

Alexandre Anselmo Guilherme
Caroline Becker

**DO MODELO MÉDICO AO MODELO SOCIAL:
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR**



***DO MODELO MÉDICO AO MODELO SOCIAL:
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR***

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Flávia Fernanda Costa

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

***DO MODELO MÉDICO AO MODELO SOCIAL:
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR***

Alexandre Anselmo Guilherme

Caroline Becker



1ª edição 2021

Revisão: Germano Weirich

Editoração: João Paulo Rates Rippel

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G956d Guilherme, Alexandre Anselmo

Do modelo médico ao modelo social [recurso eletrônico] : educação inclusiva no contexto escolar / Alexandre Anselmo Guilherme, Caroline Becker. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2021.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

ISBN 978-65-5807-065-8

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação inclusiva. 2. Educação. 3. Professores - Formação.
4. Inclusão escolar. I. Becker, Caroline. II. Título.

CDU 2. ed.: 376

Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico
Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva	376
2. Educação	37
3. Professores - Formação	37.013.3-051
4. Inclusão escolar	376.091

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500



Direitos reservados a:

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Percursos da educação inclusiva	8
Um olhar para a educação inclusiva: reflexões sobre formação docente e o modelo social	20
As relações na perspectiva de Martin Buber e o diálogo para uma educação integral	38
O diálogo de buber para a educação – formação do sujeito: um constante tornar-se	45
Desafios da atualidade para a promoção de uma educação inclusiva ...	56
A educação inclusiva e as deficiências potencializadas pelo meio social no Brasil	66
Por que o diálogo é tão necessário para a educação inclusiva?	74
Barreiras físicas, institucionais e sociais: impeditivos da educação inclusiva	84
Desafios da escola tradicional para a mudança de paradigma	94
Modelo social, inclusão, diálogo, educação: um mundo de possibilidades para ser humano	102
Referências	108

Prefácio

A presente obra visa apresentar com detalhes algumas considerações debatidas acerca da inclusão de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE), ou ainda, em outra nomenclatura, o público-alvo da educação especial. É importante que o leitor tome nota de que a necessidade de ações inclusivas no âmbito escolar não diz respeito apenas àqueles alunos em situação permanente da educação inclusiva, mas que abrange também os que precisam desses cuidados temporariamente.

O Warnock Report, publicado em 1978, usado como uma das referências deste livro, analisou processos educativos de crianças e jovens com deficiência mental e física na Escócia, Inglaterra e País de Gales e afirma que o objetivo e o propósito da educação são os mesmos para todas as crianças e assim deve ser garantido. O que difere é o processo que cada um desses indivíduos seguirá, uns mais tranquilos e fáceis, outros apresentarão obstáculos. De qualquer maneira, as instituições de ensino deverão oferecer às crianças e aos jovens mecanismos e ferramentas de apoio para que seja possível essa travessia. É o ambiente escolar que deve estar preparado para oferecer dignidade de aprendizagem para todos aqueles que o acessarem, e não o aluno que deve adaptar-se ao meio.

Como ensina um conhecido dito popular: “As palavras têm poder”. Quando o assunto é inclusão, ele não deixa de ser verdade. Há tempos é usado o termo “deficiente” para fazer referência àqueles com alguma limitação motora ou cognitiva, mas essa palavra já está carregada de estigma e preconceito, tornou-se sinônimo de desvalia e incapacidade, coloca a pessoa com deficiência (PcD) em uma situação de desmerecimento.

Nesse sentido, é preciso excluir “deficiente” do vocabulário e usar a nomenclatura mais adequada, que é pessoas com deficiência (PcD), ou público-alvo da educação especial, ou, ainda, alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, esses dois últimos direcionados ao campo educacional.

Os autores acreditam que a educação tem importante papel nessa transformação, na medida em que acolhe e integra diferentes realidades, por isso o ambiente escolar precisa ser adaptado para proporcionar a todos oportunidades iguais de desenvolvimento. Boa leitura a todos!

Prof. Dr. Renato de Oliveira Brito
Diretor de Formação Docente e
Valorização dos Profissionais da Educação
Ministério da Educação – MEC

Percursos da educação inclusiva

*A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz
O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais
Lenine*

O tema educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, tem permeado diversas pesquisas acadêmicas, no âmbito nacional e internacional, principalmente após o Warnock Report (WR), de 1978. Contudo, após mais de quarenta anos, ainda nos encontramos longe da efetiva educação inclusiva que pretendemos, tão bem estruturada nos documentos legais e tão distante das distintas realidades escolares em nosso país. Na letra de Lenine, que abre este capítulo, denota-se a escolha pela cegueira seletiva que vivemos, enquanto humanidade. Sabe-se dos erros cometidos, criam-se leis para evitá-los, mas o que se percebe na prática é a opção pela manutenção de ciclos infintos de exclusão.

A Educação Inclusiva tem sido tema de movimentos que preconizam a educação para todos, de modo a considerar a diversidade, reconhecer as demandas e potencialidades de cada realidade e, sobretudo, que busque equidade em suas práticas e políticas. Um dos documentos mais importantes sobre a inclusão social, em âmbito mundial, é a Declaração de Salamanca, produzida em 1994 pelas Nações Unidas, com o intuito de discutir sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. A Declaração de Salamanca surge de uma tendência mundial para a consolidação da educação inclusiva e tem balizado as ações de diversos países na estruturação e prática

acerca da educação inclusiva. Nela, as Nações Unidas acordaram e declararam acreditar que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, •sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, •aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, •escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01)

Cabe ressaltar que a Declaração de Salamanca teve inspirações em outro importante documento internacional sobre educação inclusiva, o Warnock Report (1978). O documento foi elaborado pelo Comitê de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, que estudou o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental na Escócia, Inglaterra e País de Gales, pelo período de setembro de 1974 a março de 1978. A importância de tal documento fica enfatizada, sobretudo, em dois aspectos: o primeiro versa sobre o fato de o relatório propor que se abandone o paradigma médico – classificação pela deficiência – e que se assuma o paradigma educativo (mapeamento das necessidades educacionais especiais), buscando estratégias nas escolas para o pleno desenvolvimento de todas as crianças, com necessidades de caráter permanente ou temporário. Das ações inclusivas propostas no documento destacam-se a adaptação curricular, de materiais, de instrumentos avaliativos, oferta de apoio pedagógico, modificações arquitetônicas, redução do número de estudantes por turma, formação dos professores, dentre outros aspectos relevantes para a efetivação plena do processo inclusivo.

A segunda contribuição de destaque do relatório é a introdução do conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), pela primeira vez, no intuito de buscar uma educação efetiva não somente para estudantes com deficiências, mas, inclusive, para aqueles que possam, ao longo da sua vida escolar, apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. Ao buscar-se refletir sobre as NEE de um sujeito, pretende-se abandonar a ideia de pensá-lo como deficiente, termo este que o coloca em situação de marginalização, por não estar dentro dos parâmetros considerados normais para a vida em sociedade. O termo “deficiente” é associado a uma ideia pejorativa que, ao invés de provocar e produzir o acesso ao que lhe é de direito, fomenta o sentimento de compaixão, colocando-o em lugar de desvalia, o que fere seu direito à dignidade.

Ainda que o termo NEE esteja cada vez mais em desuso no contexto brasileiro, estando sendo substituído por “público-alvo da educação especial”, expressão utilizada pela primeira vez na Resolução nº 4/2009, cabe destacarmos a importância do debate sobre NEE proposto no Warnock Report. O referido termo surgiu com o intuito de se colocar foco nos aspectos que impactam ou não a aprendizagem do sujeito. Diferentemente da ideia da patologização, o relatório propõe um convite à investigação acerca da aprendizagem, entendendo o espaço educativo como um lugar potente para uma perspectiva integral do sujeito aprendente, no qual se evidenciem as potencialidades e os caminhos do aprender, em detrimento da falta, da deficiência e dos fatores que limitam o seu desenvolvimento.

O relatório reforça também a ideia de que todos podemos, ao longo da vida, em algum momento, estar na condição de necessitar algum tipo de adaptação, considerando situações temporárias ou permanentes da educação inclusiva. Neste conceito, caberia à escola adaptar-se às especificidades circunstanciais dos estudantes, ao invés do estudante adaptar-se às propostas escolares elaboradas para um padrão de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, as discussões mais recentes, sobretudo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, promovem reflexões acerca do termo NEE. Para muitos autores, a

expressão NEE amplia tanto as possibilidades de atendimento educacional diferenciado que pode ignorar demandas específicas e significativas de estudantes com processos de aprendizagem mais impactados e que integram o público-alvo da educação especial.

Outro aspecto relevante do Warnock Report (1978) é a importância apresentada quanto à intervenção precoce, fundamental para as crianças menores de três anos, com idade pré-escolar, que possuam necessidades especiais. A estimulação precoce pode ser determinante no desenvolvimento dessas crianças e se torna tão importante quanto o suporte necessário aos pais, seja emocional, estrutural, profissional, dentre outros necessários, conforme cada situação apresentada.

No relatório evidencia-se, também, a necessidade de atenção aos jovens com necessidades educacionais especiais que já não se encontram em idade escolar, porém não desenvolveram plenamente as competências necessárias para a autonomia, a fim de que se busquem alternativas de permanência na escola, ou em espaços educativos, para a efetivação da autonomia, inclusão social e profissional desses jovens. Quanto aos docentes, o relatório propõe uma sólida formação em educação especial, de modo que não haja discriminação entre qualquer tipo de educação, entendendo que toda criança tem o direito de ter suas necessidades amparadas e consideradas, e seu desenvolvimento integral objetivado. O texto traz, conforme trecho transcrito a seguir, que o objetivo da educação para todos os estudantes, que apresentem ou não necessidades educacionais especiais, é a aprendizagem – as estratégias que se diferenciam, conforme as necessidades apresentadas, para que cada um possa, a seu modo, desenvolver-se:

The purpose of education for all children is the same; the goals are the same. But the help that individual children need in progressing towards them will be different. Whereas for some the road they have to travel towards the goals is smooth and easy, for others it is fraught with obstacles. For some the obstacles are so daunting that, even with the greatest possible help, they will not get very far. Nevertheless, for them too, progress will be

possible, and their educational needs will be fulfilled, as they gradually overcome one obstacle after another on the way.¹ (WARNOCK, 1978, p. 5)

Das diversas reflexões importantes apresentadas no RW (1978), talvez a principal seja que a educação inclusiva não pode estar em posição de desvalia em relação à formação comum, pois é parte integrante do processo formativo da sociedade. Ao pensarmos diferentemente disso, incorremos no risco de subjugar a diversidade humana e as necessidades específicas apresentadas, também, por quem não possui um diagnóstico médico. Sendo assim, propõe-se pensar a educação inclusiva para todos, com respeito às diferenças, às necessidades e às diversidades, sem a marginalização daqueles que fogem do padrão considerado normal, segundo as regras sociais, que são elaboradas com base em uma maioria, mas que não atendem a totalidade.

Ressalta-se que tal contribuição pode ser basal para um olhar mais atento à humanidade dos estudantes, pois as necessidades que surgem em uma sala de aula certamente vão além de comprometimentos físicos e biológicos. Se a educação tem como pretensão a formação integral do sujeito, para o desenvolvimento de um ser humano autônomo e que contribua para a sociedade na qual está inserido, não pode ignorar o estudante que não se ajuste à “normalidade”, visto que a sociedade é composta por todos e o direito não pode ser excludente. Todavia, a educação especial tem a mesma importância que a educação não especial para o desenvolvimento da sociedade: “special education must be seen as a form of education all activity

¹TRADUÇÃO: O objetivo da educação para todas as crianças é o mesmo; os objetivos são os mesmos. Mas a ajuda de que as crianças individualmente precisam para progredirem em relação a elas mesmas será diferente. Considerando que, para alguns, a estrada que eles têm para viajar em direção aos objetivos é suave e fácil, para outros está repleta de obstáculos. Para alguns, os obstáculos são tão assustadores que, mesmo com a maior ajuda possível, eles não chegarão muito longe. No entanto, para eles também, o progresso será possível, e suas necessidades educacionais serão cumpridas, pois gradualmente superam um obstáculo após o outro no caminho.

no less important, no less demanding and no less rewarding than any other, and teachers, administrators”.² (WARNOCK, 1978, p. 335)

Para a concretização dessas propostas, o relatório traz como ponto crucial o desenvolvimento de equipes multifuncionais de apoio para o atendimento integral aos estudantes com NEE. As equipes devem ser responsáveis pelo acompanhamento tanto dos estudantes quanto dos profissionais que o atendem no espaço escolar e das famílias – orientação e acompanhamento à família é fundamental, já que o preconceito e o desconhecimento também circulam por este espaço. As funções dos serviços da equipe multifuncional seriam de avaliar as necessidades dos alunos com NEE e realizar o registro desses alunos, a fim de garantir a melhor intervenção possível, além de acompanhar o processo educacional dos alunos de forma a garantir a máxima eficácia. Aos docentes que atuam nas escolas, propõe-se uma formação sólida e contínua na área da Educação Especial, cabendo a eles acompanhar o desenvolvimento do aluno, produzir relatórios durante o ano escolar e realizar/sugerir propostas que visem o desenvolvimento integral, com principal atenção ao desenvolvimento da autonomia.

Quanto às avaliações dos alunos com NEE, o RW (1978) sugere cinco níveis. Primeiro: o docente do ensino regular deve avaliar constantemente as dificuldades e potencialidades de todos os alunos. No caso daqueles que começarem a apresentar indícios de déficit no acompanhamento das demandas escolares, a família deverá ser chamada para uma tomada de decisão coletiva quanto às estratégias que deverão ser empregadas e, se necessário, esses alunos devem ser encaminhados para a avaliação, para a intervenção com enfoque na prevenção, preferencialmente, no lugar da ação terapêutica.

Segundo nível: adaptação da escola para atendimento das demandas apresentadas pelo aluno. O relatório propõe que a própria instituição educacional realize as adaptações necessárias, pois conhece o estudante e os

² TRADUÇÃO: A educação especial deve ser vista como uma forma de atividade educacional não menos importante, não menos exigente e não menos gratificante do que qualquer outra, pelos professores, pelos administradores.

objetivos previstos para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o RW (1978) reforça constantemente o papel da escola como local privilegiado para a avaliação do estudante, mapeamento de suas necessidades educacionais e planejamento de intervenções, preferencialmente de caráter preventivo. Como terceiro nível, o RW destaca que, tratando-se de uma situação que necessite intervenção profissional externa à escola, o estudante deverá passar por uma avaliação multiprofissional, a qual estabelecerá, junto com a escola, um planejamento dentro das potencialidades e dificuldades apresentadas pelo aluno com NEE.

Em seu quarto nível, prevê que toda a implementação e operacionalização das medidas a serem tomadas devem ser feitas por agentes locais da escola. Por fim, como quinto nível, reforça que todo esse processo de adaptação escolar, inclusão e integração deve considerar o aluno de forma integral, de modo que, além das avaliações dos docentes e dos profissionais externos, haja a participação efetiva da família, das pessoas que participam da formação da criança e fundamentalmente do próprio estudante.

É importante destacar que os níveis de avaliação propostos no RW se destinam a todas as crianças do ensino regular que possam apresentar NEE, não restringindo este atendimento exclusivamente às crianças com necessidades especiais permanentes, a fim de pensar a inclusão de uma forma que abranja e reconheça o direito de toda criança ao desenvolvimento integral – e que este direito, que é um dever do estado, seja cumprido. Portanto, o RW apresenta mais do que ideias, ele traz possibilidades reais de intervenção e de mudança, não só da perspectiva educacional, mas do lugar que a criança com NEE ocupa na sociedade. O relatório traz aspectos a serem debatidos e descortinados para além da ação educativa, propondo uma mudança do conceito da deficiência do sujeito, por uma deficiência que é da sociedade a qual não contempla, respeita e reconhece a diversidade que a constitui. Mais do que políticas educacionais, mais do que ações pautadas em laudos, o Relatório propõe a garantia à humanidade de cada sujeito aprendente. É a transição do modelo médico para o modelo social, enfoque apresentado na sequência.

Segundo Rosek (2009), a educação inclusiva, enquanto conceito e proposta institucional, apresentou avanços significativos na última década do século XX, também motivados pela Declaração de Salamanca e pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, diferentemente da história anterior que a constitui. Para a autora, a ciência moderna, no intuito de justificar todas as causas dos fenômenos naturais, buscando explicação para tudo pelo saber científico, empoderou o homem sobre o outro que, em nome da ciência, colocou em situação de inferioridade aquele que desviasse do padrão de normalidade, tornando o ser deficiente incapaz e inferior, nessa perspectiva. Sendo assim, a sociedade classificava seus membros conforme pertencentes à normalidade ou não, e ao diferente era oportunizado o isolamento. Nesse sentido, a deficiência como desvio da normalidade era precedida de isolamento e vigilância, resultando em preconceito e discriminação. Endossando esse ponto de vista, Marques e Marques (2003) contribuem com a seguinte afirmação:

A Modernidade, descrita por Foucault (1989) e Bauman (1998) como sociedade disciplinar ou normalizadora, pode ser compreendida como um ambiente de sucessivos confinamentos, cada qual com suas próprias leis e sanções disciplinadoras. A instituição da norma absolutiza atitudes e pensamentos e o controle passa a ser uma questão de estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normas. Assim, no cenário do mundo moderno, “a exclusão social se manifesta como formação ideológica dominante, onde o sujeito com deficiência é o principal personagem, já que os seres humanos são calcados na dicotomia de certo e errado, bom ou ruim, normal ou anormal. (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 227).

Assim, ao utilizarmos o termo “inclusão”, trazemos, de forma implícita, a ideia de excluir. Essa relação dialética não é recente na história da Educação. Carvalho (2004) cita que na Grécia antiga a educação era um privilégio dos homens livres. Naquela época, guerreiros e escravos eram excluídos do processo educacional “acadêmico”, pois constituíam classes inferiores. Carvalho (2000) afirma ainda que somente após o advento, com base em movimentos que seguiam a mensagem de amor cristão, é que surgiram as primeiras instituições com caráter assistencial, as quais atendiam

a crianças com deficiências. Essas instituições serviram de alicerce para as primeiras escolas especiais.

O acesso à educação formal, também para as crianças do povo, assegurou-se apenas com o início da obrigatoriedade escolar na Europa. Entretanto, Beyer (2013) afirma que, mesmo com a introdução da obrigatoriedade escolar, os filhos do povo tinham que se contentar com uma formação mínima, enquanto os filhos da burguesia obtinham uma formação técnica para o comércio e a formação superior era reservada apenas à elite social. O mesmo autor destaca ainda que na história da educação formal ou escolar nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. Para ele, as escolas sempre mantiveram algum tipo de seleção.

No curso da história da educação no Brasil, os fatos avançam muito devagar, contudo, nos últimos anos, vivenciamos transformações significativas em relação à inclusão, passando pela integração à inclusão das pessoas com necessidades especiais, tanto na escola como na sociedade. No Brasil, a educação inclusiva foi sofrendo um processo de amadurecimento, adequando-se aos momentos históricos e diferentes realidades. Para Sasaki (1997), a educação inclusiva passou por quatro fases: a exclusão, a segregação, a integração e, por fim, a inclusão. Atualmente, tem-se a visão de que todas as pessoas são diferentes e, portanto, podem compartilhar do mesmo espaço, no caso, a sala de aula, demandando uma adequação pedagógica às diversas condições: física, cognitiva ou social.

Cabe destacar a diferença conceitual entre inclusão e integração, visto que a integração foi um termo usado por um longo período em nosso país. Hoje não se utiliza mais a integração, pois induz a acreditar que podemos escolher quais seres humanos têm direito a frequentar os espaços de convívio social, assim como a escola. O termo começou a ser questionado nos anos 1980 pelo Movimento Internacional das Organizações de Pessoas com Deficiência.

Figura 1 – Integração e Inclusão: principais diferenças.

Integração e Inclusão: principais diferenças*	
Inclusão	Integração
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular)	Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para poderem frequentar escolas ou classes regulares)
Exige rupturas nos sistemas	Pede concessões aos sistemas
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; todas ganham)	Mudanças visando prioritariamente as pessoas com deficiência (consolida a idéia de que elas “ganham” mais)
Exige transformações profundas	Contenta-se com transformações superficiais
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de <i>todos</i>	Pessoas com deficiência se adaptam as realidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes
Defende o direito de <i>todas</i> as pessoas, com e sem deficiência	Defende o direito das pessoas com deficiência
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para <i>todos</i>	Inserem nos sistemas os grupos de “excluídos que provam estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão)
Valoriza a individualidade das pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.)	Como reflexo de um pensamento integrador citamos a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex: surdos se concentram melhor; cegos são bons massagistas, etc.)
Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais	Tende a disfarçar as limitações para aumentar as chances de inserção
Não se caracteriza apenas pela convivência de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente	A simples presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo <i>integrador</i>
A partir da certeza de que <i>todos</i> somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais” – o que existe são pessoas com deficiência	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação, como a Libras. Seríamos então um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência, rodeada pelas que apresentam diferenças
O adjetivo <i>inclusivo</i> é usado quando se busca qualidade para <i>todas</i> as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.)	O adjetivo <i>integrador</i> é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas às pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.)

*Este quadro foi criado pela Escola de Gente – Comunicação em Inclusão, que o publicou no *Manual da Mídia Legal*, para detalhar as diferenças entre os conceitos de *integração* e de *inclusão*. Está também no livro *Você é Gente*, de Claudia Werneck (WVA Editora).

Fonte: Vivarta (2003).

A partir da clarificação do termo inclusão e dos argumentos para evitarmos o uso da expressão integração, retomamos os aspectos legais que embasam a prática educacional na perspectiva inclusiva em nosso país. Esse movimento fez a denúncia do modelo integrativo, uma vez que ele apenas aceitava inserir na sociedade pessoas com deficiência que fossem consideradas prontas para o convívio nos sistemas sociais. Entende-se aqui por prontas as pessoas consideradas aptas para aprender, trabalhar, se expressar e se locomover pelas cidades. O movimento social para viabilizar a integração era mínimo. Portanto, o termo “integração” vem sendo substituído

pelo termo “inclusão”, entendendo que todos devem ter o direito à inclusão social e que cabe à sociedade minimizar as barreiras de todas as ordens. Para ilustrar as diferenças conceituais da integração e da inclusão, apresentamos o quadro a seguir:

Inspirada pelas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal de 1988, foi instituída a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 –, definindo que o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino, havendo, quando for necessário, serviço de apoio de pessoas especializadas para atendê-los. Diante disso, o MEC, através da Secretaria de Educação Especial, assumiu o compromisso de apoiar os estados e os municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade, de modo a “incluir a análise dos fatos que governam a educação de crianças especiais dentro dos problemas educativos gerais e não, como se faz habitualmente, fora deles e quanto mais longe melhor” (SKLIAR, 1997, p. 9). Nesse ponto, o Warnock Report (1978) faz coro ao trazer reflexões sobre a educação de alunos com NEE acontecer, historicamente, longe da escola formal, aliás, preferencialmente bem longe para não prejudicar a “normalidade” dos demais, resultando também na falta de inclusão social.

Em 2020, o governo federal brasileiro emitiu o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Em seu artigo 2º, inciso VI, o decreto determina que o governo federal, estados e municípios deverão oferecer

Instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (BRASIL, 2020c).

O documento gerou uma série de manifestações de especialistas, de familiares e do próprio público-alvo da educação especial, por considerarem um retrocesso aos processos inclusivos a proposição da instituição de escolas especializadas. Diversos manifestos foram emitidos alegando que o decreto

enfraquece o direito de a pessoa com deficiência frequentar a rede regular de ensino, o que vem sendo reconhecido como um grande avanço para a inclusão social. Em dezembro do mesmo ano, Dias Toffoli, então presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), suspendeu o decreto e, entre as alegações que embasaram a suspensão, mencionou que “o paradigma da educação inclusiva, portanto, é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade” (VIVAS; FALCÃO, 2020). O ministro concluiu justificando que o Decreto 10.502/2020 significaria uma involução na proteção de direitos desses indivíduos.

Portanto, cada movimento legal precisa ser cuidadosamente analisado, para que não se volte a reforçar a perspectiva do modelo médico, com foco na patologia e na segregação das pessoas com deficiência. O preconceito segue presente em nosso contexto e bastam pequenos movimentos que indiquem ações de exclusão para que aqueles que resistem à efetivação de uma sociedade inclusiva se manifestem. Seguimos longe, como sociedade, do entendimento do direito de todos. Retomando o trecho da música de Lenine que inicia este capítulo, “a história vai repetindo os erros que o homem traz”. É preciso estarmos vigilantes pois, “se cada cabeça é um mundo”, que possamos garantir espaço de ser e estar para cada um de nós, neste mundo, formado por tantos outros.

Um olhar para a educação inclusiva: reflexões sobre formação docente e o modelo social

*Onde a brasa mora
E devora o breu
Como a chuva molha
O que se escondeu
O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu
O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu
O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu
Arnaldo Antunes*

O olhar... para além de ver, precisa enxergar. Para se ter um olhar sobre algo é preciso demorar-se. Dedicar tempo, contemplar, importar-se em conhecer e desejar estar junto. Quão belo seria garantir que todo estudante, que toda criança, jovem ou adolescente, pudesse contar com o olhar de quem o educa, de quem deve se importar. Infelizmente, o público-alvo da educação especial encontra-se, muitas vezes, invisibilizado. Não tem a garantia desse olhar, que nas palavras de Arnaldo Antunes faz-se como luz capaz de devorar o breu, ou como a chuva que alcança os lugares mais remotos e inimagináveis.

Falamos de um olhar que procura pela potência e não se detém na falta, como ocorre, frequentemente, com os olhares lançados às pessoas com deficiências. Ou ainda, os olhares que se desviam, para que se poupem da interação. O olhar produz intimidade. Não ver se torna uma atitude simples, para quem a toma, e profundamente excludente para quem não é visto. As políticas públicas têm traçado uma trajetória de proposições para que se garanta o olhar a todos no contexto escolar. Entretanto, se por um lado ampliamos o acesso do estudante público-alvo à escola, conforme os índices apontam, por outro, ainda temos uma longa caminhada para que tenhamos um

olhar que garanta, pela ação, o desenvolvimento, a permanência e a inclusão desses estudantes.

Não podemos deixar de destacar o trecho “o seu olhar melhora o meu”, na bela canção de Arnaldo Antunes. Nada mais sociointeracionista que validar o outro e a si mesmo, em uma construção mútua de aprendizagem, potencializada pela diferença que desafia, assim como instiga e faz crescer. É no entre do aprender que ampliamos a compreensão de mundo, de diversidade, e é nele que podemos dialogar para um propósito comum. Educar pela e na diferença é um grande desafio, mas um cenário rico de possibilidades e de aprendizagens. E nesse olhar que se demora, que aprende, que deixa curioso, que faz do interesse um investimento, é que emerge toda a potência das relações que se estabelecem e que se tornam capazes de transformar. Um olhar que se amplia só pode melhorar. E é por isso que a educação é o caminho mais potente para o desenvolvimento social.

Considerando todos os elementos apresentados, pensar em sociedade inclusiva implica primeiramente pensar em educação inclusiva. Para a reflexão em educação, deve-se colocar em foco a formação dos profissionais, de forma a constituir a cultura do respeito às diferenças, para que seja possível educar também de forma diferenciada, de acordo com as necessidades dos educandos, pelo princípio da equidade. Aos educadores, é primordial ofertar formação que não vise somente as habilidades técnicas para a realização do trabalho escolar, mas uma formação humanizadora, que oriente para a mediação das relações e que também objetive a educação socioemocional na instituição escolar.

Para isso, o educador necessita vivenciar um processo reflexivo sobre as suas próprias crenças, preconceitos e exclusões. Apenas pelo autoconhecimento será possível identificar potencialidades e limitações em si mesmo. Humanizando-se, é possível promover relações que humanizam, para que se possa acolher a todos nas suas limitações e possibilidades, despiando-se de preconceitos e julgamentos, oportunizando que o melhor em cada estudante tenha espaço, incentivo e investimento para que se desenvolva. A escola não é e não pode ser entendida como um espaço que unicamente educa o estudante. A

ação pedagógica implica estudantes, mas também docentes, funcionários, famílias, enfim, toda a comunidade escolar. E essa potência pode e deve contribuir para uma cultura inclusiva que não se limite aos muros da escola.

É direito do estudante ter um profissional que o oriente em sua formação e que acredite no seu desenvolvimento, manifestado não apenas no seu discurso, mas na sua ação. Portanto, não basta um discurso que atenda uma perspectiva social de inclusão, de modo que o professor esteja apenas cumprindo a lei. É preciso realmente compreender o direito à dignidade, ao convívio social e ao desenvolvimento sem restrições, com enfoque nas potencialidades e não na falta.

Nos últimos anos, os cursos de licenciaturas passaram a contemplar, em suas grades curriculares, disciplinas sobre educação inclusiva. Ainda que muito incipiente, esse movimento anuncia uma mudança significativa no entendimento quanto à educação inclusiva: o sujeito que opta por um curso de licenciatura deve estar ciente de que se forma para atender na diversidade e sua atuação perante à educação especial não é opcional, e sim um direito do educando. Ressaltamos que cabe tanto ao profissional quanto à instituição formadora, bem como à instituição na qual ele irá atuar, promover a formação permanente do docente, para que o conhecimento técnico, aliado à experiência profissional e à atitude de professor pesquisador, torne-o agente transformador do seu contexto, em prol de uma sociedade inclusiva.

A escola não é o único espaço para que se inicie um verdadeiro processo de inclusão, mas é nela que as crianças também experienciam a vida em sociedade e desenvolvem-se pelo olhar do outro e pelas relações com o meio, muitas vezes mediadas pelo professor. Mantoan corrobora essa ideia ao afirmar que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional (...) que propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos” (MANTOAN, 2006, p. 19). A equipe diretiva, os docentes, os funcionários e demais membros da comunidade precisam de formações que produzam reflexão sobre a inclusão, sobre direitos e deveres, mas, acima de tudo, sobre humanidade e aprendizagem.

É porque o que está em causa não é a adoção do método A ou do método B, o que está em causa é a necessidade de as escolas reconfigurarem as suas práticas para atenderem à diversidade. É urgente ajustar a gestão do espaço e do tempo escolar à medida de cada criança no ofício do aluno. Sem risco de redundância, repito: de cada criança! Não me preocupa poder ser considerado enfático, pois é preciso reafirmar que cada deve poder ser cada qual. Cada ser humano é único e irrepetível. “Quando cada for cada qual” e os professores deixarem de ensinar a todos como se fossem um só, quase todas as causas do insucesso estarão erradicadas. (PACHECO, 2012, p. 31)

O trecho apresentado reforça a ideia de que todos têm direito a serem respeitados, estimulados e validados em sua singularidade, porém construir esse pensamento no senso comum não é tarefa simples. Para Carvalho (2012), as mensagens implícitas e explícitas denotam as relações de poder na sociedade, colocando o sujeito com deficiência em situação de desvalor. Afirma ainda que, para a deficiência, no sentido de anormalidade, é atribuído um sentido negativo, que pode ser identificado em textos, imagens, novelas, prédicas de diferentes cultos religiosos, nos diversos contextos sociais, econômicos, inclusive entre os próprios familiares da pessoa com deficiência:

As diferenças decorrentes da manifestação de doença acabam sendo introjetadas pejorativamente, em cada um de nós, levando-nos a perceber as limitações do sujeito, em vez de suas potencialidades, mesmo quando as práticas narrativas em relação ao “respeito” às diferenças encaixam-se no “politicamente correto” e são aplaudidas. (CARVALHO, 2012, p. 25)

Ainda para Carvalho (2012), os significados negativos e a condição de permanência da deficiência suscitam diversas emoções, que por vezes são manifestadas em sentimentos como repulsa e pena, inspirados no modelo de normalidade aceita e desejada socialmente. Até mesmo a caracterização das doenças decorre de esquemas comparativos em relação à faixa de normalidade, colocando a deficiência como situação de desvantagem.

Portanto, a formação docente, aqui entendida não apenas como a formação que se dá pela escolarização, habilitando profissionalmente um sujeito para a prática profissional, mas também a formação que se constitui no fazer docente, nas experiências vivenciadas, na formação permanente, precisa contemplar a educação inclusiva na perspectiva do modelo social.

Nesse sentido, o estudante com deficiência será compreendido em suas potencialidades e de forma integral, em um processo que privilegie a despatologização e a formação de um cidadão com autonomia e ativo em seu contexto.

Pessoas que compõem o universo da educação inclusiva são classificadas por duas formas de modelos, ambos baseados na normalidade e com o objetivo de categorizar a incapacidade: o modelo médico e o modelo social. No modelo médico, a ênfase fica na patologia e nos agentes mórbidos, podendo ser sintetizado em etiologia/patologia/manifestação. No modelo social, “a deficiência não é um atributo do indivíduo e sim um resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive” (CARVALHO, 2012, p. 26).

Dessa forma, a patologia, enquanto fator limitador do sujeito pode ser potencializada ou não, conforme as condições propiciadas socialmente à pessoa com deficiência. A perspectiva médica, ao identificar o déficit, apresenta um olhar pontual e determinista; foco na deficiência. A perspectiva social (assim como a educativa) precisa ver o sujeito de forma integral, com limitações que podem ser superadas, dependendo das condições propiciadas a este sujeito; foco nas potencialidades. Desconsiderar a diversidade humana é produzir condições ambientais que fortalecem a visão de que pessoas com deficiência são incapacitadas – não por suas características, mas pelas barreiras de toda ordem a elas impostas. Ignorar e rotular o diferente pode ser um mecanismo para não encarar a própria deficiência em aceitar a diversidade. Em um processo de sociedade inclusiva, é primordial o questionamento dos discursos que subestimam e que fortalecem práticas discriminatórias. Portanto, a preocupação com as narrativas da inclusão é de extrema relevância sobre a construção do imaginário acerca das deficiências e incapacidades.

As palavras empregadas ganham importância, no modelo social, não tanto para efeitos de categorização ou por seus sentidos denotativos, quanto pela conotação com que são interpretadas. Entende-se que a revisão semântica dos termos usados, sob a ótica da justiça social e dos direitos humanos, separa as discussões sobre saúde – com o olhar da medicina – das

discussões sobre sistemas sociais e os mecanismos de exclusão que geram. (CARVALHO, 2012, p.35)

Propõe-se, então, pensar a lógica da inclusão de forma invertida: de que modo a sociedade é deficiente para atender a toda a diversidade? Quais ações são fundamentais para a garantia da equidade a todos os indivíduos? Tais reflexões devem servir de base para a criação de políticas públicas que busquem a remoção das barreiras, aqui “entendidas como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a circulação com segurança das pessoas” (CARVALHO, 2012, p. 37). As barreiras não são somente as arquitetônicas. As barreiras são também as de comunicação, de rejeição, da falta de aceitação, da falta de respeito, que não promovem a garantia de direitos e da dignidade das pessoas com deficiência.

As políticas públicas devem prever a melhora na qualidade de vida da pessoa com deficiência, porém, o que costuma acontecer é o endosso das dificuldades diante das barreiras arquitetônicas, sociais ou relacionais. Essa falta de possibilidade de autonomia, de reconhecimento, validação e valorização pode ter influência na autoestima da pessoa com deficiência. O público-alvo da educação inclusiva acaba por ser forçado a adaptar-se a uma sociedade planejada para o padrão, que ignora a diversidade e exclui as “anormalidades”, intensificando ainda mais a exclusão e acentuando as diferenças de oportunidades.

Nesse sentido, as deficiências passam a ser pensadas não apenas como consequência de doença, mas como determinadas pelo contexto físico, social e político em que o sujeito com deficiência está inserido, pela disponibilidade, ou não, dos serviços a ele acessíveis, por leis que garantam e assegurem, ou não, seus direitos enquanto cidadão, entendendo a deficiência como resultado de situações individuais de vida, mas também dos impactos ambientais. É a interação das características de saúde com o contexto social do sujeito que produz a incapacidade.

Mittler (2003) corrobora ao afirmar que o modelo social da deficiência está baseado na ideia de que a sociedade e suas instituições é que são discriminadoras, opressivas e incapacitantes. Portanto, é necessário buscar a remoção dos

obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiências na vida em sociedade, conseqüentemente, para a mudança institucional, de regulamentos e de atitudes que produzem e mantêm a exclusão.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITTLER, 2003, p. 25)

O papel do diagnóstico na vida do sujeito com deficiência apresenta posições positivas e negativas, segundo Beyer (1997). Como aspectos positivos, o autor traz que a identificação da deficiência auxilia na intervenção precoce e subsidia pesquisa posterior em etiologia, prevenção e terapia, além de desenvolver a legislação quanto à educação especial, e organiza o atendimento à pessoa com deficiência, oportunizando ganhos positivos aos familiares, aos envolvidos com o sujeito e a ele mesmo.

No entanto, há também o viés negativo da categorização na educação especial, como por exemplo: o diagnóstico pode servir mais como um rótulo do que como base para a elaboração de programas diferenciais de tratamento; o diagnóstico incorreto pode prejudicar o desenvolvimento do sujeito com deficiência; o foco no indivíduo pode atrasar a reforma social necessária, em relação às condições sociais e ecológicas; a permissão de práticas e procedimentos políticos que depreciam a individualidade e a diversidade de experiências culturais; tira de muitas crianças a oportunidade de vivenciar experiências comuns da infância e a vida saudável em comunidade (Beyer, 1997).

Em relação à dicotomia entre o modelo médico e o modelo social, na perspectiva pedagógica, Skliar endossa a fala de Carvalho, conforme apresentado no trecho a seguir:

Mas por acaso existe uma contradição evidente entre modelos educativos e modelos clínicos-terapêuticos? É claro que sim: a concepção do sujeito, a imagem de homem, a construção social da pessoa, etc... desenvolvem-se

em linhas opostas ao contrastar a versão incompleta de sujeito que oferece o modelo clínico-terapêutico e a versão de diversidade que oferece – ou melhor, que deveria oferecer – o modelo socioantropológico da educação. Disso resultam, por outro lado, consequências futuras bem diferentes: uma questão seria a do aprofundamento dos aspectos comuns próprios da diversidade cultural. (SKLIAR, 1997, p. 7).

Para Beyer (2012), a definição de deficiência pode ser feita por outros modelos teóricos, como o sócio-histórico de Vygotsky. Segundo Beyer, o russo Lev Vygotsky (1896-1934) afirmava que uma deficiência não pode ser definida pelas ausências funcionais e exemplifica mencionando que o cego não tem como obstáculo somente o fato de não enxergar. Os maiores impedimentos de uma pessoa com deficiência são as barreiras sociais, sendo assim, a deficiência visual, antes de ser uma deficiência orgânica, é uma deficiência social.

Para contextualizar as contribuições de Vygotsky para a educação especial, em 1917, período pós-revolução, Vygotsky recebeu um convite do governo soviético para elaborar propostas educacionais para crianças em condições de vulnerabilidade, sendo grande parte delas crianças que apresentavam alguma deficiência. Para essa finalidade, criou, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia, no qual foram desenvolvidas pesquisas sobre os “defeitos” e sobre a aprendizagem de sujeitos “anormais”. A expressão defectologia, associada às dificuldades de aprendizagem, à educação especial, englobava também o estudo dos métodos e dos processos avaliativos no ensino de crianças com deficiência. Para ele, “a criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma” (VYGOTSKY, 1989, p. 3).

Segundo Vygotsky, o homem é um ser histórico-cultural, determinado pelas interações que estabelece com o outro e com o mundo. Essa interação é primordial para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois, para o autor, a cultura possibilita caminhos indiretos de desenvolvimento quando o caminho direto está impedido, o que torna o desenvolvimento cultural a principal via de compensação da deficiência (VYGOTSKY, 1989). São os

chamados processos compensatórios, os quais dependem do meio em que o sujeito está inserido. É nesse sentido que reforçamos o papel fundamental dos profissionais da escola que estão inseridos, envolvidos, comprometidos com a efetivação do processo de inclusão.

Para que esse processo ocorra, Vygotsky (1989) sugere que as limitações das crianças não sejam motivo de desmotivação ou piedade, e sim de percepção de que existem limitações, mas também existem possibilidades, de forma que os problemas sejam encarados como meios de superação e não de estagnação. Desse modo, para o autor:

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (VYGOTSKY, 1989, p. 14).

Ao afirmar que a aprendizagem pode ocorrer por outros caminhos, Vygotsky endossa a capacidade de transformação e adaptabilidade inerentes ao ser humano. Ressalta também que essa capacidade de superação depende da associação de fatores internos e externos, na adaptação tanto do sujeito ao meio quanto do meio ao sujeito, na busca por estratégias que possibilitem a autonomia e a aprendizagem. Como exemplo, pode-se citar a comunicação em braile para o deficiente visual, o uso da LIBRAS para o surdo, ou ainda o uso de teclado colmeia, ou software de acessibilidade para pessoas com paralisia cerebral, com espasmos motores ou outras patologias que demandem uma reorganização dos processos de aprendizagem, além dos processos de socialização e desenvolvimento da autonomia.

Desse modo, o que se apresenta como dificuldade passa a ser um fator propulsor para outras formas de desenvolvimento. Para o autor, o que se apresenta como defeito gera estímulos para a formação da compensação, o

que se aplica tanto à pessoa com deficiência quanto ao sujeito que tenha apenas dificuldade temporária em seu desenvolvimento, revelando uma condição adaptativa, por meio do processo de transformação. Porém, ressalta-se o papel fundamental do contexto sociocultural. Tal processo não se desenvolve sozinho, já que o desenvolvimento humano decorre do social e depende, também, das relações que se estabelecem. Um contexto social rico em estímulos e possibilidades certamente oportunizará maior acessibilidade às pessoas.

Sendo assim, olhar para a inclusão, na perspectiva vygotskyana, é investir mais nas potencialidades do que nas limitações, acreditando que o estudante com NEE pode sim se desenvolver, possivelmente por outras vias, na medida em que se reconheça que a inteligência não é estática, não é inata e que somos dotados de um sistema complexo, capaz de se adaptar às adversidades, na interação com o meio, em trocas constantes:

Vygotsky (1989) ainda apresenta como mais um aspecto associado à deficiência o sentimento de menos valia, por ele compreendido como a realização social da deficiência, sentimento produzido nas relações sociais e culturais, considerando que o meio estabelece suas relações e oportuniza a acessibilidade com base na normalidade, colocando o sujeito com NEE à margem. Para o autor, a escola deve ser pensada tanto para o estudante típico quanto para o estudante com NEE. A sociedade precisa olhar para a diversidade e oportunizar que todos tenham possibilidades de desenvolver-se, seja por um caminho comum, seja por um caminho desafiador. O estudante com NEE não precisa adaptar-se a um sistema “normal”, a sociedade é que precisa oportunizar adaptabilidade a ele.

Vygotsky (2007), afirma que a aprendizagem da criança ocorre muito antes de ela ingressar na escola, por isso, a cada aprendizagem escolar, há um conhecimento prévio, já estabelecido pela criança. Segundo o autor, é por meio da aprendizagem que a criança desenvolve a inteligência. Esse processo ocorre entre o que a criança já sabe e o que já pode dar conta de aprender, a partir do seu desenvolvimento, o que Vygotsky nomeou de zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Para o autor, se uma criança é capaz de realizar uma tarefa sozinha, isso significa que tais funções já estão amadurecidas para ela. Porém, se houver atividades em que necessite de mediação do professor, ou de outro mais capaz para solucioná-las, significa que ela depende de processos que ainda irão amadurecer. Esse conceito é bastante importante para a compreensão dos processos de aprendizagem e dos diferentes ritmos que se estabelecem. É com base em referências de desenvolvimento em crianças típicas que as estruturas curriculares são planejadas, porém é fundamental reconhecer que as crianças possam encontrar-se em níveis diferentes de aprendizagem e que, portanto, demandem diferentes tipos de intervenção, para que possam transitar entre o nível de desenvolvimento real para o potencial.

Foi a partir desse conceito que Vygotsky investiu no desenvolvimento de sujeitos com alguma deficiência, como crianças com deficiência intelectual, crianças com Síndrome de Down, crianças com deficiência visual, com deficiência auditiva, com lesões cerebrais, etc. Acreditar na potencialidade da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças com NEE é um dos aspectos relevantes da obra de Vygotsky: “Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1989).

Portanto, o olhar para a diversidade nada mais é do que o respeito ao desenvolvimento de cada sujeito. Todos podem aprender, porém o ensino precisa estar alicerçado em um planejamento que considere possibilidades e potencialidades dos sujeitos a quem se destina. Enquanto o ensino for visto de forma padronizada, estará sendo oportunizado para um grupo seletivo, que se enquadra naquilo que se considera normal socialmente. Contudo, o conceito de normalidade precisa ser revisto. A pessoa com deficiência não é um ser anormal. Deficiências também estão dentro do escopo da diversidade humana.

Cabe ressaltar que esse ensino planejado com base na realidade apresentada não pode ser uma opção, nem uma generosidade da instituição de ensino, e sim um direito previsto a toda criança de aprender e de se desenvolver. Novamente, retoma-se a importância de que para pensar uma escola inclusiva é necessário pensar uma sociedade inclusiva.

Ainda que se pretenda a inclusão no espaço escolar, as práticas atuais têm apontado caminhos que se definem mais como integração do que como inclusão, pois às crianças, aos adolescentes e aos jovens com necessidades específicas são oportunizados direitos pontuais, como se não tivessem o direito à educação como qualquer outra criança, com a garantia do atendimento no ensino regular e o apoio educacional especializado como complemento e não como substituição.

Por outro lado, crianças que não possuem nenhuma patologia e sim uma conduta considerada inadequada à escola regular também são entendidas como atípicas, por não se enquadrarem no que se entende como normalidade. Essa ideia reforça o caráter de marginalização das crianças que apresentam NEE, neste caso, incluindo o estudante que demande, talvez, inclusão com base em aspectos não físicos, mas emocionais e cognitivos do seu desenvolvimento. O estudante em tais condições costuma ser rotulado como “repetente”, “aluno com mal comportamento”, “marginal”, e passa a “frequentar instituições de ensino especial simplesmente porque a escola não sabe o que fazer com eles. Muitas vezes, essa passagem se dá com o aval de profissionais da área de Saúde” (VIVARTA, 2003). Eis mais um aspecto que consolida a necessidade de um pensamento com base no modelo social, em detrimento do modelo médico.

Crianças em vulnerabilidade social, emocional e econômica também deveriam ter suas necessidades educacionais especiais consideradas e seu desenvolvimento integral almejado, como garantido em lei, mas que, na prática, são direitos muito distantes das ações. Todavia, a escola segue sendo pensada para o grupo que se insere em uma normalidade aceita e pretendida. Torna-se mais fácil promover garantias paralelas aos estudantes que não se enquadram do que alterar uma lógica que há muito não tem promovido a garantia de direitos. Nesse sentido, a criança tem os direitos à inclusão e ao convívio social violados,

em prol do bem-estar dos demais, poupados do desconforto de experienciar outras formas de relação, fora de um padrão.

Sendo assim, pensando sobre a prática para o atendimento de estudantes com NEE, com base na teoria de Vygotsky, faz-se necessário identificar o que há em comum entre os objetivos da educação especial e os da geral, mapear as peculiaridades dos meios necessários à educação do estudante com NEE e favorecer/estimular o caráter criador que torna a educação especial uma forma de transformação social, com foco na potencialidade e não no desmerecimento da criança com deficiência. Neste sentido, a educação transitória de uma pedagogia terapêutica, com foco na patologia e no déficit, para uma pedagogia que visa ao desenvolvimento dos estudantes, sem desconsiderar suas necessidades educacionais específicas, mas com olhar também para o social, promovendo estruturas para a superação e não para a manutenção da dificuldade – respectivamente, modelo médico e modelo social. Para Vygotsky, a deficiência, o defeito ou o problema não constituiriam, em si, um impedimento para o desenvolvimento dos estudantes. Por outro lado, as mediações é que podem ser limitadoras:

O efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap. As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento, são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si. (VYGOTSKY, 1989, p. 18)

Por mediação, compreende-se o que estabelece a ligação entre a aprendizagem já constituída e a aprendizagem a ser construída. A mediação pode ser realizada por outro mais capaz: adulto, professores, colegas que já tenham tal aprendizagem consolidada. Mediação nos remete à ideia de intervenção. Essa intervenção precisa ser adequada, com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal, como citado anteriormente, para que a intervenção seja efetiva e que possibilite o desenvolvimento do sujeito, por meio de trocas com o objeto de conhecimento, explorando, estabelecendo relações, levantando hipóteses. O papel de mediação é necessário para que as

ações sobre os objetos não se esgotem em si mesmas, não se reduzam apenas ao treino de habilidades motoras. Portanto, é preciso ter a clareza de que o propósito da intervenção é estimular o desenvolvimento cognitivo e, para se ter êxito, é fundamental conhecer as necessidades do sujeito, seu desejo, seu conhecimento prévio, de modo a coordenar com a intenção do mediador e o fim a que se propõe a intervenção. Tendo clareza da intencionalidade e do contexto, é possível definir meios e instrumentos mais efetivos para a aprendizagem.

O contexto educacional, pensado para atender a um público homogêneo, baseado em demandas de discentes típicos, encara o estudante com NEE como limitado e incapaz, considerando a deficiência como fator estancado para o não desenvolvimento do sujeito. Essa perspectiva de incapacidade fica estendida às situações de déficit intelectual, atraso de desenvolvimento, dificuldade de aprendizagem, limitações físicas, emocionais, sociais e econômicas. A escola acaba por ser pensada para um público restrito, podendo, dessa forma, ser muito mais potencializadora das diferenças e da exclusão do que agregadora e inclusiva.

Em suma, a associação das dificuldades à não aprendizagem colocou o sujeito com NEE no lugar de quem não pode aprender, por não ser capaz. Por isso, pensar a inclusão nas dimensões tanto educativa quanto social apresenta-se como possibilidade de mudança de paradigma, a fim de que se contribua para ressignificações necessárias, capazes de alcançar o olhar sobre potencialidades e oportunidades, e não somente sobre as limitações. Mais do que apenas promover o desenvolvimento cognitivo, a escola é um espaço rico em experiências de vida em sociedade, espaço este do qual o estudante com NEE não pode ser privado, pois tem o direito de conviver e desenvolver-se com seus pares, experienciando a vida em comunidade.

Por outro lado, não basta inseri-lo sem reconhecê-lo como sujeito aprendente, negando-lhe a oportunidade de se desenvolver, pois, desta maneira, não há inclusão e sim a ratificação da exclusão. Todo estudante precisa ter seu direito à educação garantido, sendo a escolarização mais do que aprendizagem de conteúdos – é a oportunidade de vivenciar experiências que impliquem em

desenvolvimento integral do sujeito. A escola é o lugar potente de encontro das diferenças e semelhanças, da aprendizagem pela e na diferença, em um exercício constante de ação democrática.

[...] ser uma pessoa democrática num mundo de pluralidade e diferença consiste tanto em fazer, falar e introduzir-se no mundo como em escutar e esperar, criando espaços para que os outros comecem, e assim criando oportunidades para que os outros sejam um sujeito. [...] Acarreta, portanto, uma responsabilidade educacional dupla: uma responsabilidade em relação a cada indivíduo e uma responsabilidade em relação “ao mundo”, o espaço da diferença e pluralidade como condição para a subjetividade democrática. (BIESTA, 2017, p. 183-184).

E a escola, ao trazer essa possibilidade de vivência democrática, de respeito ao que é plural, apresenta uma atuação ampla, que não visa à aquisição exclusiva de conteúdo, mas também à inserção e à construção social. No excerto de Biesta (2017), reforça-se a ideia da potencialidade do fazer escola e do entendimento do desenvolvimento integral, por meio do social.

Na garantia desse processo integral de desenvolvimento e de inclusão, é necessário avançar pós-diagnóstico e, com base no perfil da patologia, olhar para a subjetividade do estudante e elaborar, conforme suas demandas, possíveis intervenções que promovam ou oportunizem o seu desenvolvimento integral. Desse modo, a psicologia ultrapassa definitivamente o papel meramente classificatório que teve no passado e chega a uma posição dinâmica, comprometida com a emancipação, a autonomia e a cidadania dos estudantes. Da mesma forma, reconhece as transições de desenvolvimento que são mediadas pelas aprendizagens, com a proposição intencional de estratégias de empoderamento do estudante com deficiência, de forma que as novas conquistas possam ultrapassar a escola e alcançar outros contextos.

A Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, em seu art. 2º, diz que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Apesar dessa legislação garantir a matrícula do aluno com NEE, um dos pontos

nevrálgicos da educação inclusiva é que a permanência deste estudante não vem sendo assegurada.

Alguns dos fatores que promovem a não permanência do estudante são: a falta de suporte para atendimento especializado; a resistência das escolas para tornarem-se escolas inclusivas; e o pensamento ainda com base no modelo médico, determinando mais restrições do que possibilidades aos estudantes. Assim, passados vinte anos da Resolução, ainda que tenha sido prevista a implementação de suas diretrizes em um ano, seguimos longe da oferta plena de uma educação inclusiva, de uma educação planejada para todas as crianças e adolescentes.

Ainda hoje, no Brasil, tanto a escola especial quanto a escola regular geram e incentivam a segregação. São, obviamente, formas mais ou menos sutis de ação, algumas difíceis de serem denunciadas como tal. Defender o conceito e a prática da educação inclusiva, portanto, não é propor uma guerra entre o “modelo especial” e o “modelo regular” torcendo para que vença o melhor. Não há o melhor, pois a história prova que ambos têm sido incompetentes na formação de brasileiros aptos e dispostos a não discriminar com base em qualquer diferença. Por séculos, aprendemos a discriminar. Agora, mesmo desejando mudar, sabendo que é preciso mudar, temos enorme dificuldade em abandonar práticas educacionais segregadoras e abraçar outras, inusitadas, promissoras. (VIVARTA, 2003, p. 80)

O trecho apresentado foi produzido em 2003, mas pode ser considerado extremamente atual, no contexto brasileiro. Romper com a prática segregadora tem sido o objetivo de diversas políticas públicas, as quais pretendem a garantia de ações que transcendam o processo de integração social, visando a inclusão. Desse modo, no processo de transição da escola inclusiva, é preciso reconhecer que nenhuma turma é homogênea, que laudos não são determinantes e que é preciso ir além do diagnóstico, buscando estratégias e possibilidades para o desenvolvimento de todos. Nesse sentido, no trecho a seguir, com base no Parecer nº 17/2001, de 3 de julho de 2001, e na Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001, Garcia declara que:

A organização do trabalho pedagógico na educação especial na educação básica apoia-se em duas premissas complementares: a defesa de uma

abordagem educacional de atendimento e a crítica à homogeneização da escola do ensino regular. A primeira apoia-se na concepção das “necessidades educacionais especiais” para se contrapor ao modelo médico-psicológico de atendimento aos alunos da educação especial. A segunda premissa completa a primeira e defende o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos ao contrapor-se à homogeneização praticada pelas escolas do ensino regular. (GARCIA, 2006, p. 301).

Por outro lado, não se pretende o abandono da avaliação médica, fundamental para nortear o planejamento e a ação pedagógica de estudantes com NEE que possuam alguma patologia – este é um risco que ocorre na Educação: o de renegar qualquer prática anterior, em detrimento de uma nova tendência. O que se propõe é pensar, a partir do conhecimento das NEE, de que modo é possível viabilizar o desenvolvimento, conforme dificuldades e possibilidades, de acordo com o Warnock Report (1978). O modelo social transcende o modelo médico, pois visa um olhar integral do sujeito. A escola, enquanto espaço também de desenvolvimento social, emancipatório, de autonomia, precisa possibilitar oportunidades para que todos os alunos encontrem/construam sua identidade e seu lugar no meio social. Carvalho (2012), endossa a ideia de a educação inclusiva envolver o todo, no trecho a seguir: “A poposta de Educação Inclusiva como remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação tem como pressuposto que todos são capazes de aprender. Todos” (CARVALHO, 2012, p. 44).

Portanto, a promoção da escola inclusiva pressupõe uma mudança que transcende o espaço escolar, implica mudar uma sociedade. Mais do que uma tendência ou uma demanda legal, garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos é reconhecer a diversidade e oportunizar a dignidade.

Nesse sentido, o modelo social busca contemplar esta necessidade: refletir sobre direitos, promover um olhar atento à diversidade, educar para a humanidade e transcender o modelo médico, para que se possa olhar mais para as possibilidades do que para as limitações. Sendo assim, ao se refletir sobre educação inclusiva, é preciso refletir sobre as relações que estabelecemos enquanto seres humanos, enquanto sociedade. Diante disso, o

próximo capítulo aborda as relações humanas na perspectiva de Martin Buber e a importância do diálogo nos processos de formação.

As relações na perspectiva de Martin Buber e o diálogo para uma educação integral

*Canção do dia de sempre
Tão bom viver dia a dia...
A vida assim, jamais cansa...
Viver tão só de momentos
Como estas nuvens no céu...
E só ganhar, toda a vida,
Inexperiência... esperança...
E a rosa louca dos ventos
Presa à copa do chapéu.
Nunca dê um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.
Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar!
E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas,
Atiro a rosa do sonho
Nas tuas mãos distraídas...*

Mario Quintana

Vivemos tempos de profunda angústia. Relatos de falta de tempo, de crises de ansiedade, de dívidas intermináveis em atividades a serem cumpridas para ontem são cada vez mais recorrentes. Toda essa demanda tem nos tomado um tempo precioso de viver com plenitude e com real atenção neste tempo transitório que compreende a nossa existência. No poema de Mario Quintana, o poeta diz “nunca dê um nome a um rio: sempre é outro rio a passar. Nada jamais continua, tudo vai recomeçar”, propondo a ideia de que toda a fluidez da vida não está ligada à continuidade; já que tudo muda, nada continua, tudo recomeça. Será que vivemos com atenção suficiente para nos permitirmos enxergar a transformação diária da existência?

Para o sociólogo contemporâneo Zygmunt Bauman (2007), vivemos tempos de relações líquidas, de relações superficiais, estabelecidas para não durar. Para o autor, “o conhecimento de que estamos aqui por um breve período e de que se estabeleceu um limite inegociável para o nosso tempo

esperado pode até ser necessário como incentivo para numerar nossos dias e fazê-los contar” (2005, p. 119), em uma perspectiva de vivermos de forma intensa e consciente. Entretanto, o desejo da satisfação e do prazer imediato tem banalizado as relações e pode incidir no erro de transformar seres humanos em objetos de consumo, fazendo com que a intensidade e a instantaneidade das relações ofereçam pouca significação e sentido ao viver.

Ainda para Bauman (2013, p. 164), “todos nós somos pacientes no que diz respeito à doença sociocultural que nos afeta”, e somente um pensamento para a plenitude do coletivo – e não para a individualização, conforme a realidade do nosso tempo – pode indicar novos caminhos. Reforça ainda que, como metáfora para pensar as relações sociais, o engajamento dos *pacientes* é indispensável para o tratamento eficaz da doença, portanto, apenas a tomada de consciência e a reflexão sobre as ações, do âmbito individual para o coletivo, podem promover mudanças, já que “a modernidade líquida é uma civilização do excesso, da superfluidade, do refugio e de sua remoção” (BAUMAN, 2005, p. 120). O trecho a seguir endossa esse ponto de vista:

As emoções extraídas desse mundo faminto de tempo das relações enfraquecidas, sendo reinvestidas em coisas consumíveis. [...] As pessoas talvez tenham sido recicladas em mercadorias de consumo, mas estas não podem ser transformadas em pessoas. Não no tipo de pessoas que inspiram nossa busca desesperada por raízes, parentesco, amizade e amor. (BAUMAN, 2005, p. 160).

A ideia apresentada por Bauman corrobora o pensamento de Schopenhauer. Para o filósofo, vivemos para satisfazer os prazeres de forma contínua e cíclica. O desejo e a busca por si só produzem dor, expectativa e angústia. O prazer da conquista é efêmero e, após atingido, procura sentido em uma nova busca, em uma nova conquista, fazendo do viver um processo triste e de sofrimento:

Entre querer e alcançar, flui sem cessar toda vida humana. O desejo, por sua própria natureza, é dor; já a satisfação logo provoca saciedade: o fim fora apenas aparente: a posse elimina a excitação, porém o desejo, a necessidade aparece em nova figura. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 404).

Para o autor, a plenitude só pode ser alcançada quando nos deparamos com arte, pois a contemplação artística eleva a mente do homem e possibilita a contemplação da verdade, sem a influência da sua vontade. Promove o contato com o mais profundo de seu ser, de modo a esquecer, através da arte, o eu individual e o interesse material. É como se o homem se libertasse da escravidão de seus desejos por aquele momento, movido por uma harmonia interior, levado ao mais íntimo de seu ser.

A arte expressa e objetiva a essência das coisas. E, precisamente por isso, ajuda-nos a nos afastarmos da vontade. O gênio capta as ideias eternas e a contemplação artística mergulha nelas, anulando aquela vontade que, tendo optado pela vida e pelo tempo, é somente pecado e dor. (REALLE, 2003, p. 232).

Diante disso, evidencia-se que as pessoas seguem em suas buscas incessantes por preencher um vazio de amor e vínculos que jamais poderão ser preenchidos por relações superficiais, que, como uma droga, diminuem seus efeitos a cada nova breve dose. Nesse sentido, pretende-se desenvolver uma reflexão acerca das contribuições do filósofo Martin Buber, que, apesar de ter produzido a sua obra em outro período e contexto histórico, apresenta considerações e possibilidades extremamente atuais para o estabelecimento de relações e experiências mais profundas, enquanto seres humanos e relacionais que somos. Essas contribuições serão focadas nas relações que se estabelecem na educação, para uma formação que privilegie a condição humana e o desenvolvimento pelo diálogo.

Martin Buber teve por objetivo levar os homens a descobrirem a realidade vital de suas existências e a abrirem os olhos para a situação concreta que estavam vivendo. É possível afirmar que tanto Bauman quanto Buber propõem a tomada de consciência e a ação reflexiva para um viver com plenitude na condição social, inerente aos seres humanos, ideia expressa no trecho a seguir:

A grande maioria de nós alcança somente em raros momentos a plena consciência do fato de que não conseguimos degustar a realização da existência, de que a nossa vida não participa da verdadeira e realizada existência, como se a vida passasse à margem da existência genuína.

Apesar disso, sentimos, constantemente, a sua ausência. De alguma maneira esforçamo-nos para encontrar em algum lugar aquilo que nos falta. (BUBER, 1973, p. 736).

Para compreender a filosofia de Martin Buber, é importante conhecer o contexto histórico no qual ela foi construída. Martin Buber viveu entre 1878 e 1965, tendo nascido em Viena e falecido em Jerusalém. Defendeu durante toda a sua vida o emprego do diálogo na resolução de conflitos. Ao pensar a teoria de Buber conhecendo e contextualizando ao *Zeitgeist*¹ em que foi elaborada, aprimora-se o conhecimento acerca da perspectiva do diálogo, revelando que o pensamento de Buber permanece relevante para os nossos tempos, em particular, ao empregar o diálogo como ferramenta educacional para a resolução de conflitos e para a promoção da paz, fazendo de sua filosofia uma reflexão atemporal. Portanto, justifica-se a escolha do referido autor para a compreensão da importância das relações dialógicas, no contexto educacional, para a promoção da educação inclusiva.

Sua história se deu em meio à Revolução Industrial, à acentuação de diferenças de classes e do domínio de uma perspectiva capitalista. Morgan e Guilherme (2010) relatam que, na Alemanha, nas primeiras décadas do século XX – realidade vivida por Martin Buber – o contexto de guerras e disputas fortaleceu a união das comunidades e fragmentou o povo alemão, por meio da supervalorização da cultura germânica e do desejo de purificação da raça, resultando na perseguição de “raças impuras”, como, por exemplo, os judeus. Foi nesse contexto que Buber se colocou a pensar sobre as mais profundas questões do ser humano: a relação humana com a realidade e a relação humana com a natureza.

O diálogo apresentou-se como ferramenta fundamental na formação do sujeito e na mediação das relações, em um espaço de conflito étnico/racial intenso. Para Zuben (2003, p. 167), “a concepção buberiana do diálogo é atípica porque se recusa a tratá-lo como simples processo psicológico ou mero meio de comunicação”, já que o diálogo, nessa perspectiva, pretende uma

¹ *Zeitgeist*: espírito da época.

prática baseada no encontro genuíno inter-humanos, portanto trata-se de um encontro profundo da condição humana. A visão de Buber foi e é bastante influente, servindo como uma das bases para a filosofia da educação.

Buber preocupou-se em não apenas refletir sobre as relações, mas também apontar caminhos para o estabelecimento do diálogo, já que, para ele, filosofar é um ato de abstração – é preciso cuidar para não se afastar da concretude da existência humana. “Sua voz ecoa exatamente numa época que paulatina e inexoravelmente se deixa tomar por um esquecimento sistemático daquilo que é mais característico no homem: a sua humanidade” (BUBER, 2001, p. 7).

Nessa perspectiva, para repensar as relações em sua teoria, Buber (2001) distingue três esferas onde acontece a relação: a relação com os seres da natureza, a esfera dos homens e a esfera dos seres espirituais. Para o autor, estabelecemos relação EU-TU e relação EU-ISSO. A Relação EU-TU salienta a mútua e completa existência de duas entidades. Um encontro de reconhecimento mútuo. É um diálogo em sua plenitude. Qualquer tipo de preconceito, de expectativa ou sistematização impede a relação EU-TU decorrente. Morgan e Guilherme (2010) apresentam como exemplos da relação EU-TU no dia a dia dois amantes, dois amigos, estudante e professor.

Para que uma relação seja pautada na perspectiva EU-TU, ela precisa ser plena, baseada no real encontro de duas pessoas, que se reconhecem como sujeitos e se encontram abertas para receber o outro, seja da forma como ele for. Nessa perspectiva, o Tu é o que desperta no Eu algo capaz de transformar, de encantar, de causar impacto, de modificar: “O mundo do Tu fundamenta o mundo da relação” (BUBER, 2001, p. 6). A relação EU-TU é o que fundamenta a existência humana, é o que dá sentido e promove o desenvolvimento por meio das relações estabelecidas. São os reais encontros da vida que dão sentido a ela. Ao nos afastamos do Tu, entramos no campo do Isso.

Na relação EU-ISSO, há diversos modos de existência. Buber (2001) os define em dois conceitos: experiência (*Erfahrung*) e a utilização ou uso (*Gebrauchen*). Para Hegel (2002, p. 80), *Erfahrung* pode ser definido como “esse movimento dialético que a consciência exercita em si mesma, tanto em

seu saber como em seu objeto, enquanto dele surge o novo objeto verdadeiro para a consciência, é justamente o que se chama experiência”.

Na relação EU-ISSO não há o estabelecimento de reconhecimento mútuo e sim de objetificação do outro. Para atendermos algumas necessidades, precisamos dispor desse tipo de relação para atingir um objetivo. Segundo Morgan e Guilherme (2010), o outro na relação EU-ISSO se torna um meio para atingirmos um fim, como, por exemplo, a relação com o taxista que nos conduz a um determinado lugar. A relação EU-ISSO é necessária para a existência humana e a compreensão de mundo, não devendo ser considerada ilegítima, sendo por ela que se dá a compreensão das aquisições científicas e técnicas da humanidade.

Essas duas formas de se relacionar não representam um dualismo. Não se caracterizam por ser ou isso ou aquilo, já que acontecem em oscilações constantes entre uma e outra. Ou seja, tem-se momentos de EU-TU que acontecem intercalados a momentos de EU-ISSO, sendo o contrário também recíproco. A tomada de consciência dos tipos de relações é que altera a perspectiva de novos encontros com o outro. Buber (2001) afirma que o EU só existe ao estabelecer relação com o outro TU ou ISSO.

Na relação EU-ISSO corre-se o risco do desgaste e da acomodação, ao considerarmos que, quando o ser humano se aliena da fonte do Tu, perde a plenitude do encontro que se acha no Tu. Assim, reforça-se a ideia de que o homem não pode viver sem o ISSO, porém, ao viver somente com o ISSO, pode perder a sua essência humana. Para Buber, nem o capitalismo, nem o comunismo permitem uma verdadeira relação EU-TU. O capitalismo ignora o TU, em uma perspectiva mais individualista. O comunismo ignora o EU, ao ignorar o que é individual.

Nas relações EU-TU e EU-ISSO, na perspectiva de Buber, ao objetificar o outro, imponho-lhe apenas deveres, o outro torna-se um meio para um fim de interesse. Ao não reconhecer o TU no outro, não reconheço o meu próprio EU. Para Morgan e Guilherme (2010), quando isso acontece, o grupo não reconhecido como humano fica marginalizado e suscetível a ser vítima da criminalidade legitimada, como se não tivesse direitos, tal qual se

estivesse em equidade com outros seres humanos. Esse aspecto é bastante relevante para o entendimento da falta de garantia de direitos das pessoas com deficiência e do quanto isso vem sendo naturalizado socialmente. Os autores citam como exemplo os genocídios ocorridos no século XX – verdadeiras atrocidades. Desse modo, a relação EU-TU – relação de reconhecimento mútuo – garante a interação com base na moral e na ética. Ainda nessa perspectiva, extremismo e radicalismo são muito complicados aos olhos de Buber, já que a polarização nos coloca em total oposição ao outro como negativa e como não reconhecimento.

Para o autor, a maneira de estabelecer a verdadeira relação EU-TU é o diálogo, com respeito às diferenças, em uma relação horizontal. O homem só se constitui através do outro. É nas relações que nos forjamos como pessoa: “O eu se torne eu em virtude do tu” (BUBER, 2001, p. 49). É no entre, é no espaço do EU e do TU que experienciamos o mundo e a nós mesmos. Para Buber (2001) a aprendizagem ocorre no “entre”. É na diferença que construímos soluções e estratégias para conhecer o mundo e aprimorá-lo. “A natureza do homem não é contida somente na comunidade, na unidade do homem com o homem, mas numa unidade que repousa exclusivamente sobre a realidade da diferença entre eu e tu” (BUBER, 2001, p. 25).

Já na relação EU-ISSO, os seres humanos estão presos aos objetos, em relações diretivas, que buscam o seu interesse, suas perspectivas, suas expectativas, marcados pela parcialidade e pela exterioridade, o que acaba por negar a plenitude do EU do outro. Talvez a falta de tempo do momento histórico que vivemos conduza-nos a relações mais objetificadas do que relações plenas, podendo ser uma justificativa para o vazio existencial tantas vezes relatado.

O diálogo de Buber para a educação – formação do sujeito: um constante tornar-se

*Gosto quando olho pra você
Gosto mais quando seu olho vem
Na direção do meu
Gosto ainda mais quando esquecemos
Onde estamos e olhando em volta escolhemos
A mesma coisa pra olhar
Gosto quando olho com você o mundo
E gosto mais do mundo quando posso olhar pra ele com você
Na direção do meu
A mesma coisa pra olhar
Gosto quando olho com você o mundo
E gosto mais do mundo quando posso olhar pra ele com você*

Paulinho Moska

Talvez o diálogo seja a ideia-chave da obra de Buber. Para o autor, somente pelo diálogo podemos estabelecer relações plenas e promover a paz. Buber defende a promoção de comunidades dialógicas, que possibilitem a coexistência para a promoção da paz e do respeito e para a busca de soluções conjuntas. Para Morgan e Guilherme (2010), uma sociedade estabelecida no diálogo permite que as pessoas se desenvolvam intelectualmente, eticamente, politicamente, porque neutraliza a ameaça do conflito, removendo incertezas e perturbações, apesar de ser um processo difícil, sobretudo pela diferença cultural e pela hostilidade nas relações.

Ainda assim, em sua obra, Buber apresenta algumas diretrizes para a efetivação das relações dialógicas. Para o autor, o ponto de partida é a identificação de problemas comuns e a aceitação da necessidade de resolvê-los conjuntamente. É somente pelo diálogo permanente, constante e incansável que as disputas podem ser superadas e a possibilidade de viver em paz realizada. Outro aspecto a ser ressaltado na filosofia buberiana é a valorização da integração, com a preservação da subjetividade; é a garantia da

autenticidade individual, empenhada em propósitos coletivos que garantam o reconhecimento mútuo e não a catequização:

Em hipótese alguma o outro pode ser um objeto. Se isto acontecer, e aí está o destino do homem, o Tu já não é mais senão um Isso, uma soma de qualidades, útil a um propósito realizável. O Tu não pode ser representado, já que a apresentação aqui é essencialmente presença, instante único do diálogo; a representação sugere de algum modo a independência do sujeito com relação ao representado. (BUBER, 2001, p. 58)

Na relação EU-TU, destaca-se uma abordagem de mutualidade, onde o EU participa da abertura ontológica na qual o TU mostra-se de forma independente do pré-julgamento. A relação EU-ISSO é o oposto, sendo o ISSO um meio para um fim, necessário para o cumprimento das nossas necessidades básicas. Entretanto, Morgan e Guilherme (2009) destacam que, para Buber, não há um dualismo acentuado para as duas formas de relação. Elas ocorrem simultaneamente, ao invés de ou uma ou outra. Desse modo, é a tomada de consciência dessas relações que transforma, que é transformadora: “O ISSO é a crisálida e o TU a borboleta. Porém, não como se fossem sempre estados que se alternam nitidamente, mas, amiúde, são processos que se entrelaçam confusamente numa profunda dualidade” (BUBER, 2001, p. 20).

Ainda sobre o diálogo, Buber (2001, p. 42) aponta que “a palavra é princípio (EU-TU), é fundamento da pessoa humana. A palavra diálogo é o fundamento ontológico do inter-humano”. Sendo assim, Buber apresenta uma ideia de que nos tornamos pessoa a partir do outro, uma vez que para existir o EU é preciso que exista o TU. A partir dessa ideia-princípio, surgem as relações, as quais devem ter seu enfoque no entre – premissa para o estabelecimento de relações dialógicas: “O entre permitiria, como chave epistemológica, abordar o homem na sua dialogicidade; e só no encontro dialógico que se revela a totalidade do homem” (BUBER, 2001, p. 51). Vygotsky corrobora a ideia ao afirmar que:

[...] a constituição do sujeito não se esgota no privilégio de aspectos intrapsicológicos ou interpessoais, mas no processo dialético de ambos, e ainda, o que é mais expressivo, a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela palavra em uma dimensão semiótica. (MOLON, 2003, p. 57).

Na teoria de Vygotsky (1996), a inter-relação desempenha papel estruturante na constituição do sujeito. É por meio dela que internalizamos a cultura, em um movimento constante de equilíbrio das relações intrapessoais e interpessoais. Dessa forma, o sujeito elabora o mundo em que vive, na mesma medida em que constrói sua identidade, pelas diferenças e semelhanças na relação com o outro. Com destaque para o que se passa no “entre” das relações, Bartholo, Tunes e Tacca (2010) estabelecem a relação entre a teoria de Vygotsky e a teoria buberiana, ressaltando que, se para Vygotsky a experiência anterior é a base para novas aprendizagens, o caminho para a construção de novos conhecimentos precisa ser mediado, dentro da perspectiva da zona proximal de desenvolvimento, pelo diálogo – ao considerar o diálogo como peça central desse processo, Vygotsky estaria em consonância com Buber. Para os autores, Buber e Vygotsky mostram afinidades em suas teorias ao apresentarem as relações como fundamentais para o desenvolvimento humano, a comunicação como ação concreta dessas relações e a aprendizagem ocorrendo no “entre”, na troca, em relações de EU-TU.

Bartholo, Tunes e Tacca (2010), destacam o papel do professor, na perspectiva vygotskyana, de ofertar possibilidades e caminhos para que a aprendizagem ocorra, sem jamais assumir uma prática de moldar a essência de outro ser humano:

A principal responsabilidade do educador é ser um filtro do mundo para o aluno que vai além do simples processamento, transmissão e armazenamento de informação. Significa que a relação pedagógica dialógica EU-TU deveria ter assimetria intrínseca. Ser um filtro significa permitir o fluxo de certos tipos de interação com o mundo e, ao mesmo tempo, desencorajar outros. Enquanto o aluno busca experimentar o mundo, tanto quanto possível, sem limites, o educador esforça-se para selecionar experiências.¹ (BARTHOLO; TUNES; TACCA, 2010, p. 872, tradução nossa).

¹ The educator’s main responsibility is being a filter of the world to the learner, which goes beyond simple information processing, transmission and storage. It means that in the pedagogical dialogical *I-Thou* relation (as well as in therapy), there should be intrinsic asymmetry. Being a filter means allowing the flow of certain types of interaction with the world and discouraging others at the same time. While the learner

Sendo assim, o professor ocupa, no processo de ensino e de aprendizagem, o lugar de alguém atento às necessidades desse estudante, capaz de mediar o caminho para seu desenvolvimento, sem desrespeitar sua subjetividade. Os autores reforçam a ideia do diálogo genuíno, de entrega mútua, no qual o professor deve estar realmente atento à realidade e à compreensão de mundo apresentada pelo estudante, para que a construção do conhecimento seja significativa.

O professor deve ter uma ideia de proposta para mediar o processo de ensino e de aprendizagem, mas jamais amarrá-la de modo que a sua atuação favoreça a conclusão de um cronograma preconcebido e ignore o contexto e as reais necessidades dos estudantes. Para os autores, de acordo com Buber e Vygotsky, o professor precisa despir-se de seus preconceitos e possibilitar que os estudantes apresentem diferentes formas de significar o seu mundo. O diálogo, nesse sentido, não pode servir como ferramenta para a imposição de crenças e valores do professor, e sim como ferramenta de uma troca de pontos de vista que promova a reflexão e o desenvolvimento integral do estudante.

Nesse sentido, os autores afirmam que esta seria mais uma afinidade entre Vygotsky e Buber: professor e estudante ocupam papéis de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem, no qual é preciso que ocorra um real encontro para que cada um realize sua função de forma genuína, possibilitando que o resultado seja o produto de aprendizagem dessa relação, com respeito às diferenças, potencialidades e singularidades. Para Buber (2001), a garantia de relações legítimas, com respeito à subjetividade dos envolvidos por meio de relações dialógicas, demanda algumas características fundamentais, tais como ratificadas no trecho a seguir: “As principais categorias desta vida em diálogo são as seguintes: palavra, relação, diálogo, reciprocidade como ação totalizadora, subjetividade, pessoa, responsabilidade, decisão-liberdade, inter-humano” (BUBER, 2001, p. 43).

seeks experience the world as much as possible without any limits, the educator endeavours to select experiences.

Sendo fato que o desenvolvimento humano ocorre na relação com o outro, o diálogo encontra aqui papel fundamental na formação do sujeito. Em Vygotsky (1996), o eu se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo que é constituinte do comportamento social e da consciência. Essa perspectiva se opõe à crença de que o conhecimento é transferido de uma pessoa que o detém a outra que nada sabe. Na relação com o outro, elabora-se a percepção da realidade e se desenvolvem as habilidades mais aprimoradas da condição humana, enquanto seres racionais e relacionais.

O desenvolvimento humano pressupõe a interação por meio da linguagem. Morgan e Guilherme (2010) ressaltam que, para Buber, o diálogo deve ser o núcleo da educação. O filósofo criticava a educação centrada no professor “address on education”, pois dificulta a relação EU-TU, colocando professor e aluno em uma relação EU-ISSO, na qual o professor fornece fatos e informações aos estudantes, mas não estimula a criatividade.

Também, Buber, segundo Morgan e Guilherme (2010), critica a educação baseada no estudante. Para ele, uma educação baseada no diálogo coloca peso adequado tanto no papel do professor quanto no papel do estudante. O papel do professor é de definir o currículo, a estrutura dos conteúdos e disciplinas, de modo a promover a criatividade de forma atenta às necessidades dos estudantes. O professor é o mediador para que o estudante conheça e domine seu mundo, mas também é quem o incentiva a aperfeiçoá-lo – a ideia de aperfeiçoar o mundo é um conceito-chave do judaísmo e significa melhora física e social do mundo. É claro que o que importa na educação não é a liberdade sem direção, mas a comunhão tendo ambos um sentido e um propósito. Comunhão e diálogo são palavras-chave na filosofia da educação de Buber.

Reforça-se também que ensino e aprendizagem não devem ser uma relação de exclusiva empatia, assumindo a perspectiva do outro e anulando a diferença. A aprendizagem acontece na diferença e não no que é igual. A ideia não é de anulação e sim de validação – é incluir, é aceitar o ponto de vista do outro. Essa ideia possibilita que o professor identifique aspectos através do

olhar do estudante, sem perder o controle da sua perspectiva como professor. Para Buber, a relação EU-TU entre estudante e professor não é totalmente mútua, já que a relação educativa não permite, pois professor e estudante ocupam papéis distintos no processo, o que pode não garantir a plenitude da reciprocidade, mas deve ter a premissa da genuinidade.

Martin Buber contribuiu significativamente à Pedagogia com conceitos e procedimentos empregados na manutenção da paz. Para o autor, o processo educativo deve privilegiar o diálogo e a cooperação entre estudantes e professores, considerando que, em sua opinião, estamos sempre em uma relação, já que o individual não existe sem estar numa relação. Para Guilherme (2016, p. 231), “estamos sempre em uma relação com os outros seres humanos, com o mundo e com Deus. E por virtude de sermos seres humanos, só somos capazes de dois tipos de relações: a relação EU-TU e a relação EU-ISSO”.

Na relação EU-TU, estabelecemos uma abertura ao outro, sem interesses, permitindo que o outro se manifeste como realmente é. Na relação EU-ISSO, o outro é o meio para algum fim, visto como objeto e não como um igual. Ainda para Guilherme (2016), a educação envolve os dois tipos de relação. A escolha de currículo, de tópicos, pode ser um exemplo de relação EU-ISSO, numa perspectiva da educação como instrução, o que os alemães nomeiam de *Erziehung*, podendo ser comparada com a expressão “Educação bancária” de Paulo Freire. Nessa forma de educação, o professor transfere informações ao estudante, desconsiderando-o em suas potencialidades, criatividade e subjetividade.

Para Guilherme (2016), a relação professor-estudante precisa ser a mais simétrica possível, para que se possa estabelecer a relação EU-TU. É nessa abertura de espaço para que o outro se manifeste como realmente é que ocorre a transformação do EU:

Quando levamos o processo de educação a esse nível, trabalhamos dentro daquilo que os alemães chamam de *Bildung* – educação do caráter. O outro não pode nos questionar se não abrimos espaço para ele e vice-versa. É através dessa abertura, desse questionamento, que nos transformamos mutuamente. (GUILHERME, 2016, p. 233).

Para que a educação no sentido *Bildung* ocorra é preciso que o professor assuma o papel de construtor e mediador de um espaço que garanta a possibilidade de estabelecimento de relações EU-TU. Apesar da necessidade de uma relação que busque a simetria entre estudante e professor, Guilherme (2016) ressalta que essa relação não pode virar uma relação de amizade sob pena de destruir a relação educacional entre professor e estudante e prejudicar o processo educativo. Por outro lado, esse processo deve sempre estar pautado na perspectiva humana, em busca de relações que não coisifiquem² o sujeito, conforme citado por Parreira:

Essas questões impelem o professor e o aluno a relações cada vez mais coisificadas e desnaturadas, dando espaço à indiferença, ao individualismo e à racionalidade excessiva. Relações em que o interpessoal é perdido por intermédio do esgotante exagero de conteúdos, da falta de tempo, da intolerância, do desencontro, da insatisfação, da decepção, do descaso, da indisciplina, do desânimo, da ausência de reconhecimento e da falta de diálogo; descaracterizando, em primeiro lugar, a escola enquanto ambiente de interações vívidas e, em segundo lugar, os seus membros como seres humanos. (PARREIRA, 2013, p. 31).

Para tanto, o papel da escola encontra-se muito além de ser apenas quem ensina. É no espaço escolar que a criança experiencia suas primeiras relações em comunidade, fora do seu núcleo familiar. Neste espaço, a criança deve ser desafiada a buscar estratégias no entre, nas diferenças, que possibilitem a convivência no coletivo, em uma aprendizagem muito maior do que a aquisição de conteúdo – *Bildung*. É por meio do diálogo que a criança estrutura seu pensamento, expressa-o, escuta o pensamento do outro e reelabora o seu, numa perspectiva de formação integral, pois mais do que adquirir conteúdo, a criança constrói conhecimento e se instrumentaliza para a vida em sociedade – premissa da condição humana.

² Coisificação é um conceito apresentado por Paulo Freire que se assemelha à ideia de objetificação apresentada por Buber. Refere-se à concepção de educação de Paulo Freire, apresentada na teoria antidialógica (educação bancária), contraposta à dialógica (educação libertadora) que, assim como para Buber, aposta na relação dialógica autêntica para o desenvolvimento pleno.

Talvez este seja o grande desafio e a grande contribuição do pensamento de Buber para a educação integral e inclusiva: a escola não é espaço de formatação de alunos, e sim de formação, de reconhecimento das diferenças, de mediação de relações e de validação dos sujeitos. É na singularidade das experiências mais profundas com o outro e com o mundo que nos desenvolvemos como pessoas, autores e atores da própria história, carregada das significações e sentidos singulares da existência de cada um.

A relação não é uma propriedade do homem, assim como a intencionalidade não significa algo que está entre a consciência e o mundo ou o objeto. Sendo assim, a relação é também um evento que acontece entre o homem e o ente que se lhe defronta. (BUBER, 2001, p. 46).

Para Buber, o valor da vida humana está em conhecer as pessoas e, na medida do possível, mudar alguma coisa no outro, ao mesmo tempo que se permite mudar alguma coisa em si mesmo. O processo de aprendizagem é exatamente isto: mediar uma mudança no outro, que também implica ser implicado, modificado. Modificamos nas relações, no encontro com o outro, em um processo infindo, na busca por um tornar-se. Ninguém passa ileso pelos encontros da vida e é no diálogo que encontramos a plenitude da nossa condição humana. Masschelein ratifica a ideia ao afirmar que:

Trata-se de um olhar sobre o mundo em relação ao mundo e à sua verdade. Este movimento não é um movimento além do que é visível, mas um movimento em direção ao seu trabalho ou poder, não apenas para conhecê-lo, mas para torná-lo “real” ou “presente”. O que já foi dado deve ser oferecido novamente para que se torne realmente entregue: ele deve ser recebido e recriado para ser o que é. Oferecer novamente é “realizá-lo”, para marcar, insistir no seu presente e na sua presença. Não se trata apenas de uma visão ou representação simbólica de um conteúdo cognitivo ou cultural (uma história ou uma moldura). O presente não é o que aparece na nossa frente (como um objeto de conhecimento ou uma questão de interpretação), mas o que é experienciado quando estamos atentos ou quando estamos “presentes no presente”.³ (MASSCHELEIN, 2010, p. 276, tradução nossa).

³It is rather about a look at the world as a regard for the world and its truth. This movement is not a movement beyond what is visible, but a movement towards its

A teoria de Buber discorre sobre aceitar e confirmar o indivíduo na sua potencialidade. Enxergá-lo, ter possibilidades quanto a ele, pois, inevitavelmente, enquanto seres humanos, estamos em constante vir a ser. Confirmar é reconhecer, aceitar, validar, surpreender-se. É comum categorizarmos as pessoas e é sobre isso que Buber provoca nosso olhar: não devemos categorizar, ter preconceitos ou expectativas predeterminadas em relação ao outro. O autor propõe uma abertura plena e legítima ao outro, sem o desejo de catequização, de colonização do outro em relação a nós mesmos, mas de uma mudança possível no encontro, nas diferenças, no reconhecimento do outro enquanto ser humano.

Como contribuição da filosofia buberiana para o espaço escolar, pode-se salientar o estímulo para desenvolver a capacidade de perceber o outro e o validá-lo, para que possamos estabelecer mais relações EU-TU do que EU-ISSO. A relação EU-TU requer reciprocidade. A experiência de ouvir, responder, dialogar, acolher a diferença é a essência do “entre”, da reciprocidade. “Presença não é algo fugaz e passageiro, mas o que aguarda e permanece diante de nós. Objeto não é duração, mas estagnação, parada, interrupção, enrijecimento, desvinculação, ausência de relação, ausência de presença” (BUBER, 2001, p. 14). A educação, enquanto processo de formação do sujeito, ocorrerá, na perspectiva buberiana, quando se promoverem espaços e experiências de relações plenas. É preciso educar para uma escuta atenta, para um real interesse na humanidade do outro e, por consequência, na sua própria condição humana.

Ao pensarmos em processos de formação, de educação, naturalmente refletimos sobre dois papéis: o de aprendente e o de ensinante. Em uma

work or power, not only to make it known, but to make it “real” or “present”. The given must be given again in order to become really given: it must be received and recreated to be what it is. To give again the given is to “realize” it, to make it impress, to insist on its present and presence. Which is not a mere matter of vision or the symbolical representation of a cognitive or cultural content (or a story or a frame). The present is not what appears as such and before us (as an object of knowledge or an issue of interpretation), but what is experienced when we are attentive or when we are “present in the present”.

relação de aprendizagem, esses papéis se alternam constantemente, pois não há como ensinar sem constituir aprendizagem e não há como aprender sem de alguma forma também estar ensinando. Nessas relações que se estabelecem no processo educacional é o que ocorre no “entre” que promove o desenvolvimento. “O ‘entre’ que se constrói entre o sujeito aprendente do aprendente e o sujeito ensinante do ensinante é um espaço de produção de diferenças” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 56). E é nas diferenças que ampliamos conhecimentos acerca do mundo em que vivemos. É na diferença que se ampliam repertórios para a transposição de desafios e para lidarmos com o que não é habitual. Portanto, o “entre” subsidia a formação do EU e do TU, e por isso o diálogo é basal no processo educacional e ferramenta fundamental, endossada na filosofia buberiana.

O referido “entre” se dá nas relações EU-TU e EU-ISSO, as quais se apresentam como meio para conhecer e vivenciar o mundo. Ambas são inerentes à condição humana, mas somente pela relação EU-TU é possível obter um encontro genuíno com a humanidade que há no outro, e é por isso que o diálogo recebe merecido destaque na obra de Martin Buber. Sua filosofia se apresenta extremamente atual e relevante para a educação, em tempos regidos pela falta de tempo, pelo individualismo e pela distância entre as pessoas.

Educar para a consciência, para a validação do outro e de si mesmo são funções a serem assumidas pelos espaços de educação. Saber conviver, ampliar a consciência de mundo, desenvolver autoconhecimento, tolerância e respeito às diferenças são práticas a serem ensinadas, para a instrumentalização em prol do diálogo. Saber ouvir com real atenção é uma habilidade a ser desenvolvida, assim como argumentar e suportar a argumentação alheia, sem a pretensão de subjugar o outro, são atitudes que exigem reflexão profunda e o reconhecimento de que estamos todos sempre em processo de vir a ser.

Inegavelmente, a teoria de Buber é estruturante na ação educacional e aponta aspectos atemporais para o desenvolvimento humano integral, para a vida em sociedade. Buber criticava a filosofia sem ação e por isso propôs

possibilidades práticas para o diálogo autêntico. Com mais de um século de suas contribuições, percebemos que ainda é preciso fazer muito para que a prática educativa seja pautada na teoria do diálogo autêntico, para que a educação exerça sua função de formação integral, em busca da humanização das relações.

Assim, assumir a proposta dialógica de Buber nas práticas pedagógicas dos espaços de formação é mais do que educar para a aquisição de informações e de competências curriculares. É reconhecer a complexidade dos seres humanos, suas individualidades, seus direitos de coabitar em um espaço que garanta e promova relações de respeito e de plenitude. Mais do que isso, é humanizar as relações em tempos de objetificação do outro, e esse movimento só será possível por meio do diálogo autêntico.

Tais ações, aqui apontadas no âmbito educacional, mostram-se fundamentais para a vida em sociedade, na garantia dos direitos individuais, mas também coletivos. Ações concretas, que se apresentam necessárias, mas também possíveis no contexto atual, podem e devem ser empregadas nos mais diversos espaços de formação. O diálogo, como principal ferramenta da perspectiva buberiana, deve ocupar seu lugar na mediação que promova o desenvolvimento individual, mais consciente e humanizado, resultando na qualificação das relações sociais e interpessoais, na garantia de respeito às singularidades e na formação integral dos seres humanos, para que se promovam mais relações EU-TU do que relações EU-ISSO ao tratarmos de educação.

Com base neste referencial teórico para se pensar as relações estabelecidas no espaço escolar, a educação inclusiva e a importância do modelo social, precisamos estar em constante avaliação do contexto vivenciado e da adaptabilidade que se exige diante de cada espaço-tempo compartilhado. A seguir, apresentam-se algumas considerações como um exercício de reflexão acerca da educação inclusiva em um cenário de pandemia, realidade deste tempo presente em todo o mundo.

Desafios da atualidade para a promoção de uma educação inclusiva

*Queremos saber
Queremos viver
Confiantes no futuro
Por isso se faz necessário prever
Qual o itinerário da ilusão
A ilusão do poder
Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer
Queremos saber, queremos saber
Queremos saber, todos queremos saber*

Gilberto Gil

No ano de 2020, toda a humanidade foi profundamente impactada pela chegada de uma nova doença infecciosa chamada Covid-19, causada pelo novo coronavírus. O cenário de uma pandemia que vem produzindo isolamento, mudança de comportamentos, restrições de contato e de manifestações de afeto ainda não deixa claro quais as consequências e a proporção do impacto que identificaremos no pós-pandemia.

Ainda no mês de março de 2020, após relatos internacionais dos casos confirmados e da velocidade com que o vírus se propagava mundialmente, escolas da educação básica e universidades do Brasil e do mundo começaram a anunciar o fechamento dos seus estabelecimentos para uma quarentena, que se imaginava que seria capaz de conter a contaminação em massa. O período que se pretendia inicialmente, de 15 dias, acabou sendo ilusório. O fato é que a pandemia segue, mas, com a descoberta da vacina e a tentativa de aplicação em massa, o número de casos apresentou redução, e alguns retornos, com a aplicação de protocolos sanitários, têm sido experimentados.

Para o contexto escolar, já se percebe o aumento na disparidade de acesso e de oportunidade de desenvolvimento, conseqüente de diversos

fatores decorrentes da pandemia, tais como: acesso à tecnologia, necessário para a manutenção do distanciamento, por meio de acesso remoto às aulas; estrutura adequada para a aplicação de protocolos sanitários, o que resultou na impossibilidade de retorno às aulas presenciais, tendo ocorrido em tempos distintos, conforme realidade financeira de cada instituição (as escolas privadas retornaram antes das escolas públicas, além de seguirem com aulas remotas durante todo o período, o que não aconteceu na maioria das escolas da rede pública); rede de suporte de assistência social, emocional e de saúde. Os fatores apresentados, que potencializam as disparidades sociais, não são novidades no cenário nacional. Entretanto, a pandemia acentuou significativamente o abismo social e as diferentes possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Para muitos estudantes brasileiros, a escola é um local de visibilidade, de acesso à alimentação e aos cuidados que, infelizmente, seus lares não lhes oferecem. Sendo assim, para esse público, o fato de o estudante permanecer em sua casa, por conta do isolamento social, retirou mais do que seu espaço formativo no aspecto acadêmico, fechando a janela para a intimidade do lar que é a escola. Os índices apontaram o aumento na violência nesse período.

Com a chegada do ensino remoto para parte do público estudantil, viu-se a intensificação das diferentes oportunidades que cada contexto poderia oferecer. Houve também a necessidade da reflexão sobre o que vem a ser a educação inclusiva e a quem se destina, sobretudo nesse contexto, no qual todos foram colocados, de certa forma, em situação de vulnerabilidade, ainda que em proporções distintas. Muitos estudantes passaram a apresentar alguma necessidade específica decorrente do cenário de pandemia. Mais do que nunca, foi preciso atenção quanto ao desenvolvimento integral dos estudantes, considerando aspectos biopsicossociais nas demandas, que exigiram profunda adaptabilidade, flexibilidade cognitiva e resiliência de toda a comunidade escolar.

Nesse cenário de pandemia, têm-se feito necessárias as seguintes questões: como estão os estudantes público-alvo da educação especial? Como ficaram essas crianças e jovens que necessitam de inclusão arquitetônica, metodológica e de mediação para aprender, conviver e partilhar suas

aprendizagens? E os docentes? Como prepararam suas aulas de forma a oportunizar acessibilidade e mediação sem contato físico e sem a presencialidade? E se colocarmos essas questões sobre cada um dos estudantes, público-alvo da educação especial ou não, faz sentido refletir sobre especificidades na aprendizagem?

No viés do inesperado e da necessidade de repensar os processos pedagógicos a partir de uma perspectiva inclusiva, compreendemos que as práticas inclusivas, as atuais políticas e direcionamentos que visam à garantia de uma educação inclusiva podem contribuir para o atual momento, que exige repensar os formatos de ensinar, de aprender e de ser escola. Sendo assim, acreditamos que as práticas educacionais inclusivas, propostas e necessárias como maior ênfase nos últimos anos, podem auxiliar e apontar direcionamentos para uma educação mais acolhedora, acessível e inclusiva para todos os estudantes, atendendo às demandas impostas também pelos desafios da atualidade.

Nos últimos dez anos, acompanhamos no contexto nacional políticas que pretendem a ressignificação das ações na educação brasileira, no campo pedagógico, nas formas de ensinar e aprender. Tal movimento parte de uma perspectiva que defende uma educação mais plural, acessível e inclusiva.

Nesse sentido, o campo da educação especial passou a assumir como premissa a perspectiva de educação inclusiva a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). A referida política é considerada um marco no que tange às orientações que apontam para a defesa do acesso, permanência e acessibilidade para todos os estudantes, incluindo os alunos considerados público-alvo da educação especial, que são aqueles identificados com: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 11). A educação das pessoas público-alvo da educação especial ganha ainda mais força na compreensão como prioritária em espaços de ensino regular e não mais em espaços segregados.

A partir da política de 2008 e de sua consolidação, através de legislações e normativas, a exemplo da Resolução CNE/CEB 04/2009, o

processo de inclusão dos alunos considerados público-alvo da educação especial no ensino comum conta com o apoio especializado. Esse importante serviço é nomeado como Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao profissional do AEE cabe auxiliar na eliminação ou, pelo menos, minimizar as barreiras que obstruem o acesso dos estudantes, estabelecendo parcerias e a orientação ao trabalho constituído no âmbito escolar, com professores, equipes pedagógicas, entre outros.

Uma série de legislações, orientações, projetos e programas ministeriais foi instaurada nos últimos anos, com o intuito de reestruturar a organização curricular e a prática escolar, para que, cada vez mais, a educação ofertada no contexto escolar possa atender às necessidades de acessibilidade ao ensino comum:

Socialmente, a inclusão representa o avanço em direção à igualdade de direitos entre os indivíduos que formam a sociedade. Trata-se da extensão, a todos, do direito de integrar e participar de todas as dimensões dos ambientes sociais, sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou preconceito. (CANTORANI *et al.*, 2020, p. 3).

No intuito de reforçar as concepções da perspectiva inclusiva, em 2015, através da Lei no 13.146, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Para Valadão e Mendes (2018, p. 14) “a política de inclusão escolar tem ocasionado crescimento contínuo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas públicas regulares”.

As políticas produzidas para a garantia da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, reiteram a necessária formação permanente e a qualificação na formação profissional pedagógica dos professores das diferentes áreas do conhecimento para uma educação inclusiva. Por isso, nos últimos anos, com a intenção de produzir adaptações e flexibilizações necessárias ao currículo e à formação pedagógica, ampliou-se a oferta de cursos, especializações e encontros formativos com foco nos

processos inclusivos e na ação pedagógica. Esse movimento reforça a compreensão do estudante público-alvo sendo de toda a escola e não apenas do profissional do AEE.

Também não é recente a orientação legal para a inserção de componente pedagógico, nos cursos de licenciatura, que aborde a formação docente para a atuação na perspectiva da educação inclusiva. O Ministério da Educação (MEC) publicou, a partir da manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, PORTARIA N.º 1793, DE DEZEMBRO DE 1994, a seguinte determinação:

Art.1.º Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2.º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. (BRASIL, 1994)

No entanto, o acolhimento de todo e qualquer estudante ainda apresenta restrições em muitos contextos. Para muitos docentes, a sensação de falta de preparo para lidar com as diferenças em uma sala de aula é apontada como justificativa para a não designação de estudantes que demandem um trabalho inclusivo. Esse indicativo evidencia a necessária mudança na formação docente, para que não se crie um imaginário de estudantes que são adequados em detrimento dos que não o são. Conhecimento, formação permanente, rede de suporte e ação pedagógica em constante avaliação são aspectos fundamentais para o professor conseguir realizar seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva, mas também é preciso firmar a ideia de que não é um favor acolher a diversidade em sala de aula. Receber educação que vise o desenvolvimento integral é direito de todo estudante, seja ele público-alvo da educação especial ou não, e, ao professor, cabe o fazer docente com essa intencionalidade.

A partir de 2008 e das diretrizes para uma educação mais inclusiva, muitos professores se viram na necessidade de acolher alunos que não estavam tão acostumados a encontrar em suas salas de aula. A necessidade da construção coletiva nos espaços educativos, do repensar em como ensinar e nas múltiplas capacidades de aprender de nossos estudantes, assim como o ato de adaptar, flexibilizar e preparar uma aula e/ou avaliações acessíveis a todos, passaram a ser necessários a partir dessa perspectiva. Entendemos que tais ações não se restringem ao trabalho junto ao estudante da educação especial e, portanto, qualificam também a ação pedagógica para o coletivo.

A educação inclusiva precisa provocar um movimento de ação coletiva no contexto escolar. A inclusão escolar é um processo complexo e compartilhado, que impõe funções e deveres para todas as pessoas envolvidas, mas, em primeiro lugar, e de modo direto, encontram-se professores, educadores da escola e a família.

Em vista disso, a partir da Covid-19 e diante do atual momento pandêmico, ao considerarmos as dificuldades em diferentes aspectos e, entre elas, em como mantermos o acesso ao ensino, perguntamo-nos o quanto os processos educativos inclusivos podem contribuir para a atual demanda de repensarmos o acesso e a acessibilidade ao conhecimento, à aprendizagem e ao ensino. Neste contexto, a ideia de educação inclusiva transcende as demandas de um público específico e abarca a todos os estudantes que, certamente, estão de alguma forma impactados pela situação que vivemos.

Pensar na acessibilidade e na equidade no trabalho pedagógico em tempos de pandemia tem se evidenciado um grande desafio na atual realidade. Muitos ainda não recebem por completo o acesso à escolarização e ao ensino remoto, adotado em alguns cenários possíveis. Os desafios são muitos, mas compreendemos que, respeitando as singularidades de cada realidade, faz-se necessário que os órgãos responsáveis se ocupem da manutenção da vinculação e do direito à educação, garantidos em lei.

Para tanto, faz-se indispensável elucidar algumas premissas que julgamos fundamentais para pensarmos, a partir da atual demanda, sobre o direito ao acesso à educação de todos, incluindo os estudantes público-alvo da

educação especial. O acolhimento aos estudantes e suas famílias, no intuito de compreender as necessidades desse atual contexto, fortalece e possibilita a construção de vínculos e é de extrema importância para o processo pedagógico, em destaque para familiares e estudantes que necessitam de apoio especializado em suas demandas específicas.

Além do acolhimento, acreditamos que as práticas educacionais inclusivas, que já vinham sendo constituídas em muitas realidades, podem auxiliar nesse atual momento, que exige a elaboração de materiais em formatos e metodologias diferenciados. Talvez, diante da dificuldade, possamos encontrar uma oportunidade: repensar a prática pedagógica e exercitar que, em consonância com a afirmativa de Baptista (2015, p. 91), “o debate sobre a inclusão tenha como uma de suas vantagens o destaque de novas possibilidades para a intervenção educativa, em sentindo amplo”. Não se trata, dessa forma, de uma mudança acerca de uma metodologia didática específica, mas sim de uma perspectiva mais inclusiva, pautada no estabelecimento de trabalho enquanto rede, colaborativo e dialógico, para a construção de um fazer pedagógico mais acessível e inclusivo.

Compreendemos também que, infelizmente, o acesso tecnológico não é algo viável para muitas famílias e crianças brasileiras. Reconhecemos o quanto esses meios tecnológicos têm oportunizado para alguns estudantes a construção de recursos que possibilitam a acessibilidade e a aquisição de conhecimentos. Portanto, afirmamos que esse é um aspecto que deve pautar a atenção de políticas públicas, pois a sua falta potencializa os abismos sociais. Sabe-se que algumas ações que vêm sendo estudadas e implementadas pelo governo federal, como o Programa Educação Conectada, poderão futuramente reduzir as disparidades quanto à acessibilidade.

Estudantes que possuem alguma necessidade referente à adaptação física e/ou de recursos para escrever, ler, ouvir ou falar já vinham se beneficiando das possibilidades tecnológicas. Além disso, compreendemos que o atual momento tem exigido repensar demasiadamente em como administrar as aulas remotas e a produção de materiais de forma visualmente

acessível. Se a educação inclusiva já vinha apontando essas necessidades, a atualidade vem reforçando essas demandas.

O conceito de inovação pedagógica, utilizado por alguns estudiosos no campo da educação e da educação inclusiva, pode auxiliar na compreensão do fazer pedagógico na atual realidade. Como nos aponta Costa da Silva (2015, p. 16), “a percepção relacionada à inovação envolve a resignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, não relacionada, necessariamente, a algo inédito”.

Dessa forma, entendemos que o conceito de inovação assume centralidade no que tange ao necessário para as atuais demandas pedagógicas. A inovação nesse sentido envolve a necessidade de um trabalho em rede e do coletivo para construirmos, juntos, formas possíveis para o acesso ao ensino. Assim, torna-se fundamental que todos os sujeitos estejam envolvidos nesse processo, e que as demandas e necessidades atuais de nossos estudantes sejam consideradas não apenas pelo que gestores e docentes identificam, mas por um diálogo genuíno que envolva o estudante público-alvo.

Por último, convém destacar que o processo de escolarização a partir do trabalho inclusivo não deve ser reduzido ao atendimento educacional especializado e às ações realizadas diretamente aos estudantes público-alvo. Mais do que nunca, é necessária a existência de uma estrutura de apoio que dê suporte não só ao alunado da educação especial, mas a toda a comunidade escolar. Todos no contexto escolar devem se beneficiar da atual perspectiva. Repensar os processos de escolarização é um desafio coletivo e diário que demanda responsabilidade conjunta de todos os profissionais envolvidos.

Como afirma Beyer (2015, p. 80), “é no espaço escolar como tal, na cotidianidade da escola, da sala de aula, nas reflexões que os educadores fazem, nas discussões acaloradas da rotina escolar, que tais princípios podem ser experimentados, refletidos e elaborados”. Dessa forma, reiteramos que é a partir da perspectiva da educação inclusiva e suas ações pedagógicas coletivas, acessíveis e respeitosas com as diferenças que podemos pautar nossas práticas com todo o universo escolar.

A compreensão da educação inclusiva como processo de direito à equidade no desenvolvimento integral do estudante, com vistas à ênfase das potencialidades em relação às dificuldades, pode ser uma forma interessante de pensarmos os processos de ensino e de aprendizagem no atual momento. Há alguns anos, profissionais e teóricos da educação inclusiva vêm apontando que as estratégias empregadas no ensino dos estudantes que apresentam necessidade educacional especial podem contribuir também na formação dos demais estudantes com ou sem demandas específicas, pois normalmente adaptam materiais que potencializam outros sentidos e oportunizam outras formas de compreensão dos conteúdos escolares.

A reflexão constante acerca dos processos de aprendizagem na educação especial se faz necessária porque é preciso triangular o objetivo da proposta educacional com as demandas específicas de cada estudante e com os recursos ou adaptações necessários para a efetivação da aprendizagem. Esse processo de avaliação e adaptação constantes promove a dinamicidade das propostas para a garantia das aprendizagens, diante de cada realidade. Entendemos que essa dinâmica do trabalho, que vem sendo consolidada na educação inclusiva, pode contribuir significativamente para o momento atual, na medida em que pauta as ações pedagógicas de forma reflexiva e adaptativa para todos os estudantes.

Afinal, de certa forma, todos estamos vivenciando momentos adversos que podem potencializar vulnerabilidades e promover a sensação de insegurança. Desse modo, as instituições escolares precisam adotar uma prática inclusiva para que possam atender às diversidades, consequentes desse formato atípico do fazer escolar, para uma educação mais acolhedora, acessível e inclusiva para todos.

Destacamos que o cenário pandêmico é bastante prejudicial em todos os aspectos, assim como para a educação, por inviabilizar a convivência entre os pares, devido ao necessário isolamento social, e que proporciona aprendizagens que transcendem as curriculares ou acadêmicas do espaço escolar. Entretanto, talvez esse momento seja impulsionador de princípios que regem a educação inclusiva, tais como priorizar o enfoque nas potencialidades

em detrimento das dificuldades, buscar conhecer profundamente os estudantes, para que os vejamos em sua integralidade, e ofertar estratégias que garantam seu desenvolvimento, inclusão, acesso e permanência à vida escolar.

Quais lições, enquanto escola, poderemos aprender com toda a experiência de uma pandemia? Quais adaptações foram impostas pelo contexto, mas que se mostraram positivas nos processos inclusivos e no desenvolvimento dos estudantes público-alvo? O que contribuiu também para a formação dos demais estudantes? O que mais está fazendo falta para os estudantes e que poderá ser priorizado no retorno das aulas presenciais?

Certamente, a escola precisa tornar-se cada vez mais inclusiva, sobretudo no momento atual. Seja para a educação especial ou para qualquer outro tipo de educação, a escuta, o acolhimento e o olhar para as especificidades sempre serão premissas na garantia de práticas pedagógicas mais assertivas. Mais do que nunca, considerando a diversidade de contextos educacionais, a falta do acesso à educação produzirá abismos sociais ainda maiores. Que possamos fortalecer, dentro dos nossos limites e possibilidades, o olhar inclusivo no fazer escola.

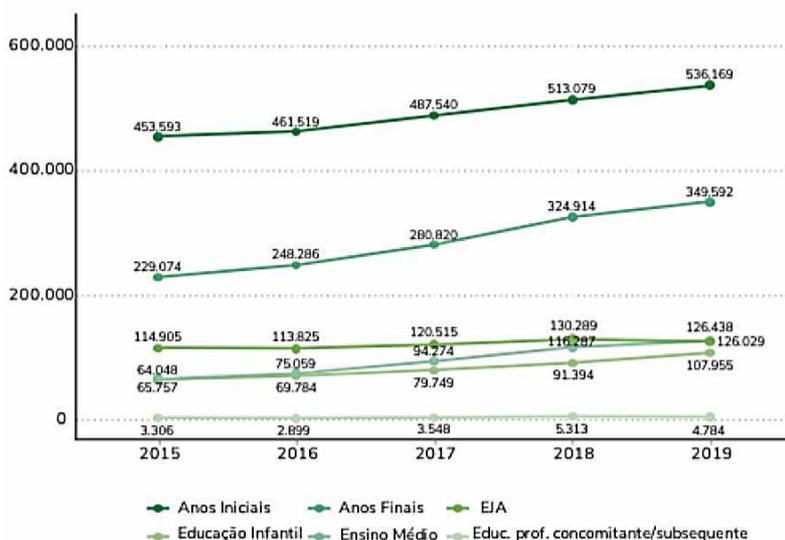
O uso das tecnologias, tão presentes na garantia da efetivação de uma educação inclusiva, pode ser um legado importante da pandemia aos processos educacionais, estendendo-se a todos os estudantes como possibilidade complementar às práticas pedagógicas já consolidadas no espaço escolar. Portanto, considerando o desejo do fim da pandemia e da efetivação de uma realidade diferente da atual, que possamos aprender na adversidade, seguindo no fazer escolar com foco nas oportunidades de desenvolvimento, nos processos de acolhimento e na manutenção dos vínculos dos estudantes, com o olhar cada vez mais inclusivo, de forma a reconhecer as diferenças e aprender a partir delas

A educação inclusiva e as deficiências potencializadas pelo meio social no Brasil

*No fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto
a partir desta data,
aquela mágoa sem remédio
é considerada nula
e sobre ela – silêncio perpétuo
extinto por lei todo o remorso,
maldito seja quem olhar pra trás,
lá pra trás não há nada,
e nada mais
mas problemas não se resolvem,
problemas têm família grande,
e aos domingos
saem todos a passear
o problema, sua senhora
e outros pequenos probleminhas.*

Paulo Leminski

Se a efetivação da educação inclusiva tem sido um problema em nosso país, certamente esse problema não caminha sozinho. Infelizmente, não podemos suprimir os problemas sociais apenas com decretos e legislações. A transformação cultural e social depende de um longo processo. Neste capítulo pretendemos, a partir de dados, reafirmar o quanto o meio não só pode potencializar, como potencializa as deficiências. O Censo Escolar, nomeado Educacenso, é uma espécie de mapeamento detalhado do sistema educacional brasileiro com o intuito de obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. O Educacenso é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que apresenta como entendimento da Educação Especial:



Uma modalidade de educação escolar que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2020b, p. 6).

No Censo Escolar são coletados também os dados de alunos da educação especial matriculados na educação regular (classes comuns) e na educação especial na modalidade substitutiva (classes ou escolas especiais). Em 2019, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão, o que significou um aumento de 34,4% em relação ao ano de 2015. O maior número de estudantes está no ensino fundamental, que concentra 70,8% das matrículas da educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2015 e 2019, percebe-se que as de ensino médio são as que mais cresceram, um acréscimo de 91,7%, conforme expresso no quadro a seguir:

Número de matrículas de alunos da Educação Especial no Brasil – 2015 a 2019

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino. Com exceção da Educação de Jovens e Adultos, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 89% de alunos incluídos em classes comuns em 2019. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio e na educação profissional concomitante ou subsequente, com inclusão superior a 99%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2015 e 2019, foi observado na educação infantil (Brasil, 2020b).

Em 2014, publicou-se a Lei 13.005/2014, instituindo o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste plano, foram estabelecidas 20 metas a serem atingidas em um prazo de 10 anos, e a Educação Especial foi contemplada na meta 4, descrita a seguir:

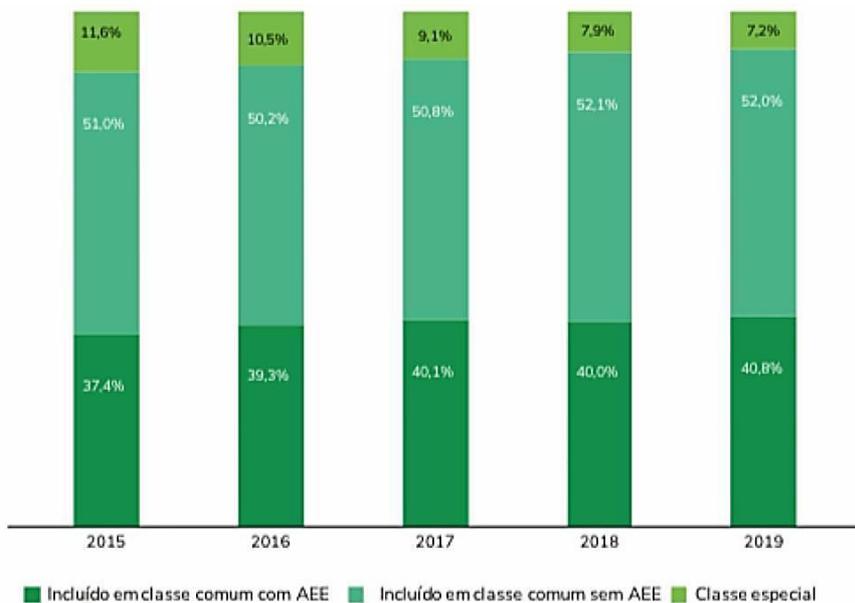
META 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de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

Analisando os resultados do Educacenso de 2019, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum aumentou gradativamente ao longo dos anos, em consonância com o previsto no PNE. Em 2015, o percentual de alunos incluídos era de 88,4% e, em 2019, passou para 92,8%. Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,4% em 2015 para 40,8% em 2019, conforme gráfico a seguir:

Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2015 a 2019

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Todos esses dados parecem bastante promissores quanto ao aumento dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes regulares de ensino. Entretanto, estamos apresentando estatísticas de matrícula, mas não de



permanência. A LDBN, lei nº 9394/96, já citada anteriormente, prevê como direito do estudante da educação especial o acesso, a permanência, a integração e o desenvolvimento em sua vida escolar.

Desse modo, em relação ao desenvolvimento dos estudantes, ficam lacunas impostas por uma série de fatores que transcendem os aspectos legais e resultam de um problema estrutural na educação brasileira. As disparidades sociais, a precarização do trabalho docente e a falta de estrutura dos espaços escolares potencializam processos de exclusão social e segregam ainda mais.

Reconhecemos a importância dos movimentos legais que instituem normativas, visando ao efetivo processo inclusivo no contexto brasileiro, e os resultados que, aos poucos, vão sendo percebidos para uma mudança de paradigma quanto à inserção do estudante público-alvo da educação especial

nas classes regulares de ensino. Contudo, ampliando o olhar acerca da educação inclusiva na perspectiva do modelo social, compreendemos que essa engrenagem depende de fatores que não dizem respeito somente ao contexto escolar.

Apesar do crescimento no número de matrículas de alunos público-alvo da inclusão, identificado nos dados apresentados, estamos muito longe de tornar o sistema educacional inclusivo em nosso país. Como já mencionado, a matrícula e a frequência não garantem a efetiva educação inclusiva. Considerando somente o básico para que uma escola tenha a mínima estrutura para o atendimento educacional inclusivo – e conforme previsto em lei –, partimos do pressuposto de que há salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, profissionais habilitados, classes adequadas às diversidades de demandas, escolas ou serviços especializados, como rede de apoio e acessibilidade arquitetônica.

Porém, os dados nos apresentam uma realidade que se encontra longe de uma educação inclusiva pautada na lógica do modelo social. Segundo os dados do último Censo Escolar, divulgado pelo INEP, 38,6% das escolas públicas de ensino fundamental e 55,6% das escolas privadas têm banheiros para pessoas com necessidades especiais. Também no ensino fundamental, 28% das escolas públicas e 44,7% das particulares têm dependências adequadas para pessoas com deficiências, o que significa que menos de um terço das escolas públicas possuem estrutura adequada para atendimento aos alunos com deficiências. No ensino médio, 60% das escolas públicas e 68,7% das escolas particulares dispõem de banheiro especial e 44,3% das públicas e 52,7% das privadas têm dependências adequadas.

Infelizmente, não há apenas a falta de estrutura para o atendimento do aluno público-alvo da educação especial, mas também da estrutura básica para todo e qualquer aluno. Vejamos estes números: menos de 30% das escolas de educação infantil da rede pública contam com uma biblioteca. No ensino fundamental, menos de 55%. Há falta de laboratórios, profissionais habilitados e, em algumas regiões, há falta inclusive de saneamento básico.

Portanto, analisar a educação inclusiva no Brasil à luz do conceito de modelo social leva-nos a refletir o quanto a educação não se restringe apenas ao espaço escolar, considerando a interdependência de diversos fatores para a consolidação, ou não, dos direitos básicos dos alunos, dos cidadãos; a negligência parece ser um problema estrutural na sociedade e não exclusivamente da escola. Em contrapartida, tais constatações reforçam a crença na força da instituição escolar e no papel da educação para a produção de uma cultura pautada na perspectiva do modelo social e na formação de uma sociedade com equidade.

Entendemos a educação inclusiva como fator primordial para a construção de uma sociedade inclusiva. E, se a população reconhecer o valor desse princípio, ocorrerá um processo de retroalimentação: a sociedade produzirá uma educação inclusiva ao mesmo tempo que a educação inclusiva produzirá uma sociedade inclusiva. Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha em 2019, a maioria dos brasileiros concorda que a educação inclusiva é um caminho positivo para buscar equidade e qualidade na educação.

A pesquisa intitulada “O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva” (DATAFOLHA, 2019), encomendada pelo Instituto Alana, entrevistou 2.074 pessoas acima de 16 anos e coletou informações de mais de 7.000 brasileiros, de 130 municípios. Segundo os dados, 86% acreditam que as escolas se tornam melhores ao incluir pessoas com deficiência. Para 76%, crianças com deficiência aprendem mais quando estudam com crianças sem deficiência.

Entre os que convivem com pessoas com deficiência na escola, a atitude é ainda mais favorável: 93% concordam que as escolas se tornam melhores quando há inclusão. Esses resultados são muito significativos para que, como sociedade, busquemos a efetivação da educação inclusiva no contexto brasileiro. Entendemos que as consequências positivas serão o resultado de uma comunidade mais inclusiva.

A educação inclusiva, pelo viés do modelo social, entende a deficiência como resultado da interação do sujeito com a sociedade. Sendo assim, para

que as barreiras de todas as ordens possam ser minimizadas, o estudante precisa ser acompanhado em sua trajetória escolar, em seus aspectos de saúde e nas relações que estabelecerá ao longo da vida. Portanto, no Brasil, ainda há falta de estrutura e suporte às famílias nos três aspectos: quanto à saúde, quanto à trajetória escolar e quanto à assistência social.

Na maioria das legislações mencionadas, está previsto o acompanhamento de uma rede de suporte aos estudantes público-alvo da educação especial, porém é muito comum que essa rede não exista, sobretudo nas escolas da rede pública, impossibilitando que o estudante receba atendimento especializado. A falta de suporte reduz possibilidades de intervenção e estimulação do desenvolvimento e da autonomia desses sujeitos.

Infelizmente, essa realidade não é exclusiva dos estudantes público-alvo da educação especial, mas também de todo e qualquer estudante que se encontre em situação que demande um olhar inclusivo. São inúmeras as limitações que interferem para que não produzamos a plena educação de qualidade no contexto brasileiro. Para muitas crianças, inclusive, é a própria condição social que imputa necessidades educacionais específicas e necessidades de toda ordem. Na perspectiva do modelo social, todos os dados aqui apresentados ilustram de que forma a sociedade potencializa, ou até mesmo produz, limitações e barreiras de todas as ordens.

Por que o diálogo é tão necessário para a educação inclusiva?

Há tantos diálogos

*Diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado*

*Diálogo consigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as ideias
o sonho
o passado
o mais que futuro*

*Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.*

Carlos Drummond de Andrade

Na teoria de Buber, o diálogo apresenta-se como a principal ideia, e talvez seja essa a sua grande contribuição para o campo da educação. Para o autor, somente pelo diálogo podemos estabelecer relações plenas e promover a paz. O diálogo, aqui entendido como a ação de falar com o outro e não para

o outro, é uma proposta extraordinária para uma escuta autêntica, que visa a abertura plena à humanidade do outro.

Em 2018, foi realizada uma pesquisa por um dos autores deste livro, em uma grande instituição escolar da cidade de Porto Alegre. A instituição, por determinação judicial, passaria a ser inclusiva. Até então, a rede educacional à qual a escola pertence não estava prevista nas normativas que regem as escolas de educação básica no Brasil, quanto à obrigatoriedade da promoção da educação inclusiva, por subordinação a outro Ministério que não o Ministério da Educação. Assim, a pesquisa objetivou analisar as relações que se estabeleceriam na introdução à educação inclusiva dessa instituição especificamente, prevista para iniciar em 2019.

Para tanto, foram convidados educadores da própria instituição que voluntariamente manifestassem interesse em contribuir na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009) proposta. Doze educadores, entre docentes e funcionários da instituição, aderiram à proposição de investigação científica realizada durante seis meses e descrita na íntegra por Becker (2019). Enquanto os participantes pesquisaram, compartilharam e refletiram sobre a introdução da educação inclusiva em seu contexto, a pesquisadora analisava os discursos presentes nos encontros do grupo. Para sustentar algumas das considerações apresentadas a seguir, traremos trechos dessas falas e alguns dados decorrentes da análise dos dados obtidos por Becker (2019).

Com o propósito de estabelecermos a escola como espaço capaz de atender à diversidade humana, o diálogo precisa fundamentar toda a ação pedagógica. Pretende-se, assim, promover um espaço que garanta e reconheça a importância da promoção de oportunidades dialógicas, que possibilitem a coexistência humana para a educação para a paz, para o respeito e para a busca de soluções conjuntas, como proposto por Buber. A temática da educação inclusiva potencializa o quão fundamental é a garantia de um espaço que reconheça e oportunize o desenvolvimento humano em todos os sentidos no fazer escolar, pela e na diferença.

O diálogo, nesse sentido, deve ser empregado em toda e qualquer relação que se estabeleça na instituição educacional. O diálogo não se

restringe à abertura ao estudante e à família apenas, mas a toda a comunidade escolar, incluindo educadores e gestores. Na proposta de Buber, a abertura à humanidade do outro e ao acolhimento sem julgamentos é o que produz soluções para conflitos e cria uma atmosfera de confiança e segurança.

No fazer pedagógico, permeado de relações genuinamente humanas, o diálogo encontra um lugar privilegiado. Quando se trata de educação especial e inclusiva, o lugar potente do diálogo não é diferente. Entendemos que o diálogo na perspectiva buberiana é uma excelente ferramenta para a promoção dos processos inclusivos, não apenas com foco no público-alvo da educação especial e nas suas famílias, mas em todos que pertencem ao contexto em questão, para que juntos possam identificar e aplicar ações coletivas para uma cultura inclusiva.

O diálogo também possibilita a necessária escuta dos docentes e entre os docentes. Para Becker (2019), evidencia-se a necessidade do diálogo no contexto escolar para a manutenção, inclusive, da saúde mental dos professores. A fala a seguir sugere a relevância da reflexão sobre a necessidade de um espaço de escuta para o docente, entendendo-o na sua condição humana, auxiliando-o a olhar para si mesmo e, assim, ser capaz de olhar para o outro:

Desse tempo que eu estou na escola, a gente sente falta deste grupo de escuta, não só pela questão da inclusão do professor em sala de aula. Quando você verbaliza, tu pensa “eu até sei lidar”. E como às vezes as pessoas ficam com as angústias guardadas, levam para casa, não colocam aquilo, não significam. (Participante 2)¹

Retoma-se aqui a citação já mencionada, mas que contribui para o entendimento desta relação, na qual Morgan e Guilherme (2010), referenciando Buber, afirmam que uma sociedade estabelecida no diálogo permite que as pessoas se desenvolvam intelectualmente, eticamente e politicamente, porque neutraliza a ameaça do conflito, removendo incertezas e perturbações, apesar de ser um processo difícil, sobretudo pela diferença cultural e pela hostilidade nas

¹ As falas dos sujeitos participantes dessa pesquisa-ação serão apresentadas em itálico.

relações. Cada vez mais, as instituições escolares tornam-se espaços em que os professores estão sendo colocados à prova.

Durante a pandemia de Covid-19, os professores estão ainda mais sobrecarregados, trabalhando de dentro de suas casas, por consequência do distanciamento social, compartilhando a sua intimidade não por opção, mas como cenário de fundo das suas aulas, sofrendo as consequências da falta de borda entre o espaço de trabalho e o seu lar. Seguem buscando administrar demandas particulares, profissionais, perdas e aspectos emocionais, em ciclos infintos e com o agravante de não saberem até quando permaneceremos neste cenário. A escola passou a existir não mais no prédio físico, mas nas pessoas.

Não é recente que a ação docente vem sendo constantemente questionada e, por vezes, o professor pode se sentir ameaçado em relação à sua prática pedagógica. Garantir um espaço de escuta atenta, de diálogo, oportuniza que o docente se sinta acolhido ao perceber que compartilha de angústias comuns a outros colegas e que reafirme a sua prática por meio de um processo reflexivo. A busca de estratégias de forma coletiva pode garantir um espaço mais democrático e criativo, sobretudo na procura por soluções no atendimento de estudantes com demandas específicas, oportunizando a partilha de experiências e possibilidades na ação pedagógica com os estudantes público-alvo da educação especial.

A escola não pode ser entendida como espaço formativo apenas dos estudantes. Educadores e comunidade escolar também, enquanto seres humanos, encontram-se em constante formação. Olhar com atenção para a humanidade do outro é um exercício a ser empregado em todos os contextos e relações que se estabelecem na escola, portanto a escuta do docente é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva na perspectiva do modelo social. Observemos na fala abaixo o quanto precisamos garantir espaços de escuta e de autoavaliação dos docentes.

Nos grupos de ano, a gente fala dos alunos. Em que momento será que a gente faz: como assim, professores, como é que vocês estão se sentindo? Como as coisas estão? Pode ter essa troca para ganhar um gasinho de vez em quando e se enxergar enquanto humano. (Participante 6)

Aqueles professores que estão recebendo os alunos com algum tipo de deficiência, que eles possam ter um momento para socializar estratégias, socializar angústias também, para quem sabe, daí, ir quebrando o gelo daquele [professor] que é resistente. (Participante 2)

Estas falas também sugerem o diálogo como meio de sensibilizar os demais docentes para o trabalho com o aluno da educação especial. Para um dos participantes, a troca de experiências pode contribuir para reduzir a resistência do profissional em trabalhar com um aluno com demandas específicas. O diálogo pode contribuir para essa abertura ao novo, aprendendo pela e na diferença, ampliando a percepção do todo pelo que ocorre no entre. A seguinte fala corrobora essa ideia:

Quando tu estás aberto a... e tu te voluntariou, tu é mais democrático nas tuas angústias. Entendeu? Tu não precisa estar na defesa. Tu vai dizer: olha, eu tentei assim e não deu certo. O que eu tenho que fazer? Certo, me ajuda que estou angustiado, me socorre... do que tu fazer de conta que tá tudo bem. A situação vai sendo, de certa forma, mascarada e quem mais sai prejudicado é aquele que deveria ser incluído. (Participante 2)

Considerando a educação inclusiva como um processo e até mesmo uma mudança cultural, torna-se salutar um espaço de diálogo no qual os professores possam compartilhar suas angústias, dúvidas, experiências, acertos, erros e para que, juntos, possam construir a educação inclusiva, compreendendo-a enquanto processo que envolve toda a comunidade escolar. Nesse sentido, destaca-se mais uma fala, não somente sobre o diálogo, mas também sobre coletividade:

O diálogo não tem como não ter. Os profissionais daqui de dentro, especialistas do atendimento educacional especializado, precisarão dialogar com o colégio inteiro. O aluno é do Colégio. (Participante 5)

Novamente, a teoria de Buber afina-se com as percepções do grupo no entendimento da importância do diálogo, tanto para se estabelecerem relações mais profundas quanto a ser empregado como estratégia para a solução de conflitos. Buber não somente endossa essa importância como apresenta algumas diretrizes para a efetivação das relações dialógicas. Para o autor, o ponto de partida é a identificação de problemas comuns e a aceitação da

necessidade de resolvê-los conjuntamente. Somente pelo diálogo permanente, constante e incansável é que as disputas podem ser superadas e a possibilidade de viver em paz realizada.

Entendendo a realidade de colégios que carregam a marca de serem conteudistas e de prepararem com excelência para os exames de ingresso às universidades, a educação inclusiva pode permear o imaginário como um risco à qualidade do ensino. No imaginário coletivo, um colégio exigente e conteudista não pode ser um espaço com abertura para relações dialógicas, mas sim um espaço de currículo mais duro. Desenvolver a habilidade de dialogar sem precisar desconsiderar as relações de hierarquia, inerentes às relações pedagógicas estabelecidas entre estudante e professor, e de modo a garantir a qualidade da formação acadêmica, não é um processo simples, independente da instituição.

Da mesma forma, para docentes formados em instituições não inclusivas, torna-se um desafio a prática que não encontra eco nas experiências pessoais, enquanto estudante. Cabe ressaltar que os docentes com longa experiência precisam readequar as suas práticas, para que possam contemplar a educação inclusiva e dialógica pela ação docente. Becker (2019) aponta essa lacuna significativa na formação profissional do docente, para o estabelecimento de relações dialógicas, identificada na fala de um docente:

O que eu falo para os alunos é que a gente não foi educado, durante a formação acadêmica, para trabalhar em grupo. (Participante 3)

Destaca-se um ponto importante dessa fala: o reconhecimento de que a prática dialógica, no intuito de estabelecer uma relação EU-TU, não é inata. É preciso educar-se, promovendo a tomada de consciência para que, intencionalmente, seja possível buscar encontros mais profundos com o outro, em que se anulem expectativas e julgamentos e que se possibilite a abertura plena, no sentido que Buber propõe.

Cabe destacar que, como já mencionado ao longo do texto, na teoria de Vygotsky (1996), a inter-relação desempenha papel estruturante na constituição do sujeito. Através dela, internalizamos a cultura de forma

constante por meio da equilibrção das relaões intrapessoais e interpessoais. Sendo assim, o sujeito constrói sua identidade pelas diferenas e semelhanas na relaão com o outro, ao passo que elabora o mundo em que vive. Buber e Vygotsky demonstram afinidades em suas teorias ao apresentarem as relaões como fundamentais para o desenvolvimento humano, a comunicaão como aão concreta dessas relaões e a aprendizagem ocorrendo no “entre”, na troca, em relaões de EU-TU.

Com base na teoriana buberiana, a fala apresentada a seguir parece sintonizar com a aão docente, de forma a inspirar a busca consciente por prticas pedaggicas que primem pelo estabelecimento de mais relaões EU-TU no ambiente escolar e, tambm, por compreender a importncia do papel do professor nesse processo:

Dentro desse desafio, a gente trouxe aqui a teoria do Buber, buscar o encontro com esse aluno. Na verdade, a gente precisa buscar um encontro, como o prprio Buber fala, quando fala de encontro, na perspectiva presente. Naquele momento que voc est ali, vivenciando com aquele aluno, para que voc possa o qu? Desenvolver novas relaões com aquele aluno, que vai ser aceito como um ser nico, presentificado, afirmado, autnomo. Ento importante a gente pensar que quando eu estou dentro da sala de aula, eu tenho condies de promover esse encontro. (Participante 2)

Desse modo, faz-se necessrio que o professor se liberte dos seus preconceitos e expectativas e possibilite uma relaão genuína com os alunos. O dilogo, na funão docente, no pode ser empregado como ferramenta para a imposio de crenas e valores por parte do professor para o aluno, mas como ferramenta de uma troca de pontos de vista a fim de promover a reflexo e o desenvolvimento do estudante.

Buber e Vygotsky comungam quanto à importncia das relaões para o desenvolvimento humano. Quando Vygotsky (1996) afirma que o eu se constitui a partir do outro, em um sistema de reflexos reversveis, em que a palavra desempenha a funão de contato social, ao mesmo tempo que est constituinte do comportamento social e da consciêcia, o dilogo encontra relevncia para a promoo do desenvolvimento humano tambm nessa teoria.

Cada sujeito abarca um universo de experiências singulares e as relações dialógicas que se estabelecem possibilitam que se tenha contato com outros universos e, mesmo que se vivenciem experiências similares, cada sujeito significa a sua história de forma única. Considerando as teorias de Buber e Vygotsky, todo sujeito, seja ele aprendiz ou ensinante, constitui um conhecimento prévio, resultado das suas experiências de vida, e ao estabelecer relações EU-TU ingressa em um processo de abertura ao outro, de aceitação, que possibilita o desenvolvimento no que se processa no entre. A fala do docente apresentada a seguir denota o quão necessária se faz a reflexão sobre as expectativas impostas aos estudantes *versus* a busca por compreender quem ele é, quais são as suas potencialidades e como desafiá-lo em seu processo de aprendizagem, com vistas a uma abertura legítima à humanidade do outro e não pelo entendimento do sujeito como um produto resultante da ação docente:

Isso não é só nosso. É da educação no Brasil e em muito lugar como um todo. A gente sempre tá pensando na perspectiva da falta, o que é que ele sabe, o que ele... e a gente tem que começar a pensar, principalmente na educação especial, na perspectiva do que ele já tem, o que ele já aprendeu, onde ele pode aprender. Isso é quebrar nosso paradigma de formação. (Participante 2)

Essa perspectiva reafirma a ideia de que o conhecimento é construído pelas experiências e não transferido de uma pessoa que o detém, a outra que nada sabe, sendo que a posição da pessoa que sabe mais pode ser relativa diante de diferentes contextos e do conteúdo em questão. O professor é o mediador para que o estudante conheça e domine seu mundo, mas também é quem o incentiva a aperfeiçoá-lo. Comunhão e diálogo são palavras-chave na filosofia da educação de Buber. A fala que segue inspira a importância do diálogo para a busca de soluções. Coletivamente, pode-se chegar a reflexões mais holísticas, aprimorando o pensamento, por considerar diversas perspectivas e possibilitando estratégias mais criativas:

Às vezes é algo simples que a gente não consegue pensar em alternativas. E essa troca, essa escuta entre profissionais, possibilita que a gente... quando a gente consegue discutir um caso, tipo assim: não vejo alternativas diante

disso e às vezes conversando, opa! Quem sabe assim ou assado, parece algo simples. No momento que a gente para pra se escutar e colocar as nossas frustrações, é aí que surge uma alternativa. (Participante 6)

Durante os encontros analisados na pesquisa, Becker (2019) afirma que se evidenciou a importância do diálogo não somente como sensibilização para abertura ao novo, mas também o entendimento do diálogo como possibilidade de ampliação do conhecimento acerca da temática da educação inclusiva, de modo que mitos pudessem ser desconstruídos e conceitos importantes para essa modalidade de educação elaborados. Na medida em que os sujeitos puderam aproximar-se das legislações, das práticas e das teorias da educação inclusiva, a mudança da ação escolar passou a não ser tão assustadora e se tornou até mesmo possível. Essa percepção fica evidenciada pela fala que se segue:

É o medo do desconhecido (...) eu aprendi muito mais nas sessões deste grupo do que no curso de Educação Especial do ano passado. (Participante 6)

Ressalta-se que Buber contribuiu imensuravelmente à Pedagogia com conceitos e procedimentos empregados para a manutenção da paz. Sua teoria aponta não somente reflexões, mas sugere ações para o emprego de relações dialógicas também no processo educativo, de forma a privilegiar o diálogo e a cooperação entre estudantes e professores, considerando que, em sua opinião, estamos sempre em uma relação, já que o individual não existe sem estar numa relação. Considerando o trabalho realizado pelo grupo de participantes da pesquisa-ação, todas as falas apresentadas são fruto das relações dialógicas por eles estabelecidas (Becker, 2019). Por meio do diálogo, os participantes fomentaram as discussões acerca da introdução da educação inclusiva no colégio e puderam buscar soluções para os conflitos, assim como proposto por Buber em sua teoria. Portanto, o diálogo parece ser a ideia principal quando se pretende promover a experiência de ouvir, responder e acolher a diferença.

Priorizar o diálogo significa estar atento ao “entre” das relações, fundamental ao fazer pedagógico da instituição escolar, seja para o trabalho com a educação especial, seja para com todo e qualquer estudante, de uma forma geral. Porém, para que se estabeleça um espaço propício para relações

dialógicas legítimas, faz-se necessária a reflexão sobre as mais diversas barreiras, sejam elas arquitetônicas, sociais ou institucionais, para que as escolas se tornem espaços realmente inclusivos e abertos ao diálogo.

Barreiras físicas, institucionais e sociais: impeditivos da educação inclusiva

*Mas quem tem coragem de ouvir
Amanheceu o pensamento
Que vai mudar o mundo
Com seus moinhos de vento
Se você não pode ser forte
Seja pelo menos humano...*
Dulce Quental

Acessibilidade consiste na ideia da não existência de obstáculos que impeçam o exercício da cidadania. Promover acessibilidade é garantir direitos, viabilizar a autonomia e não potencializar restrições para as pessoas com deficiência. Por meio da acessibilidade, é possível incluir a pessoa com deficiência no convívio social, no acesso aos serviços e informações de forma autônoma. Talvez a primeira ideia que se tenha em relação à acessibilidade seja quanto às barreiras arquitetônicas, como rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalizações em braile. O Decreto nº 5.296 de 2004 apresenta, no Art. 8º, o entendimento legal da acessibilidade como:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

Todas essas medidas – e não somente essas – são de extrema importância na construção de uma sociedade que garanta direitos com base na equidade e que prime pela inclusão. De fato, é necessário que o meio físico contemple acessibilidade ao transporte, à informação e à comunicação, inclusive nos sistemas e tecnologias da informação. Entretanto, as barreiras impostas às pessoas com deficiência não se restringem somente às barreiras arquitetônicas.

No modelo social, as barreiras que potencializam as deficiências são objeto importante de análise. Por conta delas, pessoas com deficiência têm

dificuldades intensificadas e a garantia de direitos prejudicada. Em uma sociedade que prima pela acessibilidade a todos, o reconhecimento digno da pessoa com deficiência acontece, assim como a compreensão de que a diversidade precisa conviver. Essa é uma temática que vem sendo discutida por teóricos da educação inclusiva há tempo e, ainda que seja de extrema relevância para que haja inclusão social, é pouco difundida e menos ainda priorizada socialmente.

As outras barreiras impostas às pessoas com deficiência não deixam de estar relacionadas com as barreiras arquitetônicas. Barreiras atitudinais e culturais ajudam a perpetuar toda a estrutura não acessível. Portanto, as decisões governamentais e as políticas públicas são necessárias como impulsionadoras de uma mudança cultural para a redução de barreiras e realização dos direitos e da cidadania.

Pessoas com deficiência enfrentam inúmeras barreiras para fazer escolhas e viver com o mínimo de impedimentos possíveis. Essas barreiras geram injustiça social, vulnerabilidade, rebaixamento de expectativas em relação à vida familiar, escolar, laboral, esportiva, do lazer, e colocam tais pessoas em desvantagem em relação às outras. (MANTOAN, 2017, p. 4).

Diante do excerto de Mantoan, reafirmamos a necessidade da problematização em relação às barreiras que se impõem às pessoas com deficiência e que ratificam a exclusão. Na proposição do modelo social, a redução de barreiras precisa ser prioridade política, para a garantia de exercício da cidadania de toda pessoa. Quando a deficiência é deslocada da pessoa para a sociedade, a inversão da lógica do pensamento oportuniza a tomada de consciência sobre a responsabilidade social necessária na resolução de uma problemática que é coletiva e não individual.

Outras barreiras se impõem nesse contexto que agrava a dificuldade da pessoa com deficiência quanto ao exercício da cidadania. Barreiras nas comunicações e na informação são caracterizadas por obstáculos, atitudes ou comportamentos que dificultam ou impossibilitam a expressão do pensamento ou ainda a recepção de mensagens ou informações, por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. Para exemplificar, podemos

citar como impeditivos, ou agravantes na acessibilidade, links não acessíveis por navegação no teclado, vídeos sem legenda, imagens sem texto descritivo, falta de tecnologia assistiva, ausência de tradutor de LIBRAS, tamanho da fonte, programas televisivos que não oferecem autodescrição, legendas ou tradução em LIBRAS.

Compondo esse leque de barreiras que prejudicam a acessibilidade das pessoas com deficiências, grifamos as barreiras atitudinais, oriundas de atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Essa barreira talvez seja a mais prejudicial e a mais difícil de ser rompida, porque ganha força na coletividade, mas opera também e intensamente na individualidade.

Incluídos nessa barreira estão comportamentos desvalidantes da pessoa com deficiência, de não aceitação de falta de respeito e de investimento. Essas atitudes se manifestam sempre que o entendimento de um padrão aceito socialmente se sobrepuser às condições adversas que compõem a diversidade humana. A supervalorização do que se considera dentro de um perfil humano de normalidade torna a diferença anormal, o que marginaliza, segrega e impõe restrições sociais de todas as ordens. Esse tipo de barreira ecoa na escola em atitudes como a negação de uma matrícula ao estudante com deficiência, a negligência em seu desenvolvimento sem o devido atendimento com adaptação metodológica e curricular adequada às suas necessidades, com base nas potencialidades e não na falta, ou ainda quando se permitem situações de bullying ou quando se trata o estudante com pena e não ocorre o investimento em seu desenvolvimento.

Para Carvalho (2012), é preciso buscar a remoção das barreiras, entendidas como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso e a circulação com segurança das pessoas. A autora reforça e faz coro à ideia de que as barreiras não são somente as arquitetônicas, mas também de comunicação, de rejeição, da falta de aceitação, da falta de respeito, que não promovem a garantia de direitos e da dignidade das pessoas com deficiência.

Para contextualizarmos com a prática, apresentamos dados da pesquisa já mencionada, na qual os educadores participantes do grupo de pesquisa-ação (Becker, 2019) manifestaram preocupações diante de situações que precisariam ser revistas para que fosse possível garantir direitos individuais com a redução de barreiras. Reforçam, assim, a importância de realizar um trabalho de educação inclusiva na perspectiva do modelo social, no qual se compreende a deficiência não como um atributo do indivíduo e sim como um resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive (CARVALHO, 2012).

Desse modo, os participantes levaram diversos aspectos que se apresentam como demanda para o estabelecimento de estratégias na busca de possibilitar a construção de uma educação inclusiva que seja efetiva para a realidade deles. Reconhecendo o quanto o contexto da escola propunha ainda muitas das barreiras mencionadas, na fala a seguir, um educador destaca a importância das políticas públicas para que se coloquem em pauta condutas cristalizadas. A legislação se torna propulsora da garantia de direitos, de instituição de oportunidades e, por consequência, da universalização da acessibilidade:

Cria-se uma lei no Brasil e a gente diz: ninguém nunca vai cumprir essa lei. Mas eu penso assim, por mais que a gente, infelizmente, demore anos para cumprir uma demanda, é importante que exista a lei. Enquanto você não escreve, não dá visibilidade e não legitima (...) por que a gente vê as chamadas minorias brigando tanto para que as coisas sejam oficializadas como lei? Porque só assim você pode ir atrás para que aquilo seja cumprido. Que demore 15, 20 anos para uma escola chegar a esse ponto, a lei é importante. (Participante 2)

No caso da instituição em questão, a lei surgiu como aspecto fundamental para que se iniciassem as primeiras discussões sobre educação inclusiva, no intuito de cumprir a lei que garante o acesso do estudante público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino. Cabe destacar que as políticas públicas pretendem a melhora na qualidade de vida da pessoa com deficiência, já que, infelizmente, nossa sociedade é estruturada para

atender uma maioria que se enquadra em um perfil de normalidade, ignorando a diversidade humana e, portanto, sendo excludente.

Nesse sentido, a deficiência precisa ser entendida não apenas como consequência de uma patologia, mas de uma série de limitações que são determinadas pelo contexto físico, social e político em que o sujeito com deficiência está inserido. É a interação das características de saúde com o contexto social do sujeito que produz a incapacidade. Segundo Mittler (2003), o modelo social está baseado na ideia de que a sociedade e suas instituições é que são discriminadoras, opressivas e incapacitantes. Portanto, mais uma vez reforça-se a importância do diálogo na busca de estratégias para a remoção dos obstáculos existentes para a participação das pessoas com deficiências na vida em sociedade, e também para uma mudança institucional dos regulamentos e das atitudes que produzem e dão manutenção à exclusão.

Das diferentes formas de não acessibilidade, seguem duas falas sobre a dificuldade no acesso físico identificadas no colégio da pesquisa. A primeira delas é “*Esse prédio é tombado, prédio histórico. Tem que ver até que ponto pode ser mexido*” (Participante 2). Nota-se que, nesta primeira fala, evidencia-se que as barreiras físicas da instituição são bem significativas, visto que o prédio tem sua fundação com mais de um século de história. Além de possuir toda uma estrutura que não contempla um fácil acesso, por apresentar diversas escadas, portas estreitas que não permitem a passagem de cadeiras de rodas, paredes espessas que dificultam as obras para a acessibilidade, com um pátio central em paralelepípedo, existem ainda várias restrições quanto à alteração do prédio original, por tratar-se de patrimônio tombado da cidade de Porto Alegre.

Os participantes destacaram que é comum a realização de eventos solenes, abertos ao público, nos quais se faz necessário um planejamento cuidadoso para minimizar as consequências da não acessibilidade ao público em geral. O responsável pela grande obra de acessibilidade esclareceu o passo a passo estabelecido, o cronograma previsto e a dificuldade que é a realização de uma obra tão grande e com tamanha restrição.

Portanto, a instituição escolar historicamente foi pensada para um público restrito, podendo, nesse caso, ser muito mais potencializadora das

diferenças e da exclusão do que agregadora e inclusiva, começando pela restrição imposta ao sujeito com alguma limitação de locomoção ou sensorial. Em suma, coloca-se o sujeito com deficiência no lugar de incapaz, porém a sociedade é que não lhe garante direitos básicos, como o de ir e vir com autonomia, neste caso.

Por isso, pensar a inclusão nas dimensões tanto educativa, quanto social, apresenta-se como necessidade para que se possa vislumbrar uma mudança de paradigma, a fim de que se contribua para ressignificações necessárias, capazes de implicar no olhar sobre potencialidades, oportunidades e não somente sobre as limitações, compreendendo a acessibilidade como direito e não como um favor a ser feito à pessoa com deficiência. Mais do que apenas promover o desenvolvimento cognitivo, a escola também é um espaço rico em experiências de vida em sociedade, em que o estudante com deficiência não pode ser privado do direito de conviver e de se desenvolver com seus pares, experienciando a vida em comunidade.

A fala que se segue nos provoca a refletir que a acessibilidade não está restrita ao estudante com deficiência ou ao familiar com restrição de locomoção, o qual precisa acessar o colégio. A acessibilidade é um fator que interfere na realidade de toda a comunidade escolar: “*Um estudante cadeirante no corredor do 7º ano não passa. Nem a gente passa direito*” (Participante 2). Portanto, qualificar o acesso para e no colégio parece ser um ponto que trará benefícios não somente aos que possuem restrições físicas ou sensoriais, mas a toda a comunidade escolar.

Vygotsky (1989) menciona em sua obra um importante aspecto associado à deficiência: o sentimento de menos valia, por ele compreendido como a realização social da deficiência, produzido nas relações sociais e culturais, considerando que o meio estabelece suas relações e oportuniza a acessibilidade com base na normalidade, colocando o sujeito com deficiência à margem. Para o autor, a escola deve ser pensada tanto para o estudante típico quanto para o estudante com deficiência. A sociedade precisa olhar para a diversidade e oportunizar que todos tenham possibilidades de se desenvolver, seja por um caminho comum, seja por um caminho desafiador,

denominado pelo autor como processos compensatórios. O estudante com deficiência não precisaria adaptar-se a um sistema normal, a sociedade é que precisa adaptar-se a ele.

Outro ponto que merece destaque e que parece ser recorrente entre os participantes, quando se levantam demandas para a instituição da escola inclusiva, é o baixo número de profissionais, seja pela restrição no quadro funcional, seja pelas transferências do funcionalismo público, como expresso na seguinte fala (Becker, 2019):

A minha preocupação é essa pessoa dentro da sala de aula ou o monitor no corredor. Hoje em dia, sem a gente ter alunos com algum tipo de deficiência, a demanda é grande para atender (...) e eu com mais alunos, como vou dar conta se não fico só ali? (Participante 8)

As discussões acerca dessa temática não se restringem apenas ao corpo docente. Os assistentes, profissionais que acompanham os estudantes e orientam as rotinas diariamente, encontram-se em número reduzido, conforme destacado pelos participantes. Considerando as patologias possíveis dos futuros estudantes público-alvo da educação especial, talvez seja necessário um monitor que trabalhe exclusivamente em alguma das situações.

Para Becker (2019), ao se analisar os diálogos do grupo, percebe-se uma angústia por se compreender que o trabalho para uma educação inclusiva exigirá pesquisa, planejamento e avaliação constantes, o que requer profissionais qualificados e em número suficiente. É um mundo novo que se abre e que exige um olhar atento aos processos de aprendizagem que se estabelecerão com os estudantes com deficiência. Vygotsky (1989) destaca que a educação especial engloba também o estudo dos métodos e dos processos avaliativos no ensino de crianças com deficiência. Para ele, a criança cujo desenvolvimento não se estabelece pelas vias comuns não pode ser considerada menos desenvolvida que seus pares típicos. Para ele, é uma criança desenvolvida de outra forma.

Porém, para que se encontre essa outra forma mencionada por Vygotsky, o trabalho dos profissionais responsáveis pelo processo pedagógico do estudante com deficiência precisa ser de intensa pesquisa, experimentação,

avaliação e reestruturação. Corroborando essa ideia, menciona-se novamente o Warnock Report (1978) e seus cinco níveis quanto à avaliação dos estudantes com deficiência, sendo o primeiro: o docente do ensino regular deve avaliar constantemente as dificuldades e potencialidades dos estudantes. Como segundo nível, propõe a adaptação da escola para atendimento das demandas apresentadas pelo estudante. Terceiro nível: tratando-se de uma situação que necessite intervenção profissional externa à escola, o estudante deverá passar por uma avaliação multiprofissional, a qual estabelecerá, junto com a escola, um planejamento dentro das potencialidades e dificuldades apresentadas pelo estudante com NEE. Quarto nível: toda a implementação e operacionalização das medidas a serem tomadas devem ser implementadas por agentes locais da escola. Por fim, como quinto nível: este processo de adaptação escolar e de inclusão deve considerar o estudante de forma integral, de modo que, além das avaliações dos docentes e dos profissionais externos, haja a participação efetiva da família, das pessoas que participam da formação da criança e fundamentalmente do próprio estudante.

Para que esse trabalho possa ser realizado, o número de profissionais precisa ser suficiente, sob o risco de a inclusão tornar-se apenas integração, por não visar os quatro aspectos previstos na LDBN, lei nº 9394/96 e já citados anteriormente, como direito dos estudantes da educação especial: o acesso, a permanência, a integração e o desenvolvimento. Ressalta-se, ainda, em mais uma fala, a necessidade de mais profissionais compondo o quadro permanente, porém profissionais habilitados para este propósito:

Acho que um ponto bem importante da legislação e que a gente fala, que tá subentendido nas coisas que a gente... mas legalmente foi explícito hoje que é ter professor capacitado e professor qualificado. Eu achei isso o pulo do gato. Porque o capacitado é aquele que vai entrar em sala, que tem a formação da disciplina e vai trabalhar com todos. O especializado vai dar suporte para esse capacitado. (Participante 6)

Em se tratando de profissionais habilitados e capacitados para o trabalho com a educação especial, faz-se necessário abordar outro ponto relevante: o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentre todas as

análises feitas pelos participantes e sugestões apresentadas no relatório final produzido pelo grupo, algumas falas inspiram preocupação e endossam o sentimento de que a falta de efetivo e de profissionais especializados pode prejudicar a qualidade do trabalho do colégio, na perspectiva da educação inclusiva. A pergunta que surge é: como estabelecer relações dialógicas, de abertura legítima, no intuito de priorizar mais relações EU-TU do que EU-ISSO com um volume de trabalho excessivo? *“Essa é uma das grandes dificuldades. Primeiramente, falta de pessoal. A gente tem uma sala de recursos – temos a mobília – e o que temos de pessoal atualmente para trabalhar lá?” (Participante 7).*

Então, este acabou sendo um ponto recorrente na fala dos participantes, por compreenderem a necessidade do estabelecimento de relações de maior abertura no espaço escolar, como proposto por Buber, o que requer tempo e disponibilidade. Ainda sobre a AEE, outro participante menciona o seguinte: *“Precisaria de uma equipe para compor o AEE. Uma pessoa não dará conta” (Participante 8).* Esse participante corrobora a fala que se segue:

Eu fico imaginando o seguinte: olha o exemplo que ela deu, de repente ele tem 6 alunos, cada um com uma necessidade diferente. Então, vamos imaginar que precise de um PEI (plano de ensino individualizado) para cada um. Então, a gente precisa que pelo menos, destes alunos, os processos não sejam tão burocráticos (...). Não é que os processos não existam, mas eles precisam ser mais simplificados para que a coisa caminhe. (Participante 2)

Nesta última fala, duas ideias estão presentes e merecem destaque: a primeira é a falta de disponibilidade de profissionais, o que implica uma dificuldade na busca por relações EU-TU, já que o dia a dia acaba se tornando uma sequência de atividades a serem concluídas sem tempo de serem vivenciadas. O outro ponto é a falta de acessibilidade institucional, visto que a burocratização dos processos demanda grande tempo dos professores com propósitos mais administrativos do que pedagógicos. Se o foco do trabalho docente precisa ser no aspecto administrativo, é preciso cuidar para que as relações EU-ISSO não estejam priorizadas no espaço escolar. O diálogo requer tempo e disponibilidade.

Sendo assim, pensando sobre a ação docente no atendimento de estudantes com deficiência, com base na teoria de Vygotsky, faz-se necessário identificar o que há em comum entre os objetivos da educação especial e os da geral, mapear as peculiaridades dos meios necessários à educação do estudante com NEE e favorecer/estimular o caráter criador que torna a educação especial uma forma de transformação social, como foco na superação das limitações e não no desmerecimento da criança com deficiência.

Nesse sentido, a educação transitória de uma pedagogia terapêutica, com foco na patologia e no déficit, para uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do estudante, sem desconsiderar suas necessidades educacionais especiais, mas com pretensão de olhar também para o social, o qual não pode compor a limitação, mas deve promover estruturas equitativas.

Portanto, a compreensão das barreiras que entram a efetivação da educação inclusiva é imperiosa para que se reflita sobre formas de reduzi-las. Reforça-se que as barreiras aqui mencionadas se referem tanto às físicas quanto às sociais e às institucionais. Enquanto o ensino for visto de forma padronizada, estará sendo oportunizado para um grupo seletivo, que se enquadra naquilo que se considera normal socialmente. Cabe ressaltar que este ensino planejado com base nas necessidades peculiares de um estudante não pode ser uma opção ou uma generosidade da instituição de ensino, e sim um direito garantido a toda e qualquer criança. Novamente, retoma-se a importância de que para pensar uma escola inclusiva é necessário pensar uma sociedade inclusiva.

Para Becker (2019) refletir os paradigmas de uma instituição tradicional também implica compreender o quanto há abertura, ou não, para a mudança. É preciso compreender até que ponto a instituição consegue transitar para uma nova compreensão do fazer escola e o quanto suportará as pressões externas e internas para a manutenção da prática já consolidada. Diante desse levantamento, cada instituição precisa identificar quais são as suas barreiras e trabalhar com afinco na remoção delas.

Desafios da escola tradicional para a mudança de paradigma

*Somos o que fazemos,
mas somos,
principalmente,
o que fazemos para mudar o que somos.*

Eduardo Galeano

A educação carrega em si a força da transformação. Ninguém pode ser refém de ser quem é. Somos dotados da capacidade e da possibilidade de estarmos em constante transformação. Se a escola é feita de pessoas, a instituição, então, também precisa estar em constante transformação, alinhada com as demandas contemporâneas e aberta às aprendizagens. Quando se trata de escola, os valores e as crenças institucionais jamais podem estar em conflito com o cuidado, o respeito à vida e a garantia de direitos.

Na pesquisa realizada por Becker (2019), a instituição educativa é centenária e carrega a força da tradição como diferencial e como garantia de qualidade. Com a chegada da educação inclusiva, algumas inquietações assolaram a comunidade escolar e as equipes de gestão. Surgiram questionamentos como por exemplo: como os outros estudantes lidarão com a flexibilização de conteúdo, objetivos e até mesmo manejo exclusivos para os estudantes da inclusão? Como os estudantes da educação especial constarão no ranqueamento do colégio? Como os pais aceitarão provas diferenciadas para os estudantes da educação inclusiva? Como os estudantes responderão às regras disciplinares do colégio, dependendo da patologia? O rendimento geral do colégio não corre risco de baixar em função da chegada dos estudantes público-alvo da educação especial?

Nas pesquisas realizadas pelo grupo de trabalho responsável por investigar demandas e potencialidades da formação docente para a introdução da educação inclusiva naquela instituição, evidenciou-se que a maioria dos professores (75% dos entrevistados) não se sentia preparada para trabalhar com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Por outro lado,

55% dos entrevistados afirmaram que tinham interesse em aprimorar a sua formação na área da educação inclusiva. Percebe-se uma abertura para a formação menor do que a manifestação do não preparo para o atendimento aos estudantes da educação especial. São dados como esses que sugerem que a ideia da educação especial levará algum tempo para que passe a ser entendida não mais como uma opção, mas como uma nova realidade.

O que é não se sentir preparado? É o receio de não saber lidar mesmo tendo formação? É não ter a formação, por isso que eu não tô preparado? Ou é não enxergar a aula que eu dou com alunos de inclusão? A gente poderia investigar melhor isso, mas pelas conversinhas informais, a maioria tem medo de não saber o que fazer com esse aluno. (Participante 3)

Para Becker (2019), mais uma vez uma fala reforça o quão necessárias são a orientação e a formação permanente do corpo docente. É natural que a mudança se apresente de forma assustadora e que provoque insegurança, porém a informação e o acolhimento dessa angústia podem funcionar como um suporte importante aos docentes e cabe à escola criar espaços para o diálogo, abrir-se para a escuta e para a busca de soluções conjuntas. Essa precisa ser uma postura contínua da instituição, seja com o público interno, seja com o público externo e, assim, mais uma fala corrobora essa ideia:

Na verdade, a gente está discutindo um tipo de inclusão, mas nós vamos ter que incluir toda a comunidade neste projeto e isso não se faz de uma hora para outra. A gente tá pensando aqui, pensando e repensando para a inclusão de alguns alunos. Quer dizer, a escola que vende uma determinada visão, inclusive lá fora, vai causar (...) vai ter gente dizendo: oh, vai cair o nível dos alunos no vestibular. Tem tudo isso. Vai haver muito discurso na contramão. (Participante 1)

A fala do participante acima reafirma a ideia de que não há como se fazer educação inclusiva de uma forma isolada. É fundamental integrar a comunidade nessa transição e isso só é possível por meio da orientação e do acesso à informação. Portanto, tanto o modelo social quanto o diálogo assumem, mais uma vez, o protagonismo nesta análise. O modelo social aplica-se no sentido de reforçar o conceito do entendimento da inclusão para além da patologia, considerando não somente os aspectos médicos, mas

também sociais e educacionais do estudante. O diálogo é o meio pelo qual a mudança da cultura pode ocorrer, através de ações que envolvam a comunidade e promovam a compreensão da importância da construção de uma sociedade inclusiva.

A forma como o diálogo se estabelecerá – podendo ser entendido como ato de caridade ou como qualificação das relações e da garantia de direitos de coexistência da diversidade humana – determinará se as relações se pautam em relações EU-ISSO ou EU-TU e, nesse ponto, a escola terá um papel social crucial no desenvolvimento da comunidade escolar, por estabelecer um espaço de abertura e de validação dos sujeitos ou de reforço da exclusão. E, diante da fala que se segue, parece que o grupo conseguiu perceber a grandiosidade dessa transição e da responsabilidade diante de toda a comunidade.

Quando se fala em educação inclusiva, não está em questão apenas a formação do público-alvo da educação especial, mas de todos aqueles que convivem com este estudante, bem como de toda a comunidade escolar. É uma oportunidade de crescimento para todos como sociedade, ideia expressa na seguinte fala:

Porque a educação inclusiva é mais do que um processo aqui dentro também. É pra gente pensar em uma sociedade inclusiva. A gente não quer só a efetivação da aprendizagem daquele aluno. O que os demais também aprendem com a inclusão... com a diferença. (Participante 2)

Durante os encontros, foi possível identificar que para alguns professores do colégio da pesquisa existe um perfil de estudante adequado para a instituição e que, em caso de educação especial, a família deveria procurar outra escola. No entanto, o grupo de pesquisa-ação, já apropriado da ideia da educação inclusiva na perspectiva do modelo social, demonstrou o entendimento de que é preciso que a escola se adapte à diversidade, até mesmo enquanto sociedade, para que todos tenham acessibilidade, direito a ter direitos e a se desenvolver dentro de suas potencialidades, percepção expressa em falas como: *“Não é o aluno que tem que se adaptar à escola. A escola é que tem que se adaptar. Pra nós tá bem entendido isso e a gente têm que trabalhar”* (Participante 8).

O diálogo possibilita reflexões a partir do entre que se estabelece nas relações dialógicas e, alienados em um ponto de vista unilateral, jamais teríamos a capacidade de construir o todo de uma situação. Tal importância se evidencia na mudança de posicionamento também dos participantes do grupo. Observemos a fala a seguir:

Mas esse aluno não trabalhará as deficiências de aprendizagem à tarde [fora do turno de aulas]? (Participante 4)

Observa-se a importância do entendimento do que é ser uma escola inclusiva. Para este participante, os estudantes deveriam apenas permanecer em sala de aula, para não atrapalhar os demais e, à tarde, teriam um atendimento individualizado para que seu processo de aprendizagem pudesse ser trabalhado de forma personalizada. Apesar da surpresa inicial ao saber que os estudantes teriam uma intervenção específica e adaptada no período de aula regular, gradativamente eles foram compreendendo o que significa incluir e foram desconstruindo a ideia do estudante ideal, um dos grandes desafios para a realidade do colégio em questão, conforme exposto na fala a seguir:

Então o primeiro desafio que a gente quer que seja vencido: quebrar o velho paradigma educacional que pensa a educação para o aluno ideal. A gente tem que quebrar esse paradigma. O que é aluno ideal? É aquele aluno quietinho, motivado, comportadinho, todas as perguntas dele na sala são do conteúdo. A gente não chega nesse ideal de aluno, porque ele não existe. Então é pensar esse aluno real. Principalmente em relação ao aluno da Educação Especial é ter em mente que ele tem singularidades. A expectativa que tem que estar no entorno dele não pode ser a mesma expectativa em relação ao aluno típico. Eu penso que da mesma forma que a família vive um luto quando recebe a notícia de que tem um filho com deficiência, a escola de certa forma, claro que em outro nível, vive esse luto porque ela vai ter que lidar com aquele aluno dentro da diferença. Mas isso tem que se tornar para nós um desafio. Eu tenho que pensar então que ele tem potencialidade. (Participante 2)

Destaca-se, novamente, a abertura necessária para a humanidade do outro, sem expectativas e sem julgamentos prévios. Estar aberto para que o outro se revele e para recebê-lo como ele é. Na relação pedagógica, a aprendizagem é viabilizada pelo investimento do professor na potencialidade

do estudante. Cabe ao professor, ao colégio como um todo, conduzir o processo pedagógico do estudante sempre considerando as potencialidades e dificuldades do educando, de modo a elaborar medidas que potencializem e possibilitem o desenvolvimento do sujeito.

Esse pensamento vem ao encontro da teoria de Vygotsky (1989), na qual o autor afirma que a aprendizagem pode ocorrer por outros caminhos, endossando a capacidade de transformação, de adaptação e de superação inerentes ao ser humano. Ressalta também que o desenvolvimento depende da associação de fatores internos e externos, na adaptação tanto do sujeito ao meio quanto do meio ao sujeito, na busca por estratégias que possibilitem a autonomia e a aprendizagem, o que parece validar ainda mais a importância do papel da escola na efetivação da educação inclusiva.

Essa capacidade de aprender independentemente das limitações também pode ser pensada para uma instituição, sobretudo para aquelas que carregam a força da tradição. Ser referência e ter tradição não significa cristalizar-se. Se a pessoa com deficiência é capaz de se desenvolver, por que uma instituição dotada de todo potencial e de uma história que a consolida como referência educacional não poderia aprender coletivamente de forma a modificar a cultura institucional? Se todos estamos em constante formação, de modo permanente e ao longo de toda a vida, o que obriga uma instituição educacional, regida pelo ensinar e pelo aprender, a não estar em posição de aprendente?

Nesse sentido, torna-se imprescindível que os processos da ação pedagógica sejam repensados, sendo esta uma temática bastante delicada pela linha tênue que separa a necessidade da manutenção da tradição e o padrão de excelência, da flexibilização de práticas há muito tempo institucionalizadas, para que se possa ventilar a ideia da adaptação dos procedimentos às novas demandas.

Outro aspecto de destaque da pesquisa é a burocratização dos processos. Com certa frequência, surgia nas falas dos participantes a necessidade da desburocratização da documentação exigida, considerando o intenso volume de trabalho, conforme identificado na fala a seguir:

Trabalhar aqui é trabalhar em uma gincana: a gente tá sempre produzindo material. Eu terminei de produzir a prova de avanço na semana passada, tô terminando de corrigir as provas, porque semana que vem eu vou dar aula de REC e já recebi um WhatsApp do nosso coordenador dizendo que tem que preparar a prova trimestral. Então, na verdade, é uma gincana. Imagina essa gincana acontecendo e tu tendo que ir lá conversar com o pessoal [AEE], passar o caso de cada um. Olha... (Participante 1)

Se o trabalho do professor, restrito a instrumentos padronizados para os estudantes, já tem produzido essa sensação de execução de tarefas infundáveis, fica inimaginável a ideia de planejar e produzir o material adaptado para o estudante da educação especial. E, assim, a angústia e a resistência que podem se manifestar nos professores talvez não representem o não desejo de trabalhar com o estudante da educação especial, mas sim o receio de assumir mais uma tarefa a ser cumprida. Mesmo em parceria com o AEE, em que momento e com que frequência o professor terá disponibilidade para reunir-se com o profissional responsável por essa parceria de trabalho? Essas questões são bastante relevantes. Nem toda tradição precisa ser mantida. É possível ajustar procedimentos que facilitem a ação docente, sem abrir mão dos valores que a instituição cultua e que são basilares ao fazer pedagógico, dentro dos seus princípios institucionais (BECKER, 2019).

Além das exigências documentais que podem sobrecarregar o professor, o grupo levantou outros aspectos que seria interessante que o colégio pudesse atualizar e/ou rever. O colégio em que se realizou a pesquisa possui um código de conduta para o estudante, sendo que as regras e sanções são pensadas para um estudante sem necessidades específicas. Mesmo antes da introdução da educação inclusiva, participantes relatam que acaba sendo complicado cumprir determinadas regras, dependendo da situação de saúde que o estudante possa estar vivendo. Diante disso, apresenta-se a seguinte fala de um dos participantes:

Rever o manual do aluno seria algo saudável para todos. (Participante 7)

Por outro lado, os participantes compreendem que a inclusão de estudantes com deficiência física parece ser mais possível na instituição,

desde que a capacidade cognitiva do estudante esteja preservada, como é possível identificar nesta fala:

O maior desafio de inclusão em um sistema assim é a deficiência intelectual. (Participante 6)

Essa fala surgiu no contexto de análise da necessidade de adaptação curricular e de instrumentos avaliativos para os estudantes da educação especial que, inclusive, devem ser avaliados por parecer descritivo e menção, ao invés de nota, previsto em legislação federal. Para se ter uma ideia, a instituição da pesquisa trata o instrumento avaliativo prova como extremamente valoroso, mantendo um departamento específico para avaliar sua elaboração e manter em sua guarda, para garantia de sigilo.

Os resultados decorrentes desses instrumentos produzem um ranqueamento dos estudantes, por meio da avaliação quantitativa, e essa colocação resulta em lugares de destaque para os estudantes no contexto escolar. Resgatando a teoria para uma reflexão sobre as escolas e a educação inclusiva, a escola acaba por ser pensada para um público restrito, podendo ser muito mais, nesse caso, potencializadora das diferenças e da exclusão do que agregadora e inclusiva.

Em suma, a associação das dificuldades à não aprendizagem colocou o sujeito com NEE no lugar de quem não pode aprender, por não ser capaz. Por isso, pensar a inclusão tanto na dimensão educativa quanto na social apresenta-se como possibilidade de mudança de paradigma, a fim de que se contribua para ressignificações necessárias, capazes de impactar o olhar sobre potencialidades e oportunidades e não somente limitações. Mais do que apenas promover o desenvolvimento cognitivo, a escola é um espaço rico em experiências de vida em sociedade, espaço este do qual o estudante com NEE não pode ser privado, pois tem o direito de conviver e desenvolver-se com seus pares, experienciando a vida em comunidade. Assim, nenhuma tradição da escola deverá ser mantida se ferir o princípio dos direitos dos estudantes e da sociedade.

Retomamos aqui a pesquisa “O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva” (DATAFOLHA, 2019), já citada anteriormente, para

reforçar que a maioria da população brasileira (86%) acredita que as escolas se tornam melhores ao incluir pessoas com deficiência e, para 76%, crianças com deficiência aprendem mais quando estudam com crianças sem deficiência. Além disso, para as pessoas que convivem com crianças com deficiência na escola, 93% concordam que as escolas se tornam melhores quando há inclusão.

Portanto, a escola apresenta-se como um lugar privilegiado para movimentos que promovam e validem a inclusão social. Incluir não é abrir mão da qualidade do ensino, tampouco dos valores institucionais de escolas tradicionais, mas justamente apropriar-se dessas premissas para promover ensino, acesso, inclusão e desenvolvimento integral, com equidade e responsabilidade, para todos os estudantes. Eis uma excelente oportunidade de defender a ideia de que o propósito da escola é muito maior do que o ensino de conteúdos acadêmicos. A escola é lugar de “aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer” (DELORS, 1996, p. 13).

Modelo social, inclusão, diálogo, educação: um mundo de possibilidades para ser humano

MUNDO

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou. — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Eduardo Galeano

O mundo é isso: um monte de gente e um mar de fogueirinhas. Na metáfora de Eduardo Galeano, não há uma pessoa sequer no mundo que seja igual à outra. Nosso mundo é incrivelmente habitado por um infinito de diferenças e semelhanças que se constituem e se potencializam nas relações que se estabelecem. Por que abrir mão de tamanha possibilidade? Para que a luz de uma fogueirinha esteja acesa, não é preciso que outra se apague e tampouco que brilhem da mesma forma.

Metaforicamente falando, o modelo social é a garantia de que cada fogueirinha possa brilhar ao seu modo, sem que forças externas prejudiquem o que se faz necessário para a manutenção do seu fogo. Pelo contrário, é a força do coletivo garantindo que cada fogueirinha brilhe ao seu modo. Assim, a força do individual se potencializa na coletividade, tornando-se capaz de produzir energia e luz imensuráveis.

A inclusão na perspectiva do modelo social está bem representada no texto de Eduardo Galeano. É a força do coletivo e do social para a garantia do direito à diversidade, à saúde, à assistência social e à escolarização de forma

integrada e digna. Basta estarmos abertos para acolher a todos os tipos de fogueirinha que se apresentarem. E, nesse entre que se estabelece na diferença, que possamos aprender, por meio do diálogo, a estabelecer relações genuínas que priorizem o EU-TU, fazendo da educação uma força transformadora e humanizadora. Sejamos como o fogo que, quanto mais partilha, mais se amplia.

Ao longo deste livro, foram apresentados contextos, reflexões e dados científicos acerca da educação inclusiva. Apesar de a pesquisa mencionada ter sido realizada em um contexto bastante específico, acreditamos que as suas contribuições não se findam na realidade em questão, podendo promover reflexões importantes sobre a educação inclusiva em outras instituições escolares, sobretudo pela importância da realização do diagnóstico das barreiras e da elaboração de estratégias para rompê-las, com o envolvimento dos educadores que compõem a própria instituição.

Ainda que a legislação da educação inclusiva, visando o direito do estudante público-alvo da educação especial de estudar preferencialmente na rede regular de ensino, exista há mais de 20 anos, a educação inclusiva efetiva, que garanta não somente o ingresso do estudante na rede regular, mas a sua permanência, seu desenvolvimento e sua inclusão, ainda está distante de ser uma realidade para muitas instituições.

Como fechamento, destacamos alguns pontos que consideramos de extrema relevância e que foram abordados ao longo do texto, como a importância do diálogo. Como afirma Buber (2001, p. 42), “a palavra diálogo é o fundamento ontológico do inter-humano”. Somente por meio do diálogo podemos estabelecer encontros genuínos, de forma a mudar algo em si mesmo e no outro. O conceito de abertura plena para o outro, denominado relação EU-TU pelo autor, segundo a sua teoria, deve ser um objetivo constantemente buscado.

Relações EU-ISSO também fazem parte da vida, porém o que pode ser problemático, segundo o autor, é quando as relações se desenvolvem apenas na esfera EU-ISSO. Portanto, mais do que compreender o diálogo como prática fundamental na condição de seres relacionais, Buber propõe que os diálogos estejam pautados na intencionalidade das relações EU-TU. Na

medida em que as pessoas passam a exercitar a percepção da humanidade no outro e libertam-se dos pré-conceitos e das expectativas pré-concebidas, a diversidade será respeitada e a aprendizagem potencializada. Nesse sentido, entendemos como possibilidade potente a contribuição da teoria de Buber, quando aplicada às práticas escolares, com vistas à qualificação das relações para a promoção da educação inclusiva.

Outro aspecto relevante é a sensibilização da comunidade escolar para o trabalho na diversidade: não há como se efetivar um trabalho de qualidade impondo ações no espaço escolar, sem o envolvimento de toda a comunidade escolar. Desse modo, e não desvinculado da importância do diálogo, é preciso estabelecer um trabalho de sensibilização junto aos agentes de ensino, famílias, estudantes e educadores em geral, para que compreendam que educação inclusiva não é caridade, nem escolha de forma optativa. Educação inclusiva é direito. Da mesma forma, é direito do estudante público-alvo da educação especial que a escola promova toda e qualquer ação que potencialize a sua aprendizagem.

Oportunizar acesso à informação para toda a comunidade educativa é uma ação importante para a desconstrução de crenças e preconceitos e para a validação dos direitos, visto que se faz necessária a sensibilização de toda a rede para uma cultura inclusiva. É preciso também que se valorize a aprendizagem pela diferença: a educação inclusiva pode ser um grande desafio, mas também uma bela oportunidade de crescimento para o colégio como um todo, se considerarmos que o sujeito constrói sua identidade pelas diferenças e semelhanças na relação com o outro, ao mesmo tempo que elabora o mundo em que vive.

Buber e Vygotsky convergem em suas teorias ao apresentarem as relações como fundamentais para o desenvolvimento humano, a comunicação como ação concreta dessas relações e a aprendizagem ocorrendo no “entre”, na troca, em relações de EU-TU. Sendo assim, estabelecer relações que privilegiem a diversidade pode ser uma experiência rica por tornar o entre das diferenças mais complexo do que o entre de iguais. Portanto, acreditamos que a contribuição seja entender a educação especial não somente como direito do

estudante público-alvo desta modalidade, mas como uma oportunidade para todos os estudantes e demais agentes de ensino de se desenvolverem pela diferença e pelas experiências advindas dessas relações.

A busca por soluções de forma coletiva é outra contribuição que pode resultar de um trabalho potencializador da educação inclusiva. Envolver os sujeitos que estão inseridos no espaço em que se pretende modificar a cultura, para que eles possam apontar necessidades, melhorias e sugestões para a solução de conflitos, apresenta-se como uma estratégia bastante efetiva, sobretudo no espaço escolar. O propósito da pesquisa-ação está justamente pautado no protagonismo dos participantes, pois o engajamento para ações de melhorias é sempre bem maior do que no cumprimento de ordens de cuja tomada de decisão os agentes não participam. Reforçando essa ideia, ninguém melhor do que o próprio participante para conhecer a realidade do seu contexto profissional.

Transição do modelo médico para o modelo social: a compreensão de que a deficiência está na sociedade e nas limitações por ela impostas ao estudante com deficiência compartilha a responsabilidade da efetivação da educação inclusiva com todos os envolvidos. Com o Warnock Report (1978), a educação inclusiva ganhou duas grandes contribuições. A primeira delas é a crítica ao emprego do modelo médico, com foco na patologia e na dificuldade, com a proposta da transposição para o modelo social, que busca refletir sobre o modo como a sociedade é deficiente para promover a inclusão, atendendo às demandas específicas da pessoa com deficiência. A segunda contribuição é, com base no modelo social, compreender quais são as necessidades específicas desse estudante enquanto estudante e no contexto escolar. Esse mapeamento foi denominado Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

No mesmo relatório, há sugestões quanto aos passos a serem seguidos para a elaboração e a execução de ações efetivas à aprendizagem. Compreendemos que a grande contribuição neste tópico seja as escolas buscarem práticas pedagógicas eficientes para os estudantes da educação inclusiva, com base no modelo social e não no modelo médico. É a transição do olhar sobre o que falta para um olhar para as potencialidades, responsabilizando

o coletivo para a efetivação da inclusão de modo a evitar que a patologia da pessoa com deficiência seja determinante para a sua exclusão. A pessoa com deficiência deve ser reconhecida para além da patologia, pois ela não se resume à sua deficiência. Portanto, é necessário buscar a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiências na vida em sociedade, conseqüentemente, para a mudança institucional, de regulamentos e de atitudes que produzem e mantêm a exclusão.

Não por acaso, a redução das barreiras arquitetônicas e sociais aparece como a última das contribuições aqui apresentada. Não quer dizer que não haja mais contribuições, mas, neste momento, apresentamos o olhar sobre essas. A redução das barreiras arquitetônicas e sociais é resultado de uma concepção que valide o modelo social e que estabeleça o diálogo constante, para que todos os envolvidos estejam atentos para a manutenção de uma cultura de respeito às diferenças e com investimento nas potencialidades. Desconsiderar a diversidade humana é possibilitar que as condições ambientais, que fortalecem a visão de que pessoas com deficiência são incapacitadas não por suas características, mas pelas barreiras de toda ordem a elas impostas, coloque a pessoa com deficiência à margem da sociedade.

O não reconhecimento da diversidade humana e das necessidades específicas da pessoa com deficiência não deixa de ser a deficiência da sociedade, a qual contempla um padrão considerado dentro de uma normalidade e marginaliza aqueles que não estão neste coletivo. Reforça-se que a não garantia de direitos passa pela negligência, mas também pelas ações de intencionalidade na discriminação por meio dos discursos que subestimam e que fortalecem as práticas discriminatórias. Repensar-se como sociedade, na perspectiva do modelo social, requer a mudança dos discursos discriminatórios e o abandono do sentimento de piedade e da percepção de estar fazendo caridade, para um esforço coletivo de garantia de direitos e de reconhecimento da humanidade do outro.

Portanto, para a efetiva inclusão, é preciso mais do que reduzir as barreiras arquitetônicas e tornar a edificação acessível. É preciso tornar-se acessível enquanto pessoa, enquanto sociedade.

Cada sala de aula é um mundo de histórias e de possibilidades, e é a importância desse olhar atento às relações para a educação inclusiva que pretendemos fomentar: de abertura genuína à humanidade do outro, de trabalho conjunto para a solução de conflitos e para a vida em sociedade.

Este livro não trata apenas da educação inclusiva, ele aborda a condição humana e as relações que se estabelecem. Evocamos uma citação de Buber, que por si só é capaz de justificar a escolha desse teórico para fundamentar as nossas análises e proposições: “Sua voz ecoa exatamente numa época que paulatina e inexoravelmente se deixa tomar por um esquecimento sistemático daquilo que é mais característico no homem: a sua humanidade” (BUBER, 2001, p. 7). Se por um momento formos capazes de compreender o conceito de humanidade como o de pertencimento, de coletividade, talvez tenhamos entendido o conceito de abertura à humanidade do outro, de qualquer outro, de todos os outros. O eu só existe porque existe o outro. Somos o outro dos outros. Que possamos ser o todo dentro da singularidade de cada um.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARTHOLO, Roberto; TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Vygotsky's and Buber's pedagogical perspectives: some affinities. **Educational philosophy and theory**, Oxford, v. 42, n. 8, p. 867-880, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.
- BECKER, Caroline. **Um olhar para as relações na introdução da educação inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre**: reflexões a partir de Buber. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUC-RS, 2019.
Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8778> Acesso em: 08 set 2021.
- BEYER, Hugo Otto. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação & exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1793**, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 (art. 83). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 28 maio 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Instituto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 510**, de 7 de abril de 2016. Brasília, 2016. Disponível em:
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 12 nov 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> Acesso em: 01 dez 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial**: Censo Escolar 2020 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020b.

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. Brasília: Diário Oficial da União, 2020c.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06/08/2017.

BUBER, M. **Das dialogische Prinzip**. 3. ed. Heidelberg: Lambert Schneider, 1973.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

CANTORANI, J. R. H. PILATTI, L. A. HELMANN, C. L. SILVA, S. C. R. A acessibilidade e a inclusão em uma instituição federal de ensino superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-26, abril 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

COSTA DA SILVA, M. **Formação continuada e educação especial**: a experiência como constitutiva do formar-se. Dissertação (Mestrado em Educação), 125 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2015.

DATAFOLHA. **O que a população brasileira pensa sobre Educação Inclusiva**. Pesquisa Datafolha encomendada pelo Instituto Alana. São Paulo, 2019. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf Acesso em: 01 out 2020.

DI PASQUALE, G. MASELLI, M. Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul-set 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 06 ago 2017.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX. Paris: UNESCO, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set-dez 2006.

GOMES, Márcio (org). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GUILHERME, Alexandre. Alex Guilherme e o diálogo de e com Martin Buber. Entrevista com Nilda Stecanella. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 21, p. 216-230, 2016.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução: Paulo Meneses. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. In: EGLER, Maria Teresa; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.
Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/80366>. Acesso em: 16 maio 2021.
- MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. e SOUSA, L. (org.). **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.
- MASSCHELEIN, Jan. The idea of critical e-ducational research: e-ducating the gaze and inviting to go walking. In: GUR-ZE'EV, Ilan (ed.). **The possibility/impossibility of a new critical language in education**. Rotterdam: Sense, 2010, p. 275-291.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORGAN, J. W.; GUILHERME, Alexandre. Martin Buber's philosophy of education and its implications for adult non-formal education. **International Journal of Lifelong Education**, v. 28, n. 5, p. 565-581, 2009.
- MORGAN, J. W.; GUILHERME, Alexandre. I and Thou: The educational lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times. **Educational Philosophy and Theory**, Oxford, v., n., p., 2010.
- PACHECO, José. Berços da desigualdade. In: GOMES, Márcio (org). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PARREIRA, Gizele Geralda. O sentido da educação em Martin Buber e a formação do grande caráter. In: **Anais: congresso de fenomenologia da região centro-oeste**, Goiânia, v. 2, n. 2, 2013.
- REALLE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia: do romantismo até nossos dias**. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003. v. 3
- ROSEK, Marlene. A Educação Especial e a Educação Inclusiva: compreensões necessárias. **Reflexão e Ação**, SC, v. 17, n. 01, p. 164-183, 2009.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: UNESP, 2005.

SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação & exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STECANELA, Nilda. Alex Guilherme e o diálogo de e com Martin Buber. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 228-242, jan-abr 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VALADÃO, G. T. MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, out 2018.

VIVARTA, Veet (coord). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003.

VIVAS, Fernanda; FALCÃO, Márcio. Toffoli suspende decreto da nova política de educação para alunos com deficiência. **TV Globo**, Política, Brasília, 01 dez. 2020.

VIZIM, Marli. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs.). **Políticas Públicas**: educação, tecnologia e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de defectología**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas, tomo cinco).

VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Warnock, Hellen. **Special Education Needs**: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978. ISBN 0 10 172120 X.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Martin Buber e a Nostalgia de um mundo novo. In: ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru: EDUSC, 2003.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 100 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1000 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



