

Paulo Freire e a educação inclusiva: direito de todos

JEANE DE JESUS ZANETTI GARCIA¹

Resumo: O presente artigo busca trazer contribuições do legado de Paulo Freire para a construção da educação inclusiva como um direito de todos. Inicialmente, é feita uma breve contextualização da dimensão sociopolítica e econômica do Brasil atual e como ela afetou os avanços conquistados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São apresentados também, em um breve histórico, os marcos e as diretrizes legais que potencializaram o surgimento de novos paradigmas de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Por fim, como eixos estruturantes para consolidar a concepção de educação inclusiva, destacam-se a cidade enquanto espaço educador, a educação integral e a formação dos educadores.

Palavras-chave: Deficiência. Direito. Educação integral. Inclusão.

Paulo Freire and inclusive education: everyone's right

Abstract: This article seeks to bring contributions from Paulo Freire's legacy to the construction of inclusive education as a right for all. Initially, it is presented a brief contextualization of the current socio-political and economic dimension of Brazil and how that affected the advances made in the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education. The legal milestones and guidelines that boosted the emergence of new paradigms of educational assistance to people with disabilities are also presented. Finally, the city as an educating space, integral education and the training of educators stand out as structuring axes to consolidate the concept of inclusive education.

Keywords: Disability. Right. Integral education. Inclusion.

Paulo Freire y la educación inclusiva: el derecho de todos

Resumen: Este trabajo pretende aportar el legado de Paulo Freire a la construcción de la educación inclusiva como un derecho para todos. Inicialmente, se presenta una breve contextualización de la dimensión sociopolítica y económica de Brasil en la actualidad y cómo ha afectado a los avances de la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva. También se presenta, en una breve historia, los hitos

y directrices legales que han potenciado la aparición de nuevos paradigmas de atención educativa a las personas con discapacidad. Finalmente, se destaca como ejes estructurantes para consolidar el concepto de educación inclusiva la ciudad como espacio educador, la educación integral y la formación de educadores.

Palabras clave: Discapacidad. Derechos. Educación integral. Inclusión.

Introdução

Neste ano (2021) em que comemoramos o centenário de nascimento do patrono da educação brasileira, o grande educador e mestre Paulo Freire, queremos pensar as deficiências na perspectiva da educação inclusiva, considerando o contexto histórico do seu desenvolvimento e as contribuições da epistemologia freiriana, atualíssima, para o pensar e o agir educativo, em vista de oferecer um aporte conceitual capaz de dialogar com o processo de desumanização que vivencia a população brasileira e, ao mesmo tempo, recolocar a educação como determinante no processo de transformação.

Ao tratar da temática inclusão escolar, desejamos compartilhar com os leitores a percepção sobre a realidade brasileira, o contexto histórico atual no qual se insere a educação inclusiva, pois, segundo Paulo Freire (1997, p. 17), “assim que se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo, é um fator fundamental na reinvenção do mundo”.

No passado recente, após um ciclo de crescimento econômico, com forte presença do Estado em nosso país, foi iniciado no Brasil, a partir do ano de 2014, um processo de mudanças na economia que ampliou o desemprego e o aumento da exclusão social e da violência, como consequência do processo de turbulência política.

Desde então, busca-se colocar no Brasil um modelo econômico ultraliberal, com o fortalecimento do Estado mínimo, a desconstrução das políticas públicas, como as reformas trabalhista (2017) e da previdência social (2019), que, em nome da ampliação do mercado de trabalho, do combate à desigualdade e melhoria das condições de vida da população, ampliaram o processo de exclusão social. Em 2018, temos como consequência desse movimento um processo eleitoral pautado por intervenções judiciais na política, incentivo aos discursos de ódio, de *fake news*, apologia à violência em suas formas graves, culminando com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro.

Estamos vivenciando um processo de aprofundamento da intolerância de maneira geral e também de forma aprofundada em relação às diversidades étnicas, culturais, de gênero, da religião, da educação para com as pessoas deficientes. Passou-se a desenvolver, no âmbito da governança federal, a desconstrução das políticas públicas emancipatórias, construídas a partir do processo de redemocratização do país, presentes na Constituição Federal de

1988 (BRASIL, 1988), que buscou assegurar os direitos sociais, individuais e coletivos, entre os quais a educação para todos, que, no processo histórico, transformou-se em educação inclusiva.

As dificuldades de governança na instância federal, aliadas ao início da pandemia causada pelo vírus da Covid-19, a partir de março de 2020, que resultou na morte de centenas de milhares de brasileiros, afetaram sobremaneira a população e deixaram ainda mais flagrante o processo de desigualdade social em nosso país. Neste contexto, buscaremos os referenciais freirianos que nos ajudarão a analisar, refletir e propor ações de fortalecimento da escola pública e inclusiva para todos, inspirados em Paulo Freire, que escreve:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1987, p. 29).

Breves considerações históricas

Cambi (1999), em sua obra “História da Pedagogia”, fala-nos sobre as inovações da contemporaneidade, entre as quais o surgimento de novas orientações de valores, modelos de formação, estratégias e instruções, buscando consolidar formas e modelos educacionais que trouxessem a possibilidade de educação para todas as pessoas: crianças, mulheres, as diversidades identitárias e, se utilizarmos uma linguagem atualizada, todas as minorias culturais.

No desenvolvimento da contemporaneidade, vimos mudanças nos conceitos sociais, por exemplo, a superação da compreensão do conceito de criança como adulto em miniatura, a valorização do papel da mulher na sociedade e o início da aceitação das pessoas com deficiência de conviverem socialmente. No percurso histórico, observamos, ao final da primeira metade do século XX, em relação aos deficientes, um movimento que buscou integrá-las e normalizá-las, como nos explicou Aranha (1995, p. 68):

[...] a normalização é uma ideologia que advogava a necessidade de inserir o indivíduo deficiente na sociedade mais ampla, auxiliando-o a adquirir as condições e os padrões o mais próximo possível aos da vida cotidiana das demais pessoas. O princípio de normalização deu suporte filosófico ao movimento de desinstitucionalização e ao movimento pela integração social do deficiente, responsáveis atualmente, tanto pela retirada dos indivíduos das Instituições tradicionais, como pela implantação de programas comunitários de serviços para atender às necessidades dos indivíduos deficientes.

Essa concepção de normalização propõe que a sociedade aceite as pessoas com deficiência desde que elas se integrem à dinâmica social, de forma a superar todos os limites que lhes são impostos, seja pela adaptação às convenções sociais, aos processos educativos e de acessibilidade em todas as suas dimensões. Dessa forma, o processo de normalização visa ajudá-las a adquirir condições necessárias, próximas ao “padrão”, para serem, então, incluídas na sociedade. Desse modo, a pessoa com deficiência deve ser capacitada e aprender a viver em sociedade como todos os sujeitos enquadrados dentro das normalidades.

Ainda, ao final da primeira metade do século XX, após o fim da Segunda Guerra Mundial (1934-1945), houve a necessidade de assegurar os novos parâmetros das relações humanas, independentemente das nacionalidades. No ano de 1948, foi proclamada pela Organização das Nações Unidas, em Assembleia Geral, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que reconhece e comunica que todos, sem distinção, nascem livres e iguais e, por conseguinte, devem ter os mesmos direitos. Declara também, sobre a educação, em seu artigo 26, que todos têm direito à instrução gratuita, ou seja, direito à educação que possibilite “o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, s/p).

A partir daquela Declaração, ainda que de forma tímida, foram desenvolvidas no Brasil iniciativas enfocadas no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)² e escolas especializadas no atendimento desses estudantes.

Nas décadas de 1950 e no início da década de 1960, o Brasil se encontrava em forte processo de desenvolvimento social, e, com isso, houve o reconhecimento da necessidade de ampliação da escolaridade de toda a população. Nesse contexto histórico, Paulo Freire despontou como educador que, ao ensinar a leitura e a escrita para os adultos, defendia o direito de todos dizerem sua palavra, de serem integrados à sociedade e refutava qualquer perspectiva de desrespeito às diferenças. Freire (1987, p. 80) propõe a reflexão: “como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, mero ‘isto’, em que não me reconheço outros eu?”.

A preocupação e o compromisso de Paulo Freire com as pessoas e suas diferenças perpassam toda sua obra, que coloca o diálogo como uma das categorias estruturantes da sua epistemologia. Podemos dizer que a dialogicidade é uma força propulsora das relações humanas, que permite a aproximação eu-outro, uma forma de compreender e desvelar o mundo.

[...] nela duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentente, imediatamente a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 77).

No decorrer da década de 1960, as condições político-democráticas do Brasil se deterioraram com o arrefecimento da ditadura militar, o que foi determinante para o exílio de Paulo Freire, que partiu para o Chile, onde permaneceu por cinco anos, e depois andarihou pelos Estados Unidos, Canadá e Suíça, trabalhando em suas principais obras, “Educação como Prática de Liberdade” (1967) e “Pedagogia do Oprimido” (1968), além de prestar consultoria educacional a governos de países pobres, a maioria no continente africano, a exemplo de Angola e Santo Tomé e Príncipe.

Embora distante, Paulo Freire acompanhou as mudanças e políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, sempre se posicionando em defesa de uma educação contextualizada e humanizadora para todos.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica que tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não pode absolutizar-se, fazendo-o sentir um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. (FREIRE, 2009, p. 50).

No desenvolvimento histórico, destacamos que, em 1975, foi aprovada, pela Assembleia das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que visou à prevenção, reabilitação e assistência às pessoas com deficiência, protegendo seus direitos e assegurando seu bem-estar, promovendo, quando possível, a integração dessas pessoas na sociedade. Trouxe também, pela primeira vez, o conceito de “pessoas deficientes”, com o objetivo de viabilizar nos países signatários o desenvolvimento de políticas públicas para a inserção delas na sociedade, no mercado de trabalho e nas escolas regulares.

O termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (ONU, 1975, s/p).

Os estudos realizados por Camargo e Nardi (2007) e Aranha (2004) apontam que os movimentos em defesa da inclusão promoveram declarações e tratados em âmbito internacional e nacional, fortalecendo um processo de compreensão, amizade e tolerância entre todas as nações, grupos sociais e pessoas, pautado no direito à liberdade, dignidade, educação, desenvolvimento pessoal e social e livre participação na sociedade.

Como um dos resultados desse movimento de reconhecimento da diferença e de colocar em relevância a questão das deficiências, no Brasil, em 1983, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos de Pessoas Autistas (AMA),

no estado de São Paulo, que, juntamente com outras instituições voltadas para as pessoas com deficiência visual, já mais experientes, como o Instituto Padre Chico (1928)³ e o Instituto Dorina Nowill (1946)⁴, exerceu muita influência na defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Com a Lei da Anistia, sancionada em 1978, o Brasil iniciou a década 1980 com o processo de redemocratização e, com ele, a efervescência participativa nas instituições, como sindicatos, igrejas, movimentos sociais e partidos políticos. Nesse momento, Paulo Freire retornou ao Brasil e começou a lecionar na Universidade Estadual de Campinas. Foi uma década frutífera. Paulo Freire escreveu muitas obras, algumas delas em parceria com reconhecidos educadores, como Moacir Gadotti, Sérgio Guimarães, Ira Shor, Donald Macedo, Frei Betto, entre outros. Nelas, reafirmou seu compromisso com a educação para todos e, ao mesmo tempo, com uma educação emancipatória, que, não sendo neutra, é desveladora da condição de desumanidade enfrentada pelos homens e anuncia a possibilidade de uma educação que emancipa e transforma as pessoas, que, assim, sentem-se capazes de transformar o mundo.

Nesta perspectiva, as obras de Paulo Freire anunciaram a negação de toda a educação que, sendo bancária, anula o sujeito e suas possibilidades de emancipação, fortalece o anúncio de que os educadores devem promover a educação para a liberdade, o que significa compreender a realidade com seus limites e possibilidades, não se entregando ao fatalismo, mas implantando uma visão libertadora, que aceita homens e mulheres como pessoas inacabadas.

É neste sentido que só falo em subjetividades entre os seres que inacabados, se tornaram capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos, de ir mais além da determinação, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados. (FREIRE, 2000, p. 57).

A proposta de uma educação democrática e emancipadora se fez presente na Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 1988, que reconheceu e inseriu no seu texto princípios já proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Estabeleceu princípios básicos sobre a dignidade da pessoa humana e seu pleno desenvolvimento, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, propostas para redução das desigualdades, de promoção do bem-estar de todos e cooperação entre os povos – daí o reconhecimento de a nossa Carta Maior ser chamada de Constituição Cidadã (BRASIL, 1988).

No campo da Educação, o artigo 205 assegura o direito à educação para todos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s/p).

Já o artigo 208, inciso III, determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s/p).

Contudo, a educação para todos continuou a ser uma demanda de muitos povos e, em 1990, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizaram em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Dessa conferência, originou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propôs a universalização do acesso à educação com equidade e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas deficientes como integrantes do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Como desdobramento da Conferência Mundial de Educação para Todos, a Espanha promoveu, no ano de 1994, a Declaração de Salamanca, considerada mundialmente uma das mais importantes para as pessoas com deficiência, por causa de sua abordagem de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. A Declaração destacou a necessidade de implementar uma pedagogia voltada para a diversidade e para as necessidades específicas dos estudantes em diferentes contextos e, conseqüentemente, de adotar estratégias pedagógicas diferenciadas que pudessem beneficiar todos os alunos, preferencialmente em escolas regulares (UNESCO, 1994).

Esses documentos fortaleceram o princípio da integração e reconhecimento da necessidade de construção e consolidação das iniciativas em curso de uma “escola para todos”, a qual se fez presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996 e conhecida como Lei nº 9.394/96. Ela instituiu, no artigo 4º, inciso III, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s/p).

Dada a relevância da temática, em todo o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está consagrada a educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, s/p).

Nesse mesmo capítulo, vemos expressa a preocupação do Estado de assegurar, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Reconhece a importância do atendimento educacional 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 do ensino

regular, e reafirma a oferta da educação especial como dever constitucional do Estado, na faixa etária de 0 a 5 anos, durante a Educação Infantil.

À medida que o Brasil avançou no debate, organização e práticas da educação para todos, Paulo Freire se fez presente, trazendo reflexões sobre unidade e diversidade como elementos estruturantes para compreendermos o processo de exclusão e a possibilidade de pensarmos a sociedade e a educação inclusivas.

Parto de duas constatações óbvias: a) As diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de gênero e, como alongamento destes, de nações. b) Essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistências. Não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz. A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos específicos, ora rebeldes, mais ou menos discriminatoriamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo. (FREIRE, 2007, p. 33).

Como exigência apontada pelas diretrizes legais, no ano de 1999, o Brasil aprovou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Nela, os direitos à educação gratuita e ao atendimento especial para pessoas com deficiência são novamente explicitados. Observamos avanços no parágrafo 4º do artigo 24, quando se anuncia a necessidade de contar com o apoio de uma equipe multiprofissional especializada, adotando orientações pedagógicas individualizadas; e ainda em seu artigo 27, que fala sobre a habilitação profissional como direito das pessoas com deficiência; e, para finalizar, comunica que as escolas e instituições devem oferecer, se necessário, serviços especializados de apoio, atendendo às peculiaridades de cada aluno, como materiais pedagógicos, adequação de recursos físicos e capacitação dos professores (BRASIL, 1999).

Neste momento da história, já não contamos com a presença física de Paulo Freire, mas suas obras e seus escritos, sobretudo sua última obra em vida, “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa”, condensam princípios para a prática pedagógica. Seu legado é inspirador para a elaboração das políticas públicas educacionais, inclusive as que se referem à educação especial ou ainda às necessidades educacionais especiais, que se colocam para todos no sistema educacional.

No cenário mundial de incentivo e valorização à educação inclusiva, no Brasil foi aprovada, no ano de 2001, a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reafirmando o compromisso com a escola inclusiva, orientando os sistemas para organização de atendimento especializado para as pessoas com deficiência, para além da escola regular (BRASIL, 2001a). Nesse mesmo ano, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), propondo formas de diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para a educação especial. Além de o plano determinar as diretrizes para a

organização dos sistemas, trouxe como novo paradigma a superação do conceito de integração para o conceito de inclusão e a recomendação para que o atendimento fosse interdisciplinar em colaboração e articulação entre os setores que atendem à educação, como saúde e assistência social (BRASIL, 2001b).

Ainda em 2001, dois grandes encontros mundiais trataram das temáticas do atendimento às pessoas com deficiência: foram elaboradas e aprovadas a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão, em Montreal, no Canadá, e a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala.

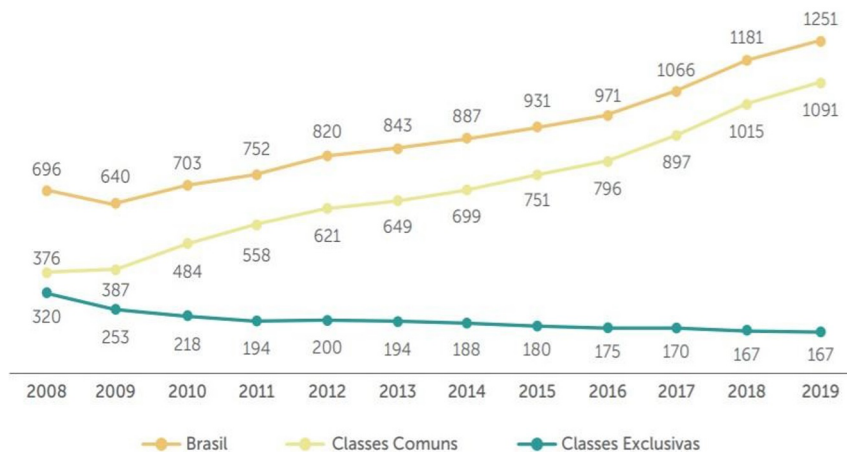
A trajetória histórica, brevemente trazida aqui, culminou com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008, que buscou associar a compreensão da educação inclusiva como um movimento mundial de ação política, cultural, social e pedagógica, que fortalece a defesa do direito todos, seja na escola, seja na sociedade (BRASIL, 2008). O paradigma da inclusão está sendo construído e é, de fato, alimentado por marcos legais, concepções provindas da área da medicina e, principalmente, por meio da educação. O texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 destaca:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação [...] e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Para atender a esses pressupostos destacados, o Ministério da Educação implementou uma série de políticas públicas, como programas de implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade e formação continuada de professores da educação especial. A partir dessas ações, observou-se o crescimento das matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, em classes comuns, em detrimento das classes especiais, como demonstra o Gráfico 1⁵.

No ano de 2016, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional nº 55/2016, que estabeleceu um novo regime fiscal e impôs à sociedade brasileira o congelamento do teto de gastos do governo, podendo os orçamentos serem acrescidos apenas dos índices de reposição da inflação (BRASIL, 2016). A proposta faz com que os investimentos mínimos para educação e outros setores deixem de crescer proporcionalmente à receita do país, o que impede a ampliação dos serviços públicos essenciais, como a educação.

Gráfico 1 – Total de matrículas da educação especial nos sistemas de ensino no período de 2008 a 2019, tanto nas classes especializadas quanto nas classes comuns (números expressos em milhares).



Fonte: microdados do Censo Escolar Inep/MEC, 2008 a 2019 (BRASIL, 2020a).

Desta forma, a Emenda Constitucional inviabilizou o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa aumentar o valor dos investimentos na educação pública gradativamente e, assim, atender às metas prioritárias da educação, entre as quais a meta número 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, s/p).

Em dezembro de 2017, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular, que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e

estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, s/p).

Segundo estudos de Froehlich e Mauer (2021), a forma que a educação especial se fez presente no documento da BNCC traz uma perspectiva frágil, que não sustenta a perspectiva da educação inclusiva, e sim a inclusão da pessoa deficiente, mas sem garantias suficientes para sua permanência na escola com qualidade social, na medida em que não volta o olhar a essa modalidade, muito menos torna o currículo acessível para todos.

Portanto, a BNCC está no centro de um campo de conflitos e disputas que prenunciam quão difícil é a construção de um sistema educacional inclusivo e com equidade escolar, o que nos leva a tensionar políticas e currículos elaborados para ela, instigando os sujeitos que se ocupem da área a tensionar, pensar e elaborar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. (FROEHLICH; MAUER, 2021, p. 3).

A partir de 2019, com a eleição do governo que professa a defesa e a permanência da ideologia conservadora, passaram a referendar o papel da educação como um espaço de reprodução social, de forma acrítica, reprodutivista e tecnicista, e, assim, o papel da escola como espaço de reprodução e manutenção da sociedade e permanente processo de desconstrução das políticas públicas emancipadoras, entre as quais a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A proposta do atual governo apresenta tal retrocesso, que nos leva a refletir sobre o que Paulo Freire escreveu em 1968:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto, real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (FREIRE, 1987, p. 30).

Em 2020, o governo lançou a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020), que recebeu críticas de educadores e representantes de entidades que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência. Instituída pelo Decreto nº 10.502, a PNEE 2020 acabou sendo judicializada, e o Supremo Tribunal Federal manifestou-se pela

sua suspensão, declarando o dispositivo inconstitucional por violar os princípios da educação inclusiva e seus benefícios para toda a sociedade (BRASIL, 2020b).

Educação integral e inclusiva: direito de todos

A partir dos acontecimentos dos últimos anos, os quais já destacamos, temos como consequência a degeneração das relações sociopolíticas e econômicas no Brasil, que mostram a ampliação da população excluída pela falta de trabalho, renda, acesso a bens sociais e culturais, trazendo conflitos pela sobrevivência em um processo de desumanização e violência. Como alternativa a essa realidade, estabeleceu-se a tarefa urgente de reconstrução democrática do país, como condição concreta para o desenvolvimento de políticas públicas promotoras dos direitos e da emancipação de todos os bebês, crianças, jovens e adultos.

A retomada da proposta de uma escola pública e inclusiva como direito de todos ainda se apresenta como um desafio. Embora esteja vinculada aos princípios já assegurados na Constituição de 1988, ainda não se fazem presentes na vida de muitos bebês, crianças, jovens e adultos, com deficiências ou não, visto o Estado não conseguir assegurar o acesso e a permanência desse grande grupo de brasileiros. Impõe-se a continuidade das ações para ampliação e fortalecimento da escola inclusiva para todos como:

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (BRASIL, 2004, p. 8).

A construção da escola inclusiva pode e deve ser feita cotidianamente com a mudança de paradigmas, a recriação do conceito de tempo, espaços, currículos, didáticas e metodologias, avaliação, entre outras questões. Porém, neste texto, queremos pautar algumas temáticas, ainda que não sejam novas no campo da educação, que trazem grande potencialidade para o avanço da consolidação das escolas inclusivas. Destacamos: a cidade como espaço educador, a educação integral e a formação dos educadores.

O conceito de cidade como espaço educador, ou cidade educadora, surgiu na Espanha, no início da década de 1990, quando alguns profissionais da educação tomaram consciência de que a escola não tinha condições de oferecer todos os conhecimentos e informações necessárias do mundo contemporâneo aos estudantes, reconhecendo que várias instituições, como família, equipamentos de saúde, cultura, lazer, segurança e outros, também são responsáveis pela

educação e inserção dos estudantes na dinâmica social. Em 1990, foi lançada em Barcelona, na sede da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), a Carta das Cidades Educadoras, que traz princípios básicos para definir uma cidade como tal.

Gadotti, Padilha e Cabezado (2004) escrevem sobre a relação entre a cidade educadora e a escola cidadã e sobre o que almejamos formar no processo educativo, o cidadão:

[...] a relação entre “escola cidadã” e “cidade educadora” encontra-se na própria origem etimológica das palavras “cidade e cidadão”. Ambos derivam da mesma palavra “civis”, cidadão, membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção, portanto sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço, de um lugar. Assim a cidade (civitas) é uma continuidade política cujos membros, os cidadãos, se autogovernam, e cidadão é a pessoa que goza do direito da cidade. (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004, p. 121-122).

A cidade como um território, local de vida de diferentes sujeitos, está imersa em temáticas absolutamente relevantes, como meio ambiente, minorias populacionais, deficiências, desenvolvimento, direitos humanos, cultura, ciência, comunicação, entre outras. São temáticas geradoras de debate e conflitos, considerando que são componentes da expressão de valores e poder no contexto social. Paulo Freire (2007, p. 25) nos ajuda a refletir sobre a cidade educadora:

A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, homens e mulheres, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. Cidade é cultura, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade. [...] Enquanto educadora a cidade também é educanda.

É no processo de vivenciar a cidade que educa além da escola que vislumbramos a construção das vivências cidadãs, o que implica reconhecer as diversidades culturais e diferenças identitárias, a possibilidade de gestar políticas públicas equitativas, promotoras de bem-estar individual e social, que adentrarão também a escola, colocando no debate curricular a construção de uma escola que atenda à necessidade de cada estudante e como viabilizá-la. A reflexão trazida aqui faz uma inversão na lógica da organização curricular, que deixa de ser organizada exclusivamente a partir do olhar dos profissionais internos à escola e diretrizes legais e passa contar com o olhar plural da cidade que produz práticas sociais, trazendo contribuições e demandas para a escola inclusiva, mesmo quando as diferenças se fazem presentes e posições políticas sejam diversas.

Isso não deve significar, porém, que as diferenças de opções que marcam os distintos discursos devam afastar do diálogo os sujeitos que pensam e sonham diversamente. Não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega o direito sobretudo de brigar por seus sonhos. O importante é que a pura diferença não seja a razão de ser decisiva para que se rompa ou sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes de aproximações metódicas, rigorosas, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. (FREIRE, 2007, p. 20).

No contexto da cidade educadora, observamos um terreno fértil para o fortalecimento da educação integral. A educação integral se apresenta com uma concepção inclusiva, suas bases remontam ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e suas ideias foram propagadas, primeiramente, pelo grande educador Anísio Teixeira⁶.

Segundo o Centro de Referências em Educação Integral (CREI)⁷, a primeira experiência em educação integral se deu com a iniciativa de Anísio Teixeira, em 1950, com a fundação das Escolas-Parque, na Bahia. Na década de 1960, os princípios da educação integral estiveram presentes também nos Círculos de Cultura desenvolvidos por Paulo Freire, em Pernambuco, e em experiências que ocorreram no Brasil, sendo a mais conhecida a realizada na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. A partir do Golpe Militar, em 1964, tais princípios ficaram adormecidos no Brasil durante toda a ditadura militar, vindo a ressurgir somente na década de 1980, quando se iniciou o processo de redemocratização do país, no Rio de Janeiro, sob a coordenação do antropólogo Darcy Ribeiro, na gestão do governador Leonel Brizola, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e, posteriormente, já no século XXI, na cidade de São Paulo, com os Centros de Educação Unificados (CEUs).

As experiências com foco na educação integral propõem um projeto centrado no desenvolvimento integral de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos nas dimensões intelectual, social, cultural, emocional e física. Segundo Weffort, Andrade e Costa (2019), a concepção de educação integral se sustenta por quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade, conforme escrevem:

[...] promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. [...] é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta

na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas. [...] é uma proposta contemporânea porque [...] tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmo e com o mundo. [...] é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com a integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica. (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019, p. 17-18).

Propostas educacionais pautadas na concepção da educação integral requerem olhar para a multidimensionalidade dos sujeitos como uma totalidade, contemplar todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, além de garantir interações e estratégias que potencializem seu desenvolvimento. Na educação integral, há a preocupação em respeitar os sujeitos nas suas diferenças, apresentadas pelas deficiências, origens étnico-raciais, condições econômicas, origem geográfica, orientação sexual, religiosa ou de qualquer outra forma, além de reconhecer a necessidade de superar as barreiras culturais, políticas, arquitetônicas e atitudinais para a consolidação de uma escola e sociedade inclusivas.

A perspectiva de a escola inclusiva olhar para o sujeito como total, para que o atendimento seja um processo efetivo de formação, aproxima-se dos escritos de Paulo Freire, que escreve sobre a vocação ontológica dos homens de ser mais, que supera a condição de desumanização, construída pela práxis na educação inclusiva, libertadora e integral, que, por meio do currículo, reconhece e problematiza as diferenças, busca a redução das desigualdades sociais, a justiça social e promove os direitos humanos.

A desumanização que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de ser mais, é distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (FREIRE, 1987, p. 30).

A possibilidade da construção de escolas integrais requer também o fortalecimento das instâncias de participação e gestão democrática, como as organizações estudantis desde a infância, os conselhos escolares, a associação de pais e mestres, as articulações da escola com entidades representativas dos grupos minoritários e dos territórios.

Outro aspecto determinante para o fortalecimento de escolas integrais é a formação de professores e profissionais da educação, que deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática educativa.

Paulo Freire (2011) retoma que a ação educativa deve se constituir em um processo formativo dos sujeitos que se direciona à superação da sua incomple-

tude permanente. Daí o processo de formação dos professores e profissionais da educação ser crítico para superar as ideologias fatalistas e deterministas e implantar a possibilidade do sonho e da utopia.

A ideologia fatalista, imobilizante que anima o discurso neoliberal, anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que, histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente. (FREIRE, 2011, p. 21).

Estudiosos do campo da formação de educadores, como Tardif e Lessard (2013), Arroyo (2000), López-Barajas Zayas (2009), Freire (2001), Garcia (1999), Pimenta (2002) e André (2016), apontam as complexidades no campo da formação de professores e buscam apresentar possibilidades. Neste cenário, há elementos estruturantes para uma política de formação de educadores na perspectiva da educação integral, entre os quais destacamos: formação continuada em serviço, articulação teoria e prática, experiências de vida, espaços democráticos, trabalho coletivo e registro.

Em relação à formação continuada em serviço, podemos compreender, segundo Garcia (1999, p. 29-30), como um processo que se desenvolve ao longo da carreira, que promove mudanças qualitativas educacionais, busca articular a relação teoria e prática, tendo como objeto a “necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola”. Para tanto, faz-se necessário que os sistemas educacionais assegurem o espaço e o tempo para essa finalidade e tenham regularidade e metodologia de funcionamento.

O processo de formação de educadores, seja inicial ou continuada, segundo Paulo Freire (1987), deve estar pautado na articulação entre teoria e prática, que constituem a práxis educativa do diálogo, que são reflexão e ação.

A práxis, porém, é a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto, também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 1987, p. 38).

Outro aspecto, considerado determinante no campo da formação dos educadores, refere-se às experiências de vida dos educadores. Para Pimenta (2002), os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida, das relações que os docentes obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola. Neste sentido, existe a importância de os processos formativos ampliam os repertórios dos educadores, com especial ênfase no campo da cultura, da valorização dos reconhecimentos das múltiplas linguagens e manifestações culturais brasileiras. Desta forma, o processo formativo reconhece e valoriza as experiências de vida e de trabalho com sentido, significado, ajudando a promover a autoformação e o sentido pessoal nos processos de conhecimentos.

Outro aspecto fundamental ao tratarmos do processo de formação continuada são a autonomia e o empoderamento dos educadores para que possam criar e recriar suas práticas, organizar o currículo, a gestão da sala de aula, os processos avaliativos, sempre tendo como referência os estudantes, suas necessidades e a realidade na qual a escola está inserida.

Vamos compreender a vida não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Por quê?”, “Isso tende ser deste modo?”. Creio que não. Precisamos ser sujeitos da história, ainda que não consigamos deixar de ser totalmente objetos da história. E, para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 244).

Pensar a escola na perspectiva de educação integral exige reconhecê-la como um espaço democrático, fundado no reconhecimento e no respeito integral aos direitos humanos. Paulo Freire (1991) escreve que a autonomia dos professores se fortalece em contextos democráticos, onde é possível participar dos processos decisórios, comprometer-se com a escola, seus projetos e ainda estabelecer relações democráticas com os estudantes, pautadas na dialogicidade, no reconhecimento dos seus direitos, seus saberes e sua autonomia.

Como educador, devo estar constantemente advertido, com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 2011, p. 58).

No contexto da escola com educação integral e inclusiva, o trabalho coletivo é aspecto determinante para se criar um espaço para a construção do projeto político-pedagógico, compartilhado, com intercâmbio de ideias, promovendo o

debate e planejamento, de forma a atender às necessidades dos estudantes em todas as suas especificidades e necessidades nos processos de ensino e aprendizagens. Daí a importância de o processo de formação continuada coletivo se debruçar sobre temáticas curriculares da educação integral: deficiências, questões étnico-raciais, condições econômicas, origem geográfica, orientação sexual, religiosa, diferenças culturais, entre outras. O trabalho coletivo permite ainda o apoio pessoal e profissional aos sujeitos do grupo, potencializa o diálogo, melhora as condições de trabalho, evita a solidão, a inércia e a desistência do magistério, fortalecendo o conceito de grupo.

Por fim, o processo de formação continuada deve ter seu percurso registrado, sistematizado, cooperativamente entre os educadores. Para além do registro como auxiliar de memória, a valorização da função primordial do registro possibilita a reflexão coletiva do grupo sobre seus próprios fazeres, a partir de seus próprios questionamentos, situações-problema, ação-reflexão-ação; provoca o diálogo, opiniões, conflitos e contradições; retrata as diferentes “vozes” presentes no grupo; reconhece os saberes construídos; e indica as ações e os encaminhamentos tomados diante da problematização do cotidiano escolar.

A educação integral e inclusiva deve assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD e altas habilidades ou superdotação) ou não, mas o caminho, primeiro, é o reconhecimento do seu direito como pessoa a estar e conviver em todos os espaços da sociedade. Para pausar aqui nosso diálogo, mas com a continuidade em tantos lugares, no nosso cotidiano de educadores, quero trazer a esperançosa mensagem Paulo Freire (2008, p. 24):

Para concluir, quero dizer-lhes que, como educador político, como homem que pensa a prática educativa, sigo profundamente esperançoso. Rechaço o imobilismo, a apatia, o silêncio. Digo em meu último livro *Pedagogia da autonomia*, que não estou esperançoso por capricho, mas sim por condicionamento ditado pela minha natureza humana. Não é possível viver plenamente como ser humano sem esperança. Conservem a esperança!

Submissão: 29/10/2021

Aprovação: 15/12/2021

Notas

1 Pedagoga pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo André. Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Supervisora escolar aposentada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Experiência nas funções de professora de Educação Infantil, professora da Educação de Jovens e Adultos, coordenadora pedagógica, diretora escolar e supervisora escolar. Experiência na formação de professores nas áreas de

Educação Infantil, Políticas Públicas e Educação Inclusiva. Professora no curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo - São Paulo. *E-mail*: jeanezanetti@gmail.com.br.

2 Em 1954, foi fundada no Rio de Janeiro a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que se caracteriza por ser uma organização social cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

3 O Instituto de Cegos Padre Chico, também conhecido como Instituto Padre Chico e Colégio Vicentino Padre Chico, é um instituto de ensino para crianças e adolescentes com deficiências visuais, administrado pelas Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo e fundado em 1928, localizado no bairro do Ipiranga, na cidade de São Paulo.

4 A Fundação Dorina Nowill para Cegos foi inaugurada por Dorina Nowill em 11 de março de 1946, mas, antes, era a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, na qual era realizada a produção manual de livros em braile. É uma instituição sem fins lucrativos que, hoje em dia, atua em programas de avaliação, diagnóstico, educação, reabilitação e inclusão social de deficientes visuais.

5 O Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), anualmente coleta dados referentes ao quantitativo de matrículas na educação básica e, de forma específica, da modalidade da educação especial, publicado em “PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (2020a).

6 Anísio Spínola Teixeira (Caetité, 12 de julho de 1900 - Rio de Janeiro, 11 de março de 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932.

7 O Centro de Referências em Educação Integral promove, desde 2013, a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil.

Referências

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras**. Barcelona: AICE, 1990.

ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual metodológica. **Temas psicol.**, v. 3 n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? *In*: OMOTE, Sadao. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fun-depe Publicações, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2001a.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Educação **Inclusiva**: a escola. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE**: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC, SEMESP. 2020a.

124p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º out. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 7 set. 2020.

CAMARGO, Éder Pires; NARDI, Roberto. Planejamento de Atividades de Ensino de Física para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 378-401, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 701p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** São Paulo, Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Villa das Letras, 2007. 121p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143p.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011. 186p.

FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 7, p. 1-4, mar. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>. Acesso em: 17 set. 2021.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade Educadora: princípios e experiências.** São Paulo: Cortez, 2004. 159p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. 272p.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emilio. **O paradigma da educação continuada.** Porto Alegre: Penso, 2012. 176p.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 set. 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 12 set. 2021.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. **Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios.** Caderno 1. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.