

A NOÇÃO DE CIDADANIA PARA PENSAR A INCLUSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Vânia Regina Jorge da Silva¹

RESUMO

O presente artigo representa a necessidade pessoal de refletir a respeito do processo de inclusão escolar, sobretudo, no ensino de Geografia. Vale ressaltar que no Brasil, até a década de 1990, a história de atendimento educacional à pessoa com deficiência era marcada por segregação e/ou exclusão social. A partir de então, progressivamente, a política educacional prevê a inclusão de todos os alunos no ensino regular, considerando suas distintas condições físicas, linguísticas, sociais e emocionais. Embora isto tenha representado um avanço em termos quantitativos, ainda estamos longe de alcançar a qualidade no ensino para todos. Então, ao integrar alunos com deficiência em escolas e turmas regulares, podemos estar reforçando processos de exclusão e de segregação. Portanto, fazemos algumas perguntas: Como pensar a cidadania reafirma as necessidades dos alunos com deficiência, mas, também, dos demais agentes no processo de ensino-aprendizagem que se quer inclusivo? Quem são os agentes no processo de inclusão? Quais são os seus níveis de atuação? O que pode o(a) professor(a)? A partir desses questionamentos, temos por objetivo considerar a noção de cidadania como um elemento chave para o processo de inclusão escolar e para o ensino de Geografia. Como objetivos específicos, esclarecer a diferença entre integração e inclusão; transcorrer sobre a noção de cidadania pertinente a esta problemática; destacar os sujeitos envolvidos neste processo. Para tal, pretendemos apresentar as nossas compreensões a respeito das políticas públicas de inclusão na forma de leis; sobre inclusão e integração tendo como referência Mantoan (2003), entre outros autores; sobre deficiência de acordo com Vygotsky (2011) quando este expõe a respeito da defectologia; a respeito da noção de cidadania com Palma Filho (1998) e Manzini-Couvre (1991).

Palavras-chave: Cidadania; Inclusão; Ensino de Geografia

Introdução

Nossa atuação e fala é muita permeada pelas nossas experiências. Por isso, a minha necessidade de falar da própria trajetória. Nascida e criada em áreas periféricas do Rio de Janeiro, por mais de dez anos atuei como professora de Geografia das redes de escolas públicas do Rio de Janeiro. Muitas vezes trabalhando com alunos incluídos nas turmas regulares em que atuei, sem me dar conta, estava trabalhando com a diversidade e as diferenças. Esta é a realidade das salas de aula na atualidade nos diferentes níveis de educação, principalmente, das escolas públicas. Atualmente eu trabalho na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) no curso de licenciatura em Geografia. Temos alunos autista e alunas com deficiência visual nos cursos de graduação da nossa unidade. Temos um professor de Libras que é surdo e três intérpretes de Libras. Eu coordeno o Laboratório de Ensino Inclusivo de Geografia (LEINGEO) que agrupa os projetos: de extensão, de produção, de Estágio Interno Complementar (EIC) e

¹ Doutora pelo curso de Pós Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, vaniarjsilva@gmail.com.

de Iniciação a Docência (ID) com esta temática. A partir disso, me inquieta pensar, pesquisar, desenvolver textos, buscar formação a respeito de inclusão, promover extensão.

O tema deste texto é resultado da participação de uma mesa no II Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia (CLEG) e I Colóquio de Geografia Inclusiva (CoGIn) na qual me senti provocada a pensar a respeito da concepção de inclusão e de cidadania, tentando tencionar os dois termos. Dito isso, temos por objetivo geral prescrutar a respeito da concepção do conceito de cidadania que seja pertinente para pensarmos a inclusão escolar de alunos com deficiência. Por objetivos específicos, destacar as políticas públicas de inclusão no sentido em que conferem direitos aos alunos em situação de inclusão; observar os direitos dos professores na forma de leis que lhes garantem tempo para capacitação; pensar os diferentes níveis de atuação política para que o processo de inclusão realmente se efetive. Sendo assim, de acordo com os objetivos delineados, o presente artigo está estruturado em três partes.

Cidadania: direitos, deveres para pensar a inclusão escolar

Cidadania é um termo muito mencionado, vem como um horizonte a ser alcançado. Por exemplo, ensinar geografia para a cidadania; para formar cidadãos. Há muitos textos mostrando como os conteúdos e temas a serem ensinados na disciplina escolar de Geografia se refere à formação cidadã. Então, eu senti a necessidade de apurar um pouco as minhas ideias sobre o que considero pertinente pensar sobre conceito ou concepção de cidadania que seja propício para pensar a inclusão na educação.

Enquanto um conceito, Clemente (2020) considera que o termo cidadania possui diversas interpretações e entendimento. Está presente na linguagem cotidiana, nos meios de comunicação, em proferimentos públicos ou políticos. O conteúdo da palavra vem acompanhado de uma valoração moralmente positiva, porém, sem reflexões a respeito do seu significado ou conteúdo substantivo.

Sobre esta polissemia do termo cidadania, Chantal Mouffe (2005) observa que este é um conceito em disputa, na medida em que “diversas concepções de cidadania [...] correspondem às diferentes interpretações dos princípios ético-políticos: liberal-conservadora, social-democrata, neoliberal, radical-democrática e assim por diante” (p. 21). Nesse mesmo sentido, o alargamento conceitual da cidadania, segundo Danilo Zolo (1993), é uma inflação normativa que aponta para projetos em disputa no ato mesmo de conceituar.

Manzini-Couvre (1991) reconhece que cidadania é tema de debate de vários coletivos da sociedade e que, temos a Constituição Federal (CF) de 1988 fixando o quadro de direitos e deveres dos cidadãos. Alerta que, ser cidadão não é somente votar se este ato não vier

acompanhado de condições essenciais econômicas, políticas, sociais e culturais. A partir disso, a autora se remete à Declaração dos Direitos Universais da ONU (1948) ao citar que “todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. A todos cabem o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer”. Mas, isso nos remete também aos deveres: “de ser o fomentador da existência dos direitos de todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir normas elaboradas coletivamente” (p.9)etc.

Para a autora, exercer a cidadania, depende do enfrentamento político, da prática de reivindicação, da apropriação de espaços, da luta para fazer valer os direitos. Sendo assim, a cidadania exercida é uma estratégia para a construção de uma sociedade melhor. A autora salienta que, a cidadania tem sua dimensão civil, social e político. Social – o atendimento das necessidades humanas básicas: alimentação, saúde, educação, habitação, trabalho. Civil – dispor do próprio corpo, locomoção e segurança. Pensar nas duras jornadas de trabalho do professor que muitas vezes impedem o pleno exercício deste direito. Ou da pessoa com deficiência que encara muitos obstáculos com seus corpos para poder usufruir dos seus direitos. Política – envolve à liberdade de expressão e pensamento, bem como, participação e representação dos direitos coletivos. Por fim, a autora advoga que “os direitos de uns precisam condizer com os direitos dos outros, permitindo a todos o direito à vida no sentido pleno” (p.11). Isto posto, nos perguntamos quais são os direitos do aluno incluído? O que lhes garante a legislação? Mas também, quais são os direitos do professor ao ter de enfrentar a situação de inclusão sem estar preparado para tal? Retomado Manzini-Couvre (1991), ser cidadão envolve ser fomentador da existência dos direitos de todos.

Palma Filho (1998) nos traz as discussões de Arendt (1987) quando afirma que cidadania envolve o direito a ter direitos e se inscreve no quadro dos direitos fundamentais do ser humano. Porém, segundo a autora, ela não é dada, não é concedida, não é uma qualidade natural. Por não ser concedida, não pode ser revogada ou retirada. Porém, precisa ser conquistada. Por fim, é uma qualidade não do indivíduo, é social.

Diante do exposto, podemos dizer que cidadania envolve reconhecer os seus direitos, lutar por eles mas também, o dever de reconhecer os direitos do outro e lutar por eles também. A partir disso na próxima parte observamos algumas das políticas públicas na forma de leis assuntando sobre os direitos dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar.

Políticas públicas de inclusão e direitos dos sujeitos envolvidos

Quando estamos falando sobre legislação a respeito da educação escolar, entramos na seara das políticas públicas. Sendo assim, devemos considerar o que dizem as políticas públicas na forma de leis sobre inclusão escolar e sobre formação contínua dos professores. O objetivo aqui não é retomar todo o histórico² a respeito das legislações mas, destacar aquelas mais atuais ou mais diretas a respeito.

Cabe ressaltar que o Brasil é signatário de todas as convenções internacionais que vêm pautando a educação de pessoas com deficiência. De modo que a sua adesão reverberou nas políticas públicas nacionais. A título de exemplo, tivemos em 2015 a Conferência de Incheon que resultou em uma declaração a partir da qual, todos os signatários devem estabelecer políticas públicas para a sua efetivação. Esta declaração, em seu sétimo item versa o seguinte (UNESCO, 2015),

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (p.2).

O mesmo documento versa em seu item 12 e 14 o seguinte a respeito das políticas públicas nacionais,

Reafirmamos que a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos. (...) Reconhecemos que o sucesso da agenda de educação 2030 exige políticas e planejamento sólidos, bem como acordos de implementação eficientes. Também está claro que as aspirações compreendidas pelo ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) proposto 4 não podem ser realizadas sem um aumento significativo e bem orientado do financiamento, particularmente nos países que estão mais distantes de alcançar a educação de qualidade para todos, em todos os níveis. Assim, estamos determinados a aumentar a despesa pública em educação, de acordo com o contexto do país, e a estimular a adesão aos indicadores internacionais e regionais, para que haja uma reserva eficiente de pelo menos 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação.

A despeito de toda crítica construída a esta declaração, temos que entender que ele vem na esteira das declarações anteriores e de suas implementações. De modo que preconiza sobre a inclusão dos grupos marginalizados e excluídos: jovens cumprindo medidas sócio educativas, alunos com deficiência, alunos com altas habilidades, alunos com dificuldade de aprendizagem

² Sobre o histórico de legislações sobre inclusão na educação, consultar <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva>.

etc. Notem que a declaração repete jargões utilizados anteriormente: educação para todos; ninguém a menos ou deixado para trás.

Então, como esta declaração reverberou internamente em nosso país? Tivemos duas formas de repercussão, a Lei 13146/2015 (o Estatuto da pessoa com deficiência) e a Lei 10502/2020 (o Plano Nacional de Educação Especial). Estas não convergem em seus ideais e a última não foi efetivada. Segundo Jacobs (2023) esta última foi suspensa por força da ação direta de inconstitucionalidade e revogada pelo atual presidente da República (Luiz Inácio Lula da Silva – 2023 até o presente). Permanece vigente a primeira legislação citada aqui.

A Lei Nº 13146/2015 tem um caráter abrangente quanto às diversas esferas da vida da pessoa com deficiência, incluindo, a esfera da formação escolar. Traz uma definição do que chama por deficiência e noções relevantes para se pensar a inclusão como por exemplo, acessibilidades, tecnologias assistivas, desenho universal etc. Quando trata da educação, em seu Art. 27 observa que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Diferente de legislações anteriores, quando se trata da oferta de educação escolar, nesta lei não aparece o termo “preferencialmente” em turmas regulares”. Entende-se que a oferta deva ser nas turmas comuns. Neste sentido, em seu art. 28 possui dezoito incisos, dos quais, de acordo com os objetivos deste artigo, podemos destacar os seguintes,

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado [...].

No cumprimento desta lei, para que haja de fato inclusão da pessoa com deficiência, são necessárias pesquisas sobre técnicas pedagógicas e didática, planejamento de estudo de caso, formação inicial e, principalmente, continuada dos professores. Nos atendo à necessidade de continuidade na formação do professor para uma inclusão efetiva de alunos com deficiência, quais são os seus direitos assegurados na forma de leis? Lembrando que, exercer cidadania

envolve lutar pelos próprios direitos e pelos direitos dos outros. Fica claro para nós os direitos dos alunos com deficiência. E lutamos para que estes se efetivem para termos uma sociedade melhor e menos discriminadora. Mas, para isso, como efetivar também os direitos dos professores?

A partir do exposto, cumpre considerarmos algumas legislações a respeito do direito à formação contínua do professor. A nível Federal, temos primeiramente a Constituição Federal que no 1º parágrafo do Art. 62 assevera que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” Neste mesmo sentido, a Magna Carta continua,

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...]

Corroborando a CF, temos a Lei 8112 de 11/12/1990 que trata, entre outros assuntos, da licença para capacitação e o afastamento para estudos. Sobre a segunda, no Art. 87 versa que “após cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor poderá, no interesse da Administração, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional.” E, em seu Art. 95, que trata do afastamento para estudo, informa em seu parágrafo 1º “a ausência não excederá a 4 (quatro) anos, e finda a missão ou estudo, somente decorrido igual período, será permitida nova ausência.”

Da mesma forma, temos as legislações para os professores servidores do Estado do Rio de Janeiro. Por exemplo, a Lei nº 155 de 22/08/1977 rege que:

Art. 1º - O funcionário de serviço público civil do Estado do Rio de Janeiro poderá obter afastamento para estudo no exterior ou em qualquer parte do território nacional, nas seguintes condições:

I – com direito à percepção de vencimento e das vantagens do cargo quando se tratar de bolsa-de-estudo diretamente oferecida pela entidade concedente ao Governo Estadual, desde que reconhecido pelo Governador e interesse para a Administração e o afastamento não ultrapasse 12 (doze) meses;

II – sem direito a percepção de vencimentos e quaisquer vantagens do cargo e com interrupção da contagem do tempo de serviço:

1) – no caso do inciso I, quando não reconhecido o interesse para a Administração ou, reconhecido este, for ultrapassado o período de 12 (doze) meses; [...]

Quanto ao município do Rio de Janeiro, a Lei nº 94 de 14 de Março de 1979 em seu Art. 82 trata das licenças possíveis ao servidor público. Em seu inciso VI trata da licença para o trato de interesses particulares. E, em seu Art. 107 observa que, depois de estável, o funcionário poderá obter licença sem vencimento, para tratar de interesses particulares. Sendo que, de acordo com o parágrafo 1º do Art. 29 da referida Lei, “o afastamento do funcionário não se

prolongará por mais de 4 (quatro) anos consecutivos [...]”. Ainda, temos a Cartilha do Servidor Público Estatutário do Município do Rio de Janeiro. Com base no Art. 64, inciso XI, da Lei nº 94/79 e no Decreto nº 31.614/2009. Este documento considera que,

os servidores efetivos e estáveis ou celetistas cujo contrato de trabalho esteja vigorando há mais de 3 (três) anos, poderão ter concedido Afastamento para estudo no exterior ou em qualquer parte do Território Nacional nas seguintes condições: com vencimentos e demais vantagens, desde que seja reconhecido pelo Prefeito o interesse para a Administração e que a licença não ultrapasse 12 (doze) meses; sem direito à percepção de vencimentos e quaisquer vantagens do cargo e com a interrupção da contagem de serviço, quando: I. O afastamento ultrapassar 12 (doze) meses; II. Em qualquer prazo, forem reconhecidos o interesse e conveniência para a Administração. Em nenhuma hipótese o afastamento poderá exceder a 4 (quatro) anos consecutivos.

Observamos que, a legislação vigente assegura direitos aos alunos incluídos para que esteja em escolas e turmas regulares. Para tal, existem outras demandas que a legislação traz e que não são o foco do presente artigo. Demandas como, a existência de intérprete de Libras, o acompanhamento por um Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todos estes direitos são entendidos como necessidades para que a inclusão seja de fato. Do mesmo modo, a legislação vigente garante aos professores afastamentos e licenças para a formação continuada no intuito de repensar as suas práticas diante das situações em sala de aula. Então, cumpre a todos nós lutarmos para a efetivação desses direitos. Isto posto, consideramos a partir do próximo tópico a diferença entre integração e inclusão bem como consideramos os diferentes níveis de atuação política inclusive, do professor e o que cabe a este.

Da integração à inclusão: concepção do termo e a atuação política

Mantoan (2003) considera relevante pensar nos paradigmas que embasam as práticas pedagógicas ditas inclusivas. Para a autora, o paradigma da modernidade promoveu na escola que conhecemos hoje um formalismo e racionalidade na qual o que se observa é uma justaposição entre o ensino especial e o ensino regular, e não uma inclusão de fato. Segundo a autora, a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, diria também, no paradigma que nos orienta o pensamento sobre educação.

Ainda, há a necessidade de repensarmos o termo deficiência. A Lei Nº 13146/2015 traz a concepção biopsicossocial de deficiência na qual a dificuldade está no ambiente em prover os meios para que a pessoa que tem deficiência possa ter seus direitos garantidos em situação de igualdade como as demais pessoas. Esta forma de ver a deficiência vai na mesma direção da preconizada por Vigotsky (2011, p. 869) quando nos fala sobre o modo em que tradicionalmente olhamos para um aluno ou pessoa com deficiência. Nas palavras do autor,

o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal.

O autor nos traz algumas reflexões. Primeiro, o nosso olhar em medir a pessoa com deficiência pela falta ou pela deficiência em si. Isto quer dizer que a pessoa estaria aquém das possibilidades e seria caracterizado pela deficiência. O fato de ter uma deficiência significa que a pessoa é deficiente? Segundo o autor e suas experiências, não! No modelo biopsicossocial, a limitação funcional do indivíduo é mitigada pelos recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e apoio educacional.

Trazendo outras considerações de Vigotsky (2011) para a educação de crianças com deficiência, o autor considera que é necessário “criar técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”. Neste sentido percebemos que as considerações de Vygotsky coadunam com a proposição de inclusão na educação. Ao invés de pensar que o aluno com deficiência é menos capaz, devemos criar estratégias e materiais para que possamos trabalhar os mesmos conteúdos com todos os alunos ao mesmo tempo.

Corroborando o que foi dito até aqui, segundo o IBGE (Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica n.47, 2002):

nas últimas décadas, a identificação das pessoas com deficiência passou por uma evolução, convertendo-se de um modelo baseado na Medicina para uma abordagem biopsicossocial, ou seja, a deficiência sendo caracterizada pelo tipo e/ou grau de interação entre a pessoa e seu corpo e o ambiente. Tal abordagem compreende que as relações com outras pessoas, bem como com serviços públicos, locais de moradia, trabalho, lazer, entre outros aspectos, podem ser mais ou menos favoráveis a atividades relacionadas ao bem-viver (exercer, ouvir, comunicar-se, locomover-se etc.).

Isto representa uma mudança de paradigma na qual a deficiência deixa de ser uma característica do indivíduo e passa a ser relativizada e relacionada à forma como uma sociedade está organizada para atender o indivíduo com deficiência. A partir disso, como pensar na reestruturação do sistema de educação? Primeiramente, temos que nos referir aos níveis de atuação no sistema de educação. Carvalho (2014) denomina a atuação das entidades governamentais como nível macropolítico. O que podemos esperar da atuação desses? Tem sido feitas legislações e planos de educação que visam à inclusão escolar. Segundo a autora, “as narrativas centradas na inclusão e no trabalho na diversidade ainda predominam nos textos escritos e verbais de gestores” (p.56). Para que sejam ações efetivas, deveria haver articulação

entre setores de gestão, há “a necessidade de parcerias entre educação, saúde, trabalho, desportos, transporte e assistência social, etc. como rotina” (p. 57). Além disso, aponta que a ampliação dos direitos educacionais não deveria ser somente quantitativa, mas também, qualitativa. Aponta para isso, a promulgação de pesquisas sobre a prática pedagógica escolar em associação com Universidades e centros de pesquisa. Para tal considera importante, entre outros, a iniciativa de

(...) rever os conceitos de ensino-aprendizagem, valorizando-se as contribuições da psicologia cognitiva, da psicanálise na educação e das neurociências da aprendizagem (...); enfrentar as barreiras invisíveis (...) que se traduzem nas atitudes de muitos educadores, inspirados em estereótipos ou preconceitos (...); criar mecanismos de valorização dos professores, incluindo-se a revisão dos salários que recebem, as condições materiais em que trabalham, o tamanho das turmas, sua formação continuada, a expansão do quadro docente (...); estabelecer vínculos permanentes com instituições de Ensino Superior (...) que desenvolvam estudos e pesquisas de abordagem predominantemente qualitativa; rever o projeto curricular adotado, para a identificação das flexibilizações possíveis (...) (p 58, 59).

Carvalho (2014) também ressalta a atuação mesopolítica das escolas no contexto do sistema de ensino nacional. Destaca, como temos visto, a expansão dos tipos e quantidade de tarefas que hoje a escola assume ao atender às demandas que lhes são impostas pela sociedade. Isto posto, ao passo que temos razão para comemorar a democratização e ampliação do ingresso de alunos nas mais diversas situações na escola, por outro lado temos que lidar com as condições que foram no presente texto ressaltadas. E apesar disso, temos na escola profissionais que se preocupam para que a presença de alunos incluídos não seja somente física. Que garanta sua aprendizagem e participação.

Naquilo que depende da escola, a autora cita o Index da inclusão, apontando para uma autorrevisão que objetive a inclusão “tendo como base três dimensões: criar culturas inclusivas (na escola); produzir políticas inclusivas; e desenvolver práticas para que as escolas se tornem progressivamente mais inclusivas.” (p.62). Embora a autora esclareça no seu texto cada uma dessas dimensões, ficamos nos perguntando, como a escola pode proceder com o intuito de criar culturas inclusivas “onde todos (da comunidade escolar) sejam valorizados e estimulados a examinar as crenças e os valores que cultuam?” (p. 62). Ainda, sobre as práticas pedagógicas, a autora sugere que sejam organizadas atividades “de sala de aula e extracurriculares que encorajem a participação de todos os alunos e que sejam planejadas a partir de seus conhecimentos prévios e experiências pessoais” (p. 63).

Falando sobre o nível micropolítico de atuação dentro do sistema de educação, a autora se refere ao professor e elabora algumas questões que representam inquietações da categoria,

é possível ensinar a turma toda? Que práticas de ensino devo adotar para que meu plano de aula seja o mesmo para todos, sem desconsiderar as diferenças entre os alunos? (...)

como garantir que todos aprendam os conteúdos curriculares? Será possível superar o sistema tradicional de ensino? Se eu mudar a minha prática estarei preparando meu aluno para o futuro (...)? (p. 63, 64).

A partir disso, a autora sugere que, em uma escola inclusiva, é importante que a organização dos alunos seja em grupos de três a seis crianças. Considera, segundo Gibbs (1998), algumas etapas desse trabalho em grupo promovendo sentimento de comunidade e pertencimento. Para que possamos sair de um contexto de transmissão de conhecimento para uma pedagogia ativa, na qual o aluno não é somente um repetidor do que lhe é exposto, o trabalho pedagógico por projeto que contrapõe a visão hierárquica do saber centrado no professor.

A autora apresenta sugestões de atividades e, em síntese, assevera que para ensinar em uma proposta inclusiva, há a necessidade de desenvolvermos atividades que possam contemplar e atender os diferentes níveis de compreensão e desempenho do aluno. Considera preciosa a atividade que promova a interatividade entre alunos nas quais “em práticas cooperativas predominam as coautorias de saber (...) protagonizada por alunos e professores, o que conta é o que os alunos são capazes de aprender hoje (...)” (CARVALHO, 2014, p. 67).

Em outras palavras, o que a autora nos traz é a aprendizagem cooperativa em grupo em que a participação dos alunos é o mais valioso recurso disponível em sala de aula. O resultado material gerado por cada grupo pode ser em formatos diferentes: desenhos, colagem de figuras, maquetes, quadros, textos etc. (p. 68). O principal dessa abordagem é o aluno como produtor de seu conhecimento e que o processo de aprender vai além do individual e seja, social. Para tal, é importante que a avaliação considere o percurso de cada estudante. De modo que o aluno seja “analisado em termos de sua evolução frente aos objetivos e não em comparação com os outros!” (p. 70). Há outras sugestões elencadas pela autora, entre elas, a prática do professor-reflexivo, a construção de materiais didáticos junto com os alunos, o trabalho em oficinas ou laboratórios de aprendizagem.

O que se constata é que temos a necessidade de rever os nossos conceitos e nossas práticas. Quando isso é feito num contexto de equipe, fica menos difícil. É importante ressaltar que, inclusão é processo de modo “que as transformações são lentas e sofridas e que não vão ocorrer num estalar de dedos, nem da noite para o dia” (p. 72).

Considerações finais

Avançando para além da integração rumo à inclusão, temos nos ater a respeito do paradigma que orienta a nossa prática bem como a maneira que entendemos a deficiência. Não cabe mais entendermos a deficiência como perda, falta de algo. A deficiência está na nossa sociedade homogeneizante, classificatória e exclusivista. Pensando na cidadania como conquista para exercer direitos e deveres, ainda que os demais agentes de atuação política da inclusão em seus níveis não correspondam ao seus deveres para que a inclusão se efetive, o professor pode e deve repensar a sua prática, a estrutura e organização da sala, as estratégias de ensino que utiliza, o modo de pensar a inclusão. Tudo isso requer tempo para reflexão, análise, teorização e por fim, uma prática refletida.

Referências

ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

CLEMENTE, A. J. **Cidadania: um conceito inútil?** Curitiba: Appris, 2020. 2020 1. Ed. 233.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 12/09/2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro** de 1990 anotada / Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público. – 3 ed. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 19/07/2023.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acessado em: 12/09/2021.

BRASIL. **Decreto nº 9991 de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acessado em 24/06/2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502. Acessado em 10/06/2022.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica n.47**, 2002. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf. Acessado em: 12/09/2021.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI-COVRE, M. L. **O que é cidadania**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In: **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.2, n.3, 2003, p.11-26.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acessado em 24/06/2024.

PALMA FILHO, J. C. Cidadania e Educação. **Cad. Pesq.** N. 104. p. 101-121. Jul. 1998.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 155, de 22 de agosto de 1977** altera dispositivos do Decreto Lei nº 155, de 30/06/1975, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/150428/lei-155-77>. Acessado em: 24/06/2024.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 2479 de 08 de Março de 1979**. Aprova o Regulamento do Estatuto dos Funcionário Públicos Civis do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/968d5212a901f75f0325654c00612d5c/2caa8a7c2265c33b0325698a0068e8fb>. Acessado em: 24/06/2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 94 de 14 de março de 1979**. Atos da Prefeitura do Rio de Janeiro. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em <https://www2.rio.rj.gov.br/conlegis/ato.asp?16488>. Acessado em: 24/06/2024.

RIO DE JANEIRO. **Cartilha do servidor do municipio do rio de janeiro**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/185333/4143552/CartilhadoServidorRevJULHO2015.pdf>. Acessado em: 24/06/2024.

UNESCO. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

ZOLO, Danilo. La ciudadanía en una era poscomunista. **La política, nº 3**: Ciudadanía El debate contemporáneo. 1993, pp. 117-31.