

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

ILMA APARECIDA DOS SANTOS ELMESCANY

**O CONHECIMENTO SOBRE FINALIDADES EDUCATIVAS DA
INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM
PERIÓDICOS NACIONAIS (2014 – 2019)**

GOIÂNIA

2021

ILMA APARECIDA DOS SANTOS ELMESCANY

**O CONHECIMENTO SOBRE FINALIDADES EDUCATIVAS DA
INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM
PERIÓDICOS NACIONAIS (2014 – 2019)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Beatriz Aparecida Zanatta.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

GOIÂNIA

2021

E48c Elmesany, Ilma Aparecida dos Santos
O conhecimento sobre finalidades educativas da inclusão
escolar de pessoas com deficiência em periódicos nacionais
(2014-2019) / Ilma Aparecida dos Santos Elmesany.--
2021.

118 f.

Texto em português, com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2021

Inclui referências: f. 109-113

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Educação
especial. 3. Educação inclusiva. 4. Periódicos brasileiros.
I.Zanatta, Beatriz Aparecida. II.Pontifícia Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação
- 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 376-056.26(043)



O CONHECIMENTO SOBRE FINALIDADES EDUCATIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PERIÓDICOS NACIONAIS (2014 – 2019)

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 28 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria José Pereira de Oliveira Dias / UFG

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás

Profa. Dra. Marilene Marzari / UFMT

Dedico esta pesquisa à minha família:

Minha mãe Terezinha, mulher de oração.

Meu pai João Vieira, exemplo de vida.

Meu esposo Nissin Elmescany, minha
inspiração.

Meus irmãos Nilson, Simone e Maria
Aparecida, indispensáveis para o meu
crescimento.

Meus cunhados e cunhadas Divino
Eterno, Rogério, Ana Paula e Clara com
quem posso contar.

Meus sobrinhos e sobrinhas Muriel,
Murilo, Thainá, Thâmella, Rhaissa, Isaac
e Nilson Filho, meus amores.

Minhas amigas “irmãs” Laurení e
Waldelísia, suporte em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao celebrar este momento de finalização do curso de Mestrado quero expressar votos de agradecimentos àqueles que, de maneira indireta ou direta, colaboraram para a realização, com alegria interior, na materialização deste sonho. Necessário se faz uma referência ao processo que de certa maneira não foi fácil, mas possível, pois requereu mais do que estudos, um afastamento inevitável da convivência de pessoas queridas, amadas e que a ausência foi marcante. Foi uma caminhada quase solitária de descobertas e construção, porém foi se mostrando produtiva.

A palavra de agradecimento é em primeiro lugar ao Grande e Soberano Deus que me “escolheu desde o ventre” a qual sou prova viva desse amor imensurável.

E àquelas pessoas que se levantaram no percurso dessa construção dia após dia dispensam-se algumas palavras de agradecimento:

À Terezinha, mãe cuidadora e sempre pronta a interceder por mim.

Ao João Vieira, pai que sempre apoiou e respeitou minhas escolhas.

Ao meu grande, único e eterno amor Nissin Elmescany “Vida”.

A todas as pessoas da minha família, pela força e incentivo para continuar a caminhada dessa produção.

À minha amada Professora Dr^a Beatriz Zanatta, pelo maravilhoso trabalho como orientadora pontual e sábia em todas as orientações.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Educação da PUC Goiás, pela disposição e zelo no compartilhar dos conhecimentos.

Aos colegas do curso de Mestrado, pelos momentos de suporte e companheirismo.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação na EFPH, pelo carinho no atendimento e acolhida.

Às componentes da Banca examinadora Professora Dr^a Maria Esperança e Professora Dr^a Raquel Marra e Maria José (Zezé), joias raras que Deus me presenteou para enriquecer a escritura da dissertação.

Aos pesquisadores/autores dos artigos analisados, por disponibilizarem suas publicações para análise.

À Secretaria Municipal de Educação e Esporte do Município de Indiara-Goiás por permitir uma licença para aprimoramento, sem a qual não seria possível de maneira integral dedicar à pesquisa e escritura desta dissertação.

Aos meus irmãos e irmãs em Cristo Jesus “família espiritual” que incessantemente oraram por mim, minha eterna gratidão.

As palavras não são suficientes para expressar e agradecer a Deus pela maneira que tem agido em mim, e pelas pessoas as quais Ele tem levantado para que o seu cuidado se efetive em minha vida. Glórias a Ele eternamente!

“E o meu Deus, de acordo com as gloriosas riquezas que Ele tem para oferecer por meio de Cristo Jesus, lhes dará tudo o que vocês precisam”.
Filipense 4: 19 (NTLH)

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT	10
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	11
LISTA DE QUADROS	13
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA	24
1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 1854 A 1950	25
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 1950 A 1990	29
1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	39
CAPÍTULO II FINALIDADES EDUCATIVAS COMO REFERÊNCIA PARA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	48
2.1 FINALIDADES EDUCATIVAS: ESCLARECIMENTOS CONCEITUAIS	48
2.2 FINALIDADES EDUCATIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	54
CAPÍTULO III FINALIDADES EDUCATIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE REVELAM AS PUBLICAÇÕES DE PERIÓDICOS NACIONAIS.....	63
3.1 A PESQUISA.....	63
3.2.1 Finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência na perspectiva sociocultural	85
3.2.2 Finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência na perspectiva histórico-cultural	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE A – FINALIDADES EDUCATIVAS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PROBLEMATIZAÇÃO E LACUNAS.....	109

RESUMO

ELMESCANY, Ilma Aparecida dos S.. O conhecimento sobre finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência em periódicos nacionais (2014 – 2019). 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2021.

Esta dissertação vinculada à linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, estabeleceu como objeto de pesquisa a análise das finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Respalda-se em teóricos que estudam as finalidades educativas escolares, à luz do materialismo histórico-dialético, especificamente no conceito de finalidades educativas descrito por Yves Leonir. Com a suposição de que os trabalhos acadêmicos que abordam a inclusão escolar de pessoas com deficiência, de algum modo, podem retratar preocupações e posicionamentos filosóficos e políticos, indicando possíveis finalidades educativas, este estudo busca responder como os periódicos da área da educação, que possuem função de socializar o conhecimento produzido na academia, têm discutido as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência? Para apreender o problema, optou-se por realizar uma revisão da literatura, tendo como principal objetivo identificar e analisar as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência, veiculadas em artigos publicados em periódicos nacionais da área da educação no período de 2014 a 2019. A busca dos trabalhos ocorreu no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Mediante os critérios de seleção chegou-se a 14 artigos. O conteúdo dos artigos foi analisado a partir das categorias definidas no referencial teórico bem como a partir das categorias que emergiram durante o processo de análise. Na interpretação, identificou-se a presença explícita ou implícita das seguintes finalidades educativas, apresentadas por Leonir (2013): Identidade, Diferença, Igualdade, Educação enquanto direito humano, Desenvolvimento cognitivo, Desenvolvimento pessoal, Desenvolvimento individual, Cidadania, Aprendizado ao longo da vida, Democracia, vinculadas a duas perspectivas teórico-metodológicas: sociocultural e histórico-cultural. O estudo nos permitiu inferir que a produção analisada expressa a tensão entre as finalidades educativas, que adquirem singularidades no bojo da sociedade neoliberal, cujas propostas educacionais incorporam a concepção de cunho neotecnista/economicista a que submetem o desenvolvimento humano e as concepções educacionais críticas, especificamente a de perspectiva histórico-cultural, segundo a qual a finalidade educativa de uma escola realmente inclusiva é promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, substanciado pela integração entre atividades escolares e conteúdos realizados como meio para o desenvolvimento de habilidades e competências de cunho emancipatório.

Palavras-chave: Educação. Finalidades Educativas escolares. Educação Inclusiva. Revisão de literatura.

ABSTRACT

ELMESCANY, Ilma Aparecida dos S.. Knowledge about educational purposes of school inclusion of people with disabilities in national journals (2014 – 2019). 2021. 123 f. Dissertation (Master in Education). Stricto Sensu Graduate Program in Education, Pontifical Catholic University of Goiás. Goiânia, 2021.

This dissertation linked to the research line Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Post-Graduate Program in Stricto Sensu in Education, of the Pontifical Catholic University of Goiás, established as research object the analysis of the educational purposes of the school inclusion of people with disabilities. It is supported by theorists who study educational purposes at school, in the light of historical-dialectical materialism, specifically in the concept of educational purposes described by Yves Leonir. With the assumption that academic works that address the school inclusion of people with disabilities, in some way, can portray philosophical and political concerns and positions, indicating possible educational purposes, this study seeks to respond as the journals in the field of education, which have function of socializing the knowledge produced in the academy, have you discussed the educational purposes of school inclusion of people with disabilities? To apprehend the problem, it was decided to carry out a literature review, with the main objective of identifying and analyzing the educational purposes of school inclusion of people with disabilities, published in articles published in national journals in the field of education from 2014 to 2019. The search for works took place in the theses and dissertations database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Capes. Based on the selection criteria, 14 articles were reached. The content of the articles was analyzed from the categories defined in the theoretical framework as well as from the categories that emerged during the analysis process. The interpretation identified the explicit or implicit presence of the following educational purposes, presented by Leonir (2013): Identity, Difference, Equality, Education as a human right, Cognitive development, Personal development, Individual development, Citizenship, Lifelong learning , Democracy, linked to two theoretical-methodological perspectives: sociocultural and cultural-historical. The study allowed us to infer that the analyzed production expresses the tension between educational purposes, which acquire singularities in the midst of neoliberal society, whose educational proposals incorporate the neotechnicist/economist conception to which human development and critical educational conceptions are submitted, specifically that of a historical-cultural perspective, according to which the educational purpose of a truly inclusive school is to promote the intellectual development of students, substantiated by the integration between school activities and contents carried out as a means for the development of skills and competences of an emancipatory nature.

Keywords: Education. School Educational Purposes. Inclusive education. Literature review.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD – Assistência à Criança Deficiente

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIPD – Ano Internacional da Pessoas Deficientes

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CEB – Câmara de Educação Básica

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CF – Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CORDE – Coordenadoria Internacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

FES – Finalidades Educativas Escolares

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ODM – Objetivos do Desenvolvimento do Milênio

ONU - Organizações das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas Para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais categorias das 18 Finalidades Educativas nos países do mundo, com seu conteúdo potencial cognitivo, normativo e utópico.....	53
Quadro 2 - Funções da educação para pessoas com deficiência, de acordo com a OMS (2012) e UNICEF (2013).	59
Quadro 3 – Revistas, artigos selecionados (2014-2019) e palavras-chave.....	65
Quadro 4 - Autores mais citados nos 14 artigos (dez autores mais citados em cada artigo).	67
Quadro 5 - Finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência: orientações, perspectivas, artigos, categorias e concepções (2014 a 2019).	70

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, inscrita na linha de pesquisa Teoria da Educação e Processo Pedagógicos, apresenta uma revisão bibliográfica com base na produção científica de periódicos da área de educação sobre as finalidades educativas da educação inclusiva de pessoas com deficiência, subsidiada pela concepção do pesquisador canadense Yves Lenoir. Este autor fundamenta a definição de finalidades educativas escolares, e, com a qual, buscamos analisar as concepções de finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Concepção que, a partir da década de 1990, tem constituído temática de grande relevância e, ainda na atualidade, em virtude dos desafios e dilemas colocados, tanto em termos das políticas públicas quanto em termos das práticas educativas cotidianas.

A partir daquele período, vivenciamos a elaboração de diversos documentos internacionais e nacionais que visam à efetivação dessa proposta de ensino. No âmbito internacional destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, conhecida como Declaração de Jomtien (BRASIL, 1991) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Declarações que nortearam a elaboração dos documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 1998 (BRASIL, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001 (BRASIL, 2001), e a Política Nacional da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008 (BRASIL, 2008). Documentos que têm viabilizado medidas para garantir o acesso das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Nesse contexto, o termo Educação Inclusiva tem sido, conforme esclarece Rodrigues (2006, p. 300-301),

[...] tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc. Não se sabe bem o que todos esses discursos querem dizer com inclusão, e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por trás de uma palavra-chave que todos

usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia.

Em razão disso, somos conduzidos, necessariamente, a refletir sobre as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência também a partir dessa terminologia.

Para tanto, recorreremos a Cury (2005, p. 14-15) para esclarecer conceito que, segundo ele, origina-se do latim *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar”. É a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo*, *cludere*, que significa “fechar, encerrar”. Trata-se do termo “claustro”, que significa um espaço do qual alguns já “fazem parte”, como “espaço delimitado, murado, rodeado”. A palavra claustro lembra uma parte de um mosteiro, próprio da vida conventual, espaço por vezes interdito a leigos e seculares. Assim, incluir será, pois, “entrar no claustro”, adentrar um lugar até então fechado e que, por encerrar determinadas vantagens, não era, até então, compartilhado com outros.

Nesse sentido, Cury (2008) argumenta que as crianças das camadas populares, que são as destinatárias de uma inclusão excludente, são sujeitos alvos de políticas públicas de uma inclusão que, legalmente, garantem o acesso, mas ignoram as contradições latentes nas lutas de classes; e, na escola, fortalecem a conformação do indivíduo, ao invés de prepará-lo para a cidadania.

Com esse entendimento, Cury (2008) discute a educação escolar, numa perspectiva socializadora, como a constituição de um dos direitos mais importantes da cidadania; assim, ele postula que a escola é o espaço destinado ao saber e a promoção para a cidadania. Além disso, afirma que tais conquistas são obtidas sob pressão social e delegadas como um dever do Estado. No entanto, o autor sublinha que, a mesma educação que é um direito de todos e dever do Estado, anunciada na Constituição Federal de 1988¹, evidencia-se como “obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos” (CURY, 2008, p. 2). Obstáculos estes, vistos e atribuídos numa estrutura socioeconômica excludente, como razões

¹ Segundo a Constituição Federal de 1988, o dever do Estado em relação à educação deverá ser efetivado mediante: “I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II progressiva universalização do ensino médio gratuito; III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, EC 53/2006).

para explicar a situação da nossa sociedade capitalista. Neste cenário, a Educação Inclusiva é concebida por um viés de natureza político-ideológico, como uma proposta a ser compreendida e almejada, visto que se relaciona à aspiração da educação para todos, aos princípios de uma escola que seja capaz de promover aprendizagens significativas, independentemente das condições, das características, das possibilidades e das limitações do seu alunado.

Diante do exposto faz-se necessário esclarecer que a opção pelo tema de estudo está diretamente relacionada com a nossa prática profissional como professora da educação básica de pessoas com deficiência. Nessa trajetória ressaltamos que, embora tenhamos nos deparado com a ampliação de legislações, e com as constantes menções às políticas públicas de inclusão, somente no curso de mestrado foi possível compreender a efetivação de suas finalidades no contexto escolar. O curso de mestrado possibilitou-nos o aprofundamento epistemológico, especialmente por meio da participação no grupo de pesquisa Teoria Histórico-cultural e Práticas Pedagógicas, cujo objetivo foi proporcionar o aprofundamento teórico dos subprojetos de pesquisa vinculados ao projeto: "Concepções de diferentes atores sobre finalidades educativas escolares no século XXI: o caso do estado de Goiás".

No decorrer dos encontros no grupo, as discussões e reflexões realizadas oportunizaram a compreensão que finalidades educativas explicitam as concepções filosóficas que definem o significado da educação na sociedade, particularmente o significado de "indivíduo educado" em cada contexto histórico e político (LENOIR, 2013; LIBÂNEO, 2016). O que significa falar sobre as "finalidades de um sistema educativo escolar [...] é se situar antes de tudo, no plano de discurso político ideológico" (LENOIR, 2013, p. 7).

Nesses termos, as finalidades educativas constituem um poderoso instrumento dos governos para legitimar e transmitir suas ideologias relativas ao sistema escolar. E isso ocorre por meio de um discurso que objetiva convencer e mobilizar as camadas sociais da população a aderirem aos fins proclamados, como se fossem de interesse comum, confundindo-as e ocultando as questões sociais reais (LENOIR, 2016). Para tanto, estabelecem decisões sobre políticas educacionais, sobre a construção e operacionalização dos currículos nas escolas e salas de aula, bem como referências para os critérios de qualidade do ensino (LENOIR, 2013; LIBÂNEO, 2016). Ou seja, explicitam os valores que fundamentam

a organização do sistema educativo que, em função das peculiaridades das relações entre o poder vigente e a dinâmica das relações sociais constituídas, em determinado momento histórico, podem ser contestados pelo confronto de valores e crenças que expressam os interesses sociais que compõem a complexidade da realidade social, e que caracterizam as dinâmicas das sociedades (LENOIR, 2016).

Com efeito, em setores da pesquisa educacional, nas associações científicas e profissionais e no meio institucional, é notória a ocorrência de dissensos sobre as finalidades educativas escolares. No que tange a esses dissensos acerca das políticas públicas para a educação inclusiva, encontramos argumentos que defendem a urgência da Inclusão na rede regular de ensino, ou seja, que todos os alunos, independentemente de suas condições ou limitações, frequentem regularmente as turmas comuns, de acordo com suas faixas etárias, nas escolas regulares (MANTOAN, 1997; 2005).

Encontramos também outros argumentos em defesa da necessidade de um atendimento educacional que propicie a equiparação de oportunidades, o que não implica necessariamente na igualdade de atendimentos ofertados, e defendem a importância da Educação Especial Segregada e/ou Integrada. Tais dissensos apresentam, em seu cerne, a forma como a sociedade contemporânea se organiza através de suas concepções político-ideológicas e técnico-operacional para atender às necessidades das pessoas com deficiência; e, principalmente, como estas são entendidas em suas limitações e potencialidades, dentro das políticas públicas.

Por esse motivo, é importante refletir sobre o conceito de finalidades educativas, proposto por Lenoir (2016), especialmente a partir das últimas décadas do século XX, período em que, face aos apelos inclusivistas, vai se configurando, no Brasil, uma educação inclusiva, orquestrada no bojo de uma sociedade neoliberal, perpassada pelos antagonismos de classe e concessões paliativas aos interesses populares. O que, segundo Santiago (2020, p. 311), expressa "[...] uma política que se articula a um conjunto de prescrições neoliberais ao modelo político de Estado Mínimo nas políticas sociais e máximo para as políticas econômicas"; embora enalteça as diferenças e viabilize o acesso da pessoa com deficiência à escola regular.

A esse respeito, Libâneo (2012) em análise das políticas educativas do Banco Mundial, e assumidas pelo Brasil a partir dos acordos internacionais, argumenta que, em conformidade com um viés pedagógico aparentemente humanitário, através das

quais se manifestam critérios econômicos, se define o diagnóstico da homogeneidade, do autoritarismo, da discriminação e da exclusão subordinado ao modelo tradicional de escola.

Por essa via, em nome de uma educação inclusiva, que visa ao atendimento às diferenças individuais, a escola passa a cumprir função assistencial de convivência entre diferentes. Conseqüentemente, ao tomar como eixo do desenvolvimento humano as necessidades mínimas de aprendizagem, essa abordagem economicista e tecnicista da educação coloca em segundo plano o direito ao conhecimento e o papel da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a principal finalidade da escola: o desenvolvimento do pensamento crítico e formação de uma consciência cidadã coletiva. Desse modo, "[...] as políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola" (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Ainda, na perspectiva dos autores (Mendes, 2018; Mantoan, 2015; Jannuzzi, 2006; Mazzotta, 1989) que concebem as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiências ancoradas nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação, a inclusão escolar não se dá simplesmente pelo reconhecimento das diferenças e pelo fato de possibilitar o acesso à escola como garantia de cidadania, mas também por meio uma educação estatal gratuita, laica, obrigatória e universal para todos.

Educação que viabilize o reconhecimento responsável das diferenças e proporcione, aos envolvidos no sistema escolar, os diferentes auxílios e serviços educacionais que venham, de fato, a atender bem as suas necessidades. O que não significa reduzir as possibilidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem, haja vista que os objetivos educacionais em relação às crianças com deficiência precisam ser os mesmos para as crianças tidas como normais. Tampouco ignorar as especificidades da condição orgânica e idealizar a deficiência, admitindo que todos podem aprender tudo ou qualquer coisa, em determinado tempo/momento, desconsiderando as condições e a história de cada pessoa. O que pressupõe uma prática educativa baseada em sólida fundamentação teórica, que promova o desenvolvimento da pessoa com deficiência em sujeito cultural, uma vez que a condição orgânica não é impeditiva da ação educacional.

Assim, esta investigação se estabeleceu a partir do tensionamento dos embates teóricos que advogam a autoridade de postular o que se compreende por finalidades educativas escolares da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Essa opção se justifica por algumas razões teóricas e práticas. Primeiramente, pelo fato de as finalidades educativas expressarem, no preâmbulo de planos, projetos e documentos normativos, interesses que revelam, de forma explícita ou não, por que agimos e vivemos; isto é, o que tomamos como efetivação da existência a ser alcançada, condicionando o ato presente, e ao futuro instituído pela razão, pelos motivos que determinam a gênese de nossas escolhas (LENOIR, 2016; LIBÂNEO, 2014; 2016). Exemplificativamente, Apple (2006) ao comparar diferentes orientações de países em relação ao sistema escolar no contexto neoliberal, mostra como dessemelhantes visões e interesses sociais entram em disputa com o objetivo de controlar o campo social do poder em que estão envolvidas as políticas educativas e as práticas escolares.

Em segundo lugar, pelo fato de que, ao tomarmos conhecimento das diferentes posições acerca das finalidades educativas, passamos a compreender que na discussão a respeito das finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência é imprescindível levar em consideração as implicações no campo educacional das intensas demandas e transformações que, a partir das últimas décadas, vem ocorrendo no mundo e na organização das sociedades. Além disso, percebemos, de acordo com os estudos realizados, que o tema necessitava de maior aprofundamento, uma vez que muitas questões permaneciam em aberto.

Assim, consideramos que conjunto dessas reflexões pode ser um ponto de partida para mediar o entendimento acerca dos limites e potencialidades inerentes às proposições das finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência, idealizada como uma nova função atribuída à escola comum, no momento histórico atual.

Acredita-se que, por um lado, essa compreensão pode contribuir para elucidar que orientações políticas/valorativas, explícitas ou implícitas, em relação às finalidades da inclusão escolar de pessoas com deficiência; e como estas estão sendo discutidas, defendidas ou refutadas no contexto das distintas necessidades postas na realidade social de nosso país, ou melhor, o que vem sendo considerado como finalidades da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Por outro lado, ela também pode servir como referencial para ajudar os professores a tomarem

consciência dos efeitos das finalidades educativas, quer dizer, das orientações político/valorativas nas práticas escolares e em seu trabalho, bem como contribuir para a realização de novos estudos e pesquisas que busquem analisar o impacto das finalidades educativas política neoliberal na inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Ao considerar o confronto entre distintos posicionamentos acerca das finalidades educativas da inclusão escolar, o presente estudo procura abordar esse tema a partir de uma análise da literatura científica da área de educação. Na tentativa de verificar os distintos posicionamentos e concepções, aponta-se uma questão central: Como os periódicos da área da educação, que possuem função de socializar o conhecimento historicamente produzido na academia, têm discutido as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência?

Diante da complexidade do tema desdobram-se desta questão central indagações posteriores, como: que concepções acerca das finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência aparecem nessa produção científica brasileira? Em que aspectos esses artigos problematizam a concepção de finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência, veiculada pela política nacional de Educação, que assume a inclusão escolar como diretriz educacional?

Com o intuito de discutir de forma abrangente o tema, esta pesquisa traz como objetivo geral: Cotejar e analisar as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência, veiculadas em artigos publicados em periódicos nacionais da área da educação no período de 2014 a 2019. E os seguintes objetivos específicos: a) analisar as concepções de finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência em artigos da área da educação publicados em periódicos nacionais; b) compreender as tendências de finalidades educativas da inclusão escolar das pessoas com deficiência que, aparecem nos artigos; c) conhecer o que está sendo problematizado pelos autores, acerca das finalidades educativas que, fundamentam as políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Para proceder à análise foram utilizados como referencial teórico as contribuições e reflexões de Lenoir (2013, 2016), Libâneo (2016, 2018), Mendes (2018), Mantoan (2015), Mazzotta (1989, 2003) e Jannuzzi (1985, 2006), dentre

outros que nos permitiram compreender o entrelaçamento entre as finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência.

Em relação aos processos de organização e produção do conhecimento deste trabalho, a metodologia da pesquisa procedeu a um recorte e a respectiva análise bibliográfica das revistas do campo da educação Qualis A e B, selecionadas para compor o corpus da pesquisa; estas foram extraídas do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o período de 2014 a 2019.

Para se chegar a produção analisada, optou-se pelos seguintes procedimentos metodológicos específicos, conforme detalhado no capítulo III:

1- Levantamento das revistas do campo da educação avaliadas com Qualis A e B, por considerá-las o veículo por meio do qual se toma o primeiro conhecimento do que está circulando sobre os embates de relacionados a uma temática de estudo. Foram selecionadas as seguintes revistas: Revista Histedbr Online; Revista Educação: Teoria e Prática; Cadernos de Pesquisa; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Educação e Realidade; Revista Educação e Pesquisa; Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade; Revista Acta Scientiarum Educación Online; Revista Interfaces da Educação.

2- Identificação e Leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações completas, localizadas por meio das seguintes palavras chaves: Inclusão, Educação inclusiva, Educação inclusiva escolar, Educação especial.

3- Critérios de inclusão: Artigos em língua portuguesa, que tratassem da inclusão escolar, publicados em revistas Qualis A e B, no período de 2015 a 2020; tratar de tema conexo; mencionar as palavras-chave: Educação inclusiva, Inclusão, Educação inclusiva escolar; acesso disponível ao texto completo. Critérios de exclusão: Artigos não relacionados ao objeto da pesquisa; acesso livre ao texto integral não disponível; não mencionar as palavras chaves; artigos não publicados no período de 2014 a 2019.

4- Identificação/seleção dos 29 artigos que compõem o corpus da pesquisa e construção dos quadros I.

5- Pré-análise dos 29 artigos selecionados para identificar a concepção teórico-metodológica que fundamenta a posição os autores.

6- Construção das categorias e análise dos dados: As categorias foram elaboradas com base na construção dos quadros II, III e IV. Após a leitura de todos

os artigos, foi possível sistematizar as seguintes categorias de conteúdo: Finalidades normativas da política de educação inclusiva: perspectiva histórico-crítica; Finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiências: perspectiva sociocultural; Finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiências: perspectiva histórico-cultural; Desafios da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Os resultados desta pesquisa estão apresentados em três capítulos que obedecem, em linhas gerais, as etapas que fazem parte de seu desenvolvimento. O capítulo I apresenta uma retrospectiva histórica da educação escolar inclusiva de pessoas com deficiências para que, nos próximos capítulos, seja possível refletir acerca das demandas que contemplam a educação intitulada inclusiva nos dias de hoje. O segundo capítulo aborda o referencial teórico que subsidiou a pesquisa. O terceiro trata da exposição do caminho da investigação e da apresentação e interpretação do material obtido. Por fim, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa e seus resultados, buscando apontar contribuições para o debate sobre as finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência.

Percurso Metodológico

O percurso metodológico da vigente pesquisa escolheu por empregar no procedimento de sua metodologia a pesquisa do “estado da arte” de natureza bibliográfica integrativa, na área da educação no período de 2014 a 2019. A princípio procurou-se mostrar através de publicações de trabalhos acadêmicos, no tocante ao tema, visando compreender a problematização a respeito das finalidades educativas da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Realizou-se o levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos de artigos em periódicos principais do Banco de Dados da CAPES: Qualis A1, A2, B1 e B2 referente aos anos de 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, com objetivo de cotejar e analisar o conhecimento das finalidades educativas em seus títulos, resumos e palavras-chave. A escolha do Portal de Periódicos CAPES como fonte inicial dessa investigação ocorre por consistir em suas atribuições o reconhecimento e as consolidações de publicações científicas, por intermédio do seu site de acesso em formato eletrônico, consistindo-se num instrumento de parâmetro nacional e

internacional de busca e consulta em diversos conteúdos em todas as áreas do conhecimento.

Esse procedimento se justifica devido às concepções sobre finalidades educativas serem (LENOIR, 2013) marcados por indicadores de contexto ideológicos, histórico, social, cultural e político. As publicações nacionais da área da educação as quais foram analisadas, demonstraram como estão sendo discutidas as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Nesse sentido, foi necessário investigar até que ponto os pesquisadores estão problematizando as finalidades educativas amparadas nas políticas educacionais voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência.

O passo seguinte para o prosseguimento desta investigação foi o levantamento de documentos oficiais e regulamentos que estão em vigor: Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024); Constituição de Lei nº 4.024/1961; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; Lei nº 5.540/1968; Lei nº 5.692/1971; 1988; Lei nº 9.394/1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNs. Esse procedimento proporcionou evidência o entendimento presente das determinações de forma precisa e os regulamentos da organização na educação brasileira a respeito das finalidades educativas da educação inclusiva. Para Mantoan (2015, p. 51) “[...] fazer inclusão implica um movimento político contínuo [...]”.

Esta pesquisa sobre finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência possui como demarcação cronológica o período compreendido de 2014 a 2019, obtendo como referência a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Sendo o objetivo assegurar oportunidades iguais para pessoas com deficiência, participação na sociedade por meio da informação e comunicação, agregada as finalidades educativas, da inclusão escolar das pessoas com deficiência no ciclo atual.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo objetiva contextualizar a trajetória da inclusão escolar de pessoa com deficiência. Para tanto, por considerar que a Educação Especial foi precursora da Educação Inclusiva por longo período (1854-1960), e que foi colocada na História como primeira a oferecer possibilidade de escolarização da pessoa com deficiência apresentamos primeiramente uma visão geral do período em que esta representou a única forma de atendimento disponível às pessoas com deficiência. Isto no intuito de melhor compreender as demandas que contemplam a educação inclusiva nos dias de hoje. Assim, para nos ajudar nesta discussão e ampliar nosso entendimento sobre os períodos vivenciados pela educação especial no Brasil, recorreremos ao trabalho de Mazzotta (2005), uma vez que este autor considera que, desde 1854, houve duas grandes fases da educação especial, de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais e particulares isoladas; e de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional. O que, de acordo com Beyer (2006) corresponde aos seguintes paradigmas: a) Exclusão de direitos; b) Separação/Segregação; c) Integração; e) Inclusão. Além destes autores, apoiamo-nos, também, nos estudos de Januzzi (2006), Bueno (1993), Beyer (2006), Muniz e Arruda (2007), dentre outros.

Com base nas contribuições desses(as) autores(as), o capítulo foi organizado em três partes: na primeira, discorreremos sobre a história da Educação Especial no Brasil no período de 1854 a 1956. Na segunda, apresentamos a história da Educação Especial no Brasil no período de 1956 a 1990. Na terceira, contextualizamos o desenvolvimento da Educação Inclusiva, a partir da década de 1990. Visamos, com isso, subsidiar a discussão dos próximos capítulos para que seja possível refletir acerca das demandas que contemplam as finalidades da educação escolar inclusiva nos dias de hoje.

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 1854 A 1950

De acordo com Beyer (2006), o período de 1854 a 1950, que corresponde à segunda metade do século XIX e à primeira metade do século XX caracteriza-se pela vigência dos paradigmas da Exclusão² e da Separação/Segregação. O primeiro corresponde ao momento em que as pessoas com deficiência são excluídas e impedidas de participar da escola e de outros grupos sociais. O segundo, diz respeito ao desenvolvimento das instituições especializadas ou escolas especiais, nas quais os indivíduos com deficiência que tinham oportunidades recebiam atendimento educacional e terapêutico separados do sistema regular de ensino; os dois sistemas (especial e regular) realizavam trabalho paralelo no processo de assistência das pessoas com deficiência.

Segundo Januzzi (2006), neste segundo período, a Educação Especial caracterizava-se pela influência das áreas médica e psicológica, ou seja, pelo atendimento clínico especializado, que incluía a educação escolar. Em consequência, o foco da explicação para as dificuldades das pessoas com deficiência direcionava de dois modos: 1) um empenho clínico para suplantar o comprometimento orgânico ou funcional da pessoa com deficiência; 2) na criação de espaços sociais especiais que levassem em consideração essas dificuldades, de modo a investir em escolas especializadas e oficinas de trabalho protegido. Assim, as influências dessas áreas justificavam ações rumo ao atendimento das pessoas com deficiência, mas não produziam políticas públicas que atendessem suas reais necessidades.

Além disso, ainda nesse período, foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiência mental, físicas e sensoriais, e que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro. Este Instituto foi criado por meio de determinação legal de D. Pedro II, em 1891; primeiro foi denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC); e, posteriormente, no ano de 1857, de Imperial Instituto dos Surdos – Mudos, que, cem anos depois, passou a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

² O paradigma da Exclusão (processo de exclusão de direitos) tem sua origem na antiguidade até aproximadamente o século IV da idade média, quando a pessoa com deficiência, por motivos cristãos, passou a ter direito a vida; porém, no que se refere a exclusão escolar, este período vai até o final do século XIX

Segundo Jannuzzi (2012), até então, ocorreram apenas atendimentos que tinham como objetivo garantir os cuidados básicos com essa população, mesmo porque, na época, a escolarização estava destinada a uma pequena parcela da população. A autora pondera ainda que tanto a educação dos deficientes quanto a instrução pública primária, garantida como direito a todo cidadão desde a Constituição de 1824³, ao ser delegado às províncias, estavam fadadas ao esquecimento, dado que elas contavam com poucos recursos para manutenção destas escolas ou instituições.

A respeito do contexto histórico-cultural brasileiro do século XIX, Jannuzzi (2012, p. 15) escreve:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar e alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a elas as camadas sociais altas e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família da qual o aluno fazia parte. Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições.

Deste modo, a educação das pessoas com deficiência, especificamente das pessoas cegas e surdas, embora precária, só foi se tornando possível, paulatinamente, graças à atuação de pessoas sensibilizadas com a questão, juntamente com uma pequena elite política, econômica e intelectual que levou o Brasil a sua independência de Portugal, em 1822; com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos (1854), a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos (1857), e, posteriormente, com a República do Brasil, em 1889.

A partir do final do século XIX, investir na educação das pessoas com deficiência torna-se uma possibilidade, pois, nessa época foram muito divulgados na França, os estudos de Itard⁴, Séguin⁵, entre outros que haviam feito importantes descobertas sobre a educação dessas pessoas. Apesar disso, não houve ainda um

³ “XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”. Constituição Política do Império do Brasil, 1824, Artigo 179.

⁴ Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838). No século XIX na França, elaborou o primeiro programa sistemático de educação especial. A primeira experiência realizada por ele foi em 1800, quando investiu na tentativa de recuperação e educabilidade de Victor de Aveyron, 'o menino selvagem.

⁵ Édouard Séguin (1812-1880) foi um médico e educador. Trabalhou com crianças com deficiências cognitivas na França e nos Estados Unidos.

investimento por parte do governo brasileiro da época para com a educação no país, tampouco na educação da pessoa com deficiência, que segundo Jannuzzi (2012, p. 20):

O que prevaleceu foi o descaso por essa educação e pela educação popular em geral. Elas não eram necessárias como mão de obra compulsoriamente escrava, nem como fato de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão e pela ruralização intensa.

Com efeito, a gênese dos prenúncios do que poderia ser chamado de direitos políticos, civis e sociais se configuram entre os períodos do Brasil Império (1822-1889) e da Primeira República (1890-1930), e tem como marco a Constituição de 1824. Mesmo assim, esses direitos eram destinados a apenas a elite portuguesa, bem como aos proprietários de terra, visto que as mulheres, os escravos, os indígenas, as crianças e as pessoas com deficiência não eram consideradas cidadãos de direitos.

Segundo Bueno (1993, p. 87), somente a partir da Proclamação da República (1889) "a educação especial foi se expandindo, embora de forma extremamente lenta, fenômeno que não se refere somente a ela, mas que perpassa toda a educação brasileira". O que, conforme Jannuzzi (2012), se justifica pelo fato do federalismo adotado pela Constituição Federal de 1891 ter delegado, aos estados, liberdade para organizar suas leis de administração e a organização escolar. Esta deliberação permitiu que alguns estados, como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, por exemplo, investissem na educação primária e, timidamente, na educação das pessoas com deficiência, possibilitando uma ampliação na quantidade de instituições de ensino regular e especializadas.

Ao contabilizar o início da institucionalização da educação da pessoa com deficiência no Brasil, Mazzotta (1996, p. 31) assim firma:

Na primeira metade do século XX, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal (Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1854) e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais outro federal (Imperial Instituto dos Surdos-mudos, 1857), nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se a educação de outros deficientes

Na década de 1930, ações mais promissoras para Educação foram planejadas, com a elaboração de um capítulo especial dedicado à Educação, na Constituição de 1934. Concomitantemente, os serviços especializados destinados ao atendimento de alunos com necessidades especiais se proliferaram, fortalecendo a iniciativa privada que

[...] em sua maioria com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, provavelmente em função da omissão governamental que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema educacional brasileiro, principalmente para o atendimento dos casos mais graves de deficiência mental (MENDES, 1995, p. 276-227).

Segundo Mazzotta (1996), no período de 1930 a 1945, existiam no país mais de 50 instituições especializadas, distribuídas entre as esferas públicas, religiosas e filantrópicas; o que, de certa forma, acarretou a construção de uma vertente “educacional especializada”, que marcaria esse período da história.

Todas essas conquistas, e outras do ponto de vista social, se concretizaram devido às influências de concepções estrangeiras na educação brasileira; quando, a partir de 1930, representantes dos familiares de pessoas com deficiência, grupos religiosos e pessoas sensibilizadas quanto a essa questão começaram a se organizar em associações para o atendimento educacional das crianças com deficiência. Ao mesmo tempo, o governo propunha apenas algumas ações, visando atender às peculiaridades desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular.

O período de 1854 a 1956 contou com importantes conquistas quanto à ampliação do atendimento destinado às pessoas com deficiência, isto muito em razão da fundação do Instituto Pestalozzi, em 1926, na cidade de Canoas (RS); em 1935, em Minas Gerais; em 1948, no Rio de Janeiro; em 1952, em São Paulo. Para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, síndromes, dentre outras, foi também fundado a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, no Rio de Janeiro; e em 1961, em São Paulo. De 1954 a 1962 surgiram outras APAES, sendo que no final de 1962, doze das dezesseis existentes, nessa época, encontravam-se em São Paulo (MAZZOTTA, 1996).

Vale destacar que a política social não se institui somente dentro do Estado enquanto política pública. As políticas públicas não possuem sua origem do Estado, porém são atribuições resultantes da sociedade que as fortificam, suportam e pressionam sua efetivação, por meio de uma pressão realizada pelos seus membros. Mazzotta (2005, p. 16) contribui dizendo que “[...] as pessoas com deficiência ficavam à margem da condição humana e todas como culpadas de sua própria deficiência”. O papel dos movimentos sociais é de suma importância na luta pela institucionalização de espaços destinados às pessoas com deficiência.

Desde então, a história da Educação Especial passou a ser marcada por ações da sociedade civil na organização de instituições especializadas para atender pessoas com deficiência, com atendimento educacional e clínico. E, em alguns casos, as ações eram oriundas de iniciativas de religiosos, pais e profissionais da área.

1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 1950 A 1990

De acordo com Mendes (2006), dados da história da Educação Especial, de 1950 a 1990, período que corresponde ao paradigma da Integração, a pessoa com deficiência passa a frequentar a escola comum, porém em turmas separadas; as denominadas salas especiais. Na maior parte das escolas, as salas especiais eram o destino dos alunos com deficiências, e de todos aqueles que não se adequavam e não correspondiam às exigências da instituição. Socialmente, isto condiz com o momento em que o aluno com deficiência começa a compartilhar os espaços sociais, mas ainda não estabelecendo relações com os demais integrantes da comunidade. Nessa perspectiva é previsto que o aluno com deficiência, ao participar da escola e/ou da coletividade, desenvolva estratégias tendo em vista sua participação social, ou seja, a escola e a sociedade apenas recebem estes indivíduos, mas não se modificam práticas de promoção da aprendizagem.

Historicamente, este paradigma se desenvolve a partir da segunda metade do século XX, quando com a difusão dos ideais de igualdade de direitos, começou a se pensar em terminologias que não fossem de cunho pejorativo, como, por exemplo, pessoa com necessidades especiais, pessoa portadora de deficiência, pessoa com deficiência, ou apenas deficientes. Tais terminologias foram difundidas

internacionalmente e amplamente utilizadas nos tratados internacionais sobre as pessoas com deficiência.

Diante disso, os representantes das famílias de pessoas com deficiência, estimulados pelas discussões internacionais sobre os direitos humanos, começaram a pleitear que o governo assumisse a responsabilidade para com o atendimento educacional dos alunos com deficiência, o que, graças ao esforço de mobilizações populares, desencadeou o aumento no número de classes especiais e de instituições especializadas em todo o território brasileiro.

Nesse contexto, a partir dos anos de 1950, com as campanhas nacionais de educação dos surdos (1957), dos cegos (1958) e das pessoas com deficiência mental (1960) percebe-se um maior esforço do Estado brasileiro para configurar as primeiras ações na tentativa de articular políticas de abrangência nacional voltadas para o atendimento das necessidades da pessoa com deficiência (GRAU, 1998). Essas campanhas, conforme esclarecem Muniz e Arruda (2007, p. 259),

[...] quase sempre estiveram sob a liderança das instituições privadas, mas de alguma forma sinalizaram, também, o início das primeiras ações em conjunto com o Governo Federal, mesmo porque até então, ações que se destinavam ao atendimento (educacional e/ou assistencial) da pessoa deficiente, no Brasil, aconteciam isoladamente, e por meio da iniciativa privada.

Nessas circunstâncias surgiram e se expandiram, por iniciativa de organizações civis nacionais, a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), criada em 03 de agosto de 1950, como um dos centros de reabilitação de referência conveniada com a da prefeitura de São Paulo; o Conselho brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (1954) com a finalidade promover a integração social das pessoas atendidas; a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE)⁶, no Rio de Janeiro, em 1954, por iniciativa da americana Beatrice Bemis (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

⁶ A Federação Nacional da APAES (FENAPAES) foi oficialmente fundada em 10 de novembro de 1962. Atualmente, a Fenaspaes reúne 23 federações estaduais e mais de duas mil APAEs distribuídas por todo País. Essas organizações constituem uma rede de atendimento à pessoa com deficiência de expressiva capilaridade na sociedade, que presta serviços de educação, saúde e assistência social. O atendimento é voltado para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla (LANNA JUNIOR, 2010).

A primeira dessas campanhas foi destinada ao atendimento da pessoa com deficiência auditiva. E, por meio do Decreto Federal nº 42.728, em 1957, foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (MAZZOTTA, 2005).

Em 1958, com o Decreto Federal nº 44.236, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Já em 1960, sob a liderança da Sociedade Pestalozzi e da APAE, e com o apoio do Ministro de Educação e Cultura, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. A finalidade era promover em todo o território nacional a educação, o treinamento, a reabilitação e a "assistência educacional" das crianças retardadas, bem como, de outros deficientes mentais (MAZZOTTA, 1996).

O atendimento baseado nessas finalidades norteou a Educação Especial brasileira por quase três décadas, e só oferecendo sinais de mudanças no final da década de 1980. Todavia, vale ressaltar que, até os anos 1960, a pessoa com deficiência não havia sido contemplada com uma proposta de política educacional voltada para o seu atendimento na rede pública de ensino. O que houve foi que, tanto os institutos do Império, voltados para a educação de cegos e surdos, quanto às organizações direcionadas às pessoas com deficiência intelectual e à reabilitação, que surgiram na República, embora sem cunho político claramente definido, propiciaram, mesmo que para poucos, espaços de convívio com seus pares e discussão de questões comuns. À vista disso, esses contribuíram para forjar uma identidade das pessoas com deficiência.

Em 1961, foi publicada a lei nº 4.024, cujo o texto começa a explicitar o interesse pelo deficiente; isto tendo em vista que na sociedade como um todo falava-se em ingresso à escola de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização. Assim, [...] "a partir desse momento, evidencia-se a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e com a educação especial propriamente" (KASSAR, 2004, p. 28).

Neste contexto, adquire expressividade o empenho das famílias e das próprias pessoas com deficiência em quebrar paradigmas e procurar soluções alternativas para obter condições de inclusão na sociedade, com garantia de direitos como qualquer outro cidadão (MUNIZ; ARRUDA, 2007). Por meio dessas iniciativas foram criadas e geridas pelos grupos familiares e pelas pessoas deficientes organizações que constituíram o embrião das iniciativas dos movimentos das pessoas com deficiência, e que surgiram, no Brasil, durante a década de 1970.

Nessa década, o presidente da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) solicitou formalmente ao Ministro da Educação e Cultura que fossem adotadas medidas urgentes para a dinamização do ensino e atendimento à pessoa com deficiência. Tal solicitação pautava-se no argumento da reformulação de outros setores educacionais em função da elaboração da LDB 5692/1971 (PIRES, 1974).

Ao atender a esse pedido, o Ministro da Educação e Cultura pediu providências imediatas, junto ao Conselho Federal de Educação (CFE), para que se levantassem ações relacionadas à educação das pessoas com deficiência, e instituiu o Grupo-Tarefa de Educação Especial, com o objetivo de esboçar a política e as linhas de ação do governo brasileiro sobre a educação da pessoa com deficiência. Participaram desse grupo, que foi instituído por meio da Portaria nº 25/MEC, em 1972, e composto por membros das Campanhas de Cegos e de Surdos, um representante no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outros educadores do país. Além disso, contavam com uma Assessoria Técnica internacional do Professor James J. Gallagher, diretor do "Centro de Desenvolvimento da Criança Frank P. Graham", da Universidade da Carolina do Norte (USA), de David M. Jacson, superintendente para pesquisas, planejamento e desenvolvimento da superintendência da educação pública, Illinois, (USA), e de um consultor da Organização das Nações Unidas (UNESCO) (PIRES, 1974). O que provavelmente indica ser a primeira ação de organismos internacionais no direcionamento das questões referentes à Educação Especial Brasileira, uma vez que, como afirmam Muniz & Arruda (2007, p. 263), "até mesmo a educação para a pessoa deficiente no Brasil, desde a sua origem, esteve marcada pela orientação de organismos internacionais".

Nos anos 1970, surgiram também a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (1970) e a Federação Brasileira e Instituições de Excepcionais (1974). Ainda, por meio do Decreto nº 425/1973 foi instituído, no Ministério da Educação e Cultura, um órgão responsável pela Educação Especial, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP; isto num ato de responder aos vários movimentos nacionais e internacionais.

Para Muniz e Arruda (2007) a expansão da educação especial somente se efetivou após a criação do CENESP. Contudo, à época, esse órgão norteava-se por

uma orientação tecnicista⁷. E suas oficinas pedagógicas tinham por objetivo inserir pessoas com deficiência, inclusive as com deficiência mental, em algum tipo de trabalho. A finalidade era de cooperar, lucrativamente, com a sociedade em amplo desenvolvimento nessa década. E isso foi muito em razão de que as pessoas com deficiência,

[...] mesmo os deficientes mentais, não poderiam ficar de fora do tecnicismo proposto pela Lei nº 5.692, de 1971, tanto que, as primeiras iniciativas oficiais nos Estados previam a criação e a instalação de oficinas pedagógicas no interior das instituições e/ou escolas da rede pública de educação, pois ao mesmo tempo em que se tentava a integração da pessoa deficiente à sociedade, essa deveria, também, ser útil via processo do trabalho, pois essa forma pareceu ser a única ou, quando muito, a principal via de integração da pessoa deficiente à sociedade durante toda a década de setenta, no Brasil (MUNIZ; ARRUDA, 2007, p. 264).

O funcionamento do CENESP ocorreu até 1986, quando foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESP), que, por sua vez, introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais.

As coordenadorias que compunham o CENESP atendiam áreas específicas no campo da Educação Especial, abrangendo as deficiências: físicas, auditiva, múltipla, visual, mental, bem como superdotação e problemas de conduta, visando ações participativas, de maneira progressiva, na coletividade (JANNUZZI, 2012). Por iniciativa desse órgão, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, através da criação de escolas e classes especiais; instaladas oficinas pedagógicas para cumprir o papel de formação para o trabalho dessa população, e implementados projetos de formação, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior, o que permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área. Como afirma Corrêa (2004, p. 48), a Educação Especial, após 1950,

foi marcada por inúmeras estruturas administrativas. Se em um primeiro momento, o serviço responsável pela Educação Especial era uma

⁷ Romanelli (2003) destaca que o período entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da nova Pedagogia e pela articulação de tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. A educação nessa época passou a ser enfatizada como derivada do projeto de desenvolvimento econômico e após isso, no período de 1968/71, a educação, a escola e o ensino foram concebidos como investimentos. A nova ideologia da eficácia da produtividade refletiu nas preocupações didáticas da época, reproduzindo o ensino da disciplina à dimensão técnica, afirmando a neutralidade científica dos métodos.

coordenação, logo a seguir passa a ser um centro e depois um departamento, até se tornar uma secretária. Em cada mudança, há implicações funcionais, financeiras e de competência educacionais.

A partir de meados da década de 1970, e início da 1980, esses espaços escolares foram alvo de críticas por serem identificados como espaços de exclusão escolar, já que muitos alunos, lá ficavam matriculados, por muitos anos, mas sem sucesso escolar (ALMEIDA, 1984; FERREIRA, 1993).

Nesse período intensificaram-se também, tanto no Brasil quanto em vários outros países, as mobilizações formadas pelos próprios deficientes em prol de seus direitos, as quais resultaram, em âmbito nacional, na realização, em Brasília, em 1980, do 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Esse encontro, que contou com presença de 1000 participantes, teve por objetivo criar diretrizes para a organização do movimento no Brasil, estabelecer uma pauta comum de reivindicações e, ainda, definir critérios para as entidades que poderiam ser reconhecidas como integrantes das entidades representativas do segmento.

A partir desse encontro, adquiriu expressividade a ideia que resultou na criação da Coalizão Nacional de Pessoas Deficientes, cuja expressividade foi alimentada pela conjuntura da época: o regime militar, o processo de abertura política e a promulgação, pela ONU, em 1981, do ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) (LANNA JUNIOR, 2010).

Esse encontro resultou, além da criação da Coalizão Nacional de Pessoas Deficientes, envolvendo todas as deficiências, na aprovação da primeira pauta de lutas que, de acordo com a UNESCO, determinava a política a ser seguida durante o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), a ser realizado em 1981. O fato de as pessoas com deficiência serem representadas por si mesmas e não mais por especialistas foi a característica marcante desse movimento.

Posteriormente, no 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado em São Bernardo do Campo (SP), houve a dissolução dessa Coalizão e a separação em áreas de deficiência, com a criação das entidades nacionais por área – pessoas com deficiência física, auditiva, visual e com hanseníase.

Segundo Bueno (1993), a partir da década de 1980, evidencia-se uma efetiva expansão da Educação Especial no Brasil, ainda que, conforme o autor, com reduzido número de vagas nas escolas públicas. Essas vagas competiam com a

rede privada de Educação Especial, que assumia, exclusivamente, os alunos supostamente indicados para este tipo de educação. O que revela a pouca ação do Estado frente aos direitos das pessoas com deficiência.

Ainda na década de 1980 foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, pelo Decreto nº 93.481, de 1986, vinculada ao Gabinete Civil da Presidência da República que, na atualidade, corresponde a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, integrada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Neste mesmo ano, por meio da Portaria nº 69, do CENESP/MEC, foi instituído que a Educação Especial precisaria ser compreendida como parte incorporada à educação, objetivando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com "necessidades especiais". Segundo Mazzotta (2005, p. 73) pela primeira vez surgiu o vocábulo "educando com necessidades especiais", suprimindo "aluno excepcional" das escritas oficiais. A partir de 1988,

a Constituição Federal de 1988 passa a garantir o acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado (ARANHA, 2000, p. 13).

O artigo 208, da Constituição, afirma que a II – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988), mas no inciso III consta que o: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser feito preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Legitimando essas determinações, a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, caracteriza a Educação Especial como sendo

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino (BRASIL, 1994, p. 17).

Todavia, segundo Kassar & Ribeiro (2011), esse documento não faz referência direta ao atendimento educacional especializado como parte integrante da Educação Especial. Nele identifica-se apenas o uso da expressão atendimento

educacional especializado, em consonância com o artigo 208, da Constituição Federal de 1988. Conforme os autores, encontram-se preservadas, no texto do documento, algumas "modalidades em educação especial", como o disposto na Portaria Interministerial nº 186/78. No entanto, os autores ressaltam que os seguintes serviços passam a fazer parte dessas modalidades: o atendimento domiciliar; a classe hospitalar; o centro integrado de educação especial; ensino com professor itinerante; oficina pedagógica; sala de estimulação essencial; e sala de recursos (KASSAR & REBELO, 2011).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394), promulgada em 1996, diferentemente da Política Nacional de Educação Especial (1994), garantiu nova forma de atendimento ao público da educação especial que, a partir de sua vigência, passou a ser denominado "[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996, art. 58).

Este documento conferiu um capítulo específico a Educação Especial, antevendo implementar, por meio de políticas integracionistas, a oferta de serviço educacional público, ensino regular e o suporte Educacional Especializado às pessoas com deficiência, a começar da educação infantil. Conforme determina o artigo IV da LDBEN (1996), "o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de", entre outras coisas, "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996, art. 4, inciso III).

Já o Capítulo V, Art. 58, destaca que para efeitos desta Lei, entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Com relação ao atendimento especializado, a referida lei só faz menção no inciso III, do artigo 59, quando versa a respeito da formação adequada dos professores que trabalharão com alunos com deficiência. Assim, o documento também prevê, quando necessário, "serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial"; além de especificar 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, art. 58, § 1º, § 2º).

Contudo, o serviço de apoio especializado parece ter um caráter facultativo, já que a lei deixa claro que sua oferta se dará quando necessária. Verifica-se, assim, no texto da LDBEN – 9.394/96, que não há uma uniformidade quanto aos termos utilizados para definir o atendimento a ser oferecido ao aluno. Tais termos aparecem de quatro maneiras diferentes: "atendimento educacional especializado", "atendimento especializado", "serviços de apoio especializado" e "serviços especializados"; todavia todos esses termos parecem definir o mesmo tipo de serviço.

Além disso, da Lei 9.394/96, merece destaque também no Art. 59, que versa sobre o que deve ser assegurado pelos sistemas de ensino aos educandos com necessidades especiais, e que assim diz:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996 p. 1).

O Artigo 59, da LDBEN – 9.394/96, ainda esclarece a respeito das garantias didáticas diferenciadas, e dos demais acessos às atividades sociais suplementares, disponibilizadas para o ensino regular. E nele também há a recomendação de que os processos de ensino devam certificar aos estudantes educacionais especiais, por intermédio do currículo escolar, métodos de ensino, recursos didáticos e organização específicos, no sentido de atender às suas necessidades; certificando a terminalidade específica aqueles, devido suas deficiências, não alcançaram o nível obrigatório para a finalização do Ensino Fundamental; conferindo, aos superdotados, a aceleração para obter conhecimentos, visando à conclusão do programa escolar.

Desse modo, a partir da Lei nº 9.394/96, a Educação Especial começa a assumir novas proporções. As matrículas dos educandos com necessidades

especiais nas salas de aula regulares dos ensinos infantil, similarmente ao fundamental, se concretizam; a norma legal prenuncia o oferecimento do serviço de suporte especializado, com o propósito ao atendimento das especificidades dos educandos, oferecendo-lhes condições mais adequadas para sua aprendizagem.

Apesar disso, Kassar (2002, p. 24) nos alerta que

[...] os aspectos apresentados nas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica indicam a necessidade de muita atenção e seriedade nas tomadas de decisões para que não corramos o risco de colaborar com a contínua exclusão, ainda presente nas escolas do país.

Após três anos da promulgação da LDBEN/96, o Decreto nº 3.298/99 regulamentou a Lei nº 7.853/89, dispondo acerca da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Este decreto estabeleceu a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, além de designá-la como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999, Art.24, II, VI, § 1º). Nele a educação especial constituiu-se em

processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios", devendo iniciar-se na educação infantil "[...] com equipe multiprofissional adequadamente especializada, além de adotar orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL, 1999, Art.24, VI, § 2º, § 3º, § 4º).

Conforme homologa o decreto nº 3.298/99, do artigo XXV:

[...] os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas, exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999, art. 25).

Neste período, seguindo o movimento de outros países, as políticas de integração passam a ser substituídas pelas políticas de inclusão. Segundo Bueno (2008), a inclusão não veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, como defendem alguns pesquisadores. Conforme o autor, o texto original da Declaração de Salamanca, em espanhol, publicado pela UNESCO, sofreu modificações em sua tradução para o Brasil. A expressão "orientação

integradora", por exemplo, foi transformada, pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência - CORDE, em "orientação inclusiva"⁸.

Nessa direção, Peroni (2009, p. 1-2) afirma:

Após muita luta para ser garantida como um direito, a educação dos sujeitos com deficiência é garantida na legislação, mas a sua implementação sofreu os impactos das redefinições no papel do Estado e dificuldades na sua materialização. O poder público historicamente desresponsabilizou-se da educação especial e, no momento em que estava iniciando a ser entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificulta a implementação com qualidade das políticas e restringe a ampliação de escolas públicas de educação especial (PERONI, 2009, p. 1-2).

Peroni (2009) traz o seguinte entendimento, na atualidade a Educação Especial é considerada da perspectiva inclusiva. O atendimento complementar em salas de recursos é entendido como "atendimento educacional especializado" - AEE, que pode ser realizado nas escolas ou em centros especializados, públicos ou privados. As salas de apoio passaram a se denominar Salas de Recursos Multifuncionais; e, através da ampliação de algumas funções e da supressão de outras, o papel do professor também se modificou. Esta reconfiguração pela qual tem passado a Educação Especial, com referência ao tipo de educação ofertada aos alunos, quanto às concepções e terminologias empregadas, assim como ao papel do professor e ao lócus de atuação, norteia-se por proposições políticas de um projeto societário, que tem na "inclusão" o seu principal elemento discursivo.

1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como assevera Frigotto (1999), a partir dos anos de 1990, constata-se, no Brasil, a reorganização do capital e o acirramento das contradições em função da necessidade de um novo padrão de acumulação – o denominado processo de acumulação flexível. Essa "crise cíclica" do capital, que colocou em questão a intervenção do Estado no mercado e, simultaneamente, seu grau de

⁸ De acordo com Bueno (2008): "Esta não uma questão de mera tradução, mas conceitual e política, haja vista que leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta inovadora e que inaugura uma nova etapa de educação para todos", inclusive para as pessoas com necessidades específicas. Para o autor a Declaração de Salamanca é derivada da Conferencia Mundial de Educação Para Todos (1990), ocorrida em Jomtiem.

responsabilização no que se refere à implementação de políticas sociais⁹, se manifestou por meio do desemprego em massa, da expansão do trabalho informal, enfim dos elevados índices de pessoas excluídas e sem: trabalho, renda, alimentação, moradia, saúde, segurança, escola, transporte, terra, previdência, ciência e tecnologia etc. Consequentemente, há um aprofundamento e aumento das diferentes formas de violência e exclusão de direitos que assolam o país e intensificam as desigualdades entre suas diferentes regiões.

Conforme o autor ao considerar que, historicamente, a educação está articulada à política Econômica, essas transformações trouxeram significativas implicações para o setor educacional, na medida em que todos os grupos considerados em situação de desigualdade social passaram a ser estimulados a se vincular aos "serviços" educacionais ofertados em suas "comunidades". Nessas circunstâncias, difundiu-se, generosamente, tanto em nível internacional quanto nacional, a proposta da universalização da Educação básica, ancorada no paradigma inclusão enquanto fórmula a ser aplicada, com vistas à superação das desigualdades sociais (FRIGOTTO, 1999).

Nesta visão, a escola é constituída por um grupo de pessoas, com deficiência e *sem* deficiência, em que todos compartilham experiência e se relacionam, positivamente, em um mesmo ambiente. Dessa maneira, cabe a ela, tanto quanto a sociedade, criar mecanismos com vistas a garantir a participação plena do aluno com deficiência na dinâmica escolar ou social. Ou seja, planejar ações que contemplem todos os integrantes da sociedade, independentemente de suas condições, possibilidades e limitações, para que estes possam participar ativamente

⁹ Dentre os principais argumentos e justificativas para a crise do Estado social, Mazzotta e Sousa (2000, p. 103) destacam: “[...] o agravamento, nos anos de 1980, da crise econômica mundial, ao mesmo tempo que gerou aumento da demanda por programas sociais, resultou em diminuição das receitas públicas; a crise fiscal do Estado, que se expressa no crescimento dos gastos públicos sem recursos para seu financiamento; a globalização, articulando as ações dos grandes grupos econômicos, resultou no aumento do poder desses grandes grupos e no conseqüente enfraquecimento dos Estados nacionais no delineamento de políticas macroeconômicas; centralização e burocratização excessivas da máquina estatal, gerando a proposições voltadas ao redirecionamento do papel do Estado, abrangendo desde sua relação com a economia até a gestão das políticas sociais. Ainda neste contexto, são delineados modelos direcionados à busca de eficiência do setor público, abarcando iniciativas visando mudanças na lógica de gestão da máquina estatal gerando ineficiência em seu funcionamento. Diante desse quadro de crise do Estado, com menos recursos e menos poder, emergem perspectivas para seu enfrentamento são formuladas proposições voltadas ao redirecionamento do papel do Estado, abrangendo desde sua relação com a economia até a gestão das políticas sociais. Ainda neste contexto, são delineados modelos direcionados à busca de eficiência do setor público, abarcando iniciativas visando mudanças na lógica de gestão da máquina estatal”.

do processo produtivo capitalista e das políticas econômicas e sociais desta sociedade.

Por essa via, as diretrizes e os referenciais normativos publicados no Brasil, a partir de meados da década de 1990, em sintonia com as orientações estabelecidas nas conferências internacionais, nortearam a formulação de políticas públicas do período de 2001 a 2011, apontando direcionamentos à educação especial inclusiva brasileira.

Nessa perspectiva, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos; e que cabem às escolas se organizarem para o atendimento dos alunos com deficiência, assegurando-lhes "as condições necessárias para uma educação de qualidade [...]" (BRASIL, 2001, art. 2º).

Nesse sentido, ainda que a resolução do CNE/CEB nº 2/2001 não faça, de forma direta, referência ao atendimento educacional especializado, ela enuncia que:

[...]as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a 8 complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001, art. 8º, Inciso V).

Assim, numa direção distinta da LDBEN nº 9.394/96, na referida resolução, ainda que conservando a terminologia "modalidade de educação escolar", a Educação Especial passa a ser compreendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, art. 3º).

Neste seguimento, mesmo que esta resolução amplie a concepção de Educação Especial no que diz respeito à realização do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar a escolarização, as Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica (2001) estabelecem que a Educação Especial pode se constituir de maneira concomitante ao ensino comum ou vir a substituí-lo, dando margem as escolas e instituições de Educação Inclusiva, ao prescreverem em seus objetivos e metas, que os sistemas de ensino deveriam favorecer o atendimento aos alunos com "necessidades educacionais especiais".

Assim, ao ratificar o parecer nº 17, da resolução do CNE/CEB nº 2/2001, fica estabelecido que a educação escolar deve garantir ao aluno acesso à escola comum, sem ser discriminado, disponibilizando todos os recursos necessários para a acessibilidade arquitetônica, de acordo com suas necessidades (rampas, sinalização tátil, barras de apoio, entre outros); e que possibilitem a permanência adequada do aluno na escola (presença de monitor, tradutor e intérprete de Libras, equipamentos adequados, recursos pedagógicos etc.), e que este seja respeitado por todos os integrantes da equipe escolar e avance em seus processos de aprendizagem, alcançando o seu melhor desenvolvimento.

O Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB, explicita também três definições para inclusão. A primeira focaliza o acesso a "espaços comuns", ressaltando de maneira positiva a diversidade e as diferenças individuais. Conforme o documento entende-se

[...] por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 7).

A segunda ratifica os valores como diversidade e diferença, mas agora com ênfase nos processos de mudanças necessárias ao sistema educacional numa perspectiva inclusiva. Desse modo,

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 18).

Assim, a finalidade de tal reestruturação seria transformar as escolas regulares em escolas inclusivas, como as que "[...] propõe no projeto pedagógico –

no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas" (BRASIL, 2001, p. 17). Contudo, o que está silenciado, nesse documento, e que parece fundamental para pensar em uma "reestruturação", é a identificação dos aspectos educacionais considerados problemáticos e que necessitam ser modificados.

Neste aspecto, o documento confirma o discurso político sobre educação divulgado, na década de 1990, pelos organismos internacionais, segundo o qual há necessidade de produzir um "novo" tipo de instituição educativa; mais flexível, com alta capacidade de resposta, autonomia pedagógica e de gestão, de natureza estatal e não estatal (DELORS, 1996; CEPAL & UNESCO, 1992).

Por fim, a última definição de inclusão, apresentada no Parecer nº 17/2001 também abrange a escola e reforça valores igualitários, representados pelo princípio do "para todos". Nesse seguimento, "a inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos" (BRASIL, 2001, p. 11).

A respeito dos conceitos de inclusão apresentados no Parecer nº 17/2001, pode-se afirmar que eles assumem significados relacionados à convivência, com ênfase no espaço escolar e a valores humanitários, como dignidade humana, diversidade, acolhimento das diferenças, equiparação de oportunidades, entre outros.

Nesta perspectiva, a partir do ano de 2003, a Secretaria de Educação Especial, o Ministério da Educação (MEC) divulgou, para todos os municípios do país, o Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva, no qual é garantido o acesso à educação de qualidade para todos, com a finalidade de expandir as políticas públicas de Educação Inclusiva nos sistemas de ensino. No final desse mesmo ano, com o intuito de impulsionar a implementação de sistemas educacionais inclusivos, foi lançado, pelo MEC, o Programa Educação Inclusiva, que previa o direito à diversidade, com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores, e disseminar a política de inclusão nos municípios brasileiros; provendo-os assim, de condições necessárias à garantia de "acesso à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade" a todos os alunos (BRASIL, 2010, p. 14).

E, conseqüentemente, nos anos posteriores, há uma maior preocupação e investimento nas ações e condições de acessibilidade para as pessoas sem mobilidade ou que apresentavam mobilidade reduzida. Registrou-se, também, uma ampliação considerável no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede pública.

Já no ano de 2005, ampliaram-se os esforços e foram tomadas medidas¹⁰, visando incluir, nos sistemas educacionais, todos os alunos com deficiência; sendo que, a partir do ano 2006, foram criadas, por todo território nacional, as salas de recursos multifuncionais¹¹, que são:

[...] espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p. 13).

Em 2007, passa a vigorar o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, cujos eixos estavam voltados para as seguintes ações:

A formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2010, p. 15).

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, reafirmava a Educação Especial como modalidade de educação escolar, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008a); resgatando, desse modo, o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988. Assim, fica claro que esta "[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular" (BRASIL, 2008a, p. 15).

¹⁰ No ano de 2005, implantaram-se em todos os estados e no Distrito Federal os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, possibilitando o atendimento educacional especializado aos alunos, orientação às famílias e a formação continuada dos professores.

¹¹ Em 2006, o Ministério da Educação publicou o documento: Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado, elucidando o conceito e o papel das Salas de recursos Multifuncionais.

Integrada à proposta pedagógica da escola, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementa e/ou suplementa a formação dos alunos; todavia, as atividades realizadas no AEE não são "substitutivas à escolarização" – o que, em tese, acaba com o seu paralelismo em relação ao ensino comum. E são funções do AEE "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade", de acordo com as especificidades dos alunos; ele "disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, [...] e tecnologia assistiva"; e realizar-se-á em turno inverso ao da classe comum (na própria escola ou em centro especializado), constituindo-se em oferta obrigatória dos sistemas de ensino (BRASIL, 2008a, p. 15-16).

Em sintonia com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 6.571/2008 também reafirma a Educação Especial como ação não substitutiva à escolarização no ensino comum, evitando a configuração paralela entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum. Nesse decreto, considera-se o AEE como sendo: "[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008b, art. 1º, § 1º).

Ainda neste seguimento, e reafirmando aspectos referentes ao atendimento educacional especializado, preconizados pelo Decreto nº 6.571/2008, o Parecer CNE-CEB nº 13/2009 determina que o AEE seja realizado:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5º).

Nesse parecer, assim como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento educacional especializado deixa de existir de forma substitutiva e passa a integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e articulando-se com as demais políticas públicas (BRASIL, 2009, art. 1º, § 2º).

Em 2009, por meio do Decreto 6.949/2009, o governo brasileiro aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em março de 2007. Os acordos realizados nessa Convenção representam, no século XXI, o primeiro grande tratado internacional referente aos direitos das pessoas com deficiência. Sua importância reside principalmente no fato de ter sido aprovada com status de emenda constitucional (CONSTITUIÇÃO DE 1988, art. 5º, §3º).

Nesse mesmo ano, foram instituídas, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Ou seja, uma modalidade da Educação Especial que regulamenta a organização do atendimento educacional especializado no sistema de ensino. De acordo com o Art. 1º dessa Resolução:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

O Art. 2º, por sua vez, dispõe que o Atendimento Educacional Especializado - AEE - tem como função:

[...] complementar ou suplementar a formação dos alunos, por meio da disponibilidade de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Quanto ao art. 5º, da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, este determina que o atendimento educacional especializado deva ser realizado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais da escola em que estuda o aluno. Outra opção, mencionada no Art. 1º, é que esse atendimento seja feito no ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializados da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com as Secretarias de Educação. Delineia-se, assim, a complexa relação entre público e privado, bem como, a desresponsabilização do Estado, revelando, desse modo, características marcadamente neoliberais.

Já os artigos 8, 9 e 10, da referida Resolução, tratam, respectivamente, do duplo financiamento, pelo FUNDEB, para os alunos da Educação Especial, que estiverem matriculados em escolas comuns do ensino regular e no AEE; da articulação entre a prática pedagógica da escolarização e do atendimento educacional especializado, e da institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado, no projeto político pedagógico de cada escola.

Essa Resolução vem, assim, reforçar o disposto no Decreto 6.571/2008, que prevê, a partir de 2010, a oferta de atendimento educacional especializado no sistema de ensino brasileiro, com o duplo financiamento pelo FUNDEB¹², que se destina a alunos da educação especial matriculados, ao mesmo tempo, em escolas comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Em 2011, um novo decreto foi publicado - o de nº 7611/2011 - referente à educação inclusiva. Esse documento revoga o Decreto 6571/2008, e dispõe sobre o apoio da União e da política de financiamento do AEE, reconhecendo que,

para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniada com o Poder Executivo competente (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011). §1º Serão consideradas, para a educação Especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011) (BRASIL, 2011, p. 2).

Além da preocupação com os alunos com deficiências, esse Decreto também aponta propostas a respeito dos profissionais da educação que iriam atendê-los. Tanto que o seu art. 5º, § 2º, inciso IV, estabelece que o apoio técnico e financeiro tenha como objetivo contemplar a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011).

¹² O valor mínimo anual a ser repassado por estudante em 2019, por aluno no FUNDEB, considerando o fator de ponderação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental urbano, foi de R\$3.044,29. Sendo definido por Portaria Interministerial do Ministério da Educação e do Ministério da Fazenda. Na tabela de fatores de ponderação para 2019, o recurso por aluno para modalidade Educação Especial foi de 1,20.

CAPÍTULO II

FINALIDADES EDUCATIVAS COMO REFERÊNCIA PARA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A fundamentação teórica desta pesquisa se apoia nas reflexões do autor e pesquisador canadense Yves Lenoir (2013). O aporte teórico oferecido por este autor nos ampara buscamos identificar e analisar as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência em artigos da área da educação, publicados no período de 2014 a 2019.

2.1 FINALIDADES EDUCATIVAS: ESCLARECIMENTOS CONCEITUAIS

As finalidades educativas disponibilizam-se a viabilizar (LENOIR, 2013, p. 18) “orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e as funções teóricas, de sentido e de valor que elas carregam” dessa maneira o sistema escolar possui através das finalidades educativas enquanto instrumento dos governantes para disseminar e consolidar suas ideologias.

O debate sobre finalidades e objetivos da educação escolar ganhou destaque, conforme Lenoir (2013), a partir dos anos 1980, com o aparecimento do neoliberalismo; inicialmente na Europa e, posteriormente, com sua expansão para todo o mundo, em um contexto da globalização dos mercados. Desde então, foi se instituindo, no campo da educação, um “novo” modelo de funcionamento dos sistemas educacionais e instituições escolares, decorrente de uma visão de finalidades educativas escolares, procedente de uma perspectiva fortemente economicista. Tal visão passou a definir não apenas o modelo de funcionamento dos sistemas de ensino, mas também os currículos e as práticas pedagógicas nas escolas.

Nessa conjuntura, a educação das pessoas com deficiência também adquire lugar de destaque em documentos produzidos por diferentes Organismos Internacionais - OI, como o Relatório Mundial sobre a Deficiência (BANCO MUNDIAL; OMS, 2012) e o Relatório Situação Mundial da Infância - Crianças com Deficiência (UNICEF, 2013); e, nesse contexto, surge a Educação Inclusiva, embora

sem ter essa denominação e a consciência que impera na atualidade. E quanto a disseminação das ideias acerca do sistema educacional inclusivo, esta pode ser atribuída, ao menos, a três aspectos:

O primeiro refere-se a mudanças importantes ocorridas pelo mundo, relativas ao atendimento das pessoas com deficiências. No final da II Guerra Mundial, houve uma preocupação com as pessoas que adquiriram deficiências em decorrência dos conflitos bélicos, de modo que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apresentou, nesse período, entre suas preocupações a garantia de emprego para os mutilados de guerra e indenizações. O segundo aspecto refere-se ao movimento de pessoas com deficiências ou de pais e profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950, organizam-se em associações em defesa de seus direitos (JANNUZZI, 2004). Essas instituições passaram a se internacionalizar, articulando-se através de redes de informação e de colaboração, com a formação de ligas, congressos, associações, entre outros. O terceiro aspecto refere-se às convenções internacionais que são aceitas e ratificadas pelo Brasil. A relação entre a política pública brasileira (e não apenas a política educacional) e esses acordos, especialmente após a reorganização por que passou o país nos anos 90 do século XX (Reforma de Estado), diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais (KASSAR, 2011, p. 47).

Entrelaçam, historicamente, a disseminação da Educação Inclusiva brasileira, a experiência de diferentes países, os movimentos da sociedade civil, os acordos internacionais, ao mesmo tempo em que o país vai se modificando em suas proposições políticas internas. Por esta razão, é importante compreender as orientações inscritas nas políticas educacionais, projetos e propostas institucionais, as funções de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como modalidades esperadas nos planos, empírico e operatório, dentro das práticas de ensino-aprendizagem acerca das finalidades educativas da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Como afirma Leonir (2016, p. 2): "[...] o sistema escolar tem nas finalidades uma poderosa ferramenta dos governos para transferir e firmar suas ideologias". Ele afirma que o discurso ideológico se inclina a simular os verdadeiros fins a que se designa, explicitando apenas o que considera conveniente à população, com o claro objetivo de convencer e motivá-la, abarcando pessoas de todas as classes sociais, uma vez que adota fins proferidos como se fossem de interesse coletivo. Conforme afirma o autor,

[...] as finalidades educativas são indicadores poderosos para identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e as funções teóricas, de sentido e de valor que elas carregam, assim como as

modalidades esperadas nos planos empíricos e operacionais dentro das práticas de ensino-aprendizagem (LENOIR, 2016, p. 2).

Na mesma linha de pensamento Noddings (2007 *apud* LENOIR *et al.*, 2016, p. 5) declara que as finalidades são a base da organização dos sistemas educativos, uma vez que são elas que demonstram “os ideais que uma sociedade pretende introduzir e manter”. Portanto, podem ser consideradas o princípio da motivação de nossa existência, na medida em que estabelecem propósitos gerais, os quais inspiram a direção de um projeto educativo, em razão do qual agimos e vivemos (LENOIR, 2016).

Por certo, diversas são as concepções sobre finalidades educativas; e elas variam conforme épocas e contextos históricos, espaciais e culturais, marcados por fatores externos que se mesclam a fatores interno. O que significa que cada “[...] sociedade define suas próprias finalidades de acordo com a organização, o grau de desenvolvimento das forças produtivas e a distribuição do poder entre os grupos sociais” (DELVAL *apud* LENOIR *et al.*, 2016, p. 9). A exemplo disso, Lambert (2012), também citado por Lenoir *et al.* (2016, p. 8), aponta, com base em um estudo sobre a história do Ocidente, as Finalidades Educativas Escolares (FES) que marcaram as diferentes épocas no passado. Assim, este autor descreve:

Na antiguidade, a finalidade da educação era a *raison* a adaptação um cosmos inteligível que bastava compreender a fim de integrar a ele sua conduta de maneira harmoniosa.

Na Idade Média, a finalidade é a salvação e a transcendência. Com a chegada de um Deus único e todo-poderoso, a razão e o saber são questionados pela fé.

No Renascimento, é a realização do Homem no Homem. São as ciências e o saber que despertam a faculdade racional.

No Iluminismo, século XVIII, é o homem quer dizer que aquele que educa age em nome de uma certa ideia, de uma imagem do homem.

No século XIX, é a personalidade moral livre que é a finalidade essencial da educação. Cabe à educação fazer com que todos possam desenvolver-se como pessoas livres (LAMBERT, 2012 *apud* LENOIR, 2016, p. 8) (Grifos do autor).

Segundo esse mesmo autor, as finalidades educativas escolares só valem para o ocidente e não para as culturas das diferentes partes do mundo. Ele acrescenta que, desde o fim da II Guerra Mundial, especificamente a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, nossa educação está “[...] muito voltada para uma resposta às necessidades econômicas de nosso tempo”, e não mais centrada no ser humano e sua transformação (LAMBER, 2012 *apud*

LENOIR, 2016, p. 9). Ou seja, está ligada ao princípio apregoado pelo neoliberalismo, que subordina a educação à lógica econômica, segundo a qual, a política de resultados inverte a lógica da natureza da atividade educacional. Quer dizer, de um projeto ético, cujas finalidades estão voltadas para a formação integral de seres humanos, para um projeto instrumental, cujas finalidades educativas estão direcionadas para o domínio de competências requeridas pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, a função do sistema escolar é fornecer capital humano necessário para as empresas e assegurar, desde a mais tenra idade, a inserção individual, enquanto capital humano na lógica economicista do mercado (LENOIR, 2016).

Nesta perspectiva, criam-se, na globalização neoliberal, vínculos entre educação e economia, que instituem o paradigma de ser humano “eficaz” suficiente para atender aos preceitos econômicos. Nessa lógica, sintonizada com orientações recomendadas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e UNESCO, por exemplo, as finalidades educativas direcionam-se a prover informações e orientações para o preparo de pessoas individualistas para atender ao mercado de trabalho. Ou, como expressa Lenoir (2016, p. 24) com a finalidade de “produzir um *homo economicus* inteiramente dedicado às expectativas do mercado”; um indivíduo apto ao mercado de trabalho, instrumentalizado, flexível, adaptável, fluido, competitivo, performático, devotado a seu empregador.

Essa tendência política do modelo econômico, a serviço de interesses do sistema capitalista, se traduz na uniformização das políticas educacionais em escala mundial, por meio de modelos de governança, impulsionados pelo neoliberalismo econômico, que submetem a educação às leis do mercado. Com esse propósito, implementam, como esclarece Freitas (2011, p. 48) “[...] a visão de educação como subsistema do aparato produtivo, definindo objetivos para escola a partir de necessidades estratégicas de mão de obra.” Em consequência, a educação passa a ser vista como um potencial formador de gerações de seres humanos que se amoldam aos trabalhos e às necessidades produtivas do mercado, para que atendam às solicitações capitalistas.

Nesse sentido, a materialização da educação inclusiva, enquanto universalização precária e pouco dispendiosa do ensino, revela, na essência, a primazia dos interesses de mercado. Ao mesmo tempo, pela sua aparência democrática e equalizadora das diferenças individuais, essa educação assume

papel estratégico como justificativa ideológica à manutenção do capitalismo e de suas “virtudes”. A esse respeito, Bezerra (2016, p. 276) assevera que

[...] a inclusão escolar, como apregoada por organismos internacionais, pelo discurso oficial do governo brasileiro e pela imprensa pedagógica dominante em nosso país, não só colabora para a perpetuação do capital e suas desigualdades, como lhe é necessária na conjuntura hodiernamente delineada pela hegemonia do modelo toyotista de acumulação produtiva; balizado, no plano superestrutural, pela teoria do capital humano - esta refuncionalizada de acordo com as demandas do neoprodutivismo e da empregabilidade, que reclamam, no processo produtivo, *qualidade total e trabalhadores flexíveis* - e pelo neoliberalismo, em suas interfaces com as concepções relativistas da pós-modernidade⁵. Concepções que tornam a diferença, a deficiência e as singularidades individuais um fetiche a ser venerado, pelo que se dissolvem, nas teorizações *pós-modernas e neoliberais*, as lutas de classe, os antagonismos entre capital e trabalho e as formas de exploração prevaletentes na sociedade produtora de mercadorias.

Divergindo desta posição, outros autores como Mantoan (2015), Mazzotta (2003) e Jannuzzi (2006) atestam que a inclusão escolar de pessoas com deficiência necessita ser vista como um caminho que leva à transformação do indivíduo e da sociedade. Ou, parafraseando Vygotsky (2007), a emancipação humana pela humanização do homem, de todo e qualquer homem; e não somente de um ou outro segmento da sociedade.

Efetivamente, o atual quadro da educação, em nível mundial, em que a visão economicista surge como hegemônica em vários países, mostra a relevância da discussão sobre finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência, já que essas finalidades não estão apenas voltadas para a lógica do mercado.

Ao revelar essas contradições, as finalidades educativas, trazidas por Lenoir (2013), agrupam circunstâncias sociais e históricas inerentes ao período de uma população específica, apropriando-se de suas finalidades, conforme a evolução e a organização das forças de produção e do poder de divisão entre os indivíduos envolvidos. Nesta perspectiva, a pesquisa de Lenoir (2016) sobre as finalidades educativas explicita dezoito (18) finalidades educativas escolares, agrupadas em quatro categorias, que mostram uma mistura de conteúdo cognitivo, normativo ou utópico, conforme o Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1 – Principais categorias das 18 Finalidades Educativas nos países do mundo, com seu conteúdo potencial cognitivo, normativo e utópico.

Categorias	Conteúdo potencial		
	Cognitivo	Normativo	Utópico
Finalidades desenvolvimentais	Médio	Médio	Elevado
Desenvolvimento do indivíduo 1. Desenvolvimento pessoal 2. Desenvolvimento criativo 3. Desenvolvimento cognitivo 4. Aprendizado ao longo da vida			
Desenvolvimento da nação 5. Cidadania 6. Identidade nacional	Médio	Elevado	Baixo
Desenvolvimento econômico 7. Desenvolvimento econômico 8. Desenvolvimento sustentável	Médio	Elevado	Baixo
Habilidades reproduzíveis e de base 9. Empregabilidade 10. Conhecimentos tecnológicos e científicos	Elevado	Médio	Baixo
Finalidades normativas: igualdade e justiça 11. Igualdade 12. Democracia 13. Educação enquanto direito humano 14. Paz 15. Justiça 16. Cidadania mundial	Baixo	Elevado	Elevado
Finalidades normativas: religião 17. Religião	Baixo	Elevado	Médio
Outras finalidades 18. Que beneficiam a globalização	Médio	Baixo	Baixo

Fonte: Fiala (2007 *apud* LENOIR, 2013, p. 22).

De acordo com as categorias destacadas por Lenoir (2013), e presentes no Quadro 1, uma finalidade educativa tem um teor cognitivo quando apresenta conjecturas de como o mundo funciona; por outro lado, uma finalidade tem um teor normativo quando ele infere um entendimento de como as coisas deveriam ser; e terá um teor utópico, quando valer-se de situações não realizáveis no cenário presente. O autor ainda esclarece que “enquanto todas as finalidades educativas têm um conteúdo ao mesmo tempo cognitivo e normativo, as finalidades individuais variam em função da ênfase dada em outro elemento” (LENOIR, 2013, p. 21). Assim, a primeira categoria (Finalidades desenvolvimentais) tem um teor cognitivo porque ela infere a ideia de que a educação, o crescimento e seu progresso são alcançáveis. Todavia, a categoria também é normativa, pois se entende que o crescimento e a expansão são situações compensatórias.

Lenoir (2013) discute as finalidades educativas para a escola, mas, conforme mencionado, é possível associar esse aporte também as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência, promovendo uma diferente apreciação para as finalidades e verificando que inclusão escolar de pessoas com deficiência agrega não só atributos pedagógicos, mas também envolve princípios e valores que abarcam pontos de vista filosóficos, políticos, culturais e ideológicos, que conduzem o processo de formação humana. O que nos motiva a investigar como os artigos em periódicos nacionais da CAPES, na área da educação, têm discutido as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência, no período de 2014 a 2019.

2.2 FINALIDADES EDUCATIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A questão das finalidades educativas é extremamente complexa, como assim fazem notar as numerosas publicações que as abordam de diferentes maneiras: a partir de posturas filosóficas, epistemológicas, políticas, culturais, pragmáticas, ideológicas, todas bem diferentes. Assim, as finalidades da educação “[...] são sociais, históricas, efêmeras e em constante mudança [...] como qualquer matéria política [elas] são contextualizadas, [...] normativas, dinâmicas e contestadas”. (LENOIR, 2016, p. 17). Resultam, portanto, de um jogo de forças em que se enfrentam interesses particulares, sistemas de valores e grupos sociais.

Nos sistemas escolares, elas determinam as deliberações a respeito das políticas educacionais, das vertentes curriculares, da formação dos alunos, escolha dos conteúdos, atividades de ensino-aprendizagem, do modelo de funcionamento das escolas, das orientações na formação de professores e das políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Elas recomendam, portanto, critérios essenciais para alcançar a qualidade do processo educativo, mediante orientações preconizadas pela sociedade, ou mais exatamente das escolhas educativas daqueles que a controlam. Por isso, tratar das finalidades de um sistema educativo escolar é situar-se, antes de tudo, no plano do discurso político-ideológico.

No campo educacional brasileiro, essa discussão adquiriu expressividade no início do século XXI, quando os organismos internacionais produziram uma série de declarações e documentos que contêm orientações a respeito das finalidades educativas escolares, especificamente sobre as finalidades educativas das pessoas com deficiência. Desde então, em contraposição as orientações dos organismos internacionais, alguns autores (EVANGELISTA 2013; LIBÂNEO, 2014) vêm fazendo críticas a uma proposta de escola voltada à solução de problemas sociais, deixando de lado sua finalidade primordial de ensinar. O que não significa que as escolas não necessitam estar relacionadas às questões sociais, mas a questão é ela transformar-se em uma instituição de caráter utilitário, trazendo prejuízos à formação cultural e científica do aluno em condições socioculturais e instrucionais concretas, numa perspectiva de desenvolvimento humano global.

Nessa direção, Libâneo (2018, p. 66) declara que "o porquê educar e o como educar e ensinar não são tarefa de economistas, mas de educador, ainda que seja verdadeiro que uma boa formação cultural e científica concorre para desenvolvimento econômico". O autor entende, por exemplo, que as orientações de organismos internacionais, ao vincular a educação escolar aos interesses do mercado, trouxeram diferentes configurações para a escola, principalmente àquela oferecida às camadas mais pobres da população; desse modo, ele chega a atribuir àqueles organismos a desfiguração do papel da escola, ao afirmar que:

Tal propósito pode ser localizado em documentos de organismos internacionais produzidos para orientar países da periferia do capitalismo, em que a escola é apresentada em seu papel socializador para assegurar a reparação dos problemas sociais a partir do acolhimento dos alunos, das

famílias e dos grupos menos favorecidos, como suporte para o desenvolvimento econômico capitalista (LIBÂNEO, 2016, p. 8).

Segundo o autor, a escola deixou de oferecer sua primordial função pedagógica, passando a ser um lugar onde as famílias possam deixar seus filhos, liberando-as para ir ao trabalho. Dessa forma, a escola descaracteriza-se de sua função, passando a ter, para as classes menos favorecidas, “apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Contudo, o direito de todos à educação está estabelecido na Constituição Federal de 1988, bem como, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, e sendo um dever do Estado e da família promovê-la. E, conforme tais documentos oficiais, a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, e o seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, como preconiza o Art. 206, da Constituição Federal (1988), em que destaca princípios eminentemente democráticos, cujo sentido é nortear a educação, tais como: a igualdade de condições não só para o acesso, mas também para a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas, a existência do ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

Princípios estes regulamentados pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei Nº 9394/96, que, pela primeira vez, apresentou um capítulo (cap. V) destinado à Educação Especial. O qual, segundo Werneck (1997), tem sido interpretado por alguns estudiosos como incentivador da inclusão, por estabelecer, em sintonia com a Constituição Federal Brasileira, que o atendimento de alunos com deficiência deve ser especializado e preferencialmente na rede regular de ensino. E em referência a essas leis, a autora destaca:

1. Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: “O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
2. Na lei de Diretrizes e Bases de 1996: No título III “Do direito à educação e dever de educar”, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula;

3. "Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (1988, p. 82) (WERNECK, 1997, p. 82).

Além das leis supracitadas, também merece destaque o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990; e a Lei Federal Nº 7.855, de 24 de outubro de 1989. Esta lei é relevante, uma vez que, entre outras medidas, criou a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, órgão responsável pela política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Hoje, a CORDE faz parte da Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério Público da Justiça. A mesma lei 7.855/89 atribui competência também ao Ministério Público para fiscalizar instituições e apurar possíveis irregularidades, através de inquérito civil e competente Ação Civil Pública, se for o caso.

Desta maneira, a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) expressam claramente que a nova proposta de Educação Inclusiva recomenda que todos os portadores de necessidades educacionais especiais sejam matriculados em turma regular, baseada no princípio de educação para todos. Ou seja, que é dever da escola receber e ensinar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou outras, bem como adaptar todo o processo de ensino/aprendizagem às necessidades dos alunos. Assim, a educação de alunos com necessidades educativas especiais que, tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado para a Educação Inclusiva, a partir da conjuntura econômico, político e cultural das últimas décadas do século XX, com a finalidade de atuar prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

Para Pansini e Mattos (2018), esta proposta ganhou força no último quartel do século XX, período em que aumento no número de pessoas com deficiência passou a ser considerado um dos fatores prejudiciais ao desenvolvimento econômico e social, tornando-se uma preocupação constante em documentos produzidos por diferentes Organismos Internacionais.

Entre as principais razões para a intensificação das ações referentes a esse público, o Banco Mundial chama a atenção para os "riscos" causados pelo número elevado de pessoas nessa condição. Segundo o Banco Mundial e a Organização Mundial de Saúde, "a deficiência é um desafio universal com custos sociais e

econômicos para indivíduos, famílias, comunidades e nações" (BANCO MUNDIAL; OMS, 2012, p. 45). Situação que já havia sido prevista no último quartel do século XX, mas que hoje se agrava, principalmente em decorrência da elevação da expectativa de vida (PANSINI E MATTOS, 2018).

Além desses custos, Pansini e Mattos (2018) destacam que o Banco Mundial e a OMS apontaram como um importante custo indireto da deficiência a perda da produtividade no trabalho entre as pessoas com deficiência e a relativa perda de impostos. Essas perdas são ainda maiores quando familiares abandonam seus empregos ou reduzem o número de horas trabalhadas para cuidar de algum membro com deficiência na família, resultando em "acúmulo insuficiente de capital humano (subinvestimento em capital humano), da falta de emprego, ou do subemprego" (BANCO MUNDIAL; OMS, 2012, p. 45).

Esses dados levaram muitos países a se preocuparem com custos tributários dos programas destinados a esse público, assim como a buscar alternativas para resolver o problema em duas frentes complementares: a primeira, reduzindo a dependência em relação aos benefícios e, a segunda, estimulando a inserção ou reinserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho (PANSINI E MATTOS, 2018).

Desse modo, a preocupação com os custos dos programas destinados às pessoas com deficiência motivou, conforme relatam o Banco Mundial e a OMS, muitos países a "[...] darem os primeiros passos para reduzir a dependência do benefício entre pessoas com deficiência e estimular a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho" (BANCO MUNDIAL; OMS, 2012, p. 45).

Para se alcançar tais objetivos, a estratégia utilizada pelos Estados foi dar maior atenção ao papel da educação. Assim sendo, a escolarização das pessoas com deficiência passou a ser considerada elemento de extrema relevância para a consolidação de uma força de trabalho mais qualificada e inserida na lógica de mercado

Outra questão importante, nesses documentos, é a ênfase dada ao papel da educação. Eles a consideram como um mecanismo fundamental de redução da pobreza, principalmente daquelas crianças que, reiteradamente, se encontram em situação de exclusão e marginalização, isto posto que a "[...] educação é a porta de entrada para a participação plena na sociedade. É particularmente importante para crianças com deficiência, que frequentemente são excluídas" (UNICEF, 2013, p. 27).

Nessa lógica, para que a falta de escolaridade não traga maiores prejuízos, causando impacto significativo na pobreza durante a vida adulta, a educação para as pessoas com deficiência, necessita, consoante esclarecem Pansini e Matos (2018, p. 34), cumprir determinadas funções especificadas, de forma bastante explícita, em documentos de ampla referência mundial, conforme demonstra o quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Funções da educação para pessoas com deficiência, de acordo com a OMS (2012) e UNICEF (2013).

FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO	
OMS/ GRUPO BANCO MUNDIAL (2012)	UNICEF (2013)
Formar capital humano determinante para o bem-estar e riqueza pessoal; reduzir os altos custos econômicos e sociais gerados pela condição de deficiente; permitir que os países alcancem as Metas de Educação para Todos (EPT) e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) no que diz respeito a universalização da educação primária; possibilitar o cumprimento das responsabilidades relativas as exigências do Artigo 24 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2012, p. 213).	Reduzir a pobreza; garantir melhor emprego e o sustento na vida adulta; garantir segurança social e econômica; oferecer oportunidades para uma participação plena na sociedade; atingir o ensino básico universal, um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM 2); possibilitar que os Estados signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência cumpram sua responsabilidade em relação ao Artigo 24 (UNICEF, 2013, p. 27-40).

Fonte: Pansini e Matos (2018, p. 376).

Segundo Passini e Matos (2018), embora produzidos por Organismos Internacionais diferentes, as semelhanças entre as funções expressas nestes documentos indicam uma sintonia em relação ao papel que a educação para as pessoas com deficiência deve assumir. Tanto na visão do Banco Mundial e da OMS, quanto na visão do UNICEF, a educação, para esse público, tem a função de ajustá-los a nova ordem econômica, imposta pela organização capitalista, no atual estágio de desenvolvimento. Essa necessidade de ajustamento, conforme apontam as autoras, é perceptível por meio de expressões como capital humano, redução de custos econômicos, melhor emprego, dentre outras utilizadas.

À guisa de exemplificação, Pansini e Matos (2018) destacam os benefícios da educação para as crianças com deficiência, apresentados no relatório sobre a Situação Mundial da Infância, quais sejam: o melhor emprego, a segurança social e econômica e as oportunidades para a participação plena na sociedade, que pressupõe a inserção desses sujeitos no mercado produtivo, de modo que sejam responsáveis pelo seu próprio sustento. Com efeito, não há acanhamento em considerar o investimento na educação um meio para se alcançar “sua futura eficácia como membros da força de trabalho” (UNICEF, 2013, p. 9). E, conforme este mesmo documento:

Quando as realizações educacionais são traduzidas em emprego ou outros meios de subsistência, a criança está apta a avançar e ocupar seu lugar como um membro pleno do mundo dos adultos, e em igualdade de condições – um membro que produz e que consome (UNICEF, 2013, p. 3–5).

O pressuposto contido nessa lógica de raciocínio considera a educação das pessoas com deficiência um investimento de longa duração, que permite a redução de custos futuros, canalizando-os para outros setores. Compreensão que, de acordo com Pansini e Matos (2018, p. 376),

[...] aponta a existência de vínculo estreito entre a escolarização das pessoas com deficiência e as premissas defendidas pela teoria liberal a respeito do bem-estar. Segundo Faleiros (2009), toda teoria liberal do bem-estar baseia-se no mercado e no consumo. Assim, tanto as afirmações realizadas pelo Unicef quanto as realizadas pelo Banco Mundial e a OMS ganham eco e passam a fazer sentido dentro da lógica segundo a qual é no mercado que o indivíduo com deficiência vai adquirir bem-estar.

Ainda, segundo as autoras, desse preceito decorrem outras finalidades da educação, como as que preconizam ser ela fundamental para o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM). Objetivos que têm na “redução da pobreza extrema” uma das finalidades basilares de seu projeto global. Desse modo, nos países em desenvolvimento, a redução da pobreza transforma-se no principal critério para o estabelecimento de finalidades educativas escolares, aspecto corroborado por Leher (190, p. 9), ao afirmar que:

[...] a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica e operar as contradições advindas da exclusão estrutural

dos países periféricos [...]. O Banco Mundial inscreve-se a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um provir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“tudo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas.

Em síntese, pode-se dizer que, na ótica dos organismos internacionais, as finalidades da educação para as pessoas com deficiência atendem, ao mesmo tempo, duas exigências fundamentais: a redução dos custos sociais destinados a esse público específico, e a universalização do ensino, medida considerada necessária para a criação de nova força de trabalho e de mercado consumidor.

À vista disto, ao colocar a pobreza como a principal causa da deficiência, esses Organismos Internacionais imputam um tipo de acobertamento, pois transferem para os indivíduos a responsabilidade pela sua situação; isto, uma vez que a produção de sujeitos com deficiência tem sua raiz no modo de organização da vida social que, na sociedade atual, é regida pelo modelo neoliberal. Além disso, por traz dessa proposta há uma questão de cunho não apenas econômico, mas também ideológico, visto que essa lógica silencia a necessidade de investimento na educação escolar das pessoas com deficiência, na formação humana e na distribuição igualitária dos conhecimentos historicamente acumulados.

Nesse seguimento, compartilhamos o entendimento de autores brasileiros, como Góes (1996; 2000); Carvalho (1997); Werner JR. (2000); entre outros, que, ancorados na Teoria Histórico-Cultural, argumentam que criar caminhos alternativos e recursos especiais não significa simplificar tarefas ou ocupar as pessoas deficientes com atividades que só fazem preencher o tempo e não criam zonas de desenvolvimento proximal; e, por isso mesmo, não tem impacto na aprendizagem e não promovem desenvolvimento do sujeito como pessoa, trabalhando com a diversidade na criação de estratégias como alternativas de lidar com o problema da deficiência.

O conjunto das reflexões esboçadas neste capítulo apontou para diferentes posições acerca das finalidades da educação escolar inclusiva de pessoas com deficiência, e que fundamenta a análise a ser apresentada no próximo capítulo, que diz respeito ao modo como os artigos da área da educação, publicados em periódicos nacionais, têm discutido as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

No desenvolvimento deste primeiro capítulo, em suas três seções, que se interligam e se complementam, discorreremos sobre a trajetória histórica da pessoa com deficiência e que constitui os processos de atribuição e sedimentação das políticas públicas de Educação Inclusiva; e que refletem, nas práticas sociais escolares, demarcando, a partir de 1990, um novo lugar para a pessoa com deficiência. Para a compreensão do objeto desta pesquisa, tornou-se necessário adentrar na amplitude e na apreensão histórica do movimento de lutas por direito da pessoa com deficiência, fundamentadas pelos paradigmas da Exclusão de direitos; da Separação/Segregação; da Integração; e da Inclusão. As políticas sociais e educacionais tecidas, a partir da década de 1990, trazem, em seu bojo, a suposta defesa da inclusão de todos, por meio de políticas focalizadas; contudo, de uma forma geral, ainda é forte a exclusão de direitos das pessoas com deficiência.

No capítulo a seguir discutimos, a partir do referencial teórico que subsidiou esta pesquisa, as finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência, tendo em vista as reais condições para uma efetiva inclusão e mobilidade social no contexto atual.

CAPÍTULO III

FINALIDADES EDUCATIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE REVELAM AS PUBLICAÇÕES DE PERIÓDICOS NACIONAIS

Este capítulo busca, por meio de uma revisão de literatura, compreender o que está sendo discutido nos periódicos científicos acerca das finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

3.1 A PESQUISA

Optou-se por esse tipo de pesquisa porque ela permite uma análise mais ampla e uma discussão sistemática do conhecimento já construído sobre determinado tema, proporcionando a identificação de lacunas sobre o objeto de estudo que se deseja investigar. Em outras palavras, por permitir, através da síntese de vários estudos publicados, a compreensão de suas dimensões epistemológicas, de suas convergências e divergências a geração de novos conhecimentos, de uma particular área de estudo.

Para tanto, é “[...] necessário seguir padrões de rigor metodológico, clareza na apresentação dos resultados, de forma que o leitor consiga identificar as características reais dos estudos incluídos na revisão” (MENDES *et al.*, 2008, p. 760). O que supõe a sequência das seguintes etapas no processo de construção do *corpus* da pesquisa: 1) construção da questão norteadora do objeto de estudo da revisão; 2) determinação dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos para seleção composição do *corpus* da pesquisa; 3) definição das informações a serem extraídas do *corpus* da pesquisa; 4) análise dos estudos que compõe o *corpus* da pesquisa, 5) interpretação dos resultados; 6) relato da revisão (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A primeira etapa constitui na realização de um estudo cujo objetivo foi apreender elementos que encaminharam para a formulação do problema da pesquisa acerca das finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência. A concepção sobre finalidades educativas escolares postuladas por

Lenoir (2016) subsidiou a elaboração da questão norteadora da pesquisa: Como as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência estão sendo discutidas em artigos da área da educação publicados em periódicos nacionais on-line?

A partir dessa questão, outras surgiram como necessárias para uma compreensão mais aprofundada: Quais as características da produção de artigos da área da educação, publicados em periódicos nacionais, acerca das finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência? Que concepções sobre finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência aparecem nessa produção científica brasileira? Até que ponto os artigos da área de educação estão problematizando a concepção de finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência veiculada pela política nacional de Educação que assume a inclusão escolar como diretriz educacional?

Em busca de respostas a esses questionamentos definiu-se pela realização da revisão no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o período de 2014 a 2019. O procedimento metodológico adotado como ponto de partida foi o levantamento das revistas do campo da educação avaliadas com Qualis A1, A2, e B1, B2 e B3, por considerá-las o veículo por meio do qual se toma o primeiro conhecimento do que está circulando sobre os embates de relacionados a uma temática de estudo. Nesse sentido, elas cumprem o papel de ecoar os fundamentos teóricos, mobilizar os intelectuais para os debates dos temas em voga, enfim de divulgar as ideias para além das próprias fronteiras acadêmicas.

Formulado o problema e as questões de pesquisa, delimitado o espaço temporal e selecionada a base de dados, foram identificadas os seguintes periódicos, Qualis A1, A2, e B1, B2 e B3 para compor o corpus da pesquisa: Revista Histedbr Online; Revista Educação: Teoria e Prática; Cadernos de Pesquisa; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Educação e Realidade; Revista Educação e Pesquisa; Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade; Revista *Acta Scientiarum*; Revista Interfaces da Educação.

Para seleção dos artigos realizou-se a leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações completas localizadas por meio das

seguintes palavras chave: Educação. Finalidades Educativas escolares. Educação Especial. Educação Inclusiva. Revisão de literatura.

Na sequência, buscou-se manter o foco nos objetivos e nas questões problematizadas mediante a definição dos seguintes critérios de inclusão e exclusão do material encontrado. Critérios de inclusão: Artigos em língua portuguesa, que tratassem da inclusão escolar, publicados em revistas Qualis A1, A2, e B1, B2 e B3 no período de 2014 a 2019; tratar de tema conexo; mencionar as palavras-chave: Educação inclusiva, Inclusão, Educação inclusiva escolar; Acesso disponível ao texto completo. Critérios de Exclusão: Artigos não relacionados ao objeto da pesquisa; Acesso livre ao texto integral não disponível; não mencionar as palavras chaves Educação inclusiva, Inclusão, Educação inclusiva escolar; Artigos não publicados no período de 2014 a 2019.

Adotando os critérios supracitados, localizaram-se 44 artigos no total. No entanto, desta seleção inicial foram excluídos: 30 artigos que não abordavam a temática central da investigação.

Por fim, foram considerados para análise, na íntegra, 14 artigos. O processo de seleção dos artigos pode ser visualizado na Quadro 3

Quadro 3 – Revistas, artigos selecionados (2014-2019) e palavras-chave.

Revista	Artigo	Palavras-chave	Ano
Acta Scientiarum QUALIS-A2	Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva	Surdos; Inclusão; Escola bilíngue; Pedagogia surda.	2017
	Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos	Educação; Inclusão; Transtorno do espectro do autismo; Psicose infantil.	2016
Cadernos de	A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia	Formação de professores; Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Exclusão social.	2015

pesquisa QUALIS–A1	Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica	Pesquisa-ação; Currículo; Deficiência; Inclusão escolar.	2016
Educação e Pesquisa QUALIS-A1	A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva	Desenvolvimento humano; Educação especial; Educação inclusiva; Escola pública.	2019
	Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais	Teoria histórico cultura; Educação inclusiva; Processos de significação; Conhecimento escolar;	2014
Educação: Teoria e Prática QUALIS–B1	A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas	Inclusão escolar; Necessidades educacionais especiais; Educação especial.	2015
	Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva	Formação profissional continuada; Pesquisa; Saberes docentes; Educação inclusiva.	2014
Interfaces da Educação QUALIS-B3	A formação de professores para a educação inclusiva: Um olhar crítico	Formação de professores; Educação inclusiva; Pedagogia histórico-crítica; Psicologia; Histórico-cultural.	2016
	Integração e inclusão: a produção de um discurso	Educação especial; Integração; Inclusão; Conceito transitivo; Conceito operacional.	2017
	O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista (TEA)	Autismo; Brincar; Crianças; Práticas pedagógicas inclusivas;	2016
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. QUALIS-A2	Ações inclusivas no ensino superior brasileiro	Antropologia educacional; Pesquisa/ação; Inclusão; Aprendizagem.	2014
	Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores	Formação de professores; Inclusão escolar; Ensino colaborativo.	2014
Revista HISTEDBR	Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica	Materialismo histórico-dialético; Capitalismo; Educação e inclusão escolar; Educação especial;	

QUALIS-B1	superadora à pedagogia da inclusão	Pedagogia histórico-crítica	2016
-----------	------------------------------------	-----------------------------	------

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2019.

A organização dos 14 artigos selecionados nos permitiu, inclusive, identificar a concepção teórico-metodológica que fundamenta a posição dos autores a partir da leitura e identificação dos autores mais citados nas referências dos 14 artigos selecionados. Para tanto foram considerados os cinco autores mais citados em cada artigo. Os dez mais citados nos artigos analisados, ordenados de forma decrescente, estão destacados no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Autores mais citados nos 14 artigos (dez autores mais citados em cada artigo).

	Autor	Número de ocorrência	Quantitativo em que o autor foi citado nos artigos	Orientação/teórica
1	Vygotsky	9	58,3%	Vygotsky (1997) afirma que as leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as crianças, ou seja, a criança aprende na relação social com o outro. No caso das crianças com deficiência, isso não será diferente. Explicitar modos de ação que permitam criar formas culturais pode contribuir, no âmbito educacional, para tornar o processo de ensino significativo também para os alunos com necessidades educacionais especiais (MONTEIRO E FREITAS, 2014, p. 12).
2	Saviani	4	17,5%	Saviani (2009 b), a educação especial não pode ser apenas mais uma “disciplina” a figurar no currículo universitário, mas sim uma temática que perpassa todas as outras disciplinas curriculares: a Didática, a psicologia da Educação, as metodologias de Ensino, o Estágio Supervisionado e assim por diante.

				Ademais a formação dos professores para atuar na modalidade da educação especial carece de ser redimensionada, com contribuição dos diferentes pesquisadores, professores e outros profissionais afins, por quanto a formação especializada, nessa área, segue “desguarnecida” e indefinida (BEZERRA, 2016, p. 10).
3	Mendes	3	8,7%	Mendes (2006) diz ser “necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras” (p. 402). Para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola (VILARONGA, 2014, p. 4).
4	Leontiev	2	1,9%	Leontiev (1977), [...] a criança já nasce em um mundo humanizado dotado de valores, objetos, saberes e técnicas, que deverão ser apropriados. Leontiev (1977, p. 105) “[...] tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento (MORI, 2016, p. 5).
5	Machado	2	2,9%	“[...] Machado (2008, p. 78) visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a possibilidade de libertação, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passa a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] Pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social” (FILHO, 2017, p. 9).

6	Patto	2	1,9%	Patto (2008), [...] a contraposição entre inclusão e exclusão, tão discutida na atualidade, em especial no âmbito das políticas educacionais, não é pertinente aos sistemas capitalistas, [...] o capitalismo tem como traço congênito o processo de inclusão [...] O mesmo fenômeno ocorre na escola, já que diversas vezes, os alunos são inseridos em um ambiente estigmatizador e não adequado ao atendimento às suas necessidades, não participando, assim, do objetivo central da educação escolar, ou seja, a apropriação do conhecimento acumulado ao longo da história (LUCCA; BAZON E LOZANO, 2015, p. 3).
7	Jannuzzi	1	4,9%	“Ao contemplar o estatuto da educação em relação à criança com deficiência, e colocando em evidência seu compromisso social, os escritos supracitados, e com maior ênfase os trabalhos de Jannuzzi (1985, 2006), indicam a necessidade de construção de um sistema de ensino público consistente e articulado com um projeto político e educacional, sem cunho filantrópico, que contemple a formação humana integral dessa população (DAINEZ E SMOLKA, 2019, p. 3).
8	Kassar	1	1,0%	“Os desafios impõem-se quando, segundo Kassar (2011), devido à escolha de programas que indicam se pautar por restrições de investimento, contamos com a oferta de uma única forma de atendimento aos alunos com deficiência, que não dá conta de atender as diversas demandas e características [...] (DAINEZ e SMOLKA, 2019, p. 5).
9	Mantoan	1	1,0%	Mantoan (2006), [...] indagados sobre a elaboração de critérios para avaliar adaptações feitas nas atividades em sala de aula, metade dos professores (50,5%) avaliaram não possuir se quer conhecimento regular, o que é

				constrangedor, pois, para que um professor receba em sua sala uma criança com necessidade especial, precisará fazer adaptações nas atividades, que deverão ser avaliadas para gerar modificações eficazes nos currículos (CARVALHO; COELHO E TOLOCKA, 2016, p. 8).
10	Mazzotta	1	1,9%	[...] Em outros termos, persiste o desafio, no campo da educação, de se reconhecer e assumir o trabalho educacional – que implica possibilidade de desenvolvimento cultural e humanização – com crianças com grave condição orgânica; uma luta histórica como vimos nas obras de [...] Mazzotta (1987) (DAINES E SMOLKA, 2019, p. 12).

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2019.

3.2 FINALIDADES EDUCATIVAS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este procedimento nos conduziu, com base nas 18 categorias das finalidades educativas apresentadas por Lenoir (2013), à identificação de duas perspectivas teóricas associadas à orientação sociocrítica: sociocultural e histórico-cultural articuladas, tanto ao que é específico à temática em estudo quanto aos aspectos gerais que a vinculam ao pensamento educacional como um todo, assim como os desafios apontados no contexto escolar acerca da inclusão de pessoas com deficiência, conforme demonstra o quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência: orientações, perspectivas, artigos, categorias e concepções (2014 a 2019).

Perspectivas	Artigos	Categorias	Concepções
	1. Integração e inclusão: a produção de um	Educação enquanto direito	[...] Se o direito à Educação do aluno com deficiência no ensino regular está inscrito como direito

Sociocultural	discurso	humano Democracia Igualdade	<p>desde a Constituição, tendo como princípio da igualdade sem discriminação, embasando, assim, uma educação democrática, aberta e acessível a todos os alunos com garantia de permanência qualificada: a [...] bandeira da educação inclusiva parece, em princípio, repor, sobre outras bases” esses mesmos ideais, mas isto é somente aparência, pois, se o norte é a <i>educação inclusiva</i> como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo [...] vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática (mesmo com perspectivas políticas diferentes), na medida em que o que deveria se constituir na política de fato – a incorporação de todos pela escola para se construir uma escola de qualidade para todos – se transmuda num horizonte sempre móvel, porque nunca alcançado (BUENO <i>et al.</i>, 2008, p. 56, <i>apud</i> SOUZA, 2017, p. 114) (Grifos do autor).</p>
	2. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva	Diferença Identidade	<p>[...] “o fenômeno do multiculturalismo implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas”. [...] Isso significa respeitar as diferenças existentes em nossa sociedade. Quando se fala em espaço escolar, é necessário que reconheçamos as especificidades de cada grupo, ou seja, as características e peculiaridades linguísticas e culturais apresentadas e que permitam a participação de todos na busca do conhecimento (STREIECHEN; LEMKE; OLIVEIRA E CRUZ, 2017, p. 92).</p> <p>[...] É preciso ter consciência de que é impossível construir as identidades sem considerar os discursos dos próprios surdos e reconstruir a educação a partir do</p>

			que eles falam (STREIECHEN; LEMKE; OLIVEIRA E CRUZ, 2017, p. 100).
	3. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica	Desenvolvimento pessoal Identidade Cidadania	<p>[...] o currículo escolar é um importante elemento na tentativa de potencializar, mudança nas práticas pedagógicas sem particularizar, excessivamente, as especificidades que acompanham o debate acerca da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular. Pensar currículo em escola que acolha tais estudantes significa construir propostas curriculares menos rígidas e atentas às demandas de todos os estudantes" (MAGALHAES E SOARES, 2016, p. 3).</p> <p>"A concepção de deficiência adotada em nosso estudo baseia-se nas condições sociais e culturais, constituintes da identidade humana" (MAGALHAES E SOARES, 2016, p. 1129).</p> <p>"Calcamos o estudo na possibilidade de ouvir, ver e conviver com os sujeitos da escola e com eles pensar/refletir sobre estratégias de ação de propostas curriculares condizentes com o respeito às diferenças e, notadamente, com a existência de pessoas com deficiência no corpo discente e docente da escola" (MAGALHAES E SOARES, 2016, p. 1132).</p> <p>A constatação das dificuldades docentes em reconhecer a deficiência como não definidora da identidade de diferentes estudantes em seus modos de aprender levou-nos a discutir o tema com os participantes do GCEI de forma ética, crítica e reflexiva (MAGALHAES E SOARES, 2016, p. 1132).</p> <p>[...] "Entendemos a intervenção vivenciada não como um modelo formativo, mas sim como a proposição de que a formação seja</p>

			permanente , como defende Freire (2001, 2003), e a escola, um espaço aberto e sensível à socialização de dúvidas e experiências, no qual há troca de informações, impressões e saberes ".
	4. Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva.	Aprendizado ao longo da vida Desenvolvimento individual	A educação inclusiva, cujo fundamento é a garantia do acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas de ensino regular , tem por base de seus princípios as ações e os programas voltados a essa construção (FERNANDES, 2014, p. 9). [...] "reafirmamos a concepção da inclusão escolar como processo social que não pode ser pensado separadamente de outros processos , decorrendo dessa premissa que a escolarização, aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos deveriam ser os objetivos dos profissionais, da escola e da sociedade em geral , na busca da construção de uma educação realmente inclusiva FERNANDES, 2014, p. 11).
	5. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro	Desenvolvimento pessoal Cidadania Identidade	"Partindo de uma concepção etnográfica das práticas escolares [...] pretendeu-se partilhar a experiência de implantação de uma política inclusiva à frente de um programa universitário" (SILVA, 2014, p. 415). "Instituiu-se como pressuposto a operacionalização dos traços sociais utilizados pelos indivíduos e grupos em seu vínculo identitário para criar uma nova visibilidade social e propor ações que rompessem com as barreiras simbólicas e materiais de inclusão e exclusão da comunidade universitária [...] foi priorizado o caráter de comunidade de aprendizagem para focar o desenvolvimento de uma política institucional de inclusão (SILVA, 2014, p. 421). "A etnografia educacional e a

			<p>pesquisa-ação demonstraram a complementação entre a necessária constatação dos grupos, interesses e tensões que atravessam os diferentes setores universitários e a busca por efetivar ações inclusivas como política de cidadania" (SILVA, 2014, p. 13).</p>
	<p>6. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.</p>	<p>Desenvolvimento cognitivo</p> <p>Identidade</p>	<p>"[...] analisar as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP, que participaram de uma formação na temática em 2011" (VILARONGA E MENDES, 2014, p. 139).</p> <p>"O estudo é baseado na pesquisa-ação colaborativa" (VILARONGA E MENDES, 2014, p. 139).</p> <p>[...] formar equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa. (THOUSAND E VILLA, 1989 <i>apud</i> VILARONGA E MENDES, 2014, p. 140).</p> <p>"[...]discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; [...] à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; as metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência" (VILARONGA E MENDES, 2014, p. 141).</p> <p>Espera-se, com essa proposta, que se realize uma formação para educação inclusiva mais próxima a realidade da escola, dos professores e dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino (VILARONGA E MENDES, 2014, p. 149).</p>

Histórico-cultural	1. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão	Desenvolvimento humano integral Democratização Emancipação e Transformação social	<p>[...] “Propõe-se que a chamada Pedagogia da Inclusão seja analisada sem perder de vista os pressupostos da totalidade, historicidade e contradição, com vistas à sua crítica superadora” (BEZERRA, 2016, p. 272).</p> <p>[...] a pedagogia inclusiva, bem como suas designações equivalentes, não constitui, efetivamente, uma pedagogia em sentido estrito. Mas tem sido denominada dessa forma por alguns autores e defensores da inclusão escolar, a fim de se chamar a atenção da sociedade e da escola para a necessidade de práticas educacionais acolhedoras, tolerantes e abertas às diferenças individuais, em particular àquelas decorrentes de deficiência física, sensorial e/ou intelectual (BEZERRA, 2016, p. 272).</p> <p>[...] A materialização da escola inclusiva, enquanto universalização precária e pouco dispendiosa do ensino, revela, na essência, a primazia dos interesses de mercado. Ao mesmo tempo, pela sua aparência democrática e equalizadora das diferenças individuais, essa escola assume papel estratégico como justificativa ideológica à manutenção do capitalismo e de suas “virtudes” [...]</p> <p>[...] não podemos olvidar que os homens são, também, produtores das circunstâncias, são os agentes vivos da história. É nesse sentido que vislumbro um potencial revolucionário a partir da pedagogia da inclusão, contanto que essa seja compreendida como proposta burguesa que se quer superar, por incorporação dialética, rumo a uma sociedade socialista” (BEZZERA, 2016, p. 6).</p>
--------------------	---	---	--

		<p>[...] “Quanto mais se democratizar a oportunidade de acesso à educação formal e quanto mais se criar condições para que ela garanta sua especificidade, menos se estará atendendo aos interesses burgueses que já não podem executar o que discursam: não podem construir uma sociedade livre, igual e fraterna, nem podem construir uma escola democrática e socializadora dos conhecimentos socialmente disponíveis a todas as clientelas que essa sociedade comporta” (SANFELICE, 1989 <i>apud</i> BEZZERA, 2016, p. 277).</p> <p>Como enfatiza Barroco (2007 <i>apud</i> BEZZERA, 2016, p. 278), embasada pelas proposições marxistas do psicólogo bielorrusso L. S. Vygotsky, “A causa, se assim se pode dizer, é pela emancipação humana”; “[...] pela humanização do homem, de todo e qualquer homem”; “[...] e não somente de um ou outro segmento da sociedade”, devendo-se olhar com cuidado os princípios da propalada educação inclusiva.” [...] Não cabe, [...] retroceder na história, segregando os alunos com deficiência ou outras “diferenças” em instituições que os privem da apropriação do saber elaborado, da participação social mais ampla possível e da fruição do que de mais avançado o gênero humano já conquistou em suas realizações materiais e intelectuais. [...] do ponto de vista ofensivo, cumpre encampar não há de ser outro, portanto, senão o espaço da escola comum, público-estatal, gratuita e não confessional, aberta para todos, mas em condições que permitam conciliar momentos de atendimento educacional individualizado e coletivo, com a mediação docente, especializada ou não, conforme requerer o percurso de desenvolvimento ontogenético</p>
--	--	---

			de cada estudante.”
	2. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva	Emancipação Transformação social Desenvolvimento humano integral	<p>“As discussões ancoram-se nas contribuições teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural que parte do pressuposto da natureza social do desenvolvimento humano e do papel da educação escolar no processo de constituição humana.</p> <p>[...] Os registros em diário de campo e as vídeo gravações do cotidiano da escola constituíram o material empírico para a análise, fornecendo elementos para se questionar os objetivos da educação escolar circunscritos ou restritos à socialização e ao trabalho de estimulação referentes aos alunos com deficiência.” A análise destaca os modos e as possibilidades de participação dos alunos nas práticas educacionais e evidencia o desafio da escola em considerar as especificidades, tendo em vista as possibilidades de ensino-aprendizagem.</p> <p>Ao destacar o princípio da significação na elaboração histórica do conhecimento e ressaltando as diversas formas e condições de apropriação da cultura, o estudo aponta para a premência de se reconsiderar a função social da escola, de maneira a ampliar as possibilidades de conhecimento e desenvolvimento humano. (DAINEZ, SMOLKA, 2019, p. 1).</p> <p>[...] os escritos supracitados, e com maior ênfase os trabalhos de Jannuzzi (1985, 2006), indicam a necessidade da construção de um sistema de ensino público consistente e articulado com um projeto político e educacional, sem cunho filantrópico, que contemple a formação humana integral dessa população. Essa posição vai ao encontro da teoria histórico-cultural</p>

			<p>do desenvolvimento humano, tal como proposta por Vygotsky (1995, 1996, 1997, 2000). Ao considerar a educação – aí incluído o ensino escolar – como constitutiva do desenvolvimento, Vygotsky (1997) argumentava, em seus escritos marcados pelo compromisso de transformação social, que o ensino da criança com deficiência deveria se ancorar nos mesmos princípios de desenvolvimento humano – de desenvolvimento cultural, como ele insistia em ressaltar – de qualquer pessoa (DAINEZ, SMOLKA, 2019, p. 3).</p> <p>[...] a função social da escola não se resume à socialização/convivência; relaciona-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade (DAINEZ, SMOLKA, 2019, p. 14).</p>
	<p>3. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico</p>	<p>Desenvolvimento humano integral</p> <p>Igualdade</p>	<p>[...] “discute a formação inicial dos docentes [...] no que tange à educação inclusiva [...] aponta a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural na formação de professores para ensinar alunos com deficiência” (SANTOS E ARAUJO, 2016, p. 109).</p> <p>[...] a educação deve ser um ato de produzir diretamente um conhecimento no homem. [...] um processo intencional e que visa o conhecimento sistematizado. [...] é, antes de mais nada, um processo de humanização. [...] deve fazer parte da aprendizagem do deficiente e não se constituir num impedimento para seu processo de desenvolvimento. [...] as pessoas que apresentam necessidades educativas especiais podem e têm potencialidades para se desenvolver. [...] a deficiência em si não é algo que impede todo o desenvolvimento humano [...]. A</p>

			criança com necessidades educativas especiais deve ter acesso aos mesmos conteúdos que as outras, porém este deve dar-se por formas diferentes de trabalho (SANTOS E ARAUJO, 2016, p.119, 120, 121).
	4. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia	<p>Democratização</p> <p>Justiça</p> <p>Desenvolvimento humano integral</p>	<p>[...] estudo teórico sobre questões referentes à inclusão escolar, à deficiência intelectual e à formação de professores. Discute-se a temática da inclusão na contemporaneidade, circunscrita por tensões entre o respeito às diferenças e as práticas excludentes que emergem no contexto educacional. a luz da Psicologia Histórico-Cultural (MENDONÇA E SILVA, 2015, p. 508).</p> <p>[...], a massificação e a universalização escolar dos últimos anos, que levaram ao aumento da oferta de vagas, não garantiram o desenvolvimento de oportunidades e justiça social. [...] A justificativa de formação das classes homogêneas tem, na verdade, reforçado e legitimado desigualdades sociais e escolares. justificativa de formação das classes homogêneas tem, na verdade, reforçado e legitimado desigualdades sociais e escolares (MENDONÇA E SILVA, 2015, p. 512).</p> <p>[...] o desenvolvimento deve ser analisado a partir de uma base qualitativa, pois não é possível se pautar em expectativas definidas por prognósticos clínicos. Vygotsky (1989) advertia que a criança que apresenta um tipo de deficiência não tem um desenvolvimento inferior ao de outras crianças consideradas normais, mas se desenvolve de forma singular (diferente e única), buscando caminhos alternativos para compensação ou superação de suas limitações [...] Vygotsky, adverte que</p>

			<p>as fraquezas ou as limitações humanas só são fonte de força se o sujeito encontrar, no contexto no qual está inserido, nas relações com os outros, o desenvolvimento de possibilidades inexploradas. [...] Isso significa que a escola deve buscar as forças positivas do defeito, as possibilidades de desenvolvimento do aluno, o que está a favor de (e não contra) seu desenvolvimento. [...] Se a escola tende a ser um lugar privilegiado para a emergência de interações pedagógicas (professor- aluno e aluno-aluno), também deveria ser um local comprometido em ativar processos compensatórios.</p> <p>[...] Temos observado que o professor está em processo de (re)significação permanente, vivenciando um embate histórico (portanto, dialético e contraditório) entre o discurso hegemônico das forças segregacionistas e a construção de novos significados das práticas inclusivas e inovadoras (MENDONÇA E SILVA, 2015, p. 518).</p>
	<p>5. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais</p>	<p>Desenvolvimento humano integral Democratização</p>	<p>[...] Temos como objetivo refletir sobre o papel de educadores e pares diante das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Assumimos os princípios metodológicos da pesquisa histórico-cultural [...] sobretudo pela tese de Vygotsky sobre a gênese social das funções mentais superiores, ou seja, aquelas tipicamente humanas, bem como pelas ideias do autor sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. [...] (MONTEIRO E FREITAS, 2014, p. 95-97).</p> <p>[...] As ações da professora ganham um lugar importante ao reconhecermos a relevância de sua</p>

			<p>participação no processo de elaboração do conhecimento escolar. Destacamos o papel que o outro representa no processo de ensino e aprendizagem e explicitamos modos de ação que podem contribuir, no âmbito educacional, para tornar o processo de ensino significativo também para os alunos com necessidades educacionais especiais (MONTEIRO E FREITAS, 2014, p. 95).</p> <p>[...] a superação das dificuldades encontra-se nas relações sociais e nas mediações proporcionadas pelo outro, por signos e instrumentos, ou seja, pela mediação social-semiótica. [...] Vygotsky afirma que as leis gerais de desenvolvimentos são iguais para todas as crianças, ou seja, a criança aprende na relação social com o outro. No caso das crianças com deficiência, isso não será diferente.</p>
	<p>6. O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista (TEA)</p>	<p>Desenvolvimento humano integral</p> <p>Democracia</p>	<p>[...] A ação de brincar poderá funcionar como estimulador da interação social, imaginação, memória, atenção, linguagem, expressão de pensamentos, internalização de normas e regras sociais, em suma, constitui-se como um elemento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. A prática pedagógica direcionada às crianças com transtornos do espectro autista (TEA), quando utiliza o brincar, torna-se mais eficaz, favorecendo a interação infantil com os pares e sua inclusão no contexto educativo (SANTANA; PURIFICAÇÃO; TEMPERINO; TACELI E PESSOA, 2014, p. 48).</p> <p>[...] educação com vistas nas peculiaridades e singularidades de todos, independentemente da pessoa ter uma “singularidade concreta/visível” [...] no contexto escolar poderá existir uma prática</p>

		<p>educativa inclusiva, numa educação em que a diversidade do grupo não seja vista como mais um problema e sim um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos educadores, suscitando e conduzindo as mudanças de hábitos e comportamentos, de políticas e de ações educativas na prática dos educadores.</p> <p>[...] conforme os pressupostos vygotskianos, há a deficiência primária - que diz respeito mais aos aspectos de ordem orgânica - e a deficiência secundária, que inclui os empecilhos de caráter social [...], a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência é pensada para além da via biológica, “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Tais pressupostos colocam em cheque a ideia da impossibilidade de inclusão de alunos com “singularidade concreta/visível (SANTANA; PURIFICAÇÃO; TEMPERINO; TACELI E PESSOA, 2014, p. 54).</p> <p>[...] O ato de brincar pode ser visto com olhar prospectivo que possibilita o aprendizado situar-se à frente do desenvolvimento da criança, quando ela realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizá-las. A brincadeira, por ser uma atividade social, é influenciada pelo contexto histórico, cultural e social. Para Vygotsky (1984) a brincadeira e o jogo são atividades específicas da infância, nas quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos (SANTANA; PURIFICAÇÃO; TEMPERINO; TACELI E PESSOA, 2014, p. 58).</p> <p>[...] O processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças autistas é marcado por particularidades, sendo que o ato de brincar poderá influenciar a trajetória do seu</p>
--	--	---

			desenvolvimento. Através da brincadeira a criança interage e se relaciona com outras pessoas, tendo a oportunidade para desenvolver a atenção, afetividade, memória, percepção, linguagem, fala e a sua expressão. No brincar, a criança emite emoções variadas, entra em contato consigo mesmo, explora o ambiente ao seu redor e cria relações entre o seu eu e o mundo.
	7. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos	Democracia Diferença	<p>[...] a discussão sobre educação inclusiva feita pelo CFP está atrelada à defesa dos direitos humanos, à luta pela garantia legal do direito à igualdade, ao acesso à educação. É inegável a legitimidade e contribuição da proposta; contudo, não é suficiente. Não basta conclamar a lei, dizendo que a educação é direito de todos. É necessário ir além da luta pelos direitos e buscar, de fato, instrumentos e recursos para uma educação que promova ao máximo desenvolvimento (MORI, 2016, p. 54).</p> <p>[...] recorremos à Teoria Histórico-Cultural, cujos aportes indicam a importância da educação escolar para a formação do psiquismo humano. Seus fundamentos se constituem, portanto, numa possibilidade de conceber a educação inclusiva não só como direito, mas como condição para a conquista de conhecimento e de desenvolvimento da capacidade de compreender, imaginar, avaliar, enfim, pensar o mundo (MORI, 2016, p. 54).</p> <p>[...] a escolarização da criança é essencial; com deficiência ou não, toda criança precisa de e tem direito a uma escola que cumpra sua função básica de promover a socialização do conhecimento produzido pela humanidade. [...] Tomada no sentido de humanização, a escolarização promove o avanço para além das características inatas, por meio da</p>

			<p>apropriação da cultura material e intelectual presente na atividade humana (MORI, 2016, p. 56).</p> <p>[...] Com a atual política de educação inclusiva, a orientação é a inclusão total, inclusive das crianças com autismo ou psicose. Defendemos esse posicionamento e concordamos com Kupfer (2005), para quem a condição para a efetivação da inclusão é a transformação da escola num espaço de convivência das diferenças (MORI, 2016, p. 57).</p> <p>[...] Os princípios pautados na Teoria Histórico-Cultural analisados ao longo do texto indicam a importância e determinação da escolarização para o desenvolvimento.</p> <p>[...] “Uma prática educativa transformadora exige uma crença incondicional na capacidade do ser humano de aprender, assim como a organização sistemática e intencionalmente organizada dos recursos e das estratégias para efetivar esses princípios. [...] O aluno com transtornos aprende, o aprendizado transforma o seu desenvolvimento e o seu lugar é na escola comum” (MORI, 2016, p. 58).</p>
	<p>8. A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas</p>	<p>Igualdade Justiça</p>	<p>“[...] fica claro que os alunos com NEE devem fazer jus às mesmas condições de aprendizagem que um aluno considerado normal, necessitando, para tanto, de meios que satisfaçam suas necessidades de aprendizagem. [...], o aluno com deficiência necessita de recursos especiais para que suas limitações sejam compensadas e ele possa encontrar vias alternativas de desenvolvimento” (LUCCA; BAZON E LOZANO, 2015, p. 345).</p> <p>[...] o processo inclusivo não pode ser mais ignorado, sendo que podemos notar avanço nas pesquisas e na legislação, mostrando que é possível</p>

			<p>que os sujeitos com NEE sejam incluídos. Precisamos romper com o sistema excludente, efetivando o acesso e a qualidade na educação para todos, abrindo as portas para escolas mais democráticas e favorecendo, assim, que todos realmente tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver. Então, a inclusão de sucesso é aquela que conta com a colaboração de todos os envolvidos no processo, criando ambiente estimulador e desenvolvendo habilidades criativas de solução de problemas, promovendo o apoio mútuo e o compartilhamento das responsabilidades na escolarização dos alunos com NEE (LUCCA; BAZON E LOZANO, 2015, p. 354).</p>
--	--	--	--

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2019.

3.2.1 Finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência na perspectiva sociocultural

Nesta perspectiva se insere a produção analisada que concebe as finalidades educativas escolares da inclusão de pessoas com deficiência com base nos pressupostos teóricos da

[...] teoria curricular crítica, educação intercultural, educação plural, educação para a diferença, educação em rede, entre outras orientações teóricas, dentre as quais as finalidades educativas estão fortemente dependentes das relações de poder, das ideologias e, especialmente, da cultura (LIBÂNEO 2019, p. 47).

Por essa via consideram a cultura como um terreno de concepções de mundo e práticas conflitantes na diversidade sociocultural e, por conseguinte, a educação como uma prática cultural pela qual se manifesta nos grupos e as significações que os sujeitos fazem de si próprios e dos outros por meio de experiências

compartilhadas que abrem espaços para a educação multicultural, visando, conforme esclarece Libâneo (2019, p.15)

[...] capacitar as pessoas a desenvolver sua subjetividade, a expressarem suas próprias experiências e suas vozes, a fortalecer seu poder para a transformação das condições sociais, culturais e materiais da sociedade. Daí a defesa de um currículo de experiências educativas, isto é que prioriza a formação [...] por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (acolhimento da diversidade social e cultural, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas).

Em outras palavras, um currículo que prioriza a prática social vigente em contextos socioculturais a partir de experiência dos alunos, no qual a aprendizagem está associada à participação em interações sociais por meio de atividades socioculturais que formam o contexto de significações a serem interiorizadas.

Nessa linha, dos seis artigos que compõem perspectiva sociocultural, quatro tem como foco as seguintes categorias apontadas por Lenoir (2016): Desenvolvimento do indivíduo (Pessoal, criativo, cognitivo), Aprendizado ao longo da vida (Experiências socioculturais), Identidade, Diferença, Educação enquanto direito humano.

Souza (2017) em seu artigo “Integração e inclusão: a produção de um discurso” teve como objetivo verificar o uso que atualmente se faz dos conceitos de “integração” e “inclusão” eleitos como constitutivos no campo da Educação Especial. Ao defender a educação enquanto direito humano, a autora ressalta, com base na Constituição Federal (1988), que a educação é direito de todos, sendo propiciada e motivada por meio da contribuição do convívio na sociedade. Dessa maneira, ao estudante com deficiência, é inegável o seu acesso a uma educação com novo modelo de concepção não apenas no discurso, mas com uma prática que manifesta igualdade sem discriminação.

No tocante à **igualdade**, a autora pontua que uma educação que procura em seus princípios assegurar a igualdade, não busca em seus ideais a educação inclusiva como meta a ser atingida. No seu entendimento, isto implica uma projeção política excludente, na qual sempre haverá a necessidade de incluir os alunos com deficiência, não ocorrendo mudança de visão nos padrões de uma escola que busca tratamento igualitário para todos. Daí a necessidade e urgência de ressignificar o

modelo educacional vigente, com a efetivação de todos os estudantes no espaço escolar haja vista que uma educação **democrática** deve ser, aberta e acessível à participação a todos os estudantes, tendo em vista seus interesses e especificidades.

O que permite assegurar uma a educação inclusiva não valendo de aparência, mas com possibilidades de uma política de fato com medidas implementadas para construção de uma escola com qualidade socialmente referenciada.

Silva (2014) em seu artigo “ações inclusivas no ensino superior brasileiro” buscou compreender o espaço universitário como uma comunidade de aprendizagem ampla, que ofereceu diversas fontes para a formação profissional e acadêmica. Elencou sua análise através da concepção etnográfica referente às práticas escolares da Unicentro-PR e averiguou por meio da pesquisa do campo o conhecimento da dinâmica de grupos referentes as interações bem como as fronteiras simbólicas que estavam presentes nas aprendizagens. Ao sistematizar ações que possibilitassem medidas pedagógicas inclusivas ressaltou a importância do desenvolvimento pessoal que contemple os saberes e práticas do indivíduo, que possibilite a quebra de barreiras através de modelos de ensino abrangentes, comprometidos com a formação para cidadania, O que implica em transformação efetiva nos processos reflexivos de forma subjetiva dos estudantes que propiciem novos rumos à formação não excludente.

Magalhães e Soares (2016) em seu artigo “Currículo escolar em deficiência contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica”, buscaram analisar o currículo de uma escola pública, em particular aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiências expressas no espaço escolar e em situações coletivas de uma formação continuada desenvolvida na referida escola. As autoras observaram a predominância de normas com características homogêneas, emprego de práticas de segregação, tendo como referência o caso peculiar em que a totalidade de alunos numa sala de aula era deficitária, como também foi perceptível a importância de propiciar condições e parâmetros de ensino por meio de formação para os professores.

Na perspectiva de um ensino colaborativo – crítico a abordagem utilizada para a intervenção é compreendida como uma proposição para que ocorra uma formação permanente, a partir das necessidades existentes no contexto escolar, implicando a interação entre professores e alunos visando conciliar teoria e prática. O espaço escolar é considerado um ambiente que oportuniza questionamentos, emitir opiniões, receptível a novas ideias e compartilhamento de saberes. Assim contribuindo para a construção conjunta de conhecimento num processo dinâmico de interação.

As autoras asseguram que a relação entre educação e cultura, mesmo que ocorra de maneira fragmentada, ou não aconteça diretamente, estão agregadas. Considerando a cultura escolar enquanto conteúdo de nossas práticas, nas ações de interferências no desenvolvimento dos distintos educandos e de forma mais precisa com insuficiência do currículo escolar para atender interesses de governantes, as situações de aprendizagem nessa concepção são pensadas e prescritas de maneira artificial e fora do contexto em que elas se concretizam, deixando para segundo plano aspectos relevantes que venham contribuir para a formação da personalidade respeitando as especificidades dos estudantes.

A partir da compreensão de educar para a cidadania, sobretudo educar um sujeito crítico, requer uma reflexão no que diz respeito aos direitos de cada cidadão. Nessa ótica é de grande importância a execução de ações curriculares que promovam a inclusão, onde todos os estudantes sejam atendidos, independentemente de suas peculiaridades.

O espaço escolar inclusivo deve se preparar para receber a todos os alunos, respeitando as suas especificidades e assegurando-lhes o direito à cidadania e promover sua atuação na sociedade. Portanto, o ambiente escolar contribui para a integração dos estudantes à comunidade escolar e dessa forma à sociedade.

A respeito do que está sendo considerado, aspirar propostos curriculares que contemplem as demandas de todos os alunos é um aspecto de que exige esforços, porém relevante no contexto das práticas pedagógicas fundamentadas em circunstâncias nocivas e culturais aberto a diferenças e condições fundamental no contexto escolar, oportunizando a escuta, a fala e o convívio no esforço escolar.

Fernandes (2014) no artigo “pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva” a autora em sua exposição tem como objetivo investigar processos de formação desenvolvidos na escola. Para contribuir na compreensão sobre formação do espaço em que os professores desempenham seu trabalho foi utilizado como instrumento, entrevistas semiestruturadas e análise de textos referendando a prática pedagógica.

Constatou que tudo como evidência o contexto e o que está posto como realidade dos estudantes e da escola necessário se faz a reconstrução dos saberes dos professores contribuindo para a construção de uma educação não excludente.

Na educação é possível observar três vertentes sendo: o acesso, a permanência e a qualidade. Uma vez sendo acesso e a permanência assegurados na escola, é necessário pensar quais os tipos de políticas são fundamentais, para assegurar uma educação que promova qualidade social. Nesse sentido requer uma reflexão sobre as demandas visando instituir uma verdadeira educação. A ampliação da concepção de qualidade reivindica mudanças nas políticas dos saberes de formação tanto inicial quanto continuada de professores e conseqüentemente nas práticas educativas.

As ideias da autora sugerem o entendimento de que a formação profissional deve levar em consideração a realidade dos alunos. Trata-se de uma concepção que o atendimento das especificidades dos alunos se faz necessária, desse modo estará assegurando à educação e por conseguinte a igualdade a partir do espaço escolar. Numa educação inclusiva o professor necessita ter um preparo para trabalhar com a individualidade e a diversidade de todos estudantes e não apenas com uma concepção de ideia comum a todos eles. Tendo como objetivo o acolhimento as diferenças com dignidade com as possibilidades de eliminar qualquer preconceito e formas de discriminação.

E perceptível nas contribuições da autora que no processo de ensinar e aprender é necessário realçar um convívio que promova a construção de práticas pedagógicas e contemple formação do docente de forma contínua e processual num viés que valorize a realidade da escola e de todos educandos, não desprezando a concepção de uma educação inclusiva.

Vilaronga e Mendes (2014) no artigo “Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores”. Para isto, o objetivo da pesquisa foi analisar as experiências práticas do ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP, que participaram de uma formação na temática em 2011. Seus estudos estão apoiados na pesquisa-ação colaborativa e perceberam que o coensino contribui para que cada envolvido aproprie seu papel e responsabilidade assim concretizando princípios inclusivos.

Na abordagem do ensino colaborativo possibilita um processo de construção conjunta do conhecimento, em que ocorre condições para transformação nas práticas dos professores. Essa construção auxilia os alunos na constituição de uma aprendizagem num espaço escolar, amparado no processo do aprender através do diálogo, da interação da criticidade, de questionamento e da compreensão da realidade, assim concretizando o desenvolvimento cognitivo com apoio à inclusão escolar. Desse modo a inclusão escolar deve estar fundamentada na premissa em que, a teoria e prática são indissociáveis num contexto que requer um estudo reflexivo e cooperativo.

As autoras evidenciam o valor em promover a conquista do trabalho colaborativo, em que os atores sociais nesse processo de definição de papéis, tenham a participação dos profissionais do ensino comum e especializado propiciando uma educação inclusiva com mais proximidade da realidade escolar. Esse modelo de ensinar de modo colaborativo propõe uma parceria do professor regente e o professor especializado a um grupo heterogêneo de alunos a fim de que cada educando com suas características que lhe são próprias seja explorado seu potencial de aprendizagem.

Tendo em conta uma educação pautada num padrão colaborativo possibilita o apoderamento dos papéis de todos os profissionais no processo do ensino, proposta está a contribuir para uma educação que contemple a inclusão dos educandos e educadores.

Strienchen; Lemke; Oliveira e Cruz (2017) a respeito do que é considerado uma educação inclusiva. Os autores abordam o tema “Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva”. A partir do objetivo discutir a inclusão de surdos em salas de aula de escolas comuns,

à luz do ordenamento legal em vigor, que se encontra assentado em uma perspectiva educacional inclusiva.

A pesquisa conta com uma abordagem qualitativa apoiada no levantamento bibliográfico. Ao que averiguaram um percentual elevado de surdos analfabetos, não sendo possível atender suas necessidades, tanto escolares como a privação também em outras áreas, sendo oferecido atendimento junto aos alunos ouvintes.

Observa-se que a educação tem desconsiderando a **diversidade** daqueles que a integram, nesse sentido reflete um modelo identificado pela uniformidade não equiparando as oportunidades para todos os seres humanos nos sistemas educacionais. Ao se referir em espaço escolar é fundamental o reconhecimento das especificidades de todos os alunos promovendo a busca do reconhecimento. Rever as práticas educativas mesmo que para isso tenha a necessidade de abandonar a seguridade dos saberes, métodos e das linguagens que dominamos, mas que também nos dominam. O respeito às diferenças implica a organização de contextos educacionais com características para atender todos os estudantes.

Os autores entendem que não é possível a construção da **identidade** do ser humano desprezando o que se refere as suas ideias, suas manifestações, e seus discursos a começar pela linguagem. Na perspectiva de uma educação inclusiva e a escola bilíngue para surdos busca conceber uma escolarização, que propicie ao surdo experiência formativa não apenas em contextos escolares, como nos outros espaços sociais. A escola inclusiva forma pessoas não para serem presas de uma identidade que lhes são impostas, ou seja, para se identificarem a algum modelo, mas reconhecer que cada aluno se constitui um sujeito, e necessita de situações estimuladoras com possibilidades de crescimento e assim possam avançar em todas as particularidades de sua personalidade numa construção social e pessoal.

Partindo do entendimento que a escola tem atestado a inclusão mesmo quando está diante de um discurso que levanta a bandeira da preparação para receber todos os estudantes. Nesse contexto a educação precisa respeitar e valorizar as **diferenças** linguísticas e culturais em detrimento da busca do conhecimento.

No âmbito dessa produção, o entendimento sobre finalidades educativas da inclusão escolar, com foco um currículo alicerçado por meio da prática social, que acontece em contextos socioculturais mais imediatos, e menos nos saberes sistematizados ou na prática propriamente pedagógica, sinaliza limites em relação à importância da aprendizagem dos conteúdos científicos como parte da formação humana que propicia desenvolver a consciência do indivíduo, do outro, do mundo e de cada um nesse mesmo mundo, incentivando o homem a ser autor da sua história.

3.2.2 Finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência na perspectiva histórico-cultural

De acordo com Libâneo (2019, p. 16), nessa orientação, a educação escolar é considerada como das mais significativas instâncias de democratização da sociedade. A ela cabe promover a inclusão social viabilizando “[...]os meios da apropriação dos saberes sistematizada constituídas socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem”.

Assim, ao conceber escola, como lugar que se caracteriza pela diversidade social cultural, ressalta, com base nos estudos da tradição vygotskyana, a importância da articulação entre o conhecimento historicamente produzido, isto é o conteúdo das diferentes disciplinas escolares, às práticas socioculturais e institucionais em suas múltiplas relações. O que se traduz no entendimento de que a formação das funções psicológicas superiores decorre da atividade sócio histórica e coletiva dos indivíduos expressa em múltiplas formas de mediação cultural do processo do conhecimento, incluindo aí o papel central do ensino na promoção do desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2019, p. 48). O que supõe um ambiente escolar que assegure autonomia aos professores e alunos, e possibilite a construção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação da personalidade dos alunos.

Nesse sentido, os oito artigos analisados apontam o vínculo entre essa perspectiva e as seguintes categorias apontados por Lenoir:– Democratização;

Diferenças; Desenvolvimento humano integral (pessoal, cognitivo, criativo); Emancipação; Igualdade; Justiça; Democracia e Transformação social, sendo o desenvolvimento humano integral predominante em cinco artigos.

Bezerra (2016) em seu artigo “Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão” apresentar reflexões e proposições, pautadas no materialismo histórico – dialético, sobre o movimento da inclusão escolar.

Partindo do princípio que para garantir aprendizagem e desenvolvimento é essencial o reconhecimento da prática pedagógica mediada que propicie a apropriação do conhecimento. Para autor o desenvolvimento humano acontece a partir das interações no convívio social com respeito a totalidade e historicidade. Por essa via a escola inclusiva pode assegurar uma prática pedagógica que atenda a todos os estudantes em suas especificidades. O que pressupõe ultrapassar processos de homogeneização oportunizando a educação formal ao que favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Mediante a realização do trabalho educativo intencional com finalidades e ações adequadas proporcionando a democratização do saber elaborado.

Santos e Araújo (2016) em seu artigo “a formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico” analisam, a estrutura do curso de Pedagogia. As autoras reconhecem os avanços do curso de Pedagogia, mas chamam atenção para a necessidade de uma formação docente que possa contar com a colaboração da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural para efetivação da educação inclusiva. Enfatizam que uma prática pedagógica fundamentada nesse princípio contribuirá para a apropriação do conhecimento sistematizado num processo inter e intrapessoal que ocorre no decurso do desenvolvimento do estudante em consequência de vários eventos ocorridos. Destacam também a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para efetivar a superação de uma sociedade desigual, condição necessária para que a diversidade aconteça de maneira plena e radical. Desse modo, no contexto escolar, a proposição da inclusão não se atenha aos estudantes com deficiência, mas alcance a todas as pessoas com necessidades especiais.

Mendonça e Silva (2015) no artigo “A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia”, as autoras apontam como objetivo estudar teoricamente sobre questões referentes à inclusão escolar, a deficiência intelectual e a formação de professores. Pautaram na pesquisa a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural e também nos princípios da clínica da atividade para promover intervenções refletindo sobre a ressignificação da práxis docente.

A partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a qual contribui para a formação do professor na contemporaneidade ao atendimento da educação inclusiva, evidencia que o processo de ensino-aprendizagem considera o ser humano em suas características de modo completo possibilitando a humanização. O homem se constitui humano na relação com o outro no contexto onde está inserido ao longo do processo histórico. Pois o que possibilita o homem se tornar humano não são suas características bibliográficas herdadas, mas a cultura que ele apropria num movimento dialético constante possibilitando a superação das desigualdades e favorecendo a liberdade para o poder da decisão a todos estudantes.

Percebe-se a argumentação de que a educação nesses últimos tempos, precisa proporcionar um comprometimento com a justiça a justiça social, contribuindo para o bem-estar da coletividade. Sendo a escola a instituição responsável pela propagação dos saberes sistematizados e que se acumularam ao longo da história através da humanidade. A justiça implica no empenho de melhores circunstâncias de trabalho em atitudes que promovam equidade e na luta contra as mais diversas maneiras de discriminação. Nesse contexto a educação escolar enquanto possibilitadora de prática social pode influenciar para resgatar princípios e valores direcionados para que ocorra a concretização da justiça social.

A partir do entendimento que todo estudante se desenvolve de maneira singular, ou seja, distinto e ímpar pressupõe um ensino que favoreça o desenvolvimento por meio práticas educacionais, que evidenciem não as debilidades, mas proporcione no contexto educacional possibilidades de aprendizagens. Para Vygotsky existem dois momentos para todas as funções referentes ao desenvolvimento do estudante: no nível individual. No primeiro momento da aprendizagem acontece entre as pessoas, sendo de grande importância no processo ensino-aprendizagem, em que ocorre a mediação do professor. No

segundo momento da aprendizagem acontece no interior do estudante, ao que corresponde a apropriação dos conteúdos.

Daines e Smolka (2019) no artigo “A função social da escola em discussão, sobre a perspectiva da educação inclusiva”, tendo como objetivo da pesquisa: problematizar a função social da escola no contexto das políticas de educação inclusiva. A investigação contou com o respaldo dos aportes teóricos-metodológicos da psicologia histórico-cultural. Sendo feito uma pesquisa de campo numa escola pública municipal, obtendo registros e vídeo-gravações para a constituição do material empírico para análise. As autoras destacam a urgência em repensar a função social da escola para a concretização do desenvolvimento humano.

As maneiras como as relações são colocadas em prática na escola, ocorrendo intervenção por meio de questão burocráticas e demanda de poder, estabelecem-se empecilhos para o desenvolvimento da emancipação. De que maneira a educação pode acontecer efetivamente para propiciar a emancipação? A pesquisa indica a necessidade de uma ação educativa que esteja pressuposta a articulação de um projeto político e educacional com possibilidades para a emancipação humana, sem perder a participação dos estudantes e considerar suas especificidades visando o ensino-aprendizagem.

Um ensino pautado no compromisso para transformação social, implica reflexões sobre as privações e também as dificuldades, pois são elementos que constituem a realidade social. Em quais princípios estão firmados o ensino aos estudantes no contexto escolar? Necessário se faz promover ações de igualdade e justiça social a fim de que, todos os estudantes sejam agentes de transformação no convívio em qualquer segmento, o qual está inserido, com espaço de participação entendendo que o indivíduo é determinado através de suas relações sociais.

É assegurado a todos os estudantes o direito a educação sem qualquer forma de discriminação. Por meio da mediação pedagógica todas as pessoas podem ser assistidas em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento para apropriação do conhecimento. O que aponta, demarca e confere significados a realidade é o desenvolvimento do psiquismo e por sua vez se efetiva pela mediação de outras pessoas no grupo cultural. Confere a escola propiciar maneiras de organização do

ensino para a concretização do conhecimento na concepção de que esse seja condição de desenvolvimento cultural.

Ter clareza que a função social da escola vai além da socialização /convivência se faz necessário, pois a constituição social do ser humano possui outras exigências. Estabelece-se o valor de ensino para a apropriação do conhecimento e assim resultante de desenvolvimento cultural compreendido como norteador da personalidade. Nesse sentido implica, com certeza possibilitar maneiras efetivas de participação do estudante com deficiência, acessar os meios de relação com o conhecimento através de atividades sociais e laboratoriais não esquecendo a urgência de repensar e ressignificar nesse tempo a função social da escola.

Lucca; Bazon e Lozano (2015) no artigo “A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas”, buscaram entender as condições e perspectivas de inclusão no município de Araras, a partir dos relatos dos professores, gestores e pibidianos. Foram utilizados aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Pautaram a pesquisa na abordagem qualitativa, buscando entender a realidade local a qual as autoras destacaram ser de grande valia para direcionar ações e práticas pedagógica para a concretização do processo de inclusão.

Não se pode negar que a educação inclusiva é uma organização social e educacional amplitude mundial que apregoa o respeito às diferenças e a convivência com a diversidade humana. Diante dessa perspectiva os estudantes com NEE tem assegurado a efetivação quanto não apenas o acesso, mas também a qualidade na educação. O sistema atual excludente necessita ser desconstruído, assim, proporcionando oportunidade através de espaço com incentivo para a apropriação do conhecimento. Buscar a construção de uma nova ética escolar resultado de consciência individual bem como social.

Pensar em justiça é refletir sobre atitudes que demonstre equidade, ter a clareza que é preciso construir ações inovadoras para a educação de todos os estudantes sem discriminação e/ou marginalização, promovendo meios de aprendizagem que alcance a pluralidade cultural demonstrando possibilidades para incluir e não excluir. Abolir as desigualdades nas áreas econômicas, sociais e

culturais no convívio dos indivíduos, visando a concretização de justiça social, confere a educação propiciar oportunidades através da participação de todos os envolvidos no processo de escolarização.

A discussão apresentou que se faz necessário que se faz necessário quebrar as amarras do sistema excludente, concretizando, mas garantir a qualidade para todos os estudantes na educação, promovendo escalas mais democráticas oportunizando o ensino-aprendizagem. Portanto para que aconteça a inclusão de sucesso, a contribuição das pessoas envolvidas no processo é de fundamental importância para a efetivação dos estudantes com NEE no ambiente escolar

Monteiro e Freitas (2014) no artigo “Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais”. Para isto, o objetivo da pesquisa foi refletir sobre o papel de educadores diante das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes educacionais especiais. Seus estudos estão amparados nos princípios da metodologia de pesquisa histórico-cultural, sendo utilizado a análise microgenética. Com base no banco de dados por meio de filmagens de práticas pedagógicas, gravações de reuniões no processo de acompanhamento de um estudante do ensino fundamental. Assim buscando contribuir para favorecer práticas educativas num contexto norteado através de relações de ensino significativo.

As autoras destacam a importância da mediação pedagógica no processo de ensino do estudante, partindo da concepção que todos aprendem na relação social com o outro. O desenvolvimento humano acontece a partir das interações através do meio social de acordo com a convivência. Segundo Vygotsky as leis gerais para que se efetive o desenvolvimento são iguais para todos os estudantes. A dinâmica escolar contribuiu para a transformação no processo interpessoal (aprendizagem que aconteceu entre pessoas) num processo intrapessoal (aprendizagem que acontece no interior da criança), sendo enfatizada a importância do envolvimento de inter-relação dos professores e estudantes que no ambiente escolar procuram de forma partilhada significação na apropriação dos conhecimentos

O saber elaborado se torna possível por meio do processo de ensino-aprendizagem o qual viabiliza a humanização. Na compreensão que o homem se humaniza através da relação com o outro e também com o meio em decorrência de

instrumentos e signos. O educador tem em sua função a responsabilidade de possibilitar a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento, oportunidade de acesso a educação formal, democratizando o saber a todos os estudantes. Vários são os desafios para superar as dificuldades atualmente, para efetivar a educação inclusiva, contudo a educação está garantida a todos não podendo acontecer em ambientes segregados.

Na efetivação do processo de ensino e aprendizagem a função que o outro representa é de suma importância. Portanto, desse entendimento é de grande relevância uma prática pedagógica que estimule a apropriação do conhecimento. Ao que cabe dizer que o professor nesse processo desempenha papel fundamental para contribuir de forma significativa também com um olhar, para os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Santana; Purificação; Teperino; Taceli e Pessoa (2016) no artigo “O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista (TEA)”. Os autores têm como objetivos problematizar, principalmente, o brincar de crianças autistas como um dos elementos que pode ser constituinte de uma prática pedagógica inclusiva. Elencaram a análise em levantamento bibliográfico referente às práticas pedagógicas inclusivas norteadas aos estudantes com TEA e suas brincadeiras, certificando que o ato de brincar muito contribui enquanto recurso de inclusão escolar para a prática pedagógica.

A partir do pressuposto que inclusão no ambiente escolar implica declarar a importância do papel do professor. Nesse sentido confere ao professor direcionar sua prática pedagógica de forma a promover situações de aprendizagem, que demonstrem diferentes possibilidades de entendimentos aos estudantes que atuam cooperativamente. Pois a começar das interações no convívio social é que ocorre o desenvolvimento humano, logo não é estabelecer o consenso, mas estimular e valorizar a singularidade de cada estudante, num ambiente que ofereça espaço para expressar seus desejos e questionamentos com garantia de liberdade e a diversidade. A brincadeira vem contribuir por ser uma atividade social, sofrendo influência do contexto histórico e cultural.

A educação que valoriza a diversidade e não a considera como sendo um problema, procura ultrapassar os limites dominantes do processo educativo que que

está posto e aponta caminhos possíveis para uma prática inclusiva. Uma escola que se fundamenta em princípios democráticos proporciona ambiente de participação dando direitos para os estudantes e professores.

Os autores apontam o brincar como recurso que faz jus ao processo de ensino-aprendizado, pois situa os estudantes como através, onde os professores participam facilitando as atividades conforme os interesses dos alunos. Nesse sentido a brincadeira propicia ao estudante interação e por sua vez possibilidades para expressar o seu desenvolvimento de várias maneiras com liberdade e respeito.

A partir da compreensão que o brincar vai além de divertimento no contexto escolar, pois proporciona ao estudante aprendizado e o desenvolvimento na área das interações sociais. Sendo o brincar um recurso educativo cabe refletir sobre o seu espaço para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Porém é uma prática que demorada quebra de paradigmas do processo educativo, visando a possibilidade da concretização de uma prática de inclusão.

Mori (2016) em seu artigo “Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos”. A partir do objetivo: discutir a educação inclusiva de alunos com transtornos focando em aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Foi utilizada a pesquisa teórica ao que proporcionou um olhar abrangente da historicidade da educação de indivíduos com transtornos fazendo uma associação com a psicologia, educação e inclusão.

As características herdadas biologicamente não fazem o homem humano, mas é por meio da cultura a qual se apropria na relação com o outro no ambiente em que está inserido. Nesse sentido, o trabalho educativo necessita ser pensado, organizado, com intensão e atividades apropriadas, almejando a humanização. A fim de que esse processo ocorra a escola é como o lugar de possibilidades para a garantia desse processo, através do ato educativo e conseqüentemente contribuir para aprendizagens que possam ser efetivas na constituição de uma sociedade mais democrática e cidadãos.

A convivência com a diferença no ambiente escolar é assegurada bem como o direito à aprendizagem enquanto experiência relacional, sem esquecer que ela se

concretiza de forma participativa, sabendo que sua construção é no coletivo da sala de aula, mas propicia sentido para o estudante devido contemplar sua objetividade. O atendimento a diversidades e especificidade dos estudantes se apoia à teoria histórico-cultural que aponta o quanto é importante a educação escolar quando se reporta a formação do psiquismo humano. Uma escola com probabilidades de espaço para as contradições, para o erro e para as diferenças.

Partindo da premissa que a escolarização para o desenvolvimento do deve ser visto como fator de importância e determinação. No que se refere a aprendizagem dos alunos com transtorno, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre suas características e necessidades. Não é suficiente a garantia do direito à educação, mas conquistar bases mais transformadoras com propósitos de uma prática pedagógica que contemple esses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa objetivou-se verificar, por meio de uma revisão de literatura, o que tem sido discutido sobre as finalidades e objetivos da inclusão escolar, de pessoas com deficiência em publicações brasileiras da área da inclusão, com o objetivo de identificar e analisar o conhecimento sobre finalidades educativas em periódicos nacionais do Banco de Dados na área da educação no período de 2014 a 2019.

No primeiro capítulo apresentou-se o histórico da educação especial no Brasil, enfatizando a influência das diretrizes dos organismos internacionais na proposta inclusão escolar da pessoa com deficiência em nosso país. Foi possível constatar que há um descompasso entre o que está presente nas leis e o que realmente se vivencia em toda sociedade a respeito da inclusão das pessoas com deficiência, o que indica que muito ainda está por fazer acerca da inclusão escolar dessas pessoas com deficiência.

Para que a escola pública possa cumprir seu papel não é suficiente ser uma escola de todos, mas para todos. Isso expressa a necessidade de uma discussão voltada para as finalidades educativas, em compreensão que define a educação apontando para a valorização à adversidade e assegura a cidadania a cada pessoa com deficiência, mas que possuam possibilidades e capacidades.

Outra constatação foi a de que os documentos produzidos na área trazem delineamentos rumo ao processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, no entanto, não oferecem diretrizes que priorizem investimentos nesse setor. Ou seja, não apontam para a necessidade de ser construída uma política de inclusão articulada com as demais políticas intersetoriais de atendimento às pessoas com deficiência.

No segundo capítulo articulou-se a discussão sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência as finalidades educativas escolares propostas pelo referencial teórico adotado. Leonir descreve que as finalidades educativas são poderosos indicadores para se apreender os conteúdos implícitos e explícitos relativos à educação em dado contexto social. Com apoio neste conceito foram

analisadas, no terceiro capítulo, as concepções de finalidades educativas presentes em artigos da área da educação.

A análise permitiu identificar que os(as) autores(as) apontam as finalidades para a inclusão escolar de pessoas com finalidades a partir de duas perspectivas críticas: sociocultural e histórico-cultural. Em que pese as diferenças entre essas perspectivas, entende-se que os autores assinalam que a inclusão escolar das pessoas com deficiência deve ter contemplar o desenvolvimento pessoal, criativo e cognitivo, pois apresentam elementos, como formar para estimular a consciência do indivíduo, do outro, do mundo e de cada um nesse mesmo mundo, incentivando o homem a ser autor da sua história, mediante o entendimento crítico da sua realidade, que o faz um indivíduo social e histórico.

Com essa preocupação, em contraposição as finalidades educativas pautadas nas demandas do mercado econômico e que priorizam o desenvolvimento de capacidades para empreendedorismo e inovação, a produção analisada defende uma inclusão escolar democrática voltada para o alcance da cidadania que assegure o desenvolvimento intelectual, o respeito às diferenças e às dificuldades específicas de cada aluno, enfim, a emancipação.

Cabe registrar aqui, que este estudo, mesmo em suas limitações conferidas pela delimitação do período de abrangência do material analisado e por incluir apenas artigos, oferece elementos para o debate sobre as finalidades educativas da inclusão escolar de pessoas com deficiência na complexa realidade do século XXI em nosso país. As categorias de finalidades, aqui delineadas a partir do estudo dos artigos, sinalizam para a necessidade de continuidade deste estudo por meio de outros trabalhos utilizando outras fontes de literatura científica, assim como pesquisas de campo, com sujeitos que estão atuando diretamente na escola inclusiva.

Certamente, a qualidade e a implementação de uma educação especial que atenda às necessidades de seu público não serão efetivadas apenas por dispositivos legais ou por estudos acadêmicos, todavia, esses são mecanismos de significativa relevância para que a concepção de uma educação inclusiva se torne realidade.

Finaliza-se esta reflexão acreditando ter conseguido evidenciar que “as finalidades são, portanto, a organização do sistema educativo” (LENOIR, 2013, p. 3). Entretanto, residem desafios a serem superados de uma prática arraigada em preconceitos, barrando possibilidades de ressignificação frente à urgência do reconhecimento e valorização das diferenças em promover as finalidades educativas da inclusão escolar. As discussões não se limitam a esta pesquisa, mas aspiram incentivar novas leituras, investigações e atitudes que propiciam uma educação sem censuras, exclusão e separação.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social e Municipalização. *In*: Eduardo José Manzini (Org.). **Educação Especial**: temas atuais. Marília: UNESP, Marília Publicações, p. 1–10, 2000.

BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Espírito Santo: EDUFES, 2006.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 4.024 de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 5.540 de 1968.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 5.692 de 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394 de 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, **LEI n. 9394, de 20.12.96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Secretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2011. Seção 1E, p. 39-40.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: integração do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da inclusão especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira *et al.* (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DELORES, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2ª edição, 1996. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. *In*: FONTOURA, H. A. (Org.). **Políticas públicas e movimentos sociais**. Rio de Janeiro: ANPED Sudeste, 2011, p. 72–90.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. **APAE - 1954 a 2011**: algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

KASSAR, Mônica C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na Rede de Ensino Regular: do que e de quem se fala. *In*: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 41, p. 61 – 79, jul./set., 2011. Editora UFR.

LANNA JÚNIOR, Mario Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LENOIR, Yves. As finalidades educativas escolares, um objeto altamente problemático. **Bulletin CRCIE**, n. 4. Universidade de Sherbrooke, Quebec: Canadá, 2013.

LENOIR, Yves. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? *In*: Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, Y., Libâneo, J. C. et Tupin, F. (Orgs.). **Les Finalités éducatives Scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016. p. 159 – 280.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento pessoal para os pobres. **Educação e Pesquisa**, vol. 38, nº 1, p. 13 – 28, março, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In*: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Org.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas (SP): Papiros, 2014, v. 1, p. 7 – 385.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 2, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. M. **A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *et al.* **A interação de pessoas com deficiências**. São Paulo: Menmon Editora, 1997.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no estado de São Paulo**. Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A pesquisa sobre inclusão no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Espírito Santo: EDUFES, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. Políticas públicas educacionais e organismos internacionais: influência na trajetória da Educação Especial brasileira. **Revista histedbr On-line**, 28, 258 – 277, 2007.

PERONI, V. M. V. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. **Revista Cadernos de Pesquisas Pensamento Educacional Administração da Educação e Políticas Educacionais: justiça e desigualdades**. Nº 7. Curitiba: Universidade Tuiuti, Programa de Pós-Graduação, 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/L. S. Vygotsky; (Orgs.). Michael Cole et al.; tradução José Cipolla Neto, Luís Silverira Menna, Solange Castro Afeche**. (Psicologia e pedagogia).

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

YOUNG, Michael F. D. Porque o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Trad. Tessa Bueno. **Caderno de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan/mar. 2016.

APÊNDICE A – FINALIDADES EDUCATIVAS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PROBLEMATIZAÇÃO E LACUNAS.

Com o intuito de manter o direcionamento aos objetivos e o foco nas questões problematizadas buscamos por meio da releitura da produção analisada apreender a problematização e as lacunas vinculadas à temática em estudo.

Perspectiva	Orientação	Lacunas
Sociocultural	Finalidades educativas da inclusão de pessoas com deficiência fundamentadas em uma posição crítica	
Artigos	Problematização	
1. Integração e inclusão: a produção de um discurso.	<p>[...] A análise proposta incidi sobre a utilização dos conceitos de integração e inclusão eleitos como constitutivos do campo da educação especial e que compõem as políticas educacionais voltadas para os sujeitos denominados com necessidade educacionais especiais, destacando que a modificação dos termos não corrobora modificação da visão do sujeito público alvo dessas políticas e que tampouco inaugura um novo paradigma na educação (SOUZA, 2017, p. 102).</p> <p>[...] o que se verifica é que há uma certa ambiguidade ou imprecisão no uso que é feito tanto desses conceitos quanto de outros que fazem parte desse campo de conhecimento, como é o caso do conceito Necessidades Educativas Especiais (SOUZA, 2017, p. 103).</p> <p>[...] pode-se observar por meio do levantamento bibliográfico realizado, no qual os termos ora são utilizados de forma indistinta, ora são utilizados como antônimos, embora pareçam demonstrar que nem um nem outro consideram a construção</p>	<p>[...] Embora muitos pesquisadores e profissionais da área estejam empreendendo pesquisas e propondo práticas sob outras perspectivas ainda são evidentes as bases tradicionais positivistas de pesquisa, análise e aplicação do conhecimento nesse campo, deixando num segundo plano outras perspectivas de análise, como constituidoras do campo (SOUZA, 2017, p. 121).</p> <p>[...] Vale destacar que no que se refere às Políticas de atendimento à população público alvo da educação especial, muito tem se modificado e avançado em termos de atendimento e de sua ampliação, entretanto, persiste ainda nas bases do conhecimento e conseqüentemente sua aplicação prática também nas Políticas [...] a grande desigualdade entre as classes sociais e mesmo dentro dessas classes e as relações de raça, gênero e etnia que possibilitam ampliar o foco de análise e produção referentes à inclusão e à implementação de Políticas que possam viabilizar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva (SOUZA, 2017, p. 122-123).</p>

	<p>(SOUZA, 2017, p. 106).</p> <p>[...] pode-se concluir que não há uma única forma de utilizar esses conceitos, parecendo expressar, então que o surgimento de um novo paradigma não se concretiza na realidade (SOUZA, 2017, p. 120).</p> <p>[...] fato de que o uso que se faz do conceito de inclusão parece servir mais como forma de adaptação do sujeito ao que parece ser o mais avançado sistema no que concerne à educação e mais especificamente à educação especial, pois exclui os espaços de reflexão (SOUZA, 2017, p. 121).</p>	
<p>2. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva.</p>	<p>[...] apesar de serem constantes tanto a aprovação de leis quanto as lutas sistemáticas dos surdos, professores, tradutores/intérpretes de língua de sinais (TILS), familiares, entre outros, não tem sido garantido, de forma efetiva, a essa comunidade o direito de se apropriar dos conteúdos escolares e da interação com a sociedade por meio da sua primeira língua (L1), a Libras. Por isso, a consolidação do processo de inclusão, no Brasil, está longe de ser vislumbrado (STREIECHEN; LEMKE; OLIVEIRA E CRUZ, 2017, p. 92).</p> <p>[...] Um dos fatores que tem causado inúmeras reprovações dos alunos surdos é o fato de essas crianças ingressarem na escola sem ter adquirido, efetivamente, uma língua. Isso faz com que o processo se prolongue ainda mais e, por isso, a maioria dos surdos não consegue terminar sua escolaridade na mesma idade que as crianças ouvintes (STREIECHEN; LEMKE;</p>	<p>[...] no caso da escolarização do surdo, voltamos em um dos pontos inicialmente discutidos em nosso texto: é preciso que (re)pensemos as práticas pedagógicas, considerando que vivemos numa sociedade multicultural. De acordo com Freire (1992, p. 157), o fenômeno do multiculturalismo “[...] implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas”. Esse autor alerta para o fato de que isso não se trata de algo natural ou espontâneo, ou seja, deve ser uma construção histórica permeada por vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns (STREIECHEN; LEMKE; OLIVEIRA E CRUZ, 2017, p. 92).</p> <p>[...] discutir a inclusão de surdos a partir da perspectiva do MEC que, na medida em que sugere que os surdos estudem em escolas regulares de ensino, junto com alunos ouvintes (BRASIL, 2008), contrapõe-se à perspectiva da comunidade surda, a qual anseia por um espaço em que a sua singularidade linguística e cultural seja deveras valorizada (BRASIL, 2014). (STREIECHEN; LEMKE; OLIVEIRA E CRUZ, 2017, p. 94).</p>

	OLIVEIRA E CRUZ, 2017, p. 98-99).	[...] A pedagogia surda é a metodologia desejada pela comunidade surda, visto que as lutas dessas pessoas giram em torno da constituição da subjetividade do jeito surdo de ser, ou seja, da construção de sua verdadeira identidade e consagração de sua cultura, a qual só poderá ocorrer no encontro com seus pares (STREIECHEN; LEMKE; OLIVEIRA E CRUZ, 2017, p. 99).
3. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica.	<p>[...] persiste o desafio de promover o acompanhamento e a intervenção junto às práticas educativas construídas na educação básica, com o intuito de apoiar professores e demais sujeitos da escola, na tarefa de refletir criticamente e (re)organizar tais práticas (MAGALHÃES E SOARES, 2016, p. 1126).</p> <p>[...] a tradição dos currículos fechados ou a noção – tão comum na perspectiva técnico-instrumental – de que há necessidade de propostas e práticas curriculares extremamente diferenciadas para escolarizar tais alunos (MAGALHÃES E SOARES, 2016, p. 1128).</p> <p>[...] o foco na formação continuada como elemento disparador na construção de uma pesquisa-ação. Reconhecemos, ainda, que qualquer experiência formativa merece ser compreendida no âmbito da discussão mais ampla acerca da formação docente, pois não há como desvincular seu desenvolvimento de aspectos complexos, tais como baixa remuneração, extensas jornadas de trabalho bem como em uma cultura escolar na qual os espaços formativos docentes ainda não estão incorporados às formas de organização do próprio currículo escolar (FERREIRA;</p>	<p>[...] currículo em escola que acolha tais estudantes significa construir propostas curriculares menos rígidas e atentas às demandas de todos os estudantes (MAGALHÃES E SOARES, 2016, p. 1126).</p> <p>[...] O currículo, em nossa investigação, portanto, não foi reduzido a um pacote prescritivo imposto pelas instâncias governamentais, antes reconhecemos as possibilidades, as brechas para o enfrentamento de práticas pedagógicas excludentes (MAGALHÃES E SOARES, 2016, p. 1130).</p> <p>[...] lançar-se ao desafio de pensar um currículo aberto às diferenças (de toda natureza) é fator de enriquecimento para todos no âmbito da cultura escolar, “daí a importância dos professores reconhecerem as limitações de seus alunos, mas desenvolverem uma prática pedagógica que não seja orientada pelas impossibilidades” (MAGALHÃES, 2011, p. 81, <i>apud</i> MAGALHÃES E SOARES, 2016, p. 1131).</p>

	FERREIRA, 2004 <i>apud</i> MAGALHÃES E SOARES, 2016, p. 1134).	
4. Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva.	<p>[...] é fundamental que se pense a construção de práticas pedagógicas inclusivas, voltadas a ensinar alunos com atuação e desenvolvimento diversos, sendo os professores importantes agentes dessa construção. Para além do discurso do despreparo, solicita-se, nesse sentido, a formação profissional continuada, alicerçada, sobretudo, na ressignificação dos saberes e do fazer docente tendo em vista o próprio exercício profissional e o cotidiano escolar (TARDIF, 2007, <i>apud</i>, FERNANDES, 2014, p. 6).</p> <p>[...] as interlocuções estabelecidas e as reflexões sobre a prática profissional, objeto das pesquisas desenvolvidas na escola, visavam a busca de soluções para as dúvidas e inquietações dos professores sobre situações de ensino, entre essas, o atendimento de alunos que apresentavam dificuldades para aprender, também em função de deficiências (FERNANDES, 2014, p. 14).</p>	<p>[...] foi considerado fundamental em nossas reflexões sobre a formação profissional continuada, na perspectiva de formação como construção-desconstrução contínua dos saberes docentes a partir da escola e da sala de aula, o que, no caso apresentado, demandava práticas pedagógicas voltadas a alunos que solicitam outras e novas formas de ensinar e outro olhar acerca de sua aprendizagem e seu desenvolvimento (FERNANDES, 2014, p. 6-7).</p> <p>[...] As reflexões dos professores apontaram para a necessidade de que se promovessem outras possibilidades de ensinar e de aprender para alunos que, situados até o presente momento à margem dos processos de escolarização formal, estão hoje em nossas escolas e salas de aula (FERNANDES, 2014, p. 20).</p>

<p>5. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro.</p>	<p>[...] As contradições do processo inclusivo nas IES, o acesso sem a devida preparação para formar, as restrições orçamentárias para mudanças arquitetônicas e comunicacionais e a não capacitação do corpo docente refletem a carência histórica e educacional em incluir alunos que fogem ao escopo das políticas educacionais (SILVA, 2014, p. 419).</p> <p>[...] O desdobramento desse processo precisou, em toda sua evolução, manter uma proximidade com os atores que procuravam auxílio, ao mesmo tempo que deflagrava distorções em relação à atitude de alunos especiais, bem como distorções em relação ao que a universidade poderia executar efetivamente (SILVA, 2014, p. 426).</p>	<p>[...] A etnografia educacional e a pesquisa-ação demonstraram a complementação entre a necessária constatação dos grupos, interesses e tensões que atravessam os diferentes setores universitários e a busca por efetivar ações inclusivas como política de cidadania (SILVA, 2014, p. 426).</p>
<p>6. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.</p>	<p>[...] estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente (VILARONGA E MENDES, 2014, p. 140).</p> <p>[...] O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País (VILARONGA E MENDES, 2014, p. 141).</p>	<p>[...] precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares (VILARONGA E MENDES, 2014, p. 141).</p> <p>[...] a literatura científica relacionada ao coensino, apesar de promissora, evidencia a necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre o professor regular e o de educação especial nas escolas, bem como a preparação efetiva dos profissionais que atuam em Educação Especial (VILARONGA E MENDES, 2014, p. 149).</p>

<p>Perspectiva</p> <p>Histórico-cultural</p>		
<p>Artigos</p>		
<p>1. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão.</p>	<p>[...] A materialização da escola inclusiva, enquanto universalização precária e pouco dispendiosa do ensino revela, na essência, a primazia dos interesses de mercado. Ao mesmo tempo, pela sua aparência democrática e equalizadora das diferenças individuais, essa escola assume papel estratégico como justificativa ideológica à manutenção do capitalismo e de suas “virtudes” (BEZERRA, 2016, p. 275).</p> <p>[...] a escola para todos, balizada pela pedagogia inclusiva, tem representado uma ruptura abrupta com a educação especial. Desse modo, esse “modelo” de escola é construído sobre o imediatismo do presente, baseado na <i>empíria</i> cotidiana, ou, como dizia Vygotsky (1997), erige-se sobre a areia, porquanto prescinde de fundamentação teórico-metodológica (BEZERRA, 2016, p. 280).</p>	<p>[...] se “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual” (MARX, 2011, p. 138, <i>apud</i> BEZERRA, 2016, p. 276).</p>
<p>2. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva.</p>	<p>[...] devido à escolha de programas que indicam se pautar por restrições de investimento, contamos com a oferta de uma única forma de atendimento aos alunos com deficiência, que não dá conta de atender as diversas demandas e características (KASSAR, 2011 <i>apud</i> DAINEZ E SMOLKA, 2019, p. 5).</p> <p>[...] Como conceber a função dessa instituição social quando entendemos que as possibilidades de</p>	<p>[...] Estando a atividade de ensinar/significar orientada para o desenvolvimento humano, cabe-nos criar condições efetivas de participação da pessoa com deficiência nas atividades sociais, laborais, alargando as formas de relação com o conhecimento. Mas isso demanda, sem dúvida, repensar, ressignificar a função social da escola nas condições – mais abrangentes – da contemporaneidade (DAINEZ E SMOLKA, 2019, p. 16).</p>

	desenvolvimento da criança com deficiência estão intrinsecamente relacionadas ao ato/atividade de ensinar; e quando compreendemos a Articulação entre as possibilidades de humanização e a responsabilidade social? (DAINEZ E SMOLKA, 2019, p. 5).	
3. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico.	<p>[...] Evidenciamos, portanto, fragilidade na base teórica e conceitual, haja vista formar o profissional que atuará da educação infantil ao ensino médio e, ainda, como gestor em instituições escolares e não escolares (SANTOS E ARAÚJO, 2016, p. 112).</p> <p>[...] “a formação de professores, p. 158) destaca que a “[...] formação reflexiva deve ser incorporada à formação do professor de modo que potencialize a ação e a reflexão, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora” (MAZZEU, 2011 <i>apud</i> SANTOS E ARAÚJO, 2016, p. 117-118).</p> <p>[...] Há a necessidade, portanto, do professor adotar múltiplas ações diversificadas em seu trabalho em sala de aula, para tanto a formação deve prepará-lo para enfrentar tais desafios em sua carreira e atuação profissional (SANTOS E ARAÚJO, 2016, p. 118).</p>	<p>[...] Considerando sua abrangência e complexidade, o curso muitas vezes não dá conta de oportunizar o conhecimento de todas as áreas. Por outro lado, tem a responsabilidade de instrumentalizar o acadêmico, proporcionando-lhe a atuação profissional futura. Desta forma, o fio condutor na formação inicial de professores, deve primar pelas necessidades contemporâneas e, diante disso, melhor qualificar o corpo docente (SANTOS E ARAÚJO, 2016, p. 116).</p> <p>[...] a deficiência em si não é algo que impede todo o desenvolvimento humano, já que o que implica em tal condição são as diferentes formas de trabalho pedagógico que oportunizam a aprendizagem (SANTOS E ARAÚJO, 2016, p. 121).</p>
4. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia.	[...] Nessa conjuntura, os alunos com deficiência intelectual, por exemplo, sofrem na pele os efeitos da exclusão. Eles estão entre os que não apresentam as competências e as habilidades ideais estabelecidas por nossa sociedade (MENDONÇA E SILVA, 2015, p. 512).	[...] a necessidade de ressignificação das pessoas com deficiência no fazer pedagógico, o que só é possível por meio de mudanças nas concepções acerca do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Há uma incompreensão, por parte dos docentes, acerca das teorias e dos pressupostos que fundamentam suas práticas e suas percepções em relação à criança com

	<p>[...] pesquisas recentes evidenciam que o processo de inclusão tem como principal desafio a formação dos profissionais que atuam nos contextos escolares entre outros). O professor é a peça fundamental na organização de atividades significativas e na estruturação de novas formas de trabalho pedagógico (MIETO, 2010 <i>apud</i> MENDONÇA E SILVA, 2015, p. 517).</p>	<p>deficiência (FERREIRA E FERREIRA 2004 <i>apud</i> MENDONÇA E SILVA, 2015, p. 517-518).</p>
<p>5. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais</p>	<p>[...] A autora procura problematizar a dinâmica da significação como produção humana de signos e sentidos e discute as consequências dessa dinâmica para as relações de ensino. (SMOLKA, 2000 <i>apud</i> MONTEIRO E FREITAS, 2014, p. 98).</p> <p>[...] Problematizar a possibilidade de elaboração de novos sentidos, a nosso ver, torna-se central para a compreensão dos caminhos alternativos de aprendizagem e dos recursos especiais referidos por Vygotsky (1997) em suas proposições sobre as possibilidades de aprendizagem de pessoas com deficiência. (VYGOTSKY, 1997 <i>apud</i> MONTEIRO E FREITAS, 2014, p. 106).</p>	<p>[...] Consideramos que ainda é preciso refletir mais profundamente sobre o que se espera dos educadores e alunos em relação a essa ação colaborativa. O que vem a ser agir colaborativamente? A ideia de ação colaborativa atrelada ao conceito de significação remete-nos à procura da compreensão sobre as relações que se estabelecem em sala de aula, que permitem a elaboração de novos sentidos pelo grupo de alunos e pelo professor (MONTEIRO E FREITAS, 2014, p. 99).</p>
<p>6. O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista (TEA).</p>	<p>[...] Numa perspectiva histórica, percebe-se que o diálogo em torno da inclusão educativa é marcado por embates e dilemas sobre as práticas excludentes nos contextos educativos [...] mesmo se observando uma busca de rompimento com as etiquetas validadas pelos laudos e diagnósticos médicos de crianças, a ideia de que é um sujeito incompleto permaneceu como status determinante na gestão administrativa, nos</p>	<p>[...] é necessário ultrapassar a barreira da acessibilidade, que aqui envolvem as práticas pedagógicas pautadas nas teorias científicas, extremamente inatistas e ambientalistas, unificadoras e distantes da diversidade humana. Na garantia dos direitos das pessoas com autismo, é fundamental que a família, os amigos, os profissionais da educação busquem entendê-los em sua forma de ser, possibilitando-lhes sua inserção no contexto social e cultural (SANTANA, PURIFICAÇÃO, TEPERINO, TACELI E PESSOA, 2016, p. 56).</p>

	<p>discursos e práticas dos docentes (SANTANA, PURIFICAÇÃO, TEPERINO, TACELI E PESSOA, 2016, p. 51). [...] A inserção e interação de alunos autistas no contexto socioeducativo, sobretudo, em processo de inclusão escolar pressupõe que o professor compreenda o percurso histórico e os critérios de diagnósticos utilizados pelos órgãos oficiais para definir esse transtorno (SANTANA, PURIFICAÇÃO, TEPERINO, TACELI E PESSOA, 2016, p. 56).</p>	
<p>7. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos.</p>	<p>[...] Apesar dos avanços produzidos pelo fato de a psicologia dirigir o olhar para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, aumentaram as críticas ao uso indiscriminado de teorias, técnicas e testes psicológicos que responsabilizam a criança e sua família pelos problemas na escola, não considerando fatores de natureza pedagógica, histórica, social, política e econômica (MORI, 2016, p. 53). [...] essa sociedade coloca barreiras que transcendem os limites biológicos, orgânicos ou intelectuais apresentados por uma parcela da população (MORI, 2016, p. 55).</p>	<p>[...] Não basta conclamar a lei, dizendo que a educação é direito de todos. É necessário ir além da luta pelos direitos e buscar, de fato, instrumentos e recursos para uma educação que promova ao máximo o desenvolvimento (MORI, 2016, p. 54). [...] O homem não nasce ou se faz naturalmente homem; como explica “Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2005, p. 7, <i>apud</i> MORI, 2016, p. 56).</p>
<p>8. A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas.</p>	<p>[...] Não existe consenso ao se falar da educação inclusiva, diferindo tanto no âmbito acadêmico, quanto político e social. [...] os alunos são inseridos em um ambiente estigmatizador e não adequado ao atendimento às suas necessidades, não participando, assim, do objetivo central da educação escolar (LUCCA, BAZON E LOZANO, 2015, p. 342). [...] é notório que, para a</p>	<p>[...] é certo que políticas e práticas que apenas encaminham as classes marginalizadas às instituições de ensino, de nada adiantam, visto que o direito e a concretização da aprendizagem não são garantidos. [...] é preciso que se estabeleça um trabalho colaborativo e se desenvolvam práticas educacionais inclusivas, sendo que a formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica passa a ser um ponto nodal para a estruturação de ações inclusivas (LUCCA, BAZON E LOZANO, 2015, p. 343).</p>

	<p>formação ideal de um professor capacitado, o currículo das universidades, muitas vezes, não atende às demandas necessárias para atuar com alunos com NEE (LUCCA, BAZON E LOZANO, 2015, p. 351-352).</p> <p>[...] Precisamos romper com o sistema excludente, efetivando o acesso e a qualidade na educação para todos, abrindo as portas para escolas mais democráticas e favorecendo assim, que todos realmente tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver. (LUCCA, BAZON E LOZANO, 2015, p. 354).</p>	
--	--	--