora e psicóloga russa Helena Antipoff, que veio trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, a convite do governo mineiro.

⁸ Disponível em: <http://www.fenapestalozzi.org.br/ler/movimento-pestalozziano-celebra-90-anos-com-trajetoria-marcada-por-conquistas-e-avancos>. Acesso em: 3 nov. 2018.

Não se pode esquecer que a corrente filosófica de Antipoff evidencia e valoriza a psicologia infantil de forma acentuada, tomando como pressuposto que a metodologia adotada pelo docente e espaço de trabalho deve ser organizada, mas, por outro lado, o conhecimento ministrado e seu conteúdo eram deixados em segundo plano. Numa análise breve, pode-se identificar que

[...] o trabalho de Antipoff, mesmo contribuindo para firmar a “situação” onde se segrega o excepcional, ainda sim torna mais produtivo o ensino dentro das diversas classes sociais, sem a “turbulência”, a “amoralidade”, os de “difícil aprendizagem”, etc., de outro lado e pela primeira vez contribui para oportunizar o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos (JANNUZZI, 1992, p. 92).

Desta forma, foi oportunizado às crianças com dificuldades, porém, sem lesões graves ou distúrbios de aprendizagem, tais como dispersão, problemas emocionais e hiperatividade, a alternativa de frequentar a escola, o que, com isso, transforma as salas do ensino regular destinadas aos “anormais”, deixando-os isentos da presença incômoda dos alunos que possuem deficiência mental, pois, segundo os preceitos da época, não contribuíam para o bom rendimento dos demais alunos, considerados normais.

Percebe-se que, ainda no século XXI, é comum presenciar esse discurso partindo de alguns pais e, por que não, de professores de nossas escolas, pois, pode identificar que o contributo de Helena Antipoff influenciou notadamente no movimento que teve como consequência a criação da Apae, no ano de 1954. Conforme aponta Jannuzzi (1992), mesmo através das reformas ocorridas na educação brasileira, a ampliação da oferta de Educação Especial era insuficiente no Brasil, tanto que, em 1930, haviam apenas dezesseis instituições voltadas para deficientes mentais, elevando esse número para 22 escolas em 1935.

Ao analisar a proposta da Escola Nova no Brasil, Dechichi (2001), destaca-se que, mesmo com o fato do movimento defender a diminuição das desigualdades sociais, seu reflexo na Educação Especial contribuiu para excluir os indivíduos vistos como diferentes dentro de escolas regulares. E quando se evidenciou o estudo das diferenças individuais, sugerindo um ensino especializado e adequado, adaptando às técnicas de diagnóstico, os escolanovistas contribuíram, inevitavelmente, para o surgimento de mecanismos que facilitariam a identificação, futuramente, de alunos com eventual déficit fazendo com que conseguissem acompanhar o que as escolas exigiam, o que resultou na necessidade de oportunizar a estes a educação adequada, justificando a segregação em escolas ou classes especiais.

As concepções sobre deficiência mental refletem nas expectativas sociais em períodos específicos da história, a saber o final do século XIX, as décadas de 1930 e 1950. A concepção a respeito, conforme observa Jannuzzi (1992), passa a englobar várias crianças que apenas possuíam em comum o fato de demonstrarem comportamentos que divergiam daqueles esperados no padrão imposto pela sociedade e, conseqüentemente, delimitado pela escola, sendo, então, rotulados de deficientes mentais, com lenta aprendizagem, abandonados pelos familiares, com distúrbios mentais graves, indisciplinados e acometidos de lesões orgânicas, o que os colocavam como indivíduos fora dos padrões exigidos pela sociedade que os viam como normais.

Diante disso, levando em consideração a relevância evidenciada a respeito da Associação Pestalozzi e suas contribuições para a educação inclusiva no Brasil, deve-se destacar que os avanços verificados não param por aí e a criação, posteriormente, das Apae, denota a continuidade de uma preocupação com as pessoas com deficiência, do ponto de vista da formação e escolarização.

No contexto dessa pesquisa, não se pode esquecer outro ponto relevante na análise do cenário de Educação Inclusiva. No período que compreende a origem da Escola Nova, na década de 1930, surge, paralelamente, uma das instituições destinadas a crianças com deficiência, que assumiu um papel muito importante e se mostra um campo interessante, quando o assunto converge com a realidade da prática docente.

A sociedade brasileira não via a deficiência mental nos anos de 1950 como ameaça social, tampouco como uma degeneração da espécie, atribuindo esse fato aos infortúnios ambientais, mesmo sendo uma concepção de crença, numa abordagem organicista e patológica (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Jannuzzi (1992) menciona que, defender a educação para deficientes mentais, na década de 1950, era uma alternativa econômica para os cofres públicos, uma vez que as autoridades conseguiam alcançar a segregação em penitenciárias, manicômios ou asilos. Nesse período, ainda se via a implementação de políticas, prezando por institucionalizar os deficientes mentais, em diversos países, o que começa a tomar uma proporção maior por meio da criação das escolas especiais comunitárias, bem como das classes especiais nas escolas públicas. No Brasil, ainda não havia uma preocupação em conceituar, identificar e classificar os deficientes mentais (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Entre as décadas de 1930 e 1940, constata-se várias modificações na educação brasileira, a exemplo, do aumento de oferta do ensino primário e secundário, bem como a fundação da Universidade de São Paulo. A educação das pessoas com deficiência mental não

era identificada como problema que precisa de resolução. O ponto de atenção era a reforma no sistema educacional para a pessoa normal, no padrão imposto pela coletividade.

É no auge da década de 1950, todavia que o panorama mundial é marcado por discussões sobre os serviços especiais para a educação e seus objetivos. No Brasil, verifica-se um rápido e evidente aumento de classes e escolas especiais públicas, como também o surgimento da escola especial, comunitária, privada, sem fins lucrativos.

Observa-se que os estabelecimentos voltados para o Ensino Especial aumentam, consideravelmente, entre 1950 e 1959, quando a maioria deles era no formato público de escolas regulares.

No ano de 1954, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e, gradativamente, já totalizava dezesseis instituições no ano de 1962, por meio do movimento identificado no país, como ponto fundamental para a reunião de interesses de sujeitos que não necessariamente estariam na mesma convivência diária (pais e professores) e, a partir de então, estabeleceu-se numa relação em que o ponto em comum passou a ser a criança com deficiência, o que caracterizou seu pioneirismo, que até o momento não se identificava no Brasil.

Surgida no Rio de Janeiro, em 1954, o que coincide com a chegada, ao Brasil, de Beatrice Bemis, uma norte-americana, diplomata e mãe de uma menina com Síndrome de Down. Ela trouxe, na sua experiência, uma contribuição para o cenário brasileiro por ter participado, nos Estados Unidos, da criação de mais de 250 associações que reuniam interesses comuns de pais e de amigos e, nessa época, se surpreendeu por não identificar, no país, algo parecido.

Pela motivação de Beatrice, um grupo formado por pais, professores, amigos e médicos de crianças e adultos excepcionais, criaram a primeira Apae do país. A reunião do Conselho Deliberativo ocorreu, pela primeira vez, em março de 1955, curiosamente, na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil, parceira dessa nova instituição, uma vez que disponibilizou parte de um de seus prédios, para que fosse idealizada uma escola para crianças excepcionais, atendendo um pedido do professor La Fayette Cortes. Na época, a entidade utilizava uma sede provisória, na qual foram iniciadas duas classes especiais para atender um público com cerca de vinte crianças.

Com o surgimento da Apae, verifica-se o desenvolvimento da escola, o que ocasionou o aumento dos alunos que, ao se tornarem adolescentes, demandaram a necessidade de formatação de um modelo educacional próprio para as condições na qual se encontravam e, como resultados, refletiram na criação de novas metodologias voltadas para as atividades

criativas e profissionalizantes. Nesse cenário, surge a oficina pioneira em prática pedagógica de atividades voltadas para a carpintaria à alunos deficientes no Brasil, pela intenção precursora da Professora Olívia Pereira.

Verifica-se, entre 1954 a 1962, o surgimento de outras Apae quando, em 1962, doze dentre as dezesseis que existiam, juntam-se na capital do Estado de São Paulo para realizar a primeira reunião dos dirigentes apaeanos, em nível nacional, presidida pelo psiquiatra, Dr. Stanislau Krynsky. Nesse evento, houve a participação da Apae de São Paulo, Londrina, Curitiba, Jundiaí, Muriaé, Natal, Rio de Janeiro, Recife, Caxias do Sul, Porto Alegre, São Leopoldo e Volta Redonda. Nota-se, a primeira vez na história do país que ocorreu a intenção coletiva de discutir sobre a situação que envolve a pessoa com deficiência através de um grupo de famílias, que agregaria ao movimento suas experiências variadas na condição de pais de deficientes⁹.

Os sujeitos que protagonizaram esse fato histórico concluíram que era necessária a criação de um organismo em nível nacional, que atendesse aos anseios de um grupo cada vez mais crescente. A ideia, de início, era formar um Conselho e, posteriormente, a criação da Federação das Apae, tornou-se real em 10 de novembro de 1962 e teve como local de funcionamento o consultório do Dr. Stanislau Krynsky, situado em São Paulo. O primeiro presidente da diretoria provisória foi o Dr. Antonio Clemente Filho, eleito pelos seus respectivos membros. Adiante, após a definição da sede própria, a Federação se transfere para Brasília, adotando o símbolo da imagem de uma flor entre duas mãos em perfil, postas de forma desniveladas, uma em posição de proteção e a outra, de amparo.

A Federação, assim como a Apae, apresenta-se por sociedade civil, com prazo indeterminado de duração, com finalidade cultural, assistencial, filantrópica e educacional, reunindo as Apae como filiadas, bem como entidades congêneres, cuja sede e fórum, de caráter deliberativo e consultivo, se encontrava na capital do país, Brasília - DF.

O Movimento logo se expandiu, decorridos 64 anos, para as demais capitais e para o interior dos Estados. Hoje, em 2019, conta com duas mil instituições afiliadas, podendo ser considerado o movimento de maior repercussão no cenário filantrópico brasileiro e mundial, no segmento em que atua¹⁰.

A Apae denota, sob todos os seus aspectos, um conceito vanguardista e inovador, contribuindo para o fortalecimento do acesso ao conhecimento, na área da Educação Especial.

⁹ Conforme sítio, disponível em: <https://apaep.org.br/page/um-pouco-da-historia-do-movimento-das-apaes>. Acesso em: 27 mar. 2019.

¹⁰ Conforme sítio, disponível em: http://apaebrazil.org.br/arquivo.php?arq_id=12468. Acesso em: 15 set. 2018.

Essa ascensão rápida se deu por intermédio da Federação Nacional, bem como das Federações Estaduais, contribuindo para a formação de novas Apae, por meio de cursos, encontros, palestras, congressos etc., que, inevitavelmente, resultam na sensibilização da sociedade, de modo geral, bem como, estreitando a coletividade leiga com os mecanismos que asseguram o acesso às garantias aos direitos da pessoa com deficiência.

Do ponto de vista estrutural, entre as décadas de 1950 e 1960, pela primeira vez no país, uma entidade coletiva se forma pela atuação entre pais e amigos, contando a efetiva colaboração da sociedade, compreendendo outros segmentos não necessariamente ligados à educação, como o comércio, a indústria, os profissionais liberais e os políticos, que passam a depositar credibilidade e lutam pela pessoa com deficiência.

No que concerne à educação especial, essa instituição, por todos esses anos, se materializa pelo seu registro na forma associativa, com utilidade pública em âmbito municipal, estadual e federal. Do ponto de vista operacional, porém, esbarra em dificuldades, principalmente, no aspecto do seu quadro de pessoal em relação à questão financeira, uma vez que os recursos são poucos.

Dessa forma, acredita-se ainda que, brevemente, no ponto mais importante da questão, é compreender dois períodos importantes, que servem de amparo para identificar quando a Educação Inclusiva no Brasil tem seu marco teórico e para, cogitar se há correlação com a formação docente.

Em seguida, foi feita uma abordagem sobre a formação docente no período compreendido como sendo o da Era da Integração Escolar, percorrendo os pontos principais e aspectos passíveis de análise.

1.1.3 A formação docente na Era da Integração Escolar

O período compreendido entre 1960-1990, conhecido como “Era da Integração Escolar”, se identifica com o objetivo de superar a prática da educação que segregava e excluía, marginalizando os indivíduos que apresentavam deficiência. Nesse tempo, a produção no campo de formação docente procurava favorecer interações sociais entre alunos deficientes e não deficientes.

No final de 1960, o movimento em prol da integração social impulsiona a inserção de indivíduos com deficiência nos sistemas sociais como a família, o lazer, a educação e o trabalho. Essa nova concepção teve como fator fundamental a consagração do princípio da normalização (SASSAKI, 1997).

O conceito de normalização apenas alcança o contexto brasileiro na década de 1970, opondo-se aos modelos tradicionais de segregação e com a ideia de oportunizar às pessoas, condições possíveis para viver, da mesma forma que é assegurado a todas as pessoas consideradas não deficientes e, somente na década de 1990, é delimitado por meio da Política Nacional de Educação Especial, como:

Princípio que representa a base filosófico ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diário mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (BRASIL, 1994, p. 21).

Assim, os indivíduos com deficiência, devem ter um ambiente de educação o mais normal possível, sendo oferecido a eles os recursos materiais e espaços próximos dos demais alunos.

Pode-se identificar, na década de 1970, que a integração se instala de acordo com as diferentes potencialidades dos alunos. Na época, as pessoas com deficiências mentais leves, distúrbio de comportamento e dificuldade de aprendizagem eram direcionadas para as classes especiais, nas quais recebiam o apoio pedagógico de forma especializada. Já os alunos que possuíam deficiências classificadas como deficiência moderada, severa e deficiência múltipla, conceitos anteriores à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, eram encaminhados para as escolas especiais, como Apae e Pestalozzianas.

A proposta de integração tinha como finalidade a educação do aluno especial, desenvolvendo competências para acompanhar o ritmo dos demais alunos do ensino regular. Desta forma, equivocadamente, de acordo com a concepção atual de inclusão, a escola se mostrava individualista, focando nas capacidades pessoais do aluno ao tentar adaptá-lo no cotidiano escolar.

Dessa forma, via-se, então, um ambiente que não levava em consideração as diferenças culturais, sociais e individuais dos alunos com deficiência, transferindo para eles o peso da adaptação ao modelo escolar em utilização, sem que eles tivessem, ao menos, o direito de questionar ou refutar a estrutura apresentada pelas instituições de educação.

Conforme observa Sasaki (1997, p. 33):

a integração social, afinal de contas, tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de

alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes.

Atualmente, em 2019, é muito comum evidenciar que esse esforço de assegurar a integração social é unilateral, ou seja, é depositado quase que inteiramente no lado fraco da relação, que é a família, ao passo que a instituição especializada deveria ser a mediadora.

Não se pode, também, negar que as ações afirmativas pela integração social do indivíduo, mesmo apresentando deficiência, configuram um avanço social, se comparadas às situações vivenciadas por outros sujeitos quando o tempo era o da segregação.

Importante destacar que a integração foi apontada por muitos como inviável na sociedade, estabelecendo a desigualdade, pois as famílias e os alunos tinham que lutar para se manter no sistema, não cabendo à escola, ao sistema ou aos docentes, a culpa pelo fracasso deles, pois, se isso ocorresse, a culpa não era dos professores, das escolas.

Ao analisar o contexto histórico da Educação Especial, até 1990, nota-se conquistas com relação aos sujeitos com deficiência mental, mesmo perdurando a inexistência do atendimento, na maioria das vezes, para as demais pessoas com deficiência, pois não se pode esquecer que esse fato é um salto no contexto da efetivação de políticas voltadas à integração social.

Tanto os avanços quanto as conquistas passíveis de questionamento e de preconceitos que são legitimados pelo senso comum, são superados com a normalização e a integração, à medida que esses elementos são objetos de investigações e figuram como norteadores das propostas de definição das políticas, com foco na educação especial, na década seguinte a esta (1980), servindo como consolidação de referencial teórico, para se começar a cogitar como, quando e porque se pode relacionar a educação especial e o que ela reflete na formação do docente, sob um aspecto geral.

Em sequência, passa-se a abordar no próximo tópico, a transição da era da integração para a da inclusão escolar e seus reflexos na formação docente.

1.1.4 A formação docente na Era da Inclusão Escolar de 1990 - 2019

Na década de 1990, a inclusão já discutida em nível mundial se insere na educação brasileira e passa a ser objeto de análise e aprofundamento, por parte dos profissionais envolvidos, mesmo reconhecendo, historicamente, que países considerados desenvolvidos, como Espanha, Itália, Estados Unidos e Canadá, protagonizaram o papel na criação das classes e das escolas inclusivas. Nesse contexto, fica difícil, de fato, identificar, com precisão,

tomando como base a bibliografia até aqui revisada, qual é exatamente o marco teórico da inclusão escolar, restando apenas a definição do marco legal com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

É interessante ressaltar alguns posicionamentos sobre o assunto, a exemplo de Semeghini (1998), que faz uma abordagem histórica do surgimento da inclusão enquanto processo escolar, ao afirmar indícios de programas de inclusão em países europeus na década de 1950. Nos EUA, a década de 1970 é marcada pelo início dessas práticas pedagógicas, uma vez que “tanto o movimento de Integração Escolar e o subsequente movimento da Educação Inclusiva surgiram nos EUA, em consequência da promulgação da Lei Pública n.º 94.142, de 29 de novembro de 1975”¹¹ (DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012, p. 64).

Em 1990, no Brasil, identifica-se o começo das discussões a respeito de atendimento escolar intitulado “Inclusão Escolar”. E esse contexto se destaca com uma reação que contrapõe todo o processo de integração, estabelecido pelas políticas até então pensadas, dificultando sua efetivação prática, o que gerou muitas controvérsias e discussões, culminando em reformulações dos documentos relacionados com a dada realidade.

A partir de 1990, a inclusão passa a ser estudada na Educação Especial através de uma abordagem antagônica ao conceito de integração e, nas entrelinhas de sua essência, têm a proposta de inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação voltada para o ensino regular.

Pode-se, também, afirmar que a integração transmite a ideia de que a pessoa só é inserida em escola regular se apresentar condições para tanto ou se corresponder aos requisitos exigidos, uma vez que é ela quem estabelece a proposta pedagógica à qual o aluno deve se adequar. Assim, a proposta inclusiva leva em consideração que a inserção de alunos, sob outro aspecto, implica no reconhecimento da existência de diferenças (sociais, linguísticas, pessoais, culturais, etc.) e quando reconhecidas, denota a necessidade de mudança no sistema educacional que realmente não está precavido para atender esse alunado (BUENO, 1999).

É importante destacar, ainda, que a inclusão pode ser considerada um fato social e mencionar dois eventos em nível mundial, que foram relevantes e considerados marcos do movimento inclusivista, por se tratar de fatos em que chefes de Estado se reuniram para

¹¹ Os autores mencionam a Lei Pública nº 94.142, promulgada em 29 de novembro de 1975, nos EUA, que é considerada o marco inclusivo na América do Norte. Disponível em: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2018.

discutir e chegar à delimitações de decisões, ligadas a questões para oportunizar a educação para todos.

Pode-se elucidar como principais eventos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990 (Unesco, 1990), com o objetivo de assegurar a educação de forma igualitária às pessoas com limitação de qualquer espécie, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994 (Unesco, 1994) e a Convenção da Guatemala, de 1999 (Unesco, 1999).

Assim, ressalta-se que essas conferências ocupam o patamar de divisores de água na realidade da educação inclusiva que, a partir de então, passam a ser vista e estudada sobre outra abordagem.

Cada uma delas ocupa um lugar importante na mudança do cenário da educação inclusiva, por terem resultados na criação de normas internacionais que condicionaram os países signatários a se submeterem à nova ordem de regras jurídicas que impõem ao Estado a obrigatoriedade de oportunizar a Educação Inclusiva às pessoas com qualquer deficiência, o que inevitavelmente modificou a forma como a produção no âmbito dessa temática passou a ser compreendida.

Relacionar o contexto educacional brasileiro com a educação inclusiva, evidencia que é a partir da década de 1990 que a formação de professores se torna objeto de análise no meio acadêmico, uma vez que o paradigma inclusivo demanda, necessariamente, mudanças na organização, estrutura, conceitos e tomada de decisões relevantes, no que compete à escola, bem como os profissionais da educação, inseridos na diversidade de alunos presentes nas salas de aula, dentre eles os que apresentam diferentes deficiências.

Essa dimensão, do cotidiano escolar, indica que a formação de professores, em uma perspectiva educacional inclusiva, preparar professores para ensinar alunos num ambiente, heterogêneo e de diferentes condições sensoriais, sociais, intelectuais, motoras, físicas, comportamentais etc.

Diante dessas novas exigências, o professor está diante de alunos com diferentes condições de aprendizagem, exigindo dele mesmo, a atuação docente numa lógica que pressupõe o reconhecimento dos distintos modos de constituição dos sujeitos e, conseqüentemente, de apropriação de conhecimentos (GIROTO; CICILINO; POKER, 2018, p. 779-780).

Sob essa lógica nota-se que os cursos de formação de professores passaram por reformulações em suas matrizes curriculares, para a preparação da docência.

Nota-se, na formação inicial, que a percepção sobre inclusão, educação, escola, ensino, aprendizagem, aluno e professor, define e reflete na maneira de pensar os formatos de escola mais ou menos inclusiva, o que pode variar, levando em consideração a forma como esses elementos são efetivamente compreendidos (GLAT; PLETSCH, 2004; 2010; POKER; MARTINS; GIROTO, 2016).

Contudo, ao pensar em operacionalizar uma pedagogia inclusiva, deve-se considerar que a ela “[...] é um processo bastante complexo por implicar a necessidade de se criar e de se garantir condições que oportunizem o acesso e a permanência de todos os alunos na escola”, dentre as quais se destaca a formação docente (GIROTO; CASTRO, 2011, p. 442).

1.1.5 As Convenções Internacionais: Jomtien, 1990, Salamanca, 1994 e Guatemala, 1999

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), realizada em Jomtien-Tailândia, nos dias 5 e 9 de março de 1990, sob a direção da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (Unesco) com o objetivo de garantir em nível internacional uma delimitação legal que oportunizasse a educação às pessoas de forma igual, mesmo tendo alguma espécie de limitação. O evento teve como resultado a delimitação de um plano de ação focado na “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, uma vez que a realidade vivida por países subdesenvolvidos não alcançava as exigências mínimas de aprendizagem.

É possível identificar no preâmbulo do referido documento que, mesmo quarenta anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que as nações envolvidas se prontificaram a proporcionar à coletividade um ensino de qualidade para a população de seus respectivos países, partiu de uma preocupação com a realidade da época, a qual não condizia com a proposta do acordo, pois:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetas, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998).

Tendo em vista os dados da Unesco, desde a Convenção não se evidenciou muitas ações afirmativas conforme os termos do acordo entabulado, pois a quantidade de pessoas analfabetas é alarmante para uma sociedade do século XX.

Já a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), se apresenta como uma ideia de promoção do ensino, com qualidade. Suas propostas estabelecidas durante a realização da Conferência serviriam como base legal internacional na luta pela universalização do ensino proposto no documento.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), ocasionou um outro ideal internacional de solidariedade entre instituições e organismos intergovernamentais, objetivando atender anseios básicos de seus cidadãos, com relação à aprendizagem, tendo em vista que nos índices apontados se encontram jovens, crianças e adolescentes, sem escolarização.

Assim, conforme a Declaração de Jomtien (1990), somente assim seria possível alcançar as reformulações no sistema de ensino, necessárias para se assegurar a permanência e o acesso de todos no ambiente escolar.

Nos principais dispositivos na Declaração de Jomtien, publicados no ano de 1991, pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef), nota-se a necessidade de alcançar a educação de qualidade para todos. Na formatação e delimitação da agenda de discussão das políticas educacionais, reforçou-se a importância de criar ações para assegurar a universalização do acesso à escola; a equidade no ensino fundamental, médio e superior; a oferta da educação infantil pública; a estruturação do sistema de alfabetização, bem como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pautado no ideal da construção da gestão democrática escolar (Unesco, 1990).

Sob uma perspectiva inclusiva, a Declaração de Jomtien, nos itens 4 e 5 do artigo 3º, instituiu que:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações, as periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

As Declarações da Organização das Nações Unidas (ONU), sucederam, a partir do ano de 1993, a publicação de normas que versavam sobre a igualdade de oportunidades, no que toca às pessoas com deficiência, sob sucessivas regras, previstas na resolução da ONU, adotada pela Assembleia Geral, no dia 20 de dezembro de 1993 (ONU, 1993).

As referidas normas obrigavam os Estados signatários, dentre eles o Brasil, a firmarem um compromisso político e ético, com a intenção de operacionalizar o acesso à rede regular de ensino para pessoas com deficiência em iguais oportunidades com as demais, dentre outros direitos, independentemente da natureza e gravidade da sua deficiência, tendo como estratégias complementares as escolas especiais (ONU, 1993). A terminologia da expressão “igualdade de oportunidades” significa “o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade e o meio envolvente, tais como serviços, atividades, informação e documentação, se tornam acessíveis a todos e, em especial, às pessoas com deficiência” (ONU, 1993).

Em consequência desse marco inicial, a intenção nascida após a Declaração de Jomtien, associada à necessidade de assegurar o desenvolvimento da educação nos países-membros ligados à ONU, entre os anos de 1980 e a década de 1990, fez com que se delimitassem regras para a promoção da integração e participação, visando, também, a excluir dos grupos marginalizados socialmente, a exemplo das pessoas com deficiência.

Na Declaração de Jomtien (1990), porém, seus reflexos não propõem a resolução de um problema constatado por longos anos na história da Educação Inclusiva, o que podemos depreender como complementaridade a esse contexto, a identificação de seu ápice através da elaboração de um documento publicado pelo Governo Espanhol em parceria com a Unesco, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, intitulado “Declaração de Salamanca”, que versou sobre os princípios, políticas e práticas ligadas às necessidades educativas especiais, como fruto da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Unesco, 1994).

A Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, em 1994, na Espanha, teve como objetivo estabelecer um novo acordo internacional entre os países signatários para alcançar um patamar ideal de Educação Inclusiva. Nessa conferência foi elaborado o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que, “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO, 1998, p. 146).

Sob a proposta da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), o conceito da inclusão se apresenta como um desafio para a educação, na medida em que estabelece ela como um

direito, que deve alcançar a todos e não os indivíduos com necessidades educacionais especiais, de acordo com esta Declaração:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) sugere que todos os alunos, na medida das possibilidades, devem e podem aprender juntos, mesmo tendo capacidades diferentes e prevê que crianças com deficiência devem estudar em escolas especiais nos casos em que o aprendizado não foi possível na educação regular, de forma suficiente para ocasionar necessidades sociais ou educativas do aluno.

Entretanto, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) traz um marco importante no contexto da educação ao chamar à devida responsabilidade o poder público que, a partir de então, precisa aplicar investimento necessário ao redimensionamento da rede de ensino e isso implica em repensar todas as políticas, para atender as crianças, independente de suas diferenças e/ou dificuldades, com a devida qualidade. É um equívoco achar que “a inclusão é um processo fácil e que resulta numa mudança significativa nas possibilidades educacionais das pessoas que apresentam deficiência já estão se dando, como afirma os documentos oficiais” (FERREIRA M.; FERREIRA J., 2004, p. 39-40).

É um desafio para o docente em constante formação profissional, trabalhar as classes heterogêneas em que acolhe as diferenças, indistintamente. Por outro lado, isso beneficia o desenvolvimento dos indivíduos deficientes e também os não deficientes, observada a proporção que estes têm de vivenciar e de refletir sobre o valor da troca e cooperação, em decorrência do processo de interação humana.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) traz uma proposta que converge para a situação na qual as diferenças devem ser respeitadas e a todos oportunizada a convivência na diversidade, o que, para tanto, exige um outro pensar sobre a escola, o aluno, o ensinar e o aprender.

A inclusão exige uma transformação radical no meio escolar, uma vez que caberá à escola responsável pela formação do indivíduo se adaptar às condições dos alunos, refutando o fato que em verdade os alunos são quem se adaptarão à realidade oferecida no ambiente escolar. E conforme Dechichi, Silva e Ferreira (2012, p. 67),

além disso, o trabalho educacional desenvolvido dentro do paradigma da inclusão apoia a todos os que se encontram envolvidos no processo de escolarização, professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Para alcançar a Educação Inclusiva, deve-se partir do pressuposto que uma prática educacional, para se efetivar, não será garantida apenas através de leis, portarias ou decretos que imponham à escola regular a aceitação de alunos com necessidades especiais, uma vez que a presença física do deficiente mental na turma regular, por si, não assegura a inclusão. A verdade é que se deve pensar em uma escola preparada para lidar com os alunos que tenham acesso a ela de acordo com suas especificidades, diferenças ou características individuais.

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial (BUENO, 1999, p. 9).

Ainda no contexto de documentos internacionais de relevante importância para a Educação Inclusiva, convém ressaltar a Convenção da Organização dos Estados Americanos, ocorrida em 1999, na Guatemala (GUATEMALA, 1999); uma convenção interamericana, cujo objetivo foi estabelecer regras para prevenir e erradicar qualquer forma de discriminação das pessoas com deficiência, proporcionando a plena integração na sociedade, por meio da criação de políticas no que compete a cada país signatário.

Os apontamentos feitos por Ferreira M. e Ferreira J. (2004), refletem na forma como as normas ligadas à Educação Inclusiva no Brasil passaram a ser editadas durante o contexto das décadas de 1980 e 1990, quando se vê a importância das conferências mundiais de educação, defendendo a inclusão. Porém, somente após a Convenção de Guatemala, é que a legislação brasileira começa a tomar forma e, entre esses documentos, é importante ressaltar que em 1985, a Assembleia Geral da ONU já havia editado normas recomendando o ensino de pessoas com deficiência no sistema regular que, posteriormente, veio ratificado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Vários documentos foram produzidos durante décadas, os quais resultaram em avanços e conquistas no movimento da inclusão e da educação especial. De acordo com Ferreira M. e Ferreira J. (2004), na medida em que se analisa uma considerável pluralidade de normas utilizadas nesse contexto, leva-se a pensar em uma possível contradição, uma vez que,

nos referidos documentos, o conceito de inclusão foi abordado em diferentes perspectivas, alcançando diversas formulações, a exemplo de acepções como inclusão social, racial, educacional e de políticas públicas.

A inclusão em 2019 é vista como um fenômeno sociocultural e a Educação Especial aparece no Brasil somente e pela primeira vez, com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), com a devida ressalva de que a educação de indivíduos excepcionais, no que fosse possível, deveria ser inserida no sistema regular de educação.

Constata-se que a Educação Inclusiva, somente passa a ser contemplada na legislação a partir da LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o que oficializou, no capítulo V, Artigos 58 a 60, as diretrizes de forma que as instituições de ensino adequassem os currículos e se adaptassem à estrutura física, em especial os de licenciatura, para que pudessem atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas salas de aula do ensino regular.

É com o intuito de ratificar a obrigação do Brasil em prover a educação que a LDBEN – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) expressa avanços consideráveis, uma vez que se pode mencionar a expansão da oferta de educação especial para as idades zero a seis anos e a menção à necessidade de melhorar a qualidade da educação para os alunos e à necessidade dos professores em serem capacitados, com recursos adequados para compreender e atender à diversidade que o ambiente de aula sugere.

É neste capítulo V que a Educação Especial, no Artigo 58, prevê a oferta na rede regular de ensino, preferencialmente, e, se necessário, serviços de apoio especializado, bem como o atendimento às necessidades específicas que, na maioria das vezes, são identificados somente no texto da lei e estão muito longe de ser realidade, uma vez que já se pontuou sobre esse aspecto:

Estes mesmos elementos denotam a necessidade de desenvolver nos profissionais novas habilidades voltadas diretamente para este “novo/velho” desafio que se põe no momento presente. É bem verdade que a mesma LDB 9394/96 que prevê o Atendimento Educacional Especializado para estes indivíduos, também prevê o provimento de uma formação dos profissionais para atender este intento. E que o Estado está viabilizando muito lentamente, basicamente por dois meios: graduação e cursos de formação continuada (inclui-se aí, entre outros os cursos de especialização *latu-sensu*, por exemplo). Mas consistem em esforços pequenos se comparado às necessidades demandadas (CLARAS, 2015, p. 38344-38445, grifo da autora).

Constata-se, na realidade escolar, a ausência de recursos pedagógicos, um déficit da formação dos professores com foco nesse alunado e no teor da LDB, bem como, considerando a possibilidade de avanços trazidos por ela, pode-se concluir que muitas conquistas foram

alcançadas da necessidade de garantir ao menos em políticas, as diretrizes que possam ser efetivadas na prática.

A realidade remete-se ao fato que o governo não tem conseguido assegurar a democratização do sistema de ensino com o fim de possibilitar o acesso, permanência e sucesso dos alunos com deficiência, no ambiente escolar e, segundo Marques (2012), os sentidos da democratização no Brasil apontam que:

[...] a educação tem se colocado, na contemporaneidade, como fulcral nas políticas educacionais brasileiras, embora vinculada a projetos de sociedade diferenciados. Para uns a defesa da descentralização se fundamenta nos preceitos do liberalismo político, que reclamam instrumentos de proteção das liberdades individuais contra a ameaça de um Estado invasivo, enquanto que, para outros, essa nova forma de gestão dos assuntos estatais favorece o aprofundamento da vida democrática, viabilizando a participação dos cidadãos nas decisões públicas (MARQUES, 2012, p. 1).

Nas últimas décadas, evidencia-se no Brasil, o movimento em prol da integração dos indivíduos com deficiência, de acordo com pesquisadores e estudiosos no contexto da Educação Especial, conforme afirmam Ferreira (1995) e Glat (1995), provocando uma reflexão sobre o conceito de integração, que já se mostra ultrapassado, o que cede espaço para a inclusão como proposta mais moderna (GLAT, 1998), levando em consideração os avanços decorrentes das legislações internacionais.

É conveniente ressaltar que, mesmo assegurando a matrícula de alunos em escolas regulares, esse fato, por si, não contribui para a alteração da qualidade de sua escolarização e, principalmente, com relação aos profissionais da educação. Existe uma barreira atitudinal para aceitar o que o ambiente da escola inclusiva propõe e sugere, uma vez que impulsiona os envolvidos a refletir sobre as causas do problema e o resultado é associado à ausência de formação docente para enfrentar o desafio.

Há um déficit quando não se verifica, com frequência, as instituições de ensino, aprofundando as discussões e estudos do assunto “Educação Inclusiva na formação de professores”, o que poderia ser feito por meio das reuniões de planejamento, visto que raramente isso é contemplado na formação inicial e/ou continuada, quando o momento de mediação do conhecimento ligado ao tema deveria ocorrer.

Neste paradigma atual, 2019, pode-se identificar que a inclusão escolar tende a ser mais discutida no ambiente acadêmico de Pós-Graduação, a exemplo do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, linha de pesquisa

2, que tem sido a formação do docente para as escolas – tanto no aspecto da formação inicial, quanto na formação continuada.

Quanto ao fator “Educação Inclusiva”, é importante destacar que a capacitação docente, sem dúvidas, pode ser uma contribuição para transformar a prática pedagógica e pode-se concluir que a formação continuada não deve se resumir à palestras, cursos e seminários isolados e, sim, a uma ação contínua, conforme aponta Glat (1998), considerando que as formações de professores mencionam essas medidas como paliativas que não trazem um deslinde para o problema em questão.

De acordo com o delinear dessa pesquisa, entender o problema ou a causa dele, vai muito mais além da análise de uma matriz curricular que tem um viés na formação docente e sua relação com a inclusão. Achou-se pertinente, pela ordem, refletir o contexto inclusivo numa análise não só histórica, mas também sob o aspecto dos documentos oficiais que preveem e legitimam as ações estratégicas voltadas para esse alunado com deficiência.

Faz-se necessário compreender a relevância de alguns documentos oficiais que refletem no direito à educação como uma questão de cidadania, o que será objeto de aprofundamento no capítulo a seguir.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO DE CIDADANIA

O objetivo deste capítulo é desenvolver uma revisão de quatro documentos oficiais, abordando os principais aspectos legais sobre a pessoa com deficiência, de 1948, quando foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), passando pela Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 1975), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), até chegar à Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Essa revisão de documentos se relaciona com um dos objetivos da pesquisa, que visa a discutir a formação docente no Ensino Superior à luz da legislação e qual a influência dessas leis na educação inclusiva.

A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975) será objeto de estudo por ser marco legal no tratamento específico para esses indivíduos no contexto da educação.

A década de 1980 é identificada como um período no qual se evidencia uma luta pelo rompimento do regime militar e também porque a educação é tratada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) de forma mais próxima da ideia de garantia fundamental, amparada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Diante disso, é importante analisar a educação especial nesse documento.

A formação docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) foi analisada para entender se ela assegura ou não a inclusão na educação e se isso tem relação com o problema de pesquisa.

Quando se busca entender a forma como operacionalizar os recursos e documentos voltados para assegurar a educação inclusiva no Ensino Superior, é importante aprofundar na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) para compreender se esse documento contempla ou não o previsto na norma constitucional e na própria LDBEN.

Ressalta-se que o intuito não é um estudo aprofundado de cada um dos referidos documentos oficiais, por não se tratar de uma pesquisa jurídica.

A seguir, se inicia uma reflexão a respeito da Declaração Universal dos Direitos Humanos e sua relevância para a pesquisa.

2.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), surge no período pós segunda guerra mundial, quando a comunidade internacional estava preocupada com o objetivo de manter a paz mundial, aliada ao fato de assegurar à coletividade o rol de garantias necessárias para a vida em condições favoráveis. Ela é considerada um marco na história dos direitos dos homens, por ter sido elaborado por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral¹² como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações.

Ela estabelece, pela primeira vez em seu a proteção universal dos direitos humanos, e a terminologia vida digna, cujo conceito sempre é questionado nas discussões a respeito da inclusão, o que demanda uma leitura e reflexão de todo o cenário no qual os Direitos Humanos se construíram e evoluíram, com o passar do tempo, refletindo na forma como a pesquisa em educação inclusiva será conduzida.

O texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) abrange a sua principal função que é garantir a dignidade das pessoas, de forma universal, sem discriminação ou diferenciação. Convém, ainda, lembrar que esses direitos são relacionados entre si, devendo ser aplicados igualmente, onde a falta de um pode afetar os demais.

Ressalta-se que esses direitos são indisponíveis, o que significa que uma pessoa não pode abrir mão deles e, ao mesmo tempo, são imprescritíveis, pois não têm prazo e não perdem a validade (ONU, 1948). É importante ressaltar o posicionamento que conceitua os Direitos Humanos por meio da doutrina.

A clareza e objetividade no conceito de Borges (2006, s/p) define que,

os Direitos Humanos seriam hoje um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, buscam concretizar as exigências da dignidade, da liberdade, da igualdade, da fraternidade e da solidariedade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente, em todos os níveis.

Na maioria das vezes, no cenário jurídico, é fácil identificar uma situação-problema e quando nela se inserem os diversos conceitos de Direitos Humanos que a ciência do Direito

¹²Conforme sítio, disponível em: [https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)&Lang=E)
Acesso em: 5 set. 2019.

propõe. Porém, na educação, pode-se considerar que a melhor definição é aquela que revela esse conjunto de direitos, convergente para o que é considerado fundamentalmente importante e devem ser assegurados à coletividade, o que é intrínseco à raça humana.

Conforme define Canotilho (2004, p. 9):

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Esse raciocínio evidencia que o ser humano necessita de empoderamento e emancipação das suas garantias fundamentais para existir e coexistir com dignidade e, por esse motivo, entende-se os Direitos Humanos como um produto da invenção humana sempre em modificação.

Aristóteles (2004, p. 146) afirma que o homem é animal político, ou seja, “que se relaciona com os demais, que está integrado a uma comunidade”, podendo participar do governo da cidade, o que denota “a possibilidade de limitação do poder através da democracia que se funda na participação do cidadão nas funções do governo e na superioridade da lei” (COMPARATO, 2003, p. 41).

Ao analisar os direitos humanos, percebe-se um choque entre a percepção individualizada e a percepção do outro, o que, como um todo, mostra elementos que são substanciais para uma vida em coletividade e que fundamenta a própria razão pública.

Ao interpretar o teor da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), percebe-se que as expressões que nela constam e que delimitam esse conjunto de direitos, se apresentam incontestáveis, quando vistas nas das formas de criar, de fazer e de viver, o que vem recepcionado na CF/88, pela ideia da liberdade de expressão, mas, no valor performativo e discursivo estão associados a problemas que são fruto da realidade, uma vez que o mundo não deve ser assimilado como algo pré-formatado, insuscetível a mutações e passível de se considerar um modelo a ser propagado.

No entendimento de Carbonari (2010, p. 33):

Direitos Humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante. É polissêmico, pois, por mais que tenha gerado acordos e consensos (como na Conferência de Viena), isto não lhe dá um sentido único. É controverso, pois abre espaço à discussão e ao debate, em geral, polêmicos. É estruturante, pois diz respeito às questões de fundo que tocam a vida de todos/as e de cada um/a.

O conceito acima remete à ideia que os seres humanos relacionam-se em coletividade suas opiniões, por serem diferentes são consideradas individualmente autônomas por não se apoiarem umas nas outras diante da concepção que cada um tem de mundo e de sociedade. Nota-se que o meio em que cada um deles se encontra, percebe-se também uma distribuição desigual, o que é característico da economia neoliberal e capitalista, pois os indivíduos são impulsionados a serem autônomos, mas podem também ser os mesmos que estão em condições distantes dessa autonomia, quando submetidos a relações de poder em que ocupam o lado hipossuficiente (SANTOS, 2015).

Quando se tenta entender o conceito de Direitos Humanos, percebe-se que ele está, historicamente relacionado aos estudiosos franceses, que protagonizaram a Revolução Francesa, pois estes desenvolviam estudos a respeito dos direitos naturais dos sujeitos que são anteriores ao conjunto de direitos que o próprio Estado admite e reconhece.

Fioravanti (2003, p. 83) indica em sua obra que:

em resumo, pode-se afirmar que a Revolução Francesa confia os direitos e as liberdades à obra de um legislador virtuoso, que é tal porque é altamente representativo do povo ou da nação, além de facções ou interesses particulares; enquanto a revolução americana desconfia das virtudes de todo legislador - também dos eleitos democraticamente [...] e, assim, confia os direitos e liberdades à constituição, isto é, a possibilidade de limitar o legislador com uma norma de ordem superior.

Assim, na medida em que o Estado possui soberania para editar as normas, identifica-se a necessidade de assegurar a proteção à vida da coletividade, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, quando se encontra a expressão sujeito de direito, como sendo aquela que se refere somente à pessoa humana. E, dessa forma, percebe-se que o objetivo é validar e dar proteção a estes direitos, como sendo de todos, de maneira eficaz.

Neste contexto, é o Estado o legitimador e agente que deve assegurar esta disposição legal, que inspirou vários tratados de Direito Internacional e de Direito Interno. Contudo, essa premissa se mostra insuficiente a partir do momento que se formam governanças que sempre protagonizam disputa de poder quando os que vencem editam políticas públicas diferenciadas com o intuito de orientar a gestão.

Destaca-se, ainda, que os interesses do Estado em definir as garantias fundamentais estão vinculados à ideologias partidárias e, em função disso, os detentores do poder acabam priorizando, de forma conveniente, o que cada um deles sustenta, o que remete a buscar

auxílio nos Direitos Humanos, pois esses sugerem a ideia de igualdade, que causa reflexos nas relações culturais, sociais, políticas e econômicas.

Convém ressaltar que:

o debate sobre representação de interesses é bastante amplo na ciência política e se dá, principalmente, tendo como objeto as instituições clássicas da representação política, que são as instituições legislativas. Embora essas instituições não sejam aqui o objeto, parte desse debate pode ser utilizada para iluminar os aspectos que se pretende abordar (ABREU, 2010, p. 261).

Os sujeitos ligados às governanças de ideal burguês acabam dando atenção somente aos Direitos Humanos que se relacionam com as ideologias identificadas por eles como de esquerda. E, por deterem em suas mãos a mídia e o capital, adotam atitudes tendenciosas a empobrecer a essência dos Direitos Humanos e seus aspectos emancipatórios, o que limita a própria liberdade das pessoas, que vem preconizada na Declaração, ocasionando a concentração de riquezas, à medida que, desproporcionalmente, deixam as massas desprovidas do mínimo existencial.

Diante dessa problemática, é interessante entender os Direitos Humanos num cenário em que não são sempre respeitados, vividos ou expressos, uma vez que dependem da atuação de organizações jurídicas e sociais, com o escopo de regular a sociedade política, bem como a sociedade civil. Daí a importância de fundamentar, debater e enunciar os Direitos Humanos, trazendo maior sentido para a realidade dele.

Assim, o Estado concebe os Direitos Humanos, sem que se assegurem ações afirmativas concatenadas com políticas que visam a oferecer condições de vida digna à população, principalmente em relação aos vulneráveis, para que os indivíduos se sintam integrados e incluídos na sociedade, com sentimento de respeito e amparo, satisfazendo suas necessidades básicas e genuínas, pois esses sujeitos são pessoas que têm direitos fundamentais e não colonizantes, ultrapassando o aspecto jurídico e o das culturas locais.

Do ponto de vista interpretativo dos Direitos Humanos, é interessante pontuar que: a sua principal função é garantir a dignidade de todas as pessoas; eles são universais, pois são válidos para todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação ou diferenciação; são relacionados entre si e devem ser aplicados igualmente, uma vez que a falta de um direito pode afetar os outros; são indisponíveis, e isso significa que uma pessoa não pode abrir mão dos seus direitos; e são imprescritíveis porque não têm prazo e não perdem a validade.

No Brasil, o rol dos Direitos Humanos vem ratificado na previsão de garantias fundamentais prevista no artigo 5º da Constituição, sendo eles: igualdade de direitos e deveres

entre mulheres e homens; proibição de tortura e tratamento desumano; liberdade de pensamento, de crença e de religião; proibição de censura; proteção da intimidade, vida privada, honra e imagem; sigilo telefônico e de correspondências; liberdade de escolha de profissão; liberdade de locomoção dentro do país; direito de propriedade e de herança; acesso garantido à justiça; racismo, tortura e tráfico de drogas são crimes inafiançáveis; proibição de pena de morte; proibição do brasileiro pode ser extraditado.

Nesse sentido, Carvalho (2009, p. 16), destaca:

os direitos fundamentais não estão compreendidos apenas entre aqueles previstos na Declaração dos Direitos Humanos, mas englobam ao mesmo tempo os que não foram expressamente definidos, sendo deduzidos de forma implícita apenas no aspecto material e não formal.

Tomando como base essa reflexão, percebe-se que o próprio Estado impõe uma espécie de poder partilhado, o que dificulta identificar a origem das injustiças sociais, que tem ligação com a necessidade de assegurar e efetivar os Direitos Humanos. Dessa forma, se compreende que, por meio da IES, encontra-se um espaço em potencial para se assegurar a justiça social a todo cidadão, dando-lhe o direito a uma emancipação de vida digna e justa.

Nota-se que, desde o século XVIII, o conhecimento vem se solidificando através da ciência e quando se propõe a entender as relações em coletividade estabelecidas pelo ser humano, chega-se à conclusão de que é nas ciências humanas onde a solidariedade mantém o elo entre laços em função da afinidade de sentimentos. Isso se mostra como um elemento universal marcante na lógica da própria humanidade, refutando a ideia de competitividade que era defendida pelas concepções liberais da modernidade ao chegar o século XIX, quando a produção, em larga escala, dá espaço para os distanciamentos nos convívios em coletividade.

Nesse sentido, Santos (1997, s/p) ressalta que:

Na medida em que o debate despoletado pelos direitos humanos pode evoluir para um diálogo competitivo entre culturas diferentes sobre os princípios de dignidade humana, é imperioso que tal competição induza as coligações transnacionais a competir por valores ou exigências máximos, e não por valores ou exigências mínimos (quais são os critérios verdadeiramente mínimos? os direitos humanos fundamentais? os menores denominadores comuns?). A advertência frequentemente ouvida hoje contra os inconvenientes de sobrecarregar a política de direitos humanos com novos direitos ou com concepções mais exigentes de direitos humanos (Donnelly, 1989: 109-24) é uma manifestação tardia da redução do potencial emancipatório da modernidade ocidental à emancipação de baixa intensidade possibilitada ou tolerada pelo capitalismo mundial. Direitos humanos de baixa intensidade como o outro lado de democracia de baixa intensidade.

À medida em que a ideia de solidariedade se desenvolve, percebe-se a igualdade humana, quando se constata, ao longo dos anos, que a história da humanidade, por si só, já presenciou momentos marcantes, a exemplo da primeira e segunda guerra mundial em que ações coletivas denotam que a solidariedade foi à força motriz, o que contribui para ações afirmativas voltadas a assegurar o respeito aos direitos humanos.

Diante disso, pontua-se desse, que:

o ser humano tem determinadas características que o perfazem particular frente às outras espécies do planeta. Uma dessas características é sua sociabilidade diferenciada que permite, entre outros fenômenos, demonstrar certo grau de solidariedade entre seus semelhantes, especialmente aos membros que lhe tem elos de proximidade e/ou de parentesco (COSTA, 2009, p. 150).

Diante disso, percebe-se a importância de se resgatar os princípios ligados à dignidade da pessoa humana, pois estes são o elo entre indivíduos, grupos e sociedades, perfazendo-os enquanto seres sociais, vislumbrados para além do ambiente do ensino superior.

Constata-se, também, que até hoje, em 2019, as práticas solidárias não são identificadas como único objeto do conhecimento científico, tampouco pelas ações que convergem para a aprendizagem, o que nos faz defender a ideia de que é necessário reconhecer a importância dos laços que ligam os sujeitos, a exemplo da educação numa perspectiva inclusiva, tendo em vista que as diferentes realidades dos que são parte desse contexto quase sempre não seguem ou, ao menos, se aproximam das divisões econômicas em classes sociais onde os mais favorecidos que ocupam o poder deixa-os à margem, sem a devida assistência voltada para assegurar a vida digna.

Diante desse cenário das relações interpessoais que envolve a realidade do ensino superior, onde a pessoa com deficiência está inserida, tem-se, de um lado a convivência e, do outro, a solidariedade, afastadas por si, o que denota a necessidade de associação entre os indivíduos quando protagonizam laços, quase sempre temporários e revestidos de certa fragilidade, seja no segmento da música, do serviço público, do lazer, da dança ou até mesmo em ligações amigáveis, no contexto da vizinhança, o que extrapola os laços familiares tradicionais e as relações de trabalho, dentre quaisquer outras espécies de coexistência em coletividade.

Os direitos humanos, uma vez assegurados na forma de garantias fundamentais para todos indistintamente, podem ser vistos como um elo entre a solidariedade e a vivência, sobretudo porque a inclusão requer empatia e implica no rompimento de inúmeras barreiras, dentre elas o preconceito.

Nesses meios de convivência humana (nas IES) percebe-se que são cultivadas a respeitabilidade, o prazer, o afeto e a autoridade, que dificilmente se cristalizam no contexto das organizações ou qualquer espécie de associações, pois os seres humanos são condicionados a terem certas visões fundamentadas em esperanças e se identifica que as situações inéditas (relacionadas ao aumento da oferta de vagas no ensino superior para pessoas com deficiência) mobilizam mais forças do que aquelas nas quais houve a constatação do constrangimento, pois a natureza social do homem condiciona-o a ter como ponto de partida sempre um ideal, o que o coloca numa situação na qual a expectativa a respeito do outro e o desejo por manutenção de laços que transcendem o seu próprio nascimento sempre irão prevalecer (DUVIGNAUD, 1986).

Pode-se notar, a partir dessa reflexão, que a força interna humana, qual seja, a vontade de ajudar o próximo e conviver em grupo, está no sentido que exige a integração de um sujeito a outro para juntos coexistirem. Esse cenário da educação que é próprio do sistema da vida humana em grupos se mostra numa necessidade lógica de entender uma proposta sistematizada da vida social, o que não, necessariamente, põe em risco a lógica sistêmica da vida em sociedade, de um modo geral.

Destaca-se, que o homem e sua necessidade de viver em grupo, denotam em alguns momentos, a exemplo do dia a dia na sala de aula, as características que destoam das mais comuns entre os indivíduos, levando a refletir na necessidade de entender essas peculiaridades entre eles e:

Nesse sentido, se faz necessário reconhecimento do potencial de revolucionar o cotidiano que são dotados os portadores de deficiência. Se existe uma configuração adequada à vida humana e nessa não há espaço para a inclusão das pessoas com suas singularidades, essas mesmas pessoas reinventam a vida. O cotidiano de cada individualidade está imerso em um conjunto de fatores sociais, constituídos no conjunto da sociedade, influenciando a individualidade de cada um (FERNANDES, 2002, p. 113).

Deve-se, ainda, compreender que as fontes que sustentam a vida na terra não podem ser destruídas, pois é preciso assimilar, desde a infância, o papel da solidariedade envolvendo relações na natureza, seja no âmbito biológico ou no social, que convergem para uma ideia do uso do conhecimento com a finalidade de assegurar a evolução intelectual da humanidade. Segundo Zoll (2007, p. 27) ela “é elemento de uma cultura que converge para uma noção de reconhecimento e pertencimento ao próprio mundo, o que demanda respeitabilidade, complementaridade, sustentabilidade e conveniência”.

À medida que a cultura da solidariedade se dá forma acentuada, maior será a possibilidade de protagonizar uma vida moral em coletividade, como preceitua a declaração dos direitos humanos, a ponto de compreender a dor e os desafios que a pessoa com deficiência enfrenta, o que faz pensar na inclusão do sujeito “diferente” no grupo social no qual estamos imersos, aumentando os acordos intersubjetivos e para referenciar a ideia de equipe como espírito de corpo.

Pode-se então concluir que as ações solidárias não se mostram como linguagens apenas de contingência, e se elas forem pensadas de acordo com os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, propõem um diálogo permanente que desconstrói os ambientes que contribuem para a humilhação dos que ali estão inseridos, favorecendo a cultura dos diferentes numa convivência que até então não se mostra isonômica.

Percebe-se que a educação está culturalmente esquematizada de uma maneira que contribui para que os detentores do poder estatal furem os indivíduos de sua consciência e de seu tempo, bem como de sua vida, de uma forma que não alcançam sequer uma percepção sobre os elementos que compõem a vida digna, sendo perceptível nas IES onde a inclusão ainda está em amadurecimento, que sabedorias são assimiladas de forma subjacentes, sem empoderar os alunos de conhecimento, enquanto seres sociais.

Fernandes (2002, p. 116, grifo da autora) menciona que:

O cotidiano é rico na repetição de valores, modelos, sentidos que se passam de maneira implícita esses significantes subjacentes às mensagens. Rara vez se consegue ter visibilidade de seus reais significados. Essa circulação simbólica de imagens e conceitos contribui muito negativamente para o processo de conscientização do potencial criativo que há na diversidade humana. Essas ideologias reforçam a igualdade, a padronização e a “normalidade”.

Identifica-se que os laços da liberdade, preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, relutam contra a lógica cruel do aprisionamento e concentração do patrimônio privado, pautado na ideia do lucro imediato, o que é próprio do capitalismo e ratificado pelo neoliberalismo, contrariando Freire (1996) quando fala da educação libertadora sendo aquela que “é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educados” (FREIRE, 1989, p. 6) e Saviani (2004), que defende a política socialista quando propõe a pedagogia histórico-crítica ao definir que “ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens a partir do

processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo” (SAVIANI, 2008, p. 103).

Dessa forma, se somos seres vivos, pensantes e dotados de capacidades que oportunizam a linguagem no ambiente das IES e em qualquer outro que converge para a vida em coletividade, logo, tudo pode ser criado, do ponto de vista das ideias e do conhecimento, ressaltando que “experiências de vida passam pelo processo de emancipação do conhecimento, devendo ser unidas por uma via alternativa de vida, pautadas numa nova epistemologia e no ideal utópico de igualdade que continua vivo” (SANTOS, 2009, p. 41).

A solidariedade é acessível por muitas pessoas, uma vez que reflete a necessidade de entender a vida social, partindo do pressuposto que os seres humanos não atuam somente porque se encontram reféns de uma situação assimilada como insuportável, como também estão vinculados às visões no campo do possível. Por isso, é preciso ter a noção de que a dignidade humana deve ser concebida e reconhecida por todos os indivíduos, enquanto princípio, meio e fim dos esforços que são escolhidos como mecanismos para organizar a sociedade de forma justa.

Mas a reflexão a respeito do objetivo geral desse texto vem à tona: qual a relevância de relacionar os Direitos Humanos e sua ligação ao problema geral de pesquisa? Convém lembrar que o desafio é relacionar de que forma a educação inclusiva, numa perspectiva de Direitos Humanos, pode contribuir para a pesquisa que converge para a necessidade de fortalecer o cenário da formação do docente que vive a realidade do Ensino Superior, quando cada vez mais o número de matrículas de pessoas com deficiência aumenta.

Para responder, é preciso entender que, através da compreensão dos preceitos da Declaração relacionados à concepção de dignidade humana, inicia-se uma reflexão da paz, dos direitos e deveres, e da liberdade de justiça social como garantias a todos.

Do ponto de vista da emancipação humana, as concepções sobre Direitos Humanos transcendem a realidade jurídica, uma vez que o sentimento democrático de vida em coletividade deve promover as chamadas garantias fundamentais que oportunizam a produção e a socialização do saber, do direito à solidariedade, o que se sobrepõe à competição e à própria coexistência de todos num dado grupo, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, necessário às atuais e futuras gerações, como também a respeito da autodeterminação dos indivíduos.

Pode-se entender que essa busca pela efetivação dos Direitos Humanos se associa à luta pelo próprio Estado Democrático de Direito, e isso é de uma coerência que reflete nos processos e nos procedimentos, já que, em torno dela, os elementos que a sustentam devem

permanecer harmonizados, como a cultura, a natureza, o trabalho e a sociedade (SILVA, 2014, p. 236).

Quando o conhecimento é consolidado nas bases da cultura ele se apoia em saberes tidos como edificantes e emancipatórios, de forma plural, ao passo que na sociedade a democracia se materializa com a vida no centro das atenções e exige a importância da solidariedade para as relações, enquanto se extrai na natureza a saúde da terra, da água, do ar, do trabalho e da energia, o que impulsiona a produção e a distribuição em coletividade, para gerar renda justa e digna para todos.

A dignidade e a solidariedade, como sustentação da educação, somente asseguram o acesso de todos ao ambiente escolar, se ambas estiverem efetivamente apoiadas na concepção que os envolvidos devem ter para alcançar a transformação da sociedade, o que precisa ser vivenciado nas classes populares, dos ricos aos literalmente pobres, posto que pode ser nelas que se encontra o protagonista das transformações sociais, cabendo às políticas estabelecerem os critérios para alcançar essa finalidade.

Nesse sentido, afirma Azevedo (2008, p. 12 e 19) que:

A educação e a solidariedade estão no início, no meio e no fim dos processos de desenvolvimento social e local. Porque acolhem e reconhecem as pessoas e as instituições, porque estimulam à implicação, porque sustentam a participação, porque capacitam e induzem cada ser humano e cada instituição a ser e a fazer mais e melhor, porque criam oportunidades de desenvolvimento contínuo, de reflexão e de ação, porque fomentam o exercício contínuo, ao longo da vida e na vida de uma cidadania ativa e responsável.

No plano da ação política, desde os níveis transnacionais e nacionais aos regionais e locais e para que o ideal de uma educação de todos e ao longo de toda a vida se possa realizar, impõe-se que continuem a ser desenvolvidas dinâmicas e projetos socioeducativos corajosos e nascidos do mais fundo do coração da dignidade e da solidariedade humanas, que estejam próximos, sejam flexíveis e acessíveis a todos os cidadãos, sem exceção.

Assim, sob essa percepção que relaciona Direitos Humanos, solidariedade e inclusão, pode-se compreender a importância da educação ser oportunizada de modo a assegurar uma democracia dialógica, o que contribui para uma prática pedagógica, por meio de um processo educativo ou ação afirmativa que favorece a harmonização da cultura, com respeito e valorização à vida digna.

Quando a educação decorre de um processo fundamentado na democracia participativa e direta, o que refirma a cidadania prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos, claramente se configura viável, durável e eficaz, principalmente na construção de novas ideias, convergentes para as políticas que devem inspirar os instrumentos de aparelhamento de

todas as instituições ligadas ao Estado. Nesse sentido, a contribuição do indivíduo pode ser levada em consideração, pois segundo Zorzal (2014, p. 10) a “democracia participativa está ancorada em uma busca incessante por ampliar as responsabilidades políticas, estendendo os espaços de debate para que o cidadão possa participar das decisões”.

Dentre as instituições ligadas ao papel do Estado, através das palavras de Althusser (1985, p. 57-60):

enumeramos nas formações sociais capitalistas, contemporâneas, um número relativamente elevado de aparelhos ideológicos de Estado: o aparelho escolar, o aparelho religioso, o aparelho familiar, o aparelho político, o aparelho sindical, o aparelho de informação, o aparelho cultura, etc. [...] julgamos autorizados a avançar a Tese seguinte com todos os riscos que isso comporta: pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar.

Quando a educação resulta de um processo democrático, sua própria definição nas relações sociais solidárias, consolida o senso crítico e a ideia de cidadania em todos os que fazem parte do coletivo, o que a torna, em potencial, indispensável para favorecer o desenvolvimento.

Nota-se que é através de uma concepção científica sobre os Direitos Humanos e da democracia que é possível assegurar, para o ambiente inclusivo, vivências e reconhecimento mútuo de maneira justa, sobretudo, ligados com a solidariedade, autonomia e participação, associada ao fato da coletividade e seus membros terem acesso à justiça social.

Desde a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos as normas internas de cada país não asseguravam a todos os seus subordinados os preceitos que elas mesmas estabeleciam e isso refletiu na necessidade de cada Estado, a partir de então, interpretar o teor desse documento internacional. No Brasil, sempre que o discurso converge para a implementação de ambientes de diálogo voltados para a essência dos Direitos Humanos e a sua importância no processo educativo, vê-se, aí, uma maneira de combater a exclusão por meio de uma percepção sobre quais as garantias fundamentais que devem fazer parte da vida em condições dignas para todos os indivíduos, pois segundo Silva (1999, p. 163) “de nada adiantava as constituições e leis reconhecerem liberdades a todos, se a maioria *não* dispunha e ainda *não dispõe*, de condições materiais para exercê-las”.

A reflexão que se faz a respeito dos Direitos Humanos, é que esses necessitam ser inseridos na educação para garantir um meio de emancipação humana, pois, se a escola for pensada com base nos preceitos da igualdade, do respeito e reconhecimento da diferença, da

vida livre, da noção de responsabilidade compartilhada e associada à importância da vida digna, essa instituição contribui de forma significativa para fomentá-los por meio de políticas e ações afirmativas.

Contudo, os atores do ambiente escolar, destacando-se a família, professores e equipe técnica, nem sempre alcançam uma percepção profunda e sensível dos empecilhos (barreiras, entraves ao aprendizado da pessoa com deficiência) que acabam criando na tentativa de se efetivar uma educação inclusiva de forma justa ou, ao menos, com relação a um tratamento isonômico.

Ao analisar o cenário atual das IES no Brasil e tentar inserir nele os Direitos Humanos, a única alternativa viável seria por intermédio de uma educação inclusiva convergente com os preceitos da Declaração de 1948. Porém, infelizmente, na maioria das vezes, precisa-se do poder público mas, no contexto atual de 2019, a escola, enquanto instituição, está longe, atualmente, de ser utilizada como meio de libertação do indivíduo.

Nesse aspecto, os Direitos Humanos devem ser assegurados e compreendidos de forma universal, pelo fato de estarem agregados intimamente ao anseio de assegurar vida digna à humanidade. Mas, desde a sua criação como norma jurídica, passou a ser objeto de discurso transversal nas mais variadas versões do conhecimento, perfazendo na repetição da fórmula de conceber os homens como livres e semelhantes por natureza, em diferentes períodos da história, pois desde 1948 e, para se alcançar a consciência dessa ideia, foi necessário garantir a própria dignidade humana, imersa numa visão geral de que todos são titulares destes direitos.

A partir da concepção de Direitos Humanos prevista na Declaração, pode-se entender a justiça social como ferramenta que encerra ou amordaça a condição humana, pois as estratégias de dominação entre os homens influenciaram a forma como as normas foram criadas para assegurar a todos as garantias constitucionais de cada Estado que é signatário da Declaração dos Direitos Humanos, bem como nas estruturas que regulam o poder estatal, de acordo com cada peculiaridade social correlata ao respectivo país.

Quando se reporta à realidade na qual o homem se insere, não se pode afastar o fato que a vida em coletividade precisa ser assegurada de acordo com a efetivação das garantias fundamentais, prevista no ordenamento jurídico, pois, nota-se que quanto mais as escolas superiores seguem os fundamentos previstos na Declaração dos Direitos Humanos, e isso reflete na regulação desse aparelho, mais eles convergem para o contexto das lutas populares, alcançando o patamar de ferramenta viável pra a formação política dos cidadãos, libertando-os das corrente ideológicas.

Paulo Freire define a educação num patamar libertador, como sendo aquela que “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, e responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 1987, p. 72).

Com o passar das décadas, a partir de 1948, a luta pelos direitos é vista, gradativamente, como uma ferramenta eficaz no combate à violência e estupidez entre os homens e, nesse sentido, Silva (2012, p. 37) afirma que, “os aspectos educativos dos Direitos Humanos, precisam ser estudados como diferenças culturais”, ou seja, baseado nas mais variadas condições e origens socioeconômicas dos indivíduos envolvidos, bem como com relação às percepções que a sociedade cria a respeito delas.

Dessa forma, pode-se entender os Direitos Humanos como um meio eficaz para garantir a educação inclusiva e inclusão social, o que se insere na ideia proposta pelos diálogos convergentes para uma visão de educação emancipadora, como sugere Freire (1996) e Saviani (1996).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 inicia um marco legal a partir do qual os seus preceitos começam a ser inseridos com maior frequência nas escolas e nas organizações populares, como meio de reconhecimento do contexto social e suas complexidades, refletindo no surgimento de demandas pautadas no ideal de criação das ações afirmativas, necessárias para garantir tratamento isonômico, conforme a realidade de cada parcela que engloba a coletividade.

O trabalho buscou pontuar que Direitos Humanos podem ser úteis para pôr fim aos problemas e anseios no campo da educação inclusiva, principalmente, porque eles trazem a ideia de que é possível garantir a convivência pacífica e digna no que se refere aos sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem.

A partir de 1948, a sociedade passa a se basear em uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, que assegura aos indivíduos a possibilidade de viver experiências que emancipam e constroem novos conhecimentos a respeito das práticas que fomentam o desenvolvimento da ideia de direito e garantias universais do homem, pois explicita princípios que podem refletir na capacidade de modificar situações culturais, políticas, econômicas e sociais, até mesmo na educação, mesmo estando ela imersa na precariedade.

Mesmo com o fato da sociedade do mundo ocidental ter vivenciado as consequências devastadoras das duas grandes guerras mundiais, a saber, entre os anos de 1914(1ª Guerra) e 1945 (2ª Guerra), é concomitante a esse período que os ramos do conhecimento começam a se fortalecer, a exemplo da educação, ciências exatas, psicologia, direito, firmes ao ponto de

evidenciar “os Direitos Humanos que funcionam a partir de então como uma ferramenta contra a violência e, principalmente, refutando a ideia de submissão dos sujeitos” (TOURAINÉ, 1998, p. 39).

Como relacionar todos esses fatos citados com o contexto da inclusão? Essa pergunta é um desafio, pois, se tem que a negação do outro nos parece uma ameaça, contudo, a falta de reconhecimento das igualdades e das diferenças, cultiva muito mais inquietações no meio social contemporâneo, o que se mostra como verdadeiros obstáculos sobre a importância de se efetivar os direitos universais e individuais.

A relevância dos Direitos Humanos para a educação inclusiva consiste no fato de que eles precisam ser vividos no meio social e não devem ser suscitados, esporadicamente, pois a educação precisa ser entendida como algo além do processo de ensino, uma vez que as formas mais sistematizadas de aprendizagem que se pode constatar no mundo acabam evidenciando o que é próprio do ambiente inclusivo.

Quando a IES se estrutura nos princípios de igualdade, reconhecimento da diferença, liberdade, responsabilidade compartilhada e, principalmente, com relação à dignidade da vida, esse espaço pode ser concebido como um contributo para incentivar a efetivação dos Direitos Humanos, seja por meio das ações afirmativas ou até mesmo através da estrutura curricular pensada para esse ambiente.

A inclusão se mostra como um desafio a ser enfrentado na educação, e mesmo que se refira a um contexto onde os interesses estão inseridos numa demanda para a formação de indivíduos. Diante disso, à medida que se concretiza o local em que prevaleçam princípios e ideais democráticos, contribui-se para uma visão universalista dos envolvidos de modo que se promove uma espécie de sucessões de motivações racionais, pelo espaço e circunstâncias delimitadas na solidariedade e na busca pela efetivação das garantias fundamentais, construindo as sociabilidades do ser humano, quando estes identificam os anseios dos indivíduos que possuem o mesmo interesse.

Esse é o objetivo da busca por uma realidade de Direitos Humanos viva e pulsante na educação, como um meio de vida e um hábito arraigado nas pessoas, sobre o direito que elas têm de ser e pertencer a si, e para compreender que é através da vida em coletividade e nos moldes propostos pelos Direitos Humanos que o indivíduo se afirma.

Pensar no cenário da IES vai muito mais além do que ler e interpretar documentos oficiais. Nos reporta à ideia da consciência de que o sujeito deve ter de si como tal, quando a humilhação, a falta de proteção, o desrespeito, o esquecimento e a incompreensão, podem ser refutados, pontualmente, pela simples noção de pertencimento que esse indivíduo venha a ter.

A educação numa perspectiva inclusiva, impulsiona os sujeitos a viverem em um contexto onde estarão propensos a participar dos movimentos sociais, com os quais se identifiquem, de forma disposta a lutar pela transformação, pelo fato dela contribuir para a emancipar a pessoa com deficiência, e se apoiar num pressuposto de liberdade, pautado na autonomia e na defesa do direito de ser, existir e viver em sociedade, o que contribui para a manutenção de relações intersubjetivas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) foi o reflexo de um movimento que amparou os diálogos daqueles que lutaram para preservar as individualidades, as complementaridades e as diferenças, bem como as forças compartilhadas para garantir a luta constante na defesa dessas garantias fundamentais.

Os Direitos Humanos são concebidos como universais, ao passo que a dignidade de um indivíduo é a mesma almejada por outro. Pode-se concluir que a cultura sempre será plural, reivindicando seu diferencial. Entretanto, não pode fazer o mesmo naquilo que é íntimo do ser humano, pois essas particularidades são as coisas mais universais do homem.

A proposta desse capítulo, foi relacionar a importância dos principais documentos oficiais para a inclusão e o primeiro passo foi dado nesse tópico com a análise breve da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, bem como a seguir, a sua relevância para os que surgiram depois onde se abordou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975).

2.2 A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência

Em continuidade à abordagem legal desse capítulo e análise de um dos principais documentos, conforme proposta no mesmo, convém ressaltar a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975), cujo propósito é identificado por reforçar as garantias da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Foi observada a relação entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), passando pela Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 1975), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), até chegar à Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), porque é no âmbito internacional que a inclusão começou a encontrar amparo para, posteriormente, vir a ser objeto de estudo aprofundado pela legislação brasileira, com o objetivo de salvaguardar direitos da pessoa com deficiência.

No período compreendido após as grandes guerras de 1914 a 1945, pode-se identificar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), no seu texto, inova no conceito e abrangência das faculdades inerentes à vida digna. Contudo, ainda estava carente de regulamentação sobre os direitos das pessoas com deficiência, o que denota um período obscuro na história (entre 1948 e 1974), que somente vem encontrar amparo legal relacionado à educação em 1975.

A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975) menciona que o indivíduo com deficiência é “aquele incapaz de assegurar por si mesmo, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais”¹³ (ONU, 1975) e reafirma os direitos desses sujeitos, devendo-lhes ser assegurada a dignidade, bem como as garantias fundamentais, como exemplo, educação e saúde, e o direito de usufruir de uma vida com decência, normal e plena o quanto possível. Ela também se mostra relevante por elucidar o conceito de “pessoa deficiente” e influenciar a concepção da expressão à época definida “pessoa portadora de deficiência”, o que, posteriormente, foi ratificado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

O Brasil, ratificou essas normas internacionais que, sucessivamente, foram promulgadas, sendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (1975), relevantes, o que oportuniza pensar conforme Cunha (2011, p. 118-119) pois,

a questão dos Direitos Humanos ganhou status de assunto de política externa do país, o que garante a continuidade nas medidas a serem adotadas com vistas à progressiva implementação dos direitos fundamentais da pessoa humana” sem esquecer que, “a ratio dos Direitos Humanos, espairou-se para outros discursos, que não o exclusivamente jurídico, pode-se dizer. Seja como for, os Direitos Humanos galgaram espaço na política externa brasileira.

Nas inovações trazidas pelas, Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, nota-se que o teor delas não é plenamente vinculante, ou seja, não condiciona a uma, a aplicação da outra, o que levam países signatários a se comprometerem com uma agenda de discussões a respeito dos direitos desses indivíduos e, a exemplo do Brasil se vê na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a possibilidade de contemplar garantias de direitos para esse grupo.

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 4 nov. 2018

Essas normas internacionais consideram o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, o que deve ser assegurado dentro das possibilidades. Essas previsões nas declarações mencionadas anteriormente foram pensados sem a devida participação de pessoas com deficiência e o seu significado é um reflexo da forma como o mundo dos não deficientes percebe esses indivíduos, o que resulta na criação de um padrão inferior de direitos, pois materializam um campo de garantias, fundamentadas na hipossuficiência e não nas qualidades.

Tal percepção contribuiu e sucedeu para a criação de políticas públicas controversas, uma vez que não contemplaram integralmente o real anseio dessa demanda social da pessoa com deficiência. Por outro lado, mesmo equivocadas por não contarem com a participação dos indivíduos com deficiência, as declarações internacionais de 1948 e 1975 podem ser interpretadas como uma mola propulsora na disseminação das ideias convergentes para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, pois culminou uma movimentação internacional com o objetivo de resgatar os direitos, o que foi consagrado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1979, que identifica a inexistência de políticas públicas e sociais focadas nessa demanda da sociedade, fazendo com que o ano de 1981 fosse declarado como O Ano Internacional da Pessoa com Deficiência e definido o marco inicial de uma década de inúmeros e sucessivos trabalhos voltados para essas pessoas.

Visando a assegurar a continuidade das normas, num âmbito complementar, a ONU idealiza a Década das Pessoas com Deficiência, servindo como um suplemento para a criação de várias normas ao redor do planeta através de inúmeras conferências, recomendações e publicações de relatórios, quando pela primeira vez se salienta a necessidade de desenvolver uma convenção específica para tratar dessas especificidades, o que se concretiza somente no ano de 2006, com a Convenção de Nova York.

Mas, como esses documentos aqui mencionados, a saber, as Declarações de 1948 e 1975, são definidos em âmbito internacional, nota-se que o texto da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), pela primeira vez, quando idealizada com uma atenção específica, mas que não contempla pessoas com deficiência, apenas reforça a igualdade e a isonomia.

Assim, o objetivo aqui é identificar que o ordenamento jurídico brasileiro aborda na sua norma fundamental a pessoa com deficiência e isso é algo que merece ser analisado no tópico a seguir.

2.3 A Constituição Federal de 1988 e seus reflexos na inclusão das pessoas com deficiência

Quanto ao texto constitucional de 1988, denota-se que “o ordenamento jurídico é a força legal que estrutura um Estado e no topo deste esquema de normas está aquela que fundamenta todo o sistema de leis hierarquicamente inferiores a ela, o que a coloca no patamar de norma fundamental” (KELSEN, 2011, p. 51), influenciando toda a forma como o regramento abaixo da Constituição é construído.

A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) ocupa o topo dessa pirâmide (KELSEN, 2011) e ao analisar seu teor, ela traz o rol de princípios e garantias, que sustentam o fundamento para a criação das leis específicas, com o objetivo reger e organizar a vida em coletividade, para dar validade a normas internacionais ao serem ratificadas pelo Direito Brasileiro, no que compete ao poder Executivo, de acordo com os parágrafos 2º, 3º e *caput*, do Artigo 5º, da CF (BRASIL, 1988):

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre Direitos Humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 1988).

O movimento mundial pelas pessoas com deficiência, verificado na década de 1980, teve uma forte influência na elaboração do texto constitucional, discutido na assembleia constituinte de 1988, baseado em preceitos contemplados pelas Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1948; 1975), quando o Direito Brasileiro começa a dispor sobre garantias necessárias às pessoas com deficiência, aprimorado em 2006, através da Convenção de Nova York e, infraconstitucionalmente, estabelecido na LBI – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Com o poder constituinte¹⁴ de 1988 e através do princípio da isonomia, os direitos das pessoas com deficiência avançam de tal forma que tendem a ser assegurados por meio de

¹⁴ A teoria do poder constituinte foi originalmente concebida pelo abade francês Emmanuel Sieyès, no século XVIII, em sua obra “O que é o Terceiro Estado?”. Nesse Trabalho, concluído às vésperas da Revolução

prestações positivas do Estado, ao se estabelecer critérios mínimos para que haja a inclusão social e a delimitação da autonomia, que converge para a efetivação da dignidade da pessoa humana, a fim de construir a sociedade de forma solidária, justa e livre.

No texto constitucional, vê-se a exigibilidade de acesso de ordem física às reuniões públicas para as pessoas com deficiência, pelo fato de elas não terem como se deslocar até o local designado. E, nesse aspecto, o legislador constituinte assegurou no Art. 227, § 2º, a previsão de criação de normas no âmbito infraconstitucional, para dispor sobre regras técnicas a respeito dos logradouros a fabricação de veículos para o transporte coletivo e dos edifícios, assegurando o acesso apropriado dessas pessoas (BRASIL, 1988).

Mesmo sendo aplaudida no seu tempo, a acessibilidade das pessoas com deficiência, de acordo a CF (BRASIL, 1988), não é assegurada de forma plena no que toca aos direitos desse grupo e, no mesmo texto legal, ela é prevista como indispensável ao exercício da cidadania à educação, evidenciada como condição para efetivar os direitos associados à dignidade humana.

É dessa forma que o texto da Carta Magna estabelece, no Artigo 208, inciso III, o dever do Estado Democrático de Direito, de oportunizar a educação para pessoas com deficiência, através de atendimento educacional especializado no ensino regular, preferencialmente, a saber: Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Nota-se que o legislador constituinte não consegue ir além do âmbito da educação inclusiva a que lhe compete, uma vez que enuncia a preferência pela integração dos indivíduos nas instituições escolares para evitar a segregação.

Para garantir proteção integral das pessoas com deficiência na sociedade, o Estado cria normas e programas de prevenção, bem como atendimento especializado para indivíduos com deficiência mental, sensorial ou física, além de fomentar a integração do adolescente com deficiência, conforme preceitua o inciso II, do § 1º, do Artigo 227da CF:

Francesa, o autor trouxe a tese inovadora, que rompia com a legitimação dinástica do poder. Ao mesmo tempo, colocava por terra as teorias anteriores ao iluminismo, que determinavam que a origem do poder era divina. A teoria do poder constituinte, que se aplica somente aos Estados com Constituição escrita e rígida, distingue o poder constituinte de poderes constituídos. Poder Constituinte é aquele que cria a Constituição, enquanto os poderes constituídos são aqueles estabelecidos por ela, ou seja, são aqueles que resultam de sua criação. Disponível em: <https://douglascr.jusbrasil.com.br/artigos/617339186/poder-constituente>. Acesso em: 1 mai. 2019.

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988).

O texto constitucional de 1988 também prevê a possibilidade do legislador em assegurar, por meio do sistema legal, uma repartição de competências, conforme preceitua o Artigo 23, ao estabelecer a “competência comum dos entes políticos, a saber: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para dispor legalmente sobre as matérias que se referem à assistência pública, proteção, saúde e garantia de direitos” (BRASIL, 1988) a esse grupo.

De um modo geral, a CF (BRASIL, 1988) dispensa atenção especial à pessoa com deficiência, sendo um avanço na promoção dos direitos desses indivíduos, mas o arcabouço normativo constitucional sobre delineamentos importantes para promover e assegurar os direitos não conceitua, no seu teor, quem é considerado no âmbito da deficiência.

Assim, percebe-se que esse conceito de pessoa com deficiência, diante da ausência de previsão específica nos textos mencionados, foi construído com a evolução do próprio contexto da inclusão no Brasil. Em verdade, o contexto no qual nasceu a CF (BRASIL, 1988) não poderia mesmo contribuir para essa conceituação, tendo em vista que não havia um marco legal e teórico até então, permitindo, assim, entender porque o texto constitucional não especifica essas definições, mas, o legislador constituinte se precaveu em garantir a possibilidade de regulamentação em caráter ordinário.

Vê-se que a inclusão começa a ser objeto de análise do legislador, sobretudo porque ela foi influenciada por normas internacionais da mesma época em que surge e ganha solidez à medida em que a sociedade global sente a necessidade de tratar especificamente dela, em Salamanca, no ano 1994, quando a pessoa com deficiência passa a ser observada com maior especificidade e relacionada à educação, o que culmina na edição da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Sobre o aspecto da formação docente, elucida-se o quanto a CF (BRASIL, 1988) prevê a atribuição para a criação de normas específicas nesse assunto e isso pode ser alvo de crítica, já que o poder legislativo foi omissivo ao editar as normas posteriores à Carta Magna. Logo, não se constata a educação inclusiva efetivamente assegurada num país que a CF (BRASIL, 1988), depois de trinta anos de promulgada, esbarra em empecilhos de diversas categorias e espécies, seja do ponto de vista da legislação infraconstitucional ou até mesmo sob o aspecto do que ele dispõe sobre a educação.

Diante dessa revisão de documento, o objetivo não é resolver o dilema da formação docente que, por sua vez, demanda pesquisa específica, mas pincelar o cenário legal de acordo com o ordenamento jurídico brasileiro.

Ao tentar identificar os possíveis entraves para assegurar a educação inclusiva no Brasil, percebe-se que a legislação possui um dos principais déficits, por ser repleta de lacunas, principalmente com relação à inclusão no contexto da formação docente, dificultando, também, o acesso às garantias fundamentais para cidadãos.

Nesse sentido, o futuro da educação inclusiva em nosso país estará sempre condicionado a um esforço coletivo, que converge para a “necessidade de revisão da postura do legislador, pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos” (MENDES, 2004, p. 228).

Outro problema a ser destacado se dá ao fato das sucessivas gestões presidenciais a partir de 1994¹⁵¹⁶, bem como representantes do poder legislativo, que não atuam com o

¹⁵ O período de 1990 a 1994 constitui, em face dos acontecimentos políticos, um período importante da experiência democrática recente, embora marcado por grande indefinição do ponto de vista das políticas públicas. A partir de 1995, sucedem-se períodos de governos eleitos pelo sistema de democracia representativa: o governo de Fernando Henrique Cardoso (Governo FHC, 1995-2002), formado por uma aliança liberal conservadora, com políticas claramente de corte privatista para a ES (Oliveira & Catani, 2002; Oliveira, Catani & Dourado, 2001; Cunha, 2000, 2003; Dourado, 2002; Gomes, 2003, 2008; Chauí, 2000; Sguissardi, 2008; Sguissardi & Silva Jr. 2001), sendo sucedido pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva (Governo Lula, 2003-2010), formado por uma aliança liberal popular, também com políticas claramente definidas para a ES (Dourado, 2009; Paula, 2009; Gomes, 2008; Sguissardi, 2008). Os resultados de tais políticas, independentemente das específicas cidades e dos fundamentos político-discursivos, irão repercutir consistentemente na expansão da ES, como os dados analisados a seguir demonstram.

O Governo Lula dá continuidade ao processo de expansão, por meio de novas iniciativas, o que é verificado pelo aumento da razão entre população de 18 a 24 anos/MB, que passa de aproximadamente 16% em 2003 para 21,8% em 2008. A TCM bruta no período é de 30,7%, uma média anual de 5,1%. Os dados demonstram que, pela primeira vez, a taxa de crescimento da população de 18 a 24 anos é negativa, o que contribuiu para a expansão real do sistema, ao lado da implementação de políticas sistemáticas voltadas para a incorporação da população estudantil na ES. Considerando o período de 1995 a 2008, uma segunda conclusão pode ser apontada: a expansão das matrículas e o crescimento do sistema são resultados de políticas públicas sistemáticas, levadas a efeito por um longo período. Neste caso específico, há correlação positiva com a diminuição do ritmo de crescimento da população da faixa etária relevante e também com a melhora relativa da economia nacional a partir da criação do real. Podemos afirmar que, durante o Governo FHC, o Brasil adota políticas de intensificação da matrícula, sobretudo via setor privado, dando início ao processo de transição para o sistema de massa, processo que tem continuidade no Governo Lula, em face de todo um conjunto de políticas que apontam para a construção do sistema de massa. Diante do exposto, chegamos então a uma terceira conclusão, qual seja: a criação de um sistema de massa no Brasil tem sido perseguida contemporaneamente, antes de tudo como política de Estado, evidenciada, apesar das hesitações e contradições que a caracterizam, na meta de “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (Brasil, 2001). Estamos muito distantes de realizar essa meta, pois ela se refere à matrícula líquida.

No curso histórico da sociedade brasileira já se encontra claramente delineada a fase do sistema de elite, o qual, por razões econômicas, políticas, sociais e culturais, vem sendo profundamente transformado por meio das políticas de corte “neoliberal-conservador” (Governo FHC) e “neoliberal-populista” (Governo Lula) (Gomes, 2008), fazendo emergir, apenas contemporaneamente, o sistema de massa. Contudo, estamos muito distantes de alcançar a meta de 30% de matrícula do grupo etário de 18 a 24 anos estabelecido pelo PNE. Baseado nos dados analisados, os quais devem ser apoiados por outros estudos, talvez possamos afirmar que a história da educação

objetivo de promover, de forma contínua e sem pensar na não interrupção de políticas ou serviços educacionais, no que toca ao contingenciamento de recursos, contribuindo para a obstrução da qualidade social da educação, que tem início, primordialmente, com o investimento e a capacitação, além da respectiva profissionalização dos professores, independentemente do segmento ou nível de ensino.

Dessa forma, questiona-se: Se a formação de professores já encontra problemas, imagine com relação à escola inclusiva onde não há investimento maciço em formação de professor e educação especial, para atender a demanda? Em nível superior, então, será que é possível vislumbrar alguma esperança?

Uma possível resposta para essa pergunta pode ser encontrada numa leitura da legislação infraconstitucional que trata da educação, de um modo geral, mais especificamente na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tema do próximo tópico.

2.4 A formação docente na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Nesse tópico, não é através de uma simples leitura da previsão sobre a formação docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que se encontram soluções para o problema de pesquisa,

superior brasileira, no longo período que vai de 1810 a 1995, apresenta de forma bastante contundente as características descritas para o sistema de elite, um sistema fechado, meritocrático e altamente seletivo, particularmente destinado a incorporar os membros das classes sociais privilegiadas. Por longo período, o crescimento do sistema não constituiu preocupação efetiva das autoridades responsáveis pela formulação e implementação das políticas de educação superior. As taxas de crescimento foram, digamos, vegetativas e tão inexpressivas por tão longo período que a expansão do sistema basicamente foi condicionada pelo discurso dominante de que a universidade era privilégio e, como tal, sua relação com a esfera econômica era plenamente ajustada a promover os interesses das elites dominantes. Obviamente que mudanças importantes ocorreram durante esse período da história brasileira, inclusive com o aumento do número de matrículas e de IES públicas, mas não houve propriamente uma ruptura que permitisse aos membros das classes trabalhadoras, tradicionalmente alijadas de determinado tipo de capital cultural e escolar, a realização do desejo de cursar a educação superior.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87322726011.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

¹⁶ As reformas na educação superior, desde 1995, vêm exigindo das universidades uma nova capacidade: transformar o conhecimento em valor econômico e social e, logo, demonstrar sua relevância social para o desenvolvimento do país, seja no âmbito local, regional ou nacional, seja no âmbito internacional. Nessa perspectiva, as universidades devem assumir novas finalidades, como a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo, e a geração de conhecimento, tecnologias e inovação a serviço do capital produtivo. Nessa perspectiva, refletir sobre as finalidades das universidades no Brasil para o século XXI constitui-se em grande desafio para os investigadores desse campo, ao se considerar que a universidade possui uma natureza institucional própria, com objetivos e finalidades específicas e distintas de outras instituições. Entender as novas finalidades e concepções propostas para as universidades no cenário da sociedade globalizada, marcada pela acirrada competitividade e pela reestruturação produtiva do capital, frente às novas exigências impostas ao seu *modus operandi*, sobretudo na sua forma de atuar, de produzir e de se organizar, torna-se imprescindível no atual momento histórico, principalmente para os interessados na defesa da universidade como bem público.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523808013.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

mas aprofundando no contexto da formação do professor em alguns aspectos que justificam a ausência de previsão legal completa sobre esse ponto relevante no âmbito da educação.

Quando se tenta compreender a realidade do Ensino Superior e a formação de professor, ressalta-se que a LDBEN se dedicou apenas a um Artigo sobre essa temática, a saber:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Conforme a redação do artigo, não há critérios sobre como será selecionado esse professor, uma vez que o parágrafo único remete ao notório saber deixando genéricos os requisitos para definição do critério adequado para formar docentes nesse contexto, visto que “não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como de preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente), nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 273).

Pode-se ainda entender que, essa formação se dá em qualquer área do conhecimento, não necessariamente na área da Educação. Sabe-se que tais programas estão voltados para a formação de pesquisadores em campos específicos e não objetivam a formação de professores. “Sendo assim, a grande maioria dos professores que atuam no Ensino Superior são pesquisadores que carecem de formação para a docência. Desta forma, as universidades devem promover a formação pedagógica de seu professorado, imprescindível para conseguir a qualidade docente à que se compromete em sua oferta acadêmica” (SANTOS; SALINA; MURCIA; VIEIRA, 2018, p. 151).

O direito à educação não é priorizado, e isso contraria o próprio texto constitucional brasileiro, o que se perfaz por meio da forma de dominação ideológica do Estado, conforme Guareschi (2000), especialmente pelo impedimento de assegurar a profissionalização docente plenamente no Brasil.

Guareschi (2000, p. 41, grifo do autor), define como a ideologia pode refletir na vida em coletividade, uma vez que:

[...] ideologia no sentido negativo, ou crítico, (alguns falam até em sentido "pejorativo"), ideologia seria constituída pelas ideias distorcidas, enganadoras, mistificadoras; seriam as meias-mentiras, algo que ajuda a obscurecer a realidade e a enganar as pessoas. Ela apresenta-se como algo abstrato ou impraticável; como algo

ilusório ou errôneo, expressando interesses dominantes e como que sustentando relações de dominação... Na sua dimensão dinâmica, porém, a ideologia é vista como uma determinada prática, um modo de agir, uma maneira de se criar, produzir ou manter determinadas relações sociais. A função da ideologia seria também a produção, reprodução e transformação das experiências vitais, na construção de subjetividades. THERBORN (1980:2), ao definir ideologia, diz que a operação da ideologia na vida humana envolve, fundamentalmente, a constituição e a padronização de como os seres humanos vivem suas vidas como iniciadores conscientes e reflexivos de ações num universo de significados [...]. Nesse sentido, ideologia constitui os seres humanos como sujeitos. E logo após, ele afirma que estudar o aspecto ideológico duma prática é deter-se na maneira pela qual ela opera na formação e transformação da subjetividade humana.

Dessa forma, depreende-se que a ideologia deve ser levada em consideração quando ela influencia a forma como o Estado cria as leis e operacionaliza seu teor para delimitar o contexto da educação, no que lhe compete.

O país precisa de professores capacitados nas localidades de difícil acesso ou até mesmo bairros periféricos, pois os poucos que possuem, precisam de formação continuada em nível superior, o que se verifica de forma significativa, pois o número dentre os que atuam fora da devida habilitação é identificado, devido ao fato de não serem oportunizadas a esses mesmos docentes a capacitação para contribuir com a educação em nível de qualidade.

Há gravidade no problema, quando se identifica os índices percentuais dos profissionais contratados em condições precárias de trabalho nos 5.570 sistemas educacionais municipais e 27 estaduais, para mais de duzentos milhões de habitantes, o que evidencia o problema de forma alarmante, conforme repositório da Agência Brasil – EBC:

O número de professores no Brasil passa de 2,5 milhões, segundo censos educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes a 2017. Desse universo, 340 mil professores estavam atuando [...]

A Agência Brasil mostra as ideias de quem quer seguir a carreira de docentes que não abrem mão da profissão. Sobre a formação profissional dos que estavam em sala de aula, 4,3 mil têm diploma superior; 65,4 mil, especialização; 128,4 mil, mestrado; 143,4 mil, doutorado. Apenas 10 deles não tinham graduação. A maior parte dos professores (2,192 milhões) é da educação básica, enquanto 349.776 são do Ensino Superior. As estatísticas educacionais contabilizam os profissionais uma única vez, independentemente de atuarem em mais de uma região geográfica, unidade da Federação, município ou etapa de ensino. Do total de professores, 345,6 mil estão na zona rural. A maioria dos professores tem entre 30 e 39 anos. Mulheres representam quase 70% do corpo docente no país (BRASIL, 2018).

De modo geral, com relação aos profissionais da educação, a situação é pior, contrariando o exemplo acima citado. Na maioria das vezes, em suas funções, sequer possuem formação profissional, piso salarial, jornada digna, carreira e tampouco o esforço dos

segmentos correlatos para fomentar a inclusão do profissional plenamente nas relações de ensino, educação e aprendizagem.

O piso salarial foi estabelecido pela Lei nº 11.738, de 2008 (BRASIL, 2008), de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Artigo 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a saber:

§ 4º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ajustarão progressivamente, em um prazo de cinco anos, suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente.

Assim, o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação é atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir de 2009. No parágrafo único do artigo, a regra dispõe que a atualização será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do Valor Anual Mínimo por Aluno (VAA), referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007).

De acordo com a legislação vigente, a atualização do piso salarial reflete a variação ocorrida no VAA, que é revertido para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de 2018, em relação ao valor de 2017. Dessa forma, o cálculo é feito com a variação entre a Portaria Interministerial MEC/MF, nº 6, de 26 de dezembro de 2018, com VAA de R\$ 3.048,73 e a Portaria Interministerial MEC/MF, nº 8, de 29 de novembro de 2017, com VAA de R\$ 2.926,56. Com o cômputo, o MEC chegou à variação de 4,17%, que deve ser aplicada ao valor do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do ano anterior, neste caso em 2018, de R\$ 2.455,35 (MEC, 2019).

Quanto ao piso salarial do professor para atuar no ensino superior¹⁷, percebe-se que não se chegou a um consenso a respeito, uma vez que a realidade que envolve esse nível da

¹⁷ Piso salarial do professor do ensino superior

Não há um piso salarial fixo para professores da rede superior de ensino, seja ela pública ou privada. O salário varia de acordo com a qualificação do profissional, o tempo de experiência e o tipo de instituição para a qual trabalha – que podem ser universidades federais, estaduais e municipais, institutos federais de educação ou faculdades particulares.

Nas universidades federais, por exemplo, existe uma variedade de cargos que um professor pode ocupar.

Os salários variam da seguinte forma:

Professor com doutorado e dedicação exclusiva recém-contratado: média de R\$ 8.400

Professor com doutorado e dedicação exclusiva com mais de três anos de serviço: média R\$ 10.000

Professor titular (com bem mais tempo de serviço): entre R\$ 11.000 e R\$ 17.000

Nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, os valores mudam de acordo com a região. As médias nacionais são as seguintes:

educação converge para uma discussão a respeito da expansão da IES no Brasil, bem como na questão da autonomia delas diante da definição dos planos de cargos e salários.

Pergunta-se: A LDBEN (BRASIL, 1996) não assegura essas previsões a respeito do salário e condições dignas para a formação e valorização dos profissionais da educação? Sim, mas no seu inteiro teor, verifica-se a norma de forma genérica e deficitária, o que é justamente um dos óbices à profissionalização de educadores no Brasil.

Para entender os limites da legislação vividos pelos profissionais da educação superior, deve-se considerar, nesse texto, a definição de educação como sendo um

processo de transmissão e indução de cultura que se dá no convívio entre gerações numa determinada sociedade. Já a educação escolar é o mesmo processo de educação quando se dá no âmbito de uma instituição específica, de forma intencional e sistemática (MONLEVADE, 2014, p. 11).

Assim, percebe-se que, para assegurar a educação em uma dada instituição (e IES), de forma sistemática e intencional, prescinde de condições pessoais em especificidades, que muitos autores denominam necessidades profissionais, e corroborando um posicionamento de João Monlevade, a definição conceitual de “profissional” exige três aspectos para que o indivíduo seja reconhecido como tal, qual seja: “a) a especialização e competência sobre um dado saber ou fazer, b) o contexto de estar sob a dependência econômica deste trabalho, e c) sua especialidade ser necessariamente reconhecida e identificada socialmente” (MONLEVADE, 2014, p. 12).

Libâneo e Pimenta (1999, p. 260-261), indicam que:

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados meros executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considera-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

R\$ 5.700 para 20 horas semanais

R\$ 6.300 para 40 horas semanais

R\$ 10.200 para dedicação exclusiva

Nas universidades privadas, os valores também variam bastante de estado para estado. O Banco Nacional de Empregos (BNE) revela que a média salarial de um professor universitário na rede particular é de R\$ 4.600 e muda muito de acordo com o tempo de experiência do profissional. Conheça:

Professor em início de carreira: de R\$ 2.800 a R\$ 4.800

Com 4 a 6 anos de experiência: de R\$ 3.550 a R\$ 6.000

Com 6 a 8 anos de experiência: de R\$ 4.500 a R\$ 7.500

Com mais de 8 anos de experiência: de R\$ 5.600 a R\$ 9.400

Lembre-se que para ser professor universitário é preciso investir em pós-graduações de alto nível. Para as públicas, ter mestrado (e às vezes doutorado) é essencial. As particulares exigem no mínimo especialização.

Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/salarios/piso-salarial-professor/>. Acesso em 10, set. 2019.

No contexto da educação brasileira, a inclusão precisa ser pensada com motivação e incentivos, com relação aos profissionais envolvidos e “valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260-261).

Nesse sentido, pode-se perceber que, segundo esses autores:

Em síntese, dizemos que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. Esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 262).

Ainda a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação considera que o “profissionalismo da educação no Brasil deve levar em conta três condições básicas: carreira, formação e salário” (CNTE, 2007). E caso faltar quaisquer desses aspectos, o tripé do profissionalismo adequado à educação estará comprometido, como se posicionam Libâneo e Pimenta (1999, p. 258-259), a saber:

Tem sido unânime a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com as formas convencionais de se formar professores em nosso país. Realizados em dois níveis de ensino – Médio e Superior –, os atuais cursos não dão conta de preparar o professor com a qualidade que se exige hoje desse profissional. No nível médio, realiza-se a formação dos professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e, em alguns casos, a formação dos professores para a Educação Infantil. Às vezes esses profissionais são formados no nível superior (nós atualmente chamados cursos de pedagogia). Os professores para as séries seguintes do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio são formados no nível superior, recorrendo ao velho esquema dos cursos de bacharelado e licenciatura. [...] essas modalidades de formação já demonstraram historicamente seu esgotamento (em nosso país e em vários outros). Dentro desse quadro, o aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade do ensino no país.

Esse tratamento negligente, comprovado em omissões e abstenções que é dado à educação, se verifica desde o período colonial, quando havia a negação da escola primária, sucedido depois do período dos jesuítas que se estende por duzentos anos, refletindo de forma

direta nas políticas públicas brasileiras (FERREIRA, 2015), inclusive no que concerne ao ensino superior.

Não se identifica num traço histórico que o poder público estatal teve sensibilidade em relação à necessidade de escolarização da população e, com o tempo, a legislação se mostra cada vez mais legitimadora dessa situação, cujo reflexo acaba impactando no ensino superior.

A LDBEN (BRASIL, 1996) reiterou a “liberdade” dos entes políticos, prevista na CF (BRASIL, 1988), para criarem seus próprios sistemas de ensino independentes, inclusive com relação ao nível superior, o que dá margem à possibilidade de reafirmação de desigualdades regionais acentuadas. O próprio texto constitucional de 1988 (BRASIL, 1988) coaduna com essa possibilidade que, mesmo com trinta anos de sua promulgação, ainda não se constata que a LDBEN lei tenha efetivo caráter regulamentador daquela norma fundamental.

No Art. 62, da LDBEN, dispõe que a regra para a formação dos docentes para a educação fundamental e para a educação infantil, será observada em nível superior. Quando se pensa na elevação da formação docente em nível superior, entende-se que “uma reivindicação antiga dos educadores em nosso país e já consolidada em grande parte dos países desenvolvidos, fica assim contemplada” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 259).

Nesse mesmo Art. 62, por outro lado, admite-se a formação “oferecida em nível médio, na modalidade Normal”, como critério mínimo para as séries iniciais e para a educação infantil. Nesse aspecto, a situação é verificada “historicamente em relação à habilitação específica do magistério” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 259), restando ausente a especificidade no que se refere ao necessário para o docente atuar em nível superior.

De outro modo, as disposições transitórias (Título IX, Art. 87, Parágrafo 4º) determinam que, até o final da Década da Educação (2007), “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 259). Nesse contexto, verifica-se um avanço mundialmente consolidado sobre o aspecto da formação docente de nível superior. A partir de então, a LDB institui a possibilidade de formação dos professores para todos os níveis de escolaridade ocorrer sob a égide dos Institutos Superiores de Educação, não necessariamente universitários.

Nesse cenário, proposto na LDBEN, algumas alterações na formação de professores se intensificam, o que exige posicionamento dos gestores estatais quanto à formação dos professores, bem como dos profissionais da educação superior. Aliado a isso, percebe-se o surgimento das inovações curriculares, sob o aspecto da interdisciplinaridade, sala-ambiente, ciclos de aprendizagem e outras novidades que passam a exigir dos professores novas

abordagens de atuação profissional e, em decorrência disso, “novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 259).

Observa-se que são frágeis as legislações voltadas para cumprir as políticas que versam sobre a educação superior no Brasil, contribuindo para uma atuação do Estado que nega o direito à educação de qualidade pública, gratuita, constitucionalmente prevista e uma de suas principais causas é a desarticulação curricular ou até mesmo a sua verticalidade do ponto de vista da formação para atuar na docência.

Mesmo com a luta de movimentos sociais pela educação igualitária, os governos acabam influenciando a cada tempo, com seus interesses que na maioria convergem para a classe dominante, para a centralização de ações pedagógicas, o que oportuniza uma ação concorrente entre esferas de governos internos, na tentativa de desenvolver as políticas educacionais.

A educação superior pública de qualidade não é prioridade do governo num país onde o neoliberalismo econômico sempre prevaleceu e isso é visível desde os tempos do liberalismo com o final da década de 1980. Assim, entende-se que a formação profissional, carreira e salário, não estão protagonizando as fundamentações das políticas públicas nos séculos XX e XXI.

Compreende-se que diversas são as dificuldades que a educação superior brasileira vive hoje, seja na estrutura, nos currículos, no custeio e na própria legislação, a exemplo da falta de docentes na inclusão ou a demasiada quantidade de formados em outras demandas que já estão saturadas, com exceção das licenciaturas que ainda precisam de incentivos para se fortalecer, o que infelizmente é um reflexo da falta de gestão pública associada à ausência de planejamento estratégico das políticas de formação docente para a educação.

Vê-se que o Estado brasileiro sempre atua de forma paliativa quanto à necessidade de formar profissionais para melhorar a educação, tendo em vista a ausência de critérios específicos e rigorosos na LDBEN (BRASIL, 1996), já mencionados anteriormente, contribuindo para a criação de programas de formação de professores aligeirados, deixando apenas a cargo das formações *stricto sensu* e das licenciaturas, esse papel da formação de professores para atuar no ensino superior.

De 1970 a 2019, ocorreram diferentes cenários, altos e baixos, na educação, bem como governos neoliberais de direita e de esquerda com diferentes ênfases na educação superior, a exemplo de atual governo que demonstra claramente a intenção de dismantlar a educação, e na maioria das vezes distancia ela do ideal de profissionais com mão de obra devidamente “qualificada” para atender uma demanda que na verdade exige um processo de capacitação e

formação docente para a qual o Estado convenientemente não se preparou. O entendimento de Saviani (2009, p. 153) é claro a respeito pois:

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente e, simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta.

Essa omissão na gestão pública educacional contribui para o favorecimento da iniciativa privada para atender as demandas locais, sem a devida regulamentação legal e supervisão do Estado, pois as políticas se mostram sempre passíveis de críticas dos teóricos da educação, a exemplo do próprio Saviani (2009), que identifica anomalias na formação docente, o que causa um efeito ricochete contra a própria máquina estatal, demandando mais investimentos para amenizar os contrastes.

Atualmente, o problema da omissão culminou na chamada segunda licenciatura¹⁸ para os professores (BRASIL, 2009b; 2015b), pois se deve considerar a gestão pública da educação brasileira limitada num ideal de dominação, que posiciona o país sempre na condição de colônia de países desenvolvidos em grau mais acentuado. Além disso, jamais o Estado brasileiro oportunizou o desenvolvimento educacional global, sempre identificando um gargalo, seja nesse contexto ou especificamente na educação básica ou superior.

É precária a forma como a legislação é idealizada, principalmente quando se trata de gestão para a inclusão e formação docente, nesse contexto, evidenciado em alguns artigos da LDBEN (BRASIL, 1996), a exemplo do 66.

Convém, aqui também, citar o teor do capítulo V, da LDBEN, que destaca em seu Artigo 58 que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Importante salientar que esse adendo

¹⁸ Segunda licenciatura é o nome que se dá ao tipo de curso de graduação voltado para pessoas que já têm diploma de curso superior em algum curso de licenciatura, como Letras, Matemática, História, Geografia, Biologia, Artes, entre outros. Assim, trata-se de um curso voltado àqueles que se formaram pensando na carreira de professores e que querem dar aulas de mais de uma matéria. Por exemplo, um professor de História pode fazer um curso de segunda licenciatura para dar aulas de Língua Portuguesa. Quem pode cursar uma segunda licenciatura? Qualquer pessoa que já tenha se formado em um curso de licenciatura anteriormente. Não é exigido que essa pessoa tenha atuado em sala de aula ou esteja atuando no momento. Ou seja, basta ter o diploma anterior.

Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/cursos/segunda-licenciatura-ead/>. Acesso em: 10 set. 2019

se dá ao fato da educação inclusiva estar diretamente relacionada com a proposta dessa pesquisa.

Mesmo com o intuito de ratificar a obrigação do Brasil em prover a educação inclusiva que, no mês de dezembro de 1996, a LDBEN (BRASIL, 1996) não expressa em seu texto avanços consideráveis, visto que a expansão da oferta de educação especial para as idades de zero à seis anos e a menção à necessidade de melhorar a qualidade da educação para os alunos, dada a importância dos professores em serem capacitados, com recursos adequados para compreender e atender à diversidade que o ambiente de aula sugere. Contudo, ela é omissa com relação à pessoa com deficiência que vive a realidade do ensino superior.

Constata-se, na realidade da IES, a ausência de recursos pedagógicos e o déficit da formação dos professores com foco nesses alunos com deficiência.

Em relação à LDBEN e à ausência de avanços trazidos por ela com relação à inclusão, pode-se concluir que poucas conquistas foram alcançadas no ensino superior. Porém, é necessário lutar por resultados exitosos, de forma que eles possam ser efetivados na prática da IES, mesmo sabendo que a realidade nos remete ao fato de que o governo não tem conseguido assegurar a democratização do sistema de ensino para a pessoa com deficiência. Nas últimas décadas, o crescimento do movimento em prol da inclusão se acentua, o que tem sido mais analisado pelos pesquisadores e estudiosos no contexto da Educação Especial, de acordo com Ferreira (1995) e Glat (1995).

Ressalta-se uma preocupação sobre isso, pois mesmo com a matrícula de alunos com deficiência nas IES, esse fato não contribui para a alteração da qualidade de sua formação. E, principalmente, com relação aos profissionais da educação inclusiva, é prudente destacar a resistência para aceitar o que a educação superior propõe, refletindo na necessidade de compreender que o problema está muito mais ligado à ausência de especificidade e voltada para a inclusão na formação docente para enfrentar o desafio.

Neste cenário atual de 2019, um dos desafios enfrentados pelos que se dedicam à inclusão é a falta de adesão à produção do conhecimento no ambiente acadêmico de Pós-Graduação, a exemplo do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, que na linha de pesquisa 2 só tem um docente com projeto cadastrado na Capes, com foco na educação inclusiva.

A LDBEN, no *caput* do Artigo 62, dispõe que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos alunos de educação especial”, estabelecendo que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou

serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

O legislador infraconstitucional define que “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” e assegura que “a oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III, do Art. 4º e o parágrafo único do Art. 60” da mesma lei (BRASIL, 1996).

A LDBEN (BRASIL, 1996) legitima as ações de toda e qualquer instituição de ensino que atua na educação inclusiva, direta e indiretamente, quando identifica que “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (BRASIL, 1996), mas não exclui do poder público o dever de prover a educação inclusiva em caráter complementar, exigindo que

adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Mesmo com uma legislação esparsa no contexto da educação, há uma distância entre o que a lei prevê e o que as políticas estabelecem para a coletividade. No que toca à educação inclusiva, por exemplo, os critérios profissionais necessários para os atores envolvidos no contexto escolar, de regra, não são objeto das políticas públicas, por não virem explícitos no teor dessas leis, como mostra o capítulo V, da LDBEN (BRASIL, 1996).

É difícil perceber sensibilidade do Gestor público em oportunizar a formação docente no Brasil, voltada para atender a demanda da inclusão no ensino superior. No Século XX, identifica-se poucas iniciativas de formação continuada, enquanto, atualmente, em 2019, nota-se muitas barreiras atitudinais (a exemplo da justificativa de contenção de gastos) dos gestores e responsáveis pela criação das normas e políticas para suprir a lei omissa.

Na LDBEN (BRASIL, 1996) percebe-se a ausência de especificidade e abrangência no que remete à formação docente para atuar na IES, principalmente no que concerne à inclusão. Isso se deve ao fato de que, mesmo a CF (BRASIL, 1988) sendo considerada cidadã, revela nas suas entrelinhas a fragilidade comprovadamente histórica das legislações específicas que foram editadas ao longo dos anos.

Esgotar o problema da formação docente da LDBEN (BRASIL, 1996) requer empatia de qualquer pesquisador, pois, ao analisar seu teor, é necessário compreender a dialética da relação Estado e Educação, para alcançar uma percepção através da interpretação integrada de normas jurídicas de diferentes leis, para assim consolidar qualquer concepção com relação ao tema geral dessa pesquisa.

No tópico a seguir, identificar-se-á qual a relação dos documentos analisados nesse capítulo e de que forma a educação inclusiva pode ser entendida, conforme a necessidade, conveniência e oportunidade do Estado, quando idealizou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 trazendo a possibilidade de contribuir para a pessoa com deficiência no âmbito do ensino superior e, inclusive, com relação ao que está proposto nesse trabalho.

2.5 A Política Nacional de Educação Especial de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

No contexto da inclusão, a forma como o Estado vem assegurando a educação para essa demanda da sociedade coloca o profissional em constantes desafios.

O objetivo do poder público, ao cumprir o que dispõe a lei, tem como base uma política que deve ser pensada em respeito a todas as garantias básicas da coletividade, sob o aspecto constitucional, e nesse sentido é importante analisar a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI” (BRASIL, 2008), bem como sua relação com o tema proposto nessa pesquisa, que é a Educação Inclusiva na Formação do Docente de Ensino Superior.

Por meio de leitura desse documento oficial, encontrado no portal do Ministério da Educação (MEC) e delimitado em quinze páginas, percebe-se que o mesmo reafirma todos os textos legais de relevância para a educação inclusiva no Brasil, assim como os principais fatos históricos que reportam à criação das instituições vanguardistas (IBC, INES, Associação Pestalozzi e APAE) que contribuíram para referenciam teoricamente em nível de Brasil o que mais tarde foi definido como Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As

atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008, p. 10).

O poder público definiu as principais considerações relacionadas à temática da inclusão, que foram inseridas no Brasil. Porém, no teor dessa política, observa-se alguns pontos que são controversos, pois, atualmente, em 2019, não houve uma atualização de acordo com a real demanda da educação inclusiva, tendo em vista que em nada se refere à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), o que denota uma defasagem da mesma e de sua aplicabilidade prática.

Deve-se, ainda, mencionar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mostra alguns aspectos que justificam os motivos de sua criação em 2008, o que até então não se via, especificamente, na CF (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, “a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2008, p. 10). Dessa forma, ela denota uma orientação a respeito de como a educação pode ser oportunizada para a pessoa com deficiência.

É importante considerar que, somente se executa o proposto, garantindo: “Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2008, p. 10) e, pela primeira vez, se vê na legislação brasileira a possibilidade da inclusão ser assegurada em todos os níveis de ensino.

Associada à transversalidade, percebe-se que essa proposta também leva em consideração a necessidade de “Atendimento Educacional Especializado” e uma “Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p. 10), pois a sequência lógica de formação dos indivíduos não pode ser interrompida.

É na “Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 10) que a PNEEPEI foi pensada como meio de assegurar capacitação para o profissional que ocupa uma posição de destaque, por ser o mediador do conhecimento.

Esse documento, não deixou de considerar outros fatos importantes na educação da pessoa com deficiência, quando destaca a “participação da família e da comunidade; -

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” (BRASIL, 2008, p. 10).

É fundamental a articulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entre os diversos setores que envolve a IES e a sociedade, o que legitima a criação de outras políticas públicas para atender as especificidades da inclusão, tendo em vista que a Lei Brasileira de Inclusão – LBI traz vários conceitos de deficiências e necessidades especiais, o que, por si, é diversificado e complementa o que foi almejado na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

A LBI é pontual ao definir os conceitos básicos em seu, conforme se observa da leitura dos artigos 3º¹⁹.

¹⁹ Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

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;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não

Estabelecer conceitos e objetivos em um documento oficial orienta as ações do poder público federal, estadual e municipal, respaldando uma execução, conforme a previsão legal e o caráter de oficialidade e assegurando o direito à educação como uma das garantias fundamentais.

Contudo é interessante ressaltar que, o fato da PNEEPEI ser de 2008 e a LBI de 2015, porém ambas em vigor, a pesquisa evidencia um desafio a analisar o contexto desses dois documentos simultaneamente, tendo em vista que são nesses documentos que a educação inclusiva para o ensino superior pode ser pensada, do ponto de vista da efetivação da inclusão como garantia fundamental.

A demanda do Ensino Superior, no que concerne à pessoa com deficiência, foi abordada nas normas brasileiras, pois a educação inclusiva é obrigatória nas instituições, devendo ser pensada de acordo com as situações que, por ventura, acomodem alunos a serem incluídos. Assim:

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP, nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 4).

provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

No contexto do Ensino Superior, que a educação especial pode se efetivar por meio de ações voltadas para oportunizar o acesso e a permanência, bem como a participação dos estudantes com deficiência. Essas ações devem envolver:

o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

As Instituições de Ensino Superior (IES), assumem um papel muito importante como via de capacitação docente para assegurar a formação das pessoas com deficiência, o que demanda atenção e cuidado.

A educação inclusiva sugere uma participação de diversos atores na IES, tais como professor, profissional de apoio, psicólogo e intérprete no ambiente de sala de aula. Além disso, essa política pública denota o papel importante do AEE - Atendimento Educacional Especializado, o que foi uma inovação no cenário brasileiro, em inspiração às normas educacionais internacionais da Declaração de Salamanca, exigindo do professor uma capacitação apropriada, conforme disposto, a seguir:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 4).

A proposta de interdisciplinaridade, sugerida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, coloca todos os atores envolvidos no cenário da inclusão, em capacitação, o que reflete da própria formação continuada do docente, dentre outros profissionais e o desafio para essa pesquisa é identificar se esse documento oficial está de acordo com a demanda atual da sociedade, que atualmente já experimenta as exigências da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que revolucionou não só o ordenamento jurídico, mas o cenário da própria educação inclusiva.

Nesse sentido,

a palavra interdisciplinaridade atravessou fronteiras e, atualmente, dá a volta ao planeta. Esta palavra é utilizada tanto na francofonia (países cuja língua oficial é o

francês), nos países germano-escandinavos, nos países anglo-saxônicos como nos países de língua espanhola ou portuguesa. Da Nova Zelândia ao Japão, de Portugal à Noruega, do Chile ao Canadá, o termo tem uma utilização corrente. Poderíamos crer, à primeira vista e, sem dúvida, de uma maneira um pouco ingênua, que este termo é portador de um sentido socialmente compartilhado pelo conjunto de seus utilizadores, e que se caracteriza por perspectivas comuns tanto no plano da pesquisa em educação como no plano da formação de professores. Tal apreensão corre o risco de ser fonte de sérias más interpretações (LENOIR, 2005, p. 2).

Conceitualmente, tem-se pela interdisciplinaridade, uma flexibilidade na sua essência, uma vez que ela sugere na inclusão algo nunca estático e variável, compreendendo que:

se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2008, p. 17).

Revisar os documentos oficiais que sugerem a efetivação dos direitos humanos e das garantias fundamentais para a pessoa com deficiência no âmbito da inclusão, foi importante, e esse capítulo perpassou a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração Universal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a Constituição federal de 1988, e LDBEN de 1996, a PNEEPEI de 2008 e a LBI de 2015.

A proposta do próximo capítulo foi um questionamento analítico de todos os objetivos dessa dissertação, e sua relação com os dados encontrados por meio de uma revisão bibliográfica, no contexto da LBI (BRASIL, 2015), principalmente na análise dos resultados obtidos.

A seguir, esse trabalho aboou os caminhos para se alcançar o objetivo geral, cogitando um esboço de algumas soluções para o problema de pesquisa.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO MARCO LEGAL À ANÁLISE DOS RESULTADOS

A proposta desse capítulo foi refletir sobre a evolução histórica dos estudos em inclusão, bem como seus reflexos na legislação e o que ela vem propiciando desde a declaração de 1948 até 2019 quando se tem de um lado, a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, de outro, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), dois documentos oficiais que não se relacionam diretamente no que concerne ao seus respectivos conteúdos e à efetivação do direito à educação. Não se pode deixar de lado a importância da formação docente para atuar na perspectiva inclusiva, em especial no Ensino Superior.

Pode-se perceber diante da revisão dos documentos nesse trabalho, a saber, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, a Declaração dos Direitos das Pessoas Com Deficiência, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien, 1990, a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais – Salamanca, 1994, e a Política Nacional de Educação Especial, numa Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e à LBI – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que, desde 1948 até 2019, houve uma preocupação em consolidar os direitos das pessoas com deficiência, principalmente após a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), apresentando uma sequência de promulgações de textos legais num contexto esparso e, na maioria das vezes, sem uma convergência de conteúdo entre eles.

É visível a preocupação do Estado brasileiro em oportunizar a educação inclusiva. Entretanto, o reflexo das ideologias políticas nos governos de 1994 a 2019, influenciou a estruturação das normas por parte do governo, dificultando a criação delas de acordo com o que consta nas declarações internacionais, que foram analisadas no segundo capítulo desse trabalho.

Vê-se, então, um impacto no direito interno a partir do momento em que o inteiro teor das declarações não foi interpretado da mesma forma que a comunidade internacional, a exemplo da Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, que estabelecem normas sucintas e genéricas, carentes de complementação.

Depreende-se, neste ponto, um contexto legal em que as políticas e projeções do governo nascem da necessidade de uma educação inclusiva, porém, nos textos legais, percebe-se uma fragilidade do ponto de vista qualitativo, uma vez que a inclusão, conforme

idealizada na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), sugere um cenário de múltiplas realidades e contextos, no qual a pessoa com deficiência deve ter um tratamento igualitário, cada um na medida de sua especificidade e, na legislação brasileira, o assunto é tratado de forma generalizada.

Observa-se que compreender as normas que foram objeto de revisão nesse trabalho e relacioná-las com a sociedade na qual a pessoa com deficiência convive, requer sensibilidade acentuada ao ponto de entender que a educação e, conseqüentemente, o papel do docente, configuram um campo amplo de várias situações para inúmeras análises, resultando na importância de uma revisão documental para se alcançar a percepção a respeito dos elementos que compõem os contextos relacionados com a formação dos seres humanos.

A educação inclusiva se perfaz na sociedade se vier reafirmada na legislação em caráter de complementariedade ao texto da constituição, uma vez que a garantia é mencionada apenas na Carta Magna, cabendo ao Estado oportunizá-la no seu sistema educacional.

No Brasil, observa-se que a inclusão foi inserida apenas no texto constitucional como previsão e na LDBEN, de forma implícita quando menciona educação especial, porém, na LBI, de forma bem pontual, mas ficando a cargo das políticas a previsão de diretrizes e normas sobre a implementação e execução do sistema, o que denota um déficit de conteúdo, pois, na maioria das vezes não se encontra harmonia entre essas normativas e as declarações que foram analisadas nesse trabalho.

Toda política deve se embasar no sistema legal, ao qual a matéria que ela trata está vinculada. Nos documentos oficiais que foram observados, nota-se uma fragmentação do verdadeiro objetivo da inclusão no âmbito da educação. Primeiro, com relação à ausência de harmonia e complementaridade na proporção que as declarações foram publicadas, pois não se constata uma sequência de ideias entre elas na medida que surgem e, segundo, porque acabam enfraquecendo o processo de criação e operacionalização das diretrizes por parte do Estado, no sentido de assegurar a todos os necessitados essas garantias.

3.1 A Educação Inclusiva na formação docente para o ensino superior: análise dos resultados diante dos documentos observados nos capítulos 1 e 2

A inclusão não vem sendo priorizada na formação inicial dos docentes, (NOGUEIRA; GLAT 2003, p. 137), de forma aprofundada e, tampouco, para atuarem no Ensino Superior, uma vez que grande parte dos cursos de licenciatura não contempla em suas matrizes curriculares disciplinas que habilitam os professores frente às diferentes necessidades

educativas especiais e os dados encontrados nessa pesquisa sustentam essa afirmativa, como se vê.

Assim,

[...] para que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) ocorra de forma efetiva, não basta inseri-los no ambiente da escola regular, é preciso também assegurar-lhes a entrada no processo de ensino aprendizagem. [E percebe-se que] um dos fatores importantes para que essa inclusão ocorra diz respeito à preparação de professores, tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada, seja por interesse próprio ou por incentivo da instituição em que ele trabalha (REIS; EUFRASIO; BAZON, 2010, p. 112, grifo das autoras).

Nesse aspecto, vê-se que é necessário associar que o ambiente inclusivo demanda professores capacitados para atuar frente ao aluno com deficiência, o que implica em investimentos do ponto de vista da formação continuada.

A educação brasileira, na década de 1990, demonstrou ter sofrido a influência da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (tópico abordado no 3º capítulo) e isso é um marco através do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), o que impactou especificamente na edição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A educação especial está prevista no Artigo 58, da LDBEN, como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Assegurar formação docente com capacitação para atender essa demanda ganha destaque e Gatti (2008, p. 62-63) menciona sobre o documento do Banco Mundial (1995)²⁰, em que “a formação continuada passa a ser vista como uma via estratégica para aprimorar o conhecimento dos docentes ao ponto de reduzir os custos de sua preparação”.

²⁰ Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004) e, como marcos amplos, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do Ensino Superior (Unesco, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001) e os documentos do Fórum Mundial de Educação (DACAR, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

BANCO MUNDIAL. Priorités et stratégies pour l'éducation: un'étude de la Banque Mondiale. Washington: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. Education sector strategy. Washington: Banco Mundial, 1999.

BANCO MUNDIAL. Brasil justo, competitivo, sustentável. Brasília: Banco Mundial, 2002.

No contexto dessa pesquisa e, com o passar dos anos até 1948 até 2019, houve em 2018, uma tentativa de atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), devido ao fato de ela ter completado dez anos, o que é um passo importante para a organização da educação especial, segundo Santos, Lima e Almeida (2018, p. 826), uma vez que se vincula essa política à Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa Com Deficiência (2007) e à temática dos Direitos Humanos, além de fundamentar-se em importantes prerrogativas legais (direito à vida digna) de cunho mais inclusivo, instituídas ao longo da história brasileira da educação especial (BRASIL, 2002; 2006; 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2016; 2018).

No dia 26 de junho de 2018, o MEC²¹, divulgou que atualizaria a PNEEPEI de 2008 e a proposta permaneceu por um período em fase de consulta pública, sendo as intenções de mudanças anunciadas em uma minuta intitulada “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”. Diante dessa tentativa, tem-se percebido que o processo de discussão sobre o tema não se deu de forma harmoniosa, a exemplo da nota de repúdio publicada pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, que pontuou:

O texto apresentado intitulado “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida” se distancia do conceito de deficiência constituído na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que hoje é parte de nossa Constituição Federal. Altera a concepção de educação inclusiva, que dispõe que alunos com demandas específicas sejam matriculados em classes comuns junto aos demais. Além disso, a liberdade de escolha (conforme foi apresentada) e a diversificação dos espaços de atendimento especializado aos estudantes fora da escola comum são temerárias, pois assumem a dimensão de retrocesso com o retorno às escolas especiais. Nessa perspectiva, a proposta de inclusão passa a ser a de exclusão [...]

²¹ Ministro apresenta panorama sobre educação especial e discute necessidade de atualização. São Paulo, 26/6/2018 – Secretários de educação de todos os estados brasileiros conheceram, nesta segunda, 25, em São Paulo, um panorama da educação especial brasileira, apresentado pelo ministro da Educação, Rossieli Soares, que ressaltou a necessidade de atualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implementada em 2008. A meta é que outros fóruns de discussão sejam realizados até que o MEC tenha uma proposta e a coloque em consulta pública. “Esse é um debate muito importante”, explicou o ministro. “A ideia é que a gente dê os primeiros passos para a discussão de uma atualização da política. Não se trata de reforma ou de revisão, mas de uma atualização. Para ser atualizada, existem coisas que precisam, obrigatoriamente, ser mudadas. Existem nomenclaturas que são necessárias e temos também situações práticas que precisam ser discutidas”. O MEC acredita que essa definição precisa ser aprimorada e rediscutida para que, de fato, contemple as variadas demandas de atendimento especializado nas escolas de todo o país. O ajuste, segundo o ministro, é necessário para que se alinhem legislação, métodos e práticas desenvolvidas atualmente em instituições de ensino com o que asseguram também as importantes diretrizes da educação. Com isso, o objetivo é que outros estudantes sejam beneficiados. “Os estudantes têm singularidades que exigem serviços e recursos organizados e integrados às ações desenvolvidas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino”, lembrou Rossieli Soares. “A educação inclusiva é para todos. Não é só para a educação especial; é para o quilombola, para o indígena, etc. Quando a gente fala em educação inclusiva é porque queremos todo mundo dentro da escola, da melhor maneira possível”. Vídeo do Fórum. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/48081>. Acesso em: 9 jul. 2019.

Entendemos que para a efetivação de um sistema educacional inclusivo é fundamental estar ancorado em princípios democráticos, mudar o conceito sobre inclusão e conceber que as escolas devem ter respostas educativas às necessidades de cada sujeito, sem fixar modelos ideais ou elegendo quem possa frequentá-la. O desafio é estabelecer uma pedagogia apropriada para os diferentes modos de aprender. É dar voz à diferença e reconhecer a riqueza de uma sociedade múltipla (CFFa, 2018, grifo no documento).

Nessa complexidade, percebe-se que a comunidade acadêmica, que se dedica à educação inclusiva, se dividiu entre os que defendem a mudança e os que não, pois uma das alterações têm a ver com a ampliação do público-alvo da educação especial para incorporar transtornos mentais e a outra problemática se relaciona à defesa da existência de classes e escolas especiais, segundo Santos, Lima e Almeida (2018).

Refletir sobre essa tentativa de alteração de um documento oficial publicado em 2008, através de discussões que ocorreram em 2018, denota um importante passo para a educação inclusiva, o que é relevante para essa pesquisa. Por outro lado, evidenciar a forma como se dão as tratativas, traz aos olhos de qualquer pesquisador a necessidade de analisar os prós e os contras dessas modificações.

É interessante observar nesse trabalho, se essa intenção de reestruturação da política inclusiva de 2008 é relevante para o cenário onde se vê inserido o docente que vive os déficits da formação continuada e, ainda, com o desafio de enfrentar a sala de aula no Ensino Superior, no qual existe a demanda de pessoas com deficiência regularmente matriculadas. Isso pode ser um reflexo da escassez de oportunidades do ponto de vista da capacitação para a docência na educação inclusiva em si.

Não se pode esquecer, nesse sentido, que a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (conhecida como a Lei de Cotas), para dispor sobre a reserva de vagas às pessoas com deficiência nos cursos técnicos e de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016), o que é uma influência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), pois, no seu texto, há referências à universidade.

Entendeu-se que nessa análise de resultados é interessante retomar à Política de 2008 (já dita de forma breve no Capítulo 2), pelo fato dela ter uma relação com o tema geral dessa pesquisa e pode-se concluir que os movimentos em torno de sua revisão refletem diretamente não só nos níveis iniciais e médio do ensino, mas, também, no Ensino Superior (que é o foco do trabalho).

Assim, quando se remete à expressão “análise”, muito utilizada nesse texto, pode-se chegar à sua compreensão com base numa perspectiva analítica, que pode ser intitulada

Omnilética, que é uma palavra de origem greco-latina, idealizada em 2011 (SANTOS, 2013), para dar significado a um tipo de olhar “lente”, pela qual se pode enxergar totalidades (grupais ou pessoais/fenômenos sociais/eventos), num dado contexto, cultural, prático, político complexo e dialético, num delinear de continuidade.

Na PNEEPEI, as passagens são bem claras quando se referem ao Ensino Superior (em 7 momentos) e é interessante que o título “Marcos Históricos e Normativos”, menciona que deve abranger “em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008).

É importante ressaltar, também, a menção que a PNEEPEI faz na Seção III, intitulada “Diagnóstico da Educação Especial”, referindo-se ao nível estatístico de crescimento no número de alunos com necessidades especiais, entre 2003 e 2012, que passou de 5.078 para 26.663, representando um crescimento de 425%²².

Convém, ainda, memorar que o Censo da Educação Superior de 2017, divulgado em 14 de setembro de 2018, conforme Portaria nº 911 (DOU, nº 224, de 23 de novembro de 2017)²³, no tópico 1.9, do levantamento estatístico, informa que nos anos de 2004 a 2017 o aumento foi muito maior, totalizando, aproximadamente, 1598% (de 2.395 para 38.272 alunos, com necessidades especiais), (INEP, 2018).

A tabela que consta no link de acesso ao relatório, traz uma relação extraída do referido censo de 2017, da quantidade de alunos com necessidades especiais que foram matriculados, numa listagem que abrange as IES públicas no âmbito municipal, estadual e federal, bem como no setor privado, por Estado e região do país e, também, com relação às deficiências mais comuns encontradas.

Os referidos dados apontam que de 8.286.663 de matrículas de alunos no ensino superior em 2017 (tópico 1.8), identifica-se 38.272 (tópico 1.9)²⁴ alunos, dentre eles, com um

²² MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2019.

²³ Diário Oficial da União nº 224, quinta-feira, 23 de novembro de 2017. Documento assinado digitalmente, conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2017/portaria_n911_22112017_cronograma_do_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

²⁴ RELATÓRIO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2017. TÓPICO 1.8 Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Faixa Etária, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2017. TÓPICO 1.9 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 set. 2019.

total de 39.855 deficiências, sendo distribuídas da seguinte forma: 2.203 com cegueira; 10.619 com baixa visão; 2.138 com surdez; 5.404 com Deficiência Auditiva; 14.449 com Deficiência Física; 139 com Surdocegueira; 690 com Deficiência Múltipla; 2.043 com Deficiência Intelectual; 378 com Autismo Infantil; 376 com Síndrome de Asperger; 123 com Síndrome de Rett; 226 com Transtorno Desintegrativo da Infância e 1.067 com Superdotação.

Aqui abre-se um espaço para questionamentos, quais sejam: de que forma as universidades vêm se organizando para atender a demanda da inclusão no Ensino Superior, diante do crescimento do número de alunos regularmente matriculados? A partir da Lei nº 13.409, de 2016, evidencia-se a oferta ampliada de vagas para pessoas com deficiência nesse nível de ensino e, por outro lado, não se vê uma preocupação no mesmo patamar com relação à formação para o docente que vive essa realidade. A quem cabe a iniciativa para sanar o problema? Aos olhos dessa pesquisa tudo gira em torno das IES, as possíveis soluções.

Não se pode esquecer de mencionar que, de acordo com o Censo de 2017, vários são os cursos de graduação na área de educação com foco em formação de professores. Contudo, de um total de 2.447 instituições, somente 24 oferecem o curso de Pedagogia, com ênfase em Formação de professor de Educação Especial, conforme consta, em negrito, no quadro abaixo, sendo 22 o quantitativo de IES públicas e 2 de instituições privadas:

Quadro 1 – Cursos de graduação na área de educação com foco na formação de professores – Censo 2017

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Número de Instituições que oferecem o Curso			Número de Cursos		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Total	2.447	296	2.151	35.380	10.425	24.955
Área Básica de Cursos	32	30	2	-	-	-
Educação	1.330	193	1.137	7.291	3.795	3.496
Ciências da Educação	1.094	147	947	1.687	460	1.227
Administração Educacional	1	1	-	2	2	-
Educação Organizacional	1	-	1	1	-	1
Pedagogia	1.093	146	947	1.684	458	1.226
Formação de Professor da Educação Básica	64	58	6	115	107	8

continua

Quadro 1 – Cursos de graduação na área de educação com foco na formação de professores – Censo 2017 (continuação)

Formação de Professor das Séries Finais do Ensino Fundamental	8	8	-	14	14	-
Formação de Professor de Economia Doméstica	1	1	-	1	1	-
Formação de Professor de Educação Física	512	103	409	697	182	515
Formação de Professor de Enfermagem	11	7	4	12	8	4
Formação de Professor de Mecânica	1	1	-	1	1	-
Formação de Professor de Música	102	58	44	131	77	54
Formação de Professor de Teatro (Artes Cênicas)	47	40	7	52	44	8
Formação de Professor do Ensino Técnico	2	2	-	2	2	-
Formação de Professor em Segurança Pública	1	1	-	1	1	-
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica	8	4	4	12	7	5
Formação de Professor de Matérias Específicas	673	171	502	4.279	2.705	1.574
Formação de Professor de Biologia	355	141	214	637	373	264
Formação de Professor de Ciências	37	31	6	97	91	6
Formação de Professor de Educação Religiosa	11	10	1	12	11	1
Formação de Professor de Estudos Sociais	1	1	-	2	2	-
Formação de Professor de Filosofia	150	67	83	175	83	92
Formação de Professor de Física	155	118	37	282	243	39
Formação de Professor de Geografia	192	98	94	315	210	105
Formação de Professor de História	284	104	180	452	230	222
Formação de Professor de Letras	10	4	6	10	4	6
Formação de Professor de Linguística	1	1	-	1	1	-
Formação de Professor de Língua/Literatura Estrangeira Moderna	151	67	84	370	245	125
Formação de Professor de Língua/Literatura Vernácula (Português)	248	103	145	473	285	188
Formação de Professor de Língua/Literatura Vernácula e Língua Estrangeira Moderna	226	56	170	382	158	224
Formação de Professor de Matemática	303	146	157	589	399	190
Formação de Professor de Psicologia	11	8	3	12	9	3
Formação de Professor de Química	189	128	61	343	272	71
Formação de Professor de Sociologia	102	67	35	124	86	38
Formação de Professor em Ciências Sociais	1	1	-	3	3	-

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 nov. 2018.

Os dados comprovam que, em plena era da inclusão e com a consolidação dos preceitos das declarações apresentadas, há uma discrepância diante do número insignificante de cursos na formação para o professor atuar na Educação Inclusiva. Isso se justifica levando em consideração que o aumento dos alunos regularmente matriculados ultrapassou o percentual de 1500%, comparando a realidade entre os anos de 2003 (quando foi criado o Reuni) e 2017, ano da última publicação do relatório do Censo da Educação Superior.

Esse cenário apresenta o déficit de formação docente com graduação em Educação Especial e um certo distanciamento da proporcionalidade com relação aos alunos matriculados, principalmente porque, os cursos são presenciais, impactando diante do fato de tentar entender como chegar a uma projeção de expansão da especificidade. Tem-se falado muito sobre o ensino à distância como tentativa, mas isso implica na necessidade de uma pesquisa mais profunda sobre essa modalidade, o que não é objeto de apreciação nesse trabalho.

Esses dados, principalmente depois da criação em 2003, do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), totaliza uma realidade de 8.286.663 alunos, matriculados em instituições de Ensino Superior no Brasil, envolvendo públicas e privadas, e não se sabe ao certo dentro delas como é a lida frente ao aluno com qualquer espécie de deficiência, uma vez que mesmo com a tabela ilustrativa no Anexo nº 1, do Censo da Educação Superior de 2017, isso é uma amostra apenas quantitativa.

Na Seção VI, da PNEEPEI há uma preocupação com a inclusão, e a formação continuada deverá capacitar os professores para a docência com conhecimentos específicos na área (de Educação Especial), o que pode ser feito por intermédio da criação de Núcleos de Acessibilidade das Instituições de Ensino Superior e, nesse ponto, pode-se ter relação com censo (2017) apontado, pois os alunos aumentaram, mas a formação docente para inclusão, de um modo geral, ainda não está fortalecida.

Uma possível solução para o problema de pesquisa pode ser o fortalecimento dos programas de formação continuada de professores (Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado), enfatizando a inclusão com maior prioridade. Aliado a isso, pode-se cogitar, também, a possibilidade de os programas de formação serem parceiros dos núcleos de acessibilidade das IES, uma vez que elas podem dar suporte técnico, oportunizar acesso a recursos didáticos e tecnológicos e até mesmo dados que contribuem para pesquisas como, por exemplo, a proposta desse trabalho depois de uma revisão geral.

Na formação continuada, a situação se mostra mais branda quando se identifica, junto ao Ministério da Educação (MEC), 1072 cursos de especialização em nível *lato sensu*, na modalidade presencial, ligados direta e indiretamente à temática de formação docente, voltada para a educação especial, de um modo geral, sem atender, necessariamente, a demanda da

inclusão, conforme relatório processado no e-MEC, em 10 de julho de 2019²⁵, conforme plataforma de consulta pública.

Aqui nesses dados do e-MEC, se vislumbra uma possibilidade de começar a pensar na inclusão para o ensino superior. Contudo no aspecto da formação docente não se sabe precisar se os conteúdos programáticos de cada um desses cursos podem levar a um salto qualitativo dentro da proposta dessa pesquisa.

É importante compreender a relevância da formação continuada numa perspectiva inclusiva, diante da realidade que o docente se encontra na IES onde ele atua, sobretudo porque é ascendente o aumento do número de alunos com deficiência matriculados, diante do crescimento das vagas oferecidas a partir de 2003, o que se intensificou após o CENSO de 2017. Porém, os dados desse levantamento não pontuam com precisão qual o teor e abordagem das matrizes curriculares dos cursos identificados como sendo os que preparam o professor para a educação especial.

Em nível *stricto sensu*, dentre os 233 programas de Pós-Graduação em Educação²⁶, há apenas um programa centrado em Educação Especial, o de Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial – da UFSCar, o que evidencia uma vantagem por ser pioneiro, mas que não atende a demanda total do país, nesse nível de formação continuada. O quadro a seguir mostra, com maior especificidade, dados do programa da UFSCAR:

Quadro 2 – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial UFSCar, 2019

Código	33001014002P6
Programa	Educação Especial (Educação Do Indivíduo Especial)
Instituição de Ensino	Universidade Federal De São Carlos
Área de Avaliação	Educação
Área Básica	Educação Especial
Situação	Ativo
Modalidade	Acadêmico
Conceito Capes Mestrado	6
Conceito Capes Doutorado	6

Fonte: Capes, Plataforma Sucupira, Relatório da Consulta Avançada – Dados obtidos por meio do endereço eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no ano de 2019. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf;jsessionid=y0gNs0UyTBnW5kWoMx5OV7gQ.sucupira-204>. Acesso em: 14 nov. 2018

²⁵ Ministério da Educação - Sistema e-MEC, Relatório da Consulta Avançada. Resultado da Consulta Por: Especialização Latu Sensu. Relatório Processado: 10/07/2019 - 16:45:51 Total de Registro(s): 1072. Maiores informações em <http://emec.mec.gov.br/>.

²⁶ Capes, Plataforma Sucupira, Relatório da Consulta Avançada – Dados obtidos por meio do endereço eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no ano de 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf;jsessionid=y0gNs0UyTBnW5kWoMx5OV7gQ.sucupira-204>.

Numa tentativa de sair da especificidade da Educação Especial e ao tentar uma busca utilizando o termo Inclusão, que é mais abrangente, foram encontrados na Plataforma Sucupira, da Capes, mais quatro programas de Pós-Graduação que podem dialogar com a proposta dessa pesquisa, mas, ressalta-se que esses dados são a título ilustrativo, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Expressão Inclusão encontrado na Plataforma Sucupira da Capes

Código	42041015006P4	31003010093P2	28022017014P0	42042011001P9
Programa	Diversidade Cultural E Inclusão Social	Diversidade e inclusão	Educação Científica, Inclusão E Diversidade	Reabilitação E Inclusão
Instituição de Ensino	Universidade Feevale	Universidade Federal Fluminense	Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia	Centro Universitário Metodista Ipa
Área de Avaliação	Interdisciplinar	Ensino	Ensino	Interdisciplinar
Área Básica	Sociais E Humanidades	Ensino	Ensino	Saúde E Biológicas
Situação	Ativo	Ativo	Ativo	Ativo
Modalidade	Acadêmico	Profissional	Profissional	Profissional
Conceito Capes Mestrado	5	-	-	-
Conceito Capes Doutorado	5	-	-	-
Conceito Capes Mestrado Profissional	-	3	A	4

Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf;jsessionid=y0gNs0UyTBnW5kWoMx5OV7gQ.sucupira-204>. Acesso em: 14 nov. 2018

Quando a LBI, em 2015, reafirmou os direitos da pessoa com deficiência, no âmbito da educação para o Ensino Superior, ainda não se verificava maior especificidade em relação à inclusão, dada a vasta quantidade de áreas do conhecimento relacionadas aos cursos de graduação oferecidos no país e reconhecidos pelo MEC, o que é uma vantagem identificada no seu teor, além dos conceitos relacionados sob os mais variados aspectos, que é a ratificação da atuação das equipes multidisciplinares e multiprofissional sob vários aspectos da vida da pessoa com deficiência, o que já era contemplado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e identifica-se um ponto de convergência entre essas duas normativas.

Dessa forma, pode-se, através do fortalecimento dos programas de Pós-Graduação para atender a Educação Especial, aliado às parcerias com os núcleos de acessibilidade das respectivas IES, uma possibilidade de agregar a proposta da equipe multidisciplinar, prevista pela PNEEPEI, o que converge para a previsão do capítulo IV, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), quando o direito à educação inclusiva vem definido. Do ponto de vista emancipatório o Artigo 14 prevê que “O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência”, que deve ser baseado “em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa”.

O Artigo 14, define que:

O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas, que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Apenas interpretar a lei não soluciona o problema de pesquisa, uma vez que é necessário aplicá-la na realidade, o que denota uma possibilidade de identificar no dia a dia os possíveis agentes (profissionais da educação), indispensáveis ao Ensino Superior Inclusivo e se isso teria relação com a formação docente para a inclusão. Essa dialética propõe um desafio, que se perfaz na necessidade de diagnosticar o caso, conforme cada experiência vivida, pois desde a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é delimitada legalmente “como necessária ao desenvolvimento do indivíduo, sob uma perspectiva de implementação conjunta por meio do Estado e da família, como agentes indispensáveis à operacionalização do sistema de garantias constitucionais” (RESENDE; SANTANA; COSTA, 2018, p. 48).

Entender e aplicar o texto constitucional implica em assegurar o sistema de garantias para a formação docente, originária dos cursos de licenciatura e nos processos de formação continuada, a exemplo de programas ligados às especializações correlatas a todos os ramos do conhecimento como por exemplo os dados encontrados, que constam nos quadros desse trabalho. Identificar a quantidade de alunos com deficiências regularmente matriculados no Ensino Superior e comparar esse resultado com o número de cursos de formação docente para essa demanda é importante para a pesquisa, sobretudo numa tentativa de relacionar isso com o que prevê a legislação como garantia.

Deve-se priorizar a formação como elemento fundamental para a permanência de alunos com deficiência na graduação de ensino superior, uma vez que a inclusão na IES

demanda adaptar o acesso ao conteúdo desenvolvido nas disciplinas e preparar os professores e funcionários para o atendimento às necessidades educacionais específicas desse aluno em sala de aula e também nos demais setores e serviços da instituição (ANDRADE; PACHECO; FARIAS. 2006 p. 3).

É importante destacar ainda que a capacitação, à qual o docente é submetido, deve priorizar também a ampliação da percepção a respeito do ambiente no qual ele exerce a sua profissão, pois:

No processo de formação continuada, o docente precisa se empenhar para alcançar uma percepção a respeito do papel da família à luz da inclusão. Isto porque é possível observar, nos casos em que se identifica a existência de um trabalho sistemático desenvolvido entre a escola e os familiares dos alunos com deficiência, o favorecimento de atividades que estimulem a independência, bem como que façam os pais perceberem a importância de incentivar os filhos a realizarem suas potencialidades no ambiente de sala de aula (RESENDE; SANTANA; COSTA, 2018, p. 48).

A interação entre os envolvidos no contexto educacional de alunos com necessidades especiais demanda um aprofundamento teórico por parte do professor, que é o protagonista na mediação do conhecimento, pois ele não pode descartar o papel dos agentes (profissionais da educação) relacionados com o contexto da inclusão, bem como o dos sujeitos ligados ao convívio familiar dos educandos. Essa realidade converge para um ambiente escolar plural e diversificado, uma vez que várias e diferentes serão as origens dos alunos dentro de uma mesma sala de aula.

Conforme Ambrosetti (1999, p. 92):

trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade. Pelo contrário, esse trabalho envolve o favorecimento do diálogo. Neste sentido, constitui imperativo dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade.

É importante que o professor tenha sensibilidade com relação à realidade socioeconômica de cada aluno que tem em sua sala de aula para que, assim, ele possa implementar as metodologias adequadas, de acordo com a Educação Inclusiva tão almejada, na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Deve-se levar em consideração que é interessante, antes mesmo de se iniciar o semestre letivo, deva acontecer a reunião da equipe profissional envolvida para acomodar o aluno com deficiência, e desse momento devem participar os gestores e professores

vinculados a ele, para se necessário entabularem as ações afirmativas e até mesmo a formação continuada.

O professor de ensino superior, ao estar diante dos alunos com deficiência tem, num primeiro momento, a noção de despreparo para enfrentar esse desafio, o que o coloca numa posição vulnerável, pois, não se sabe qual será a sua reação, a dos pares e dos próprios alunos, de um modo geral, principalmente se ele, não tiver familiaridade com a Educação Inclusiva, daí a necessidade de reuniões de planejamento.

Muitas são as reações que, na maioria das vezes se identifica, em que sequer os profissionais envolvidos estão emancipados teoricamente sobre Educação Inclusiva e

[...] entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao ‘fazer correto’; as dificuldades encontradas pelo professor, as quais podem ajudar a acordar de um fazer pedagógico que, por ter-se tornado automático, se tornou ‘fácil’; a necessidade que o professor sente de ser instigado, incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 122, grifo das autoras).

A falta de formação para atuar a Educação Inclusiva coloca o docente diante do desafio de enfrentar o cotidiano de uma sala, no Ensino Superior, quando além de ser diversificada com relação aos demais discentes, evidencia problemas que é o reflexo da negligência do governo, sob o aspecto do financiamento e fomento, bem como da própria gestão educacional, podendo ocasionar equívocos no dia a dia, configurando uma barreira atitudinal²⁷ que dificulta o avanço da Educação Inclusiva, em todos os sentidos.

No Ensino Superior, a maioria dos alunos com deficiência está em plena capacidade para exercer os atos da vida civil, sobretudo nas ações, que dizem respeito ao discernimento. Relacionar a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que na perspectiva inclusiva é pontual, pois, ela alterou o Artigo 1.783-A, da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (que institui o Código Civil), passando a estabelecer que:

²⁷ 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; Lei Brasileira de Inclusão 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). Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2018.

A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade (BRASIL, 2002b).

Diante dessa alteração sofrida pela legislação civil brasileira, viver o Ensino Superior nas situações que envolvem alunos com deficiência, configura um desafio, que requer do docente domínio de conhecimento no que diz respeito à apropriação de conteúdos ligados às habilidades e competências, para lidar com situações reais e complexas de seus discentes com deficiência, até então já vitimados pela sociedade que segregava.

Sendo assim:

Para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar. A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora (VITTA F; VITA A; MONTEIRO, 2010, p. 425).

Compreender os dados dessa pesquisa e, ao mesmo tempo, confrontá-los com as previsões nas leis, declarações e documentos oficiais estudados, reflete no próprio contexto de formação no qual o docente se insere, uma vez que as situações que ele viverá no Ensino Superior causam uma erupção de sentimentos e sensações cotidianamente na sala de aula e, não raras vezes, os professores se mostram inseguros no enfrentamento da situação, a exemplo de Nuernberg (2009, p. 153), ao dizer que existe “insegurança por parte de alguns professores acerca da maneira de se relacionar com o aluno cego”.

Por outro lado, a importância da abordagem e consistência teórica que um curso de capacitação continuada oportuniza ao professor, pode refletir na melhoria da sua atuação frente ao aluno com deficiência, demonstrando a importância do fortalecimento dos programas de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*.

A implementação de um trabalho sistemático entre os agentes (Intérpretes, Psicólogos, Psicopedagogos e Profissionais de Apoio), que devem ser disponibilizados aos alunos com deficiência, segundo o Código Civil no Artigo 1.783-A (BRASIL, 2002b), implica em considerar na instituição de Ensino Superior, que a atuação de profissionais de diversas áreas e não só da educação são relevantes como fonte de informações e de apoio social. Essas pessoas, de modo geral, podem contribuir para efetivar a inclusão, considerando as condições

que caracterizam o referido trabalho, o que pode ser identificado por meio do exemplo das Universidades Federais, que possuem os Núcleos de Acessibilidade já estruturados e em funcionamento, aos quais os profissionais relacionados com a Educação Inclusiva estão vinculados.

Incluir as pessoas com deficiência no Ensino Superior deve sempre ser levado em consideração e, é interessante, atentar-se para o detalhe que “nossa cultura está voltada ao cumprimento de obrigações em virtude de leis, pois quando não se tem lei expressa sobre determinado assunto, em regra, não se pode cobrar comportamento comissivo ou omissivo de outrem” (RESENDE; SANTANA; COSTA, 2018, p. 49). Dessa forma, a LBI foi proposta para assegurar a efetivação de práticas e ações voltadas para a inclusão, sobretudo sob o aspecto educacional.

Assim, nos termos dos Artigos 8º, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), pode-se afirmar que:

Art. 8º - É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Na prática interada entre o docente, os profissionais capacitados na educação para atuar com a inclusão e os agentes que, na maioria das vezes, são membros da própria família, denota que a pessoa com deficiência pode se beneficiar do convívio educacional que o Ensino Superior oportuniza, desenvolvendo suas potencialidades, quando identificadas. Além disso, as equipes multidisciplinares mencionadas na LBI contribuem para que essa interação ocorra.

O Artigo 27, da LBI, também merece destaque prevê a necessidade de desenvolver as qualidades da pessoa com deficiência, pois:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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, 2015).

Entretanto, a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), não estabelece como deve ser pensada a construção de um programa para a capacitação de professores voltada para o processo educativo inclusivo, pois, mesmo sabendo que existe uma política especificando a necessidade, não se identificou com clareza, nos levantamentos dessa pesquisa, como os programas idealizam as matrizes e componentes curriculares e, esgotar esse assunto, não faz parte desse trabalho.

Um passo importante para a evolução da formação do docente de Ensino Superior para alunos com deficiência é amadurecer a ideia de que a Educação Inclusiva precisa ser mais discutida na sociedade e no contexto acadêmico formativo, em que o professor se insere. Pois, se isso ocorrer, de forma aliada a um aprofundamento teórico e prático, cuja exigência já vem prevista nos textos e documentos analisados, não se identificaria no Brasil a necessidade de criação de outras leis para promover a inclusão.

Não se pode pensar somente no papel dos profissionais da educação envolvidos no contexto inclusivo do Ensino Superior, sem levar em consideração a importância dos demais atores pedagógicos e as equipes de profissionais especializados, a ser inseridos por meio das parcerias entre a IES e seus respectivos núcleos de acessibilidade. Deve ser oportunizado um processo inclusivo de educação com condições favoráveis para a pessoa com deficiência regularmente matriculada no Ensino Superior.

Neste contexto, a formação de professores precisa trabalhar nos currículos a importância de considerar que na IES se propõe a amplitude do processo educacional extrapolando o espaço educativo, pois, todos responsáveis pela disseminação dos conhecimentos e formulação dos conceitos para jovens, adultos e parcelas sociais que, historicamente, são marginalizadas na convivência emancipatória que ocorre nas relações em coletividade, conforme afirma Oliveira (2004, p. 239).

É indiscutível que o Ensino Superior “exerce papel decisivo na vida das pessoas e que o professor é o mais importante personagem da corrente educacional, pois se coloca no confronto direto com cada aluno e, conseqüentemente, com cada história, diversa por natureza” (OLIVEIRA, 2004, p. 239). No entanto, o docente deve atuar como mediador pedagógico, de forma que os outros profissionais, integrantes do processo educacional, também possam contribuir.

Assim, não há como pensar na formação do professor desconectada com os demais atores pedagógicos envolvidos na prática do ensino, principalmente no contexto da inclusão no Ensino Superior. As propostas que surgem para a formação docente, em especial da

Educação Inclusiva, precisam girar em torno da necessidade constante de aperfeiçoamento, com a finalidade de habilitar o professor para atuar além da sala de aula.

Assim sendo,

a própria natureza da função de professor, como um profissional que atua nas relações humanas, aliadas a sua tarefa de gestor da sala de aula, coloca-o em uma situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus pares. Mais precisamente, na situação de docência, o professor (educador especial/educador de classe comum) precisa administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, que atingem tanto a ele quanto a seus alunos (FREITAS, 2009, p. 248).

Para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade, tudo parece indicar que uma adequada formação profissional, aliada a um contexto educacional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho, são ingredientes essenciais para o alcance pretendido.

Isto porque:

a ação em Educação Especial diante do paradigma da inclusão não se restringe apenas à docência. Esse profissional deve ser capaz de gerenciar o processo inclusivo; assessorar e capacitar professores e a equipe da escola em programas de formação continuada; participar em reuniões com equipe multidisciplinar; acompanhar e avaliar alunos com necessidades educacionais especiais e, também, quando necessário, atuar como docente nos serviços pedagógicos especializados (OLIVEIRA, 2004, p. 241).

O professor, como mediador do conhecimento, deve adotar uma atitude reflexiva permanente sobre seu ensino, de modo a atender as peculiaridades de cada aluno, sobretudo aqueles com deficiência, com o apoio de todas as pessoas necessárias na relação, para que assim tenha a real dimensão da importância do seu papel nesse processo educacional.

O docente não é o único responsável pelo processo de inclusão escolar. Além da família, cujo papel é fundamental, toda a comunidade escolar precisa se mobilizar. Costa (2012, p. 19) ressalta que, “essa sensibilização de todos seguramente irá contribuir de forma positiva para que se possa reduzir de maneira acentuada os traços excludentes que ainda existem no sistema de ensino”.

A LBI abre a identificação das deficiências, e logo no Artigo 2º, § 1º, estabeleceu que “a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar” (BRASIL, 2015). Como se vê, o dispositivo legal demonstra a realidade de que o professor não atua sozinho na escola, necessitando do

profissional da área da saúde, ciências sociais e humanas para auxiliá-lo no planejamento específico para alunos que possuem alguma necessidade educativa especial.

E observa-se que muitos são os aspectos que impõem limites à IES para atender os alunos com necessidades educativas especiais, dentre eles:

falta de informação e de compromisso ético e político com a profissão; dificuldades de adaptação de material; resistência da família e desinformação; problemas socioeconômicos dos educandos e educadores; falta de apoio por parte das escolas, dos colegas e do próprio governo, em suas três instâncias; alto custo de materiais, arraigamento a procedimentos metodológicos que enfatizam a deficiência como explicação para o atraso na aprendizagem, em detrimento das possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem que o aluno apresenta (SILVA, 2006 *apud* COSTA, 2012, p. 20).

De acordo com esses aspectos, uma das principais dificuldades para reduzir os traços excludentes do atual sistema de ensino é lidar com a resistência familiar e dos atores pedagógicos envolvidos no processo inclusivo, o que se dá, com certeza, por fatores culturais, políticos e, conseqüentemente, atitudinais.

Dessa forma,

ao estudarmos as relações familiares precisamos levar em conta que da mesma forma que estas relações influenciam o desenvolvimento psico-afetivo de seus integrantes, elas também são influenciadas pelo contexto social no qual a família se insere. Desta maneira, ao focarmos a família que possui pelo menos um de seus membros com deficiência, as concepções e representações da comunidade acerca da deficiência poderão influenciar diretamente a dinâmica familiar (BAZON; MASINI, 2011, p. 1079).

Assim, ao considerar que a educação da pessoa com deficiência exige uma ação pedagógica diferenciada, não há possibilidade de dissociar o trabalho a ser realizado pelo docente das contribuições dos demais sujeitos do processo, pois como bem escreveu Costa (2012, p. 19), “mais do que formação continuada, adaptação dos currículos escolares e investimentos em equipamentos, é necessária a reflexão de toda a comunidade escolar sobre o tema”.

Isto porque existe nesse início do século XXI, agora em 2019, a inegável necessidade de se propagar uma nova proposta de educação para a inclusão no Ensino Superior, baseada na reafirmação da dignidade humana de todas as pessoas que, de um modo ou de outro, estejam segregadas, marginalizadas da oportunidade de adquirir conhecimento, o que pode ser objeto de estudo nos programas de formação continuada.

Pode-se tomar como base o reflexo que o Reuni (2003), causou no cenário do Ensino Superior, do ponto de vista da expansão e, aliado à exigência da Lei de Cotas – Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), a realidade mostra que todas as pessoas, independente da deficiência que venha a ter, em caráter permanente ou temporário, são titulares do direito ao acesso ao Ensino Superior, em caráter preferencial, observado o percentual estabelecido pela mesma lei.

Conclui-se que o lado positivo dos dados que foram analisados nessa pesquisa, não somente com relação às leis, aos documentos e às declarações, se mostra principalmente no aumento considerável de pessoas com deficiência, regularmente matriculadas no Ensino Superior, de 2003, com o Reuni até 2017 (após análise dos dados do Censo).

Cabe aos envolvidos no processo educacional buscar aprimoramento para atender essa demanda e, conseqüentemente, incentivar que os sujeitos com necessidades especiais continuem se emancipando e se empoderando por meio das escolhas profissionais que queiram fazer diante dos mais variados cursos que a IES oferece e, nesse espaço, ressalta-se a importância do ensino público de qualidade, oferecendo condições justas de aprendizagem a todos, indistintamente, o que coloca o docente de Ensino Superior diante de um desafio do qual não pode se eximir, uma vez que a formação continuada é o caminho adequado para oportunizar um tratamento isonômico às pessoas com deficiência perante as demais.

Ressalta-se, ainda, que a proposta dessa pesquisa conseguiu identificar que todos esses fatores, a saber as legislações e declarações, bem como os dados do Censo da Educação Superior, das Plataformas do e-MEC e da Sucupira, precisam ser estudados e aprofundados nos programas de formação de professores, pois, uma vez constatado o fortalecimento deles, caberá às universidades estruturar propostas pedagógicas que levem em consideração a evolução das leis em inclusão, o papel do docente no Ensino Superior e o que o ambiente proposto por ele pode proporcionar no aprendizado do aluno com deficiência, bem como, a título de reflexão, sobre a práxis docente e com relação à atuação dos demais profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas reflexões sobre essa pesquisa, resta clara a importância de se apoiar em alguma teoria do pensamento educacional brasileiro, de forma que se possa desenvolver um estudo em qualquer temática relacionada à educação, e aqui a que mais se encaixa é a Histórico Crítica

Nesse trabalho, optamos por fazer uma aproximação entre Paulo Freire e Dermeval Saviani, bem como as contribuições deles, para que se entenda um pouco a sistemática e dialética realidade que envolve o contexto da formação docente no Brasil e a influência que o ambiente de Ensino Superior proporciona à pessoa com deficiência.

Pensamos em relacionar esse cenário educacional com a demanda da inclusão e aqui ficou clara essa reflexão, a qual abre margem para uma abordagem crítica possivelmente relacionada com o ambiente que a graduação em nível superior acaba denotando, do ponto de vista do professor e também dos outros profissionais da educação que vive essa realidade.

Não é possível a inclusão na educação sem ensino de qualidade e, muito menos, sem a necessária e imprescindível acessibilidade pedagógica, o que impõe a quebra de paradigmas na espinha dorsal da sociedade, transparecendo, assim, a necessidade de harmonizar a educação superior com cidadania e, conseqüentemente, alcançando a pessoa com deficiência de forma positiva.

O fato é que o Ensino Superior oportuniza um espaço propício a constantes reflexões sobre o papel das IES's na formação do docente, já que os dados encontrados na pesquisa constata a deficiência em programas de Pós-Graduação, nesse viés inclusivo onde apenas o programa da UFSCar, foi identificado como inclusivo, afastando o Brasil um pouco do que foi idealizado pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), e, dentro desse contexto, destacam-se as contribuições encontradas nas legislações que foram surgindo após ela, tendo em vista a relevância de cada uma à sua época, por terem relação com o tema proposto por esse trabalho.

Mesmo não tendo capacitação específica concluída ou estando com formação continuada em andamento, o professor possui condições favoráveis ao aprimoramento profissional, quando nos referimos ao espaço em si que a IES oferece, tomando como ponto de partida os estudos de caso ou o aprofundamento do tema diante das diversas situações que ele vivencia no interior das Instituições de Ensino Superior, principalmente, com olhares multidisciplinares, sobretudo lembrando a necessidade dos estudos serem conduzidos com relação ao que prevê a legislação em vigor.

Entretanto, em relação ao profissional da educação, percebemos que este exerce papel de destaque no processo educacional inclusivo e não se pode responsabilizá-lo por toda a trajetória ou eventual fracasso educacional, pois ele depende de uma série de outras contribuições para obter o resultado positivo desejado, a exemplo do apoio dos professores e da equipe gestora.

A família, o Estado e os demais sujeitos envolvidos no contexto do ensino nas IES's devem atuar como base e suporte para as práticas educativas propostas pelo professor. Sem essas instituições, a educação inclusiva pode ficar comprometida, por ser ela A educação inclusiva é um desafio, uma vez que essa prática exige uma constante reflexão do papel e ação do professor, dos outros profissionais da educação, da família, do Estado e do próprio aluno com deficiência, pois o docente constrói sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar suas atividades, o que transparece um traço próprio da “Pedagogia Histórico-Crítica”, proposta por Dermeval Saviani (2005). Também não podemos esquecer que o docente nunca poderá ignorar as diferenças pessoais dos alunos, devido à necessidade de atuar como mediador pedagógico do processo da inclusão.

Verificamos o efetivo cumprimento das normas legais, quando se corrobora aquilo que deveria vir inserido em nossas consciências: o profissionalismo, a alteridade, a benevolência e o amor ao próximo, e nesse sentido, é possível alcançar essa realidade aproximando as instituições e entidades públicas envolvidas na realidade da proposta inclusiva, o que converge para a delimitação apresentada em Salamanca, no ano de 1994 (Unesco, 1994).

Quando um ser social se lança no desafio da educação, escolhendo a docência ou qualquer papel relacionado como ofício, a sua perspectiva para o processo educacional deve se ampliar. Isto porque aquele que se dispõe a aprender sobre uma demanda que desconhece, carrega consigo experiências ligadas aos valores educacionais primários e às experiências trazidas, em decorrência da convivência familiar, mas, principalmente, possui uma herança oriunda do processo de formação docente ao qual foi submetido, mesmo levando em consideração as condições de capacitação que lhes foram proporcionadas.

Ao partir para a prática, inevitavelmente essas experiências acabam por influenciar o professor, ainda que esteja se apoiando em critérios teóricos dos quais se apropriou, para submeter seu discente a qualquer processo de mediação do conhecimento.

Nesse sentido, o professor e a Instituição de Ensino Superior devem desenvolver técnicas de ensino sensíveis às condições da pessoa com deficiência, do ponto de vista prático, tais como a condição das sugestões e iniciativas dos discentes por meio, por exemplo,

de atividades de pesquisa ou até mesmo de extensão (quando se pode estreitar contato com a família).

Na sala de aula do Ensino Superior, é necessário que o docente esteja sempre atento a cada discente, de forma que sejam detectadas as habilidades e as deficiências de cada um e, conseqüentemente possam contribuir para o desenvolvimento e a construção do pensar.

Portanto, as instituições de Ensino Superior devem dar atenção às particularidades potencializáveis dos seus alunos, de modo que o processo de conhecimento não fique limitado aos padrões socialmente aceitos, o que contribuem para a ineficácia nesses casos. As atividades avaliativas devem ser consideradas quando se contatar o efetivo aprendizado, e isso só é possível se lhes forem proporcionados meios de interação com os diferentes setores sociais, dentre os quais a própria família atua como elemento culturalmente contributivo e porque não do ponto de vista prático.

Conseguimos identificar também que o docente precisa passar pelo processo de formação continuada para alcançar percepção que o espaço no qual ele atua é importante para o seu aprimoramento, sobretudo porque a formação de professores precisa passar por diversas etapas, graduação e pós-graduação preferencialmente *stricto sensu*, ou *latu sensu*, e além disso cogitamos as parcerias com os núcleos de acessibilidade das IES.

O problema de pesquisa trouxe o seguinte questionamento: de que forma as universidades vêm se organizando para atender a demanda da inclusão no Ensino Superior, diante do crescimento do número de alunos regularmente matriculados? A partir da Lei nº 13.409, de 2016, evidencia-se a oferta ampliada de vagas para pessoas com deficiência nesse nível de ensino e, por outro lado, não se vê uma preocupação no mesmo patamar com relação à formação para o docente que vive essa realidade. A quem cabe a iniciativa para sanar o problema? Aos olhos dessa pesquisa, chegamos a uma solução, pois tudo gira em torno da IES, a qual pode oportunizar de diversas formas esse deslinde.

A tentativa de assimilar o problema de pesquisa ficou clara no objetivo principal desse texto, que foi compreender a formação docente no contexto da inclusão e o que as políticas públicas, de acordo com os acontecimentos mais importantes, a exemplo do IBC, INES, Associação Pestalozzi e Apae, numa perspectiva inclusiva com a Declaração de Jontiem (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco 1994), vêm possibilitando com relação à demanda de expansão da educação superior no Brasil, no que concerne às pessoas com deficiência. Para alcançar tal objetivo, optamos, ainda, por investigar de que forma a inclusão vem sendo abordada ao longo dos anos na formação docente, sem deixar de lembrar da evolução histórica dos estudos em inclusão, na formação do docente.

Chegamos à conclusão de que envolver o contexto legal nesse pesquisa para entendermos de que forma reafirmamos os direitos das pessoas com deficiência.

À luz da legislação, decretos, declarações e da própria constituição, o processo de formação docente no Ensino Superior, para atuar na inclusão, foi objeto de análise, o que fizemos no desenvolver do capítulo 2.

Nossas considerações nos levam a refletir sobre a importância de investir maciçamente na formação dos professores para atuarem na inclusão, em especial. É importante considerar se o Brasil tem formado professores com qualidade para atuar nas escolas inclusivas, segundo o que está proposto no capítulo 3 e que merece algumas considerações, conforme a ordem de cada uma delas, a seguir.

No decorrer dessa investigação, chegamos à conclusão de que a formação de professores para atuar na inclusão, frente ao Ensino Superior, precisa passar por diversas etapas, seja para a docência (no caso das licenciaturas) ou por meio da formação continuada, para sanar também o problema dos docentes oriundos somente dos cursos de bacharelado e, por fim, os programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, precisam ser fortalecidos por intermédio das parcerias com os Núcleos de Acessibilidade e investimentos de ampliação, no que compete ao poder Estatal. Quanto aos programas Pós-graduação *lato sensu*, destacamos a relevância deles do ponto de vista do aprimoramento. Mas, devemos ressaltar que não sugerimos aqui uma ordem necessariamente a se seguir. Apenas ressaltamos a importância da formação continuada, independente da origem do docente.

Pontuamos nessa pesquisa, também, que o déficit de formação docente com graduação em Educação Especial (de acordo com o Censo de 2017) ficou evidenciado após análise dos dados encontrados, o que impacta na dificuldade de projeção de expansão da especificidade. Tentar entender esse fator implica na necessidade de uma pesquisa mais profunda sobre esse assunto, que não é ainda o foco desse trabalho.

Identificamos importância do fortalecimento dos programas de formação continuada de professores (especialização, mestrado e doutorado), e de acordo com essa investigação, a inclusão deve ser tratada com maior prioridade e, levando em consideração as parcerias com os núcleos de acessibilidade das IES, o que requer orçamento e organização no que compete ao Governo, em todas as esferas.

Aqui abrimos um espaço para pontuar o desafio que a UFG – Regional Jataí, vem enfrentando desde a criação da UFJ²⁸, por meio da Lei nº lei Nº 13.635, de 20 de Março de

²⁸ **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criada a Universidade Federal de Jataí (UFJ), por desmembramento da Universidade Federal de Goiás (UFG), criada pela Lei nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960 .

Parágrafo único. A UFJ, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, terá sede e foro no Município de Jataí, Estado de Goiás.

Art. 2º A UFJ terá por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional.

Art. 3º A estrutura organizacional e a forma de funcionamento da UFJ, observado o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, serão definidas nos termos desta Lei, do seu estatuto e das demais normas pertinentes.

Art. 4º O **campus** de Jataí, constituído das unidades de Riachuelo e Jatobá - Cidade Universitária José Cruciano de Araújo, passa a integrar a UFJ.

Parágrafo único. O disposto no **caput** deste artigo inclui a transferência automática dos:

I - cursos de todos os níveis, independentemente de qualquer formalidade;

II - alunos regularmente matriculados nos cursos transferidos, que passam a integrar o corpo discente da UFJ, independentemente de qualquer outra exigência; e

III - cargos ocupados e vagos do quadro de pessoal da UFG disponibilizados para funcionamento do **campus** na data de entrada em vigor desta Lei.

Art. 5º O patrimônio da UFJ será constituído por:

I - bens e direitos que adquirir;

II - bens e direitos doados pela União, por Estados, por Municípios e por entidades públicas e particulares; e

III - bens patrimoniais da UFG disponibilizados para o funcionamento do **campus** de Jataí, unidades de Riachuelo e Jatobá - Cidade Universitária José Cruciano, em Jataí, na data de entrada em vigor desta Lei, formalizada a transferência nos termos da legislação e dos procedimentos de regência.

§ 1º Só será admitida a doação à UFJ de bens livres e desembaraçados de quaisquer ônus.

§ 2º Os bens e direitos da UFJ serão utilizados ou aplicados exclusivamente para a consecução de seus objetivos e não poderão ser alienados, exceto nos casos e nas condições permitidos em lei.

Art. 6º Fica o Poder Executivo federal autorizado a transferir para a UFJ bens móveis e imóveis integrantes do patrimônio da União necessários ao seu funcionamento.

Art. 7º Os recursos financeiros da UFJ serão provenientes de:

I - dotações consignadas no orçamento geral da União;

II - auxílios e subvenções concedidos por entidades públicas e particulares;

III - receitas eventuais, a título de remuneração por serviços prestados, compatíveis com a finalidade da UFJ, nos termos do seu estatuto e do seu regimento geral;

IV - convênios, acordos e contratos celebrados com entidades e organismos nacionais e internacionais; e

V - outras receitas eventuais.

Art. 8º A administração superior da UFJ será exercida pelo Reitor e pelo Conselho Universitário, no âmbito de suas competências, a serem definidas no seu estatuto e no seu regimento geral.

§ 1º A presidência do Conselho Universitário será exercida pelo Reitor da UFJ.

§ 2º O Vice-Reitor substituirá o Reitor em suas ausências ou impedimentos legais.

§ 3º O estatuto da UFJ disporá sobre a composição e as competências do Conselho Universitário.

Art. 9º Ficam criados, para composição do quadro de pessoal da UFJ, sessenta e sete cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, previsto na Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 , dos quais trinta e um são cargos de nível de classificação "E" e trinta e seis são cargos de nível de classificação "D", na forma descrita no Anexo desta Lei . Vigência

Art. 10. Ficam criados, no âmbito do Poder Executivo federal, os seguintes Cargos de Direção (CD), Funções Gratificadas (FG) e Funções Comissionadas de Coordenação de Curso (FCC): Vigência

I - sete CD-2;

II - oito CD-3;

III - vinte e cinco CD-4;

IV - cinquenta e três FG-1;

V - cento e seis FG-2;

VI - sessenta e três FG-3; e

VII - dois FCC.

Art. 11. Ficam criados, mediante transformação de dois cargos CD-3 e dois cargos CD-4 criados pela Lei nº 12.677, de 25 junho de 2012 :

I - um cargo de Reitor - CD-1 da UFJ; e

II - um cargo de Vice-Reitor - CD-2 da UFJ.

2018 (BRASIL, 2018), onde a IES, desmembrada da UFG, está prevista na lei com sua autonomia legal, porém não foi implementada do ponto de vista físico, e do quadro de pessoal, sob o argumento de indisponibilidade orçamentária do atual governo federal por falta de verbas. Nesse contexto, percebemos o quanto a falta de investimento pode prejudicar a execução do único projeto de pesquisa cadastrado na UFG - Regional Jataí, em que o Docente responsável concentra a sua atuação nos estudos em inclusão juntamente com seus orientados.

Consideramos que esses dados encontrados no censo de 2017, no e-MEC, e na Plataforma Sucupira, mostram a falta de preocupação com a educação de um modo geral e, principalmente, com a educação inclusiva, causando impacto diretamente nas melhorias do Ensino Superior para atender alunos com deficiência. Recentemente, em 2019, houveram cortes consideráveis, sendo eles iniciados pelo fechamento de vários órgãos da administração pública federal direta.

O Governo Federal anunciou, em fevereiro de 2019, a proposta de extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), numa tentativa de concentrar todas as demandas na nova Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação²⁹. O fato, na época, era preocupante, porque não havia por parte do Governo

§ 1º O Reitor e o Vice-Reitor serão nomeados **pro tempore**, em ato do Ministro de Estado da Educação, até que a UFJ seja organizada na forma de seu estatuto.

§ 2º Caberá ao Reitor **pro tempore** estabelecer as condições para a escolha do Reitor da Universidade, de acordo com a legislação vigente.

Art. 12. O provimento dos cargos e funções previstos nesta Lei fica condicionado à expressa autorização em anexo próprio da lei orçamentária anual.

Art. 13. A UFJ encaminhará ao Ministério da Educação proposta de estatuto no prazo de cento e oitenta dias, contado da data de nomeação do Reitor e Vice-Reitor **pro tempore**.

Art. 14. Esta Lei entra em vigor:

I - no dia 1º de janeiro de 2018 ou na data de sua publicação, se posterior, quanto aos arts. 9º e 10; e

II - na data de sua publicação, quanto aos demais dispositivos.

Brasília, 20 de março de 2018; 197º da Independência e 130º da República.

MICHEL TEMER

Torquato Jardim

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13635.htm. Acesso em 17 set. 2019.

²⁹ “Resultado da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a nova Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação foi destaque da fala do ministro.

Ele anunciou que o novo órgão possui duas diretorias voltadas para a Educação Especial: a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência e a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e que as subpastas serão responsáveis por dar continuidade e apoio à Política Nacional de Educação Especial. “Nosso mote é nenhum brasileiro para trás”, proclamou.

Na fala, entretanto, Veléz não mencionou outras políticas e ações que a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação deve assumir. Sendo um resultado de uma alteração na Secadi, é esperado que pasta se responsabilize não apenas pela Educação Especial, como também pela Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação em Direitos Humanos. Todavia, nada sobre essas áreas foi até agora proferido pelo ministro

Federal clareza e objetividade a respeito de quais políticas e ações a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação deveria assumir.

Em julho do mesmo ano de 2019, após várias negociações, a Secadi não foi extinta, porém, sofreu reformulações passando a assumir várias competências, tais como: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos, que antes eram funções dos respectivos Conselhos Nacionais, extintos pelo atual Governo Federal.

O que antes era uma possibilidade por meio de um órgão centralizado para atuar em prol da inclusão, agora incerto diante da centralização de vários segmentos da educação, ficando a cargo de um único órgão. Por tudo que foi levantado nessa pesquisa, abrimos espaço para uma reflexão, pois 2019 é o ano em que coloca o Brasil no cenário internacional, frente à educação inclusiva, pontuando um retrocesso diante desses cortes na educação.

As mudanças anunciadas pelo governo e executadas, denotam um distanciamento do Brasil da proposta inclusiva prevista nas declarações, leis e políticas analisadas nessa pesquisa. Assim, identificamos que não basta prever um sistema de garantias legais para a inclusão no contexto da formação docente, seja ela originária dos cursos de licenciatura ou nos processos de formação continuada. Pontuamos que o poder público é o principal executor do que está previsto na lei, e se ele não cumprir não há como efetivar os direitos da pessoa com deficiência, na educação superior, da mesma forma como o Brasil se comprometeu perante a comunidade internacional desde a Declaração de Salamanca.

Levamos em consideração, também, que é necessário empenho para alcançar uma percepção a respeito do papel dos agentes envolvidos à luz da inclusão. Por isso, a importância de uma pesquisa como essa mostra o quanto precisamos avançar com relação à inclusão. O Ensino Superior é o cenário propício para a tentativa de mudança de qualquer realidade, pois o trabalho sistemático desenvolvido entre as instituições de ensino, os profissionais da educação inseridos nela, bem como os familiares dos alunos com deficiência, podem contribuir significativamente para a construção de um novo futuro para a educação inclusiva, muito embora o cenário atual, propiciado pelo governo, apresente entraves.

Procurada pela iniciativa De Olho nos Planos, a assessoria de imprensa do MEC informou que as atividades do órgão estão em ritmo mais lento que o comum devido ao período de transição de gestão. Por isto, não soube informar como serão conduzidas as políticas e ações para estas modalidades”.

Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/ministro-da-educacao-diretrizes-2019/>. Acesso em: 12 jul 2019.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Representação de interesses nos conselhos nacionais de políticas públicas. *In: IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Estado, Instituições e Democracia: democracia.* Livro 9, v. 2. Brasília: IPEA, 2010. p. 2660-283. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro09_estadoinstituicoes_vol2.pdf. Acesso em: 4 nov. 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Tradução: Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença Ltda/Martins Fontes, 1985. Disponível em: <https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2018.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. *In: ANDRÉ, Marli. (Org.). Pedagogias das diferenças na sala de aula.* São Paulo: Papirus, p. 81-105, 1999.
- Andrade, M.S.A.; Pacheco, M.L.; Farias, S.S.P. (2006) **Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior.** *Conquer*, 1, 1-5, Recuperado: 28 abr. 2016. Disponível em: https://issuu.com/uc-para-todos/docs/13._pessoas_com_deficiencia_rumo_ao_processo_de_in. Acesso em 16 set. 2019
- ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE Emmanuele Pereira de; PEREIRA Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ARISTÓTELES. **A Política.** São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- AZEVEDO, Joaquim. **A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação socio comunitária da educação.** II ENCONTRO DE PEDAGOGIA SOCIAL: EDUCAÇÃO E SOLIDARIEDADE. Porto – Portugal. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. 2008. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3954/1/021_A_regula%c3%a7%c3%a3o_socioecomunit%c3%a1ria_da_educa%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 6 set. 2019.
- BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. A interface entre família e escola no processo de inclusão de crianças com deficiência visual. *In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.* 2011, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina, v. 7, 2011, p. 1079-1091. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/102-2011.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2018.
- BANCO MUNDIAL. **Priorités et stratégies pour l’éducation:** un’étude de la Banque Mondiale. Washington: Banco Mundial, 1995.
- BANCO MUNDIAL. **Education sector strategy.** Washington: Banco Mundial, 1999.
- BANCO MUNDIAL. **Brasil justo, competitivo, sustentável.** Brasília: Banco Mundial, 2002.

BORGES, Alci Marcus Ribeiro. **Direitos humanos: conceitos e preconceitos**. Jus Navigandi, Teresina, s/p, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/alci Borges/alci_dh_conceitos_preconceitos.pdf
Acesso em: 29 de abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/E-BOOK%20PEDAGOGIA/Plano%20Decenal%20de%20Educa%E7%E3o%20para%20todos%20-%201993-2003%20-%20MEC.pdf>. Acesso em: 3 nov. 018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. A educação do deficiente auditivo no Brasil. *In*: BRASIL. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. p. 35-49.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília: Casa Civil, 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm. Acesso em: 11 nov. 2018

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 3 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 3 nov. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. MEC: Brasília, 2006.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. MEC: Brasília, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 3 set. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 323, de 8 de abril de 2009**. Aprova o Regimento Interno do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=216650>. Acesso em: 3 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 8 set. 2018.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNEB. Brasília: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2009b.

BRASIL. Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b.

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). Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP/DEED. **Resumo Técnico Censo Da Educação Superior 2015**. INEP: Brasília, 2018. 2 ed.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CP. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. 2015b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 3 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Casa civil, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **A Consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. 2016b. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/>

manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf. Acesso em: 4 nov. 2018.

BRASIL. Agência. **Brasil tem mais de 25 milhões de professores**. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/brasil-tem-mais-de-25-milhoes-de-professores>. Acesso em: 2 mai. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação do deficiente auditivo no Brasil. *In*: BRASIL. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1993. p. 35-49.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estudos sobre Direitos Fundamentais**. Coimbra: Coimbra Editora, 2004.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos Humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: IFIBE, 2010. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_carbonari_dh_sugestoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

CARVALHO, Joana de Moraes Souza Machado de. **Colisão de Direitos Fundamentais**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2009.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CFFa-Conselho Federal de Fonoaudiologia. **Nota de Repúdio à publicação da “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”**. Disponível em <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/2018/12/nota-de-repudio-a-publicacao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-ao-longo-da-vida/>. Acesso em: 9 jul. 2019.

CLARAS, Rozilda A. S. F. Educação no Brasil e suas implicações nas práticas pedagógicas nas escolas regulares. **IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar-ENAEH**, p. 38337- 38349, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19927_9527.pdf. Acesso: 03 ago. 2019.

CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). **História do movimento sindical da educação no Brasil**. Brasília: CNTE, 2007. (Cadernos do Programa de Formação Sindical da CNTE, Fascículo V).

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

COSTA, Otávio Barduzzi Rodrigues. Discutindo a origem evolutiva da solidariedade humana. **Kínesis**, Marília, v. 1, n. 1, p. 150-170, mar. 2009. Disponível em: <http://>

[www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/OtavioCosta\(150-170\).pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/OtavioCosta(150-170).pdf). Acesso em: 4 mar. 2018.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CUNHA, Ana Paula da. Os direitos humanos no governo Lula: em busca de soft power. *In: MENEZES, Wagner. Estudos de Direito Internacional. In: Congresso Brasileiro de Direito Internacional, v. 9, 2011, Brasília. Anais...* Brasília: ABDI, 2011. p. 114-122.

DECHICHI, Cláudia. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira. (Orgs.). **Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado**. Uberlândia: EDUFU, 2012. 342 p. (Coleção: Educação especial e inclusão escolar: políticas, saberes e práticas) Série: Material didático, v. 1. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook_curso_basico_educacao_especial_v1_0.pdf. Acesso em: 14 fev. 2018.

DUVIGNAUD, Jean. **A solidariedade: laços de sangue e laços de razão**. Lisboa: Librairie Arthème Fayard, 1986. Disponível em: <http://gooyouth.com/73960-ebook-a-solidariedade-laos-de-sangue-laos-de-razo.html>. Acesso em: 8 nov. 2018.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2018.

FERNANDES, Idilia. **A diversidade da condição humana: deficiências/diferenças na perspectiva das relações sociais**. 2002. 244 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1208874526Tese_de_Doutorado_2003_Idilia_Fernandes.pdf. Acesso em: 4 nov. 2018.

FERREIRA, Gilmar Soares. Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil 1822-2022. *In: SANTOS, Hercules Pimenta dos; PACHECO, Raquel Menezes (Org.). Que Educação, Para Que País?* Belo Horizonte: Mazza, 2015. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1995.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FIORAVANTI, Maurizio. **Los Derechos Fundamentales**. 4. ed. Madrid: Trotta, 2003. Disponível em: https://kupdf.net/download/1996-fioravanti-maurizio-los-derechos-fundamentalespdf_59905f8edc0d60f873300d17_pdf. Acesso em: 4 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. (1989). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 42. ed. 2005.

FREITAS, Soraia Napoleão. Considerações acerca da produção de artigos científicos em Educação Especial: uma análise da Revista Educação Especial CE/UFMS. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Orgs.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: Edufscar, 2009.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CASTRO; Rosane Michelli de. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, p. 441- 452, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3106/2701>. Acesso em: 26 abr. 2019.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia Bilíngue: Dilemas e Desafios na formação de professores. **RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 22, n. 2, p. 778-793, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11912/7795>. Acesso em: 27 mar. 2019.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; PINHO, Gabriela Geovana; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. A disciplina de Libras na pedagogia: em análise a formação do formador. *In*: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. (Org). **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016, p. 153-171. Disponível em: <https://www.marília.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva-ebook.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/opapel-da-universidade-frente-as-2.html>. Acesso em: 17 nov. 2018.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1998.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica**: alternativas de mudanças. 48. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho Alexandre. Representações sociais e ideologia (Social Representations and Ideology). **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p. 33-46, 2000.

GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

INES. **Instituto Nacional de Educação para Surdos**. 2018. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 3 nov. 2018.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**: introdução à problemática científica do direito. Tradução: José Cretella Júnior e Agnes Cretella. 7. ed. São Paulo, SP: RT, 2011.

LENOIR, I. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-25, dez. 2005. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109/2049>. Acesso em: 13 jul. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99, p. 239-277.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Luciana Rosa. **Sentidos hegemônicos da democracia nas políticas de democratização**: descentralização da Educação. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LucianaRosaMarques_res_int_GT7.pdf. Acesso em: 1 de abr. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC. Ministério da Educação. **Piso salarial do magistério é reajustado a partir de janeiro.** Quarta-feira, 09 de janeiro de 2019, 18h11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74>. Acesso em: 3 mai. 2019.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. *In*: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos: EdUFSCAR, p. 221-230, 2004.

MENDES, Ecinéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=1587&listaDetalhes%5B%5D=1587&processar=Processar. Acesso em: 12 set. 2018.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 13 ago. 2018.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Movimento Sindical dos(as) trabalhadores (as) em Educação.** 3. ed. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014. (Formação de Dirigentes Sindicais, eixo 1, fascículo 5). Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/esforce/pdf/programaformacao_eixo01_fasciculo05_movimentosincaleducacaobrasil.pdf. Acesso em: 8 nov. 2018.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; GLAT, Rosana. Políticas Educacionais e a Formação de Professores Para a Educação Inclusiva no Brasil. **Comunicações.** Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10, nº 1, 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>. Acesso em: 12 set. 2019.

NUERNBERG, Adriano Henrique. A Psicologia no contexto da educação inclusiva: rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia**, p. 153-166, 2009. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/12/livro_educacaoinclusiva.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. *In*: MENDES, Ecinéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos: Edufscar, 2004. p. 239-241.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2009.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências.** Resolução nº 30/84, de 9 de dezembro de 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração universal dos direitos humanos**. Assembléia Geral da ONU, 1948. Disponível em: <http://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html>. Acesso em: 3 nov. 2018.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Normas sobre equiparação de oportunidades**. Resolução nº 48/96, de 20 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#normas1. Acesso em: 10 jan. 2018.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência e Ensino Superior: construindo caminhos. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *In: Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, p. 267-2003.

RAIMANN, Ari; GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. O agir comunicativo como paradigma emergente para o ensino superior. **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**, p. 1-16, 2003. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo5/114ariraiman.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafrá. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

RESENDE, Camila Oliveira; SANTANA, Romulo Renato Cruz Santana; COSTA, Vanderlei Balbino da. Formação docente: professores, família e atores pedagógicos. *In: BRITO, Fernanda Cristina de; COSTA, Vanderlei Balbino da. A Formação docente na escola inclusiva: olhares, perspectivas e diferentes abordagens*. Curitiba: CRV, 2018. p. 47-55.

SANTOS, Ingrid Ramos dos; SALINAS, Gabriela Pereira Garcia Gatica; MURCIA, Ieda Maria Plácido; VIEIRA, Amanda Ribeiro. **Formação Continuada De Professores: Um Estudo Com Docentes De Um Curso Superior De Tecnologia**. Revista de Iniciação Científica da ULBRA n.16 p.151-169. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/4097>. Acesso em 10 set. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. Lua Nova nº. 39 São Paulo 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-4451997000100007&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 06 set. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/boaventura/criticadarazao.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2018.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Editora CRV: Curitiba: 2013.

SANTOS, João Adelino Matias Lopes dos. **Formação de professores para a educação especial: motivações, expectativas e impacto profissional**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade da Beira Interior, Ciências Sociais e Humanas, Covilhã, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.6/3966>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em: <http://centraldosmelhoreslivros.blogspot.com/2011/05/livros-loureiro-romeu-k-sasaki.html>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 4, 1996, Águas de São Pedro, SP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, Campinas, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação. v. 14. n. 40 jan./abr. 2009. p. 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2019.

SEMEGHINI, I. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In: BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 13-32.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 16. ed. rev. e atual. nos termos da reforma const. São Paulo: Malheiros, 1999.

SILVA, Aida. Elaboração, execução e impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: estudo de caso no Brasil. In: BRABO, Tânia Suely; REIS, Martha dos. (Orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Exclusão Social**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012, p. 37-50.

SILVA Luciano Brás da. Estado democrático de direito, direitos humanos e democracia: perspectivas racional-discursivas no pensamento de Habermas. **Revista Direito Mackenzie**, 2014, v. 6, n. 2, p. 230-250. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/rmd/article/download/6650/4618>. Acesso em: 6 set. 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos; LIMA, Carolina Barreiros de; LIMA, Maicon Salvino Nunes de Almeida. Inclusão no ensino superior pela lente omnilética: um foco na formação docente. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p.

825-839, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11915/7798>
Acesso em: 15 mai. 2019.

TOURAINÉ. Alain. **Igualdade e Diversidade**: o sujeito democrático. Tradução de: Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Enquadramento da Ação: necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial de Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em:
<http://unesdoc.Unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2018.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2018.

ZOLL, I. **O que é solidariedade hoje**. Ijuí, RS: Unijuí, 2007. Disponível em:
<https://www.estantevirtual.com.br/livros/rainer-zoll>. Acesso em: 8 nov. 2018.

ZORZAL, Gabriela. **Democracia Representativa E Democracia Participativa: Limites E Complementaridade**. GT4 - Movimentos Sociais e Participação. Anais da 8ª Semana de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo - 12 a 14 de novembro de 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/SCSUFES/article/view/8567/6021>. Acesso em: 6 set. 2019.