

ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIREITO SOCIAL

Janaíne Gonçalves de Oliveira¹
Josiele Regiane Grossklaus Senff²
Sandra Salete de Camargo Silva³

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma discussão referente à escolarização das pessoas com deficiências, transtornos, síndromes e altas habilidades/superdotação como um direito social. O estudo faz parte das pesquisas do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (GEPEDIN), da Universidade Estadual do Paraná - *Campus* União da Vitória. Considerando que a escola é um local para propagar a cultura do direito, a seguinte pergunta permeia o problema da pesquisa: Como a escolarização das pessoas com deficiências, transtornos, síndromes e altas habilidades/superdotação tem sido efetivada como direito social? Assim, a pesquisa objetiva analisar os processos históricos de escolarização das pessoas com deficiência como um direito social, bem como identificar estratégias pedagógicas colaborativas que favoreçam a educação dos sujeitos de direito, em uma perspectiva inclusiva. O referencial teórico do estudo da temática proposta, de cunho bibliográfico, qualitativo, exploratório e descritivo, respalda-se nas obras de autores(as), como; Benevides (2007); Candau (2005); Mendes (2023); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018). Desse modo, compreendemos que a escola necessita construir um trabalho colaborativo, desenvolvendo projetos que visem à vivência dos direitos humanos, pautando-se na educação inclusiva. Assim, alcançar práticas educativas inovadoras que atendam à subjetividade humana.

Palavras-chave: Educação, Direitos Humanos, Pessoas com Deficiência.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) *Campus* de União da Vitória. Docente na rede municipal de União da Vitória-PR e Porto União-SC e membro do GEPEDIN/CNPQ e GPPRAX/Capes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4979196869362300>, <https://orcid.org/0009-0004-9593-7863>. Email: janainegdeoliveira@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) *Campus* de União da Vitória. Docente da rede pública do Estado de Santa Catarina e do Município de Porto União-SC e membro do GEPEDIN/CNPQ e GPPRAX/Capes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8927052436349202>, <https://orcid.org/0000-0002-7201-4087>. Email: josiele.r.grossklaus@gmail.com.

³ Doutora e Mestre em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Graduação em Pedagogia (Unicentro) e Direito (UEM). Docente associada da Unespar - *Campus* de União da Vitória nos cursos de Direito e Pedagogia. Docente permanente do Profei. Coodenadora do GEPEDIN/CNPQ e GPPRAX/Capes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7044281324055317>. E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta discussões sobre o paradoxo inclusão e exclusão no contexto educacional e reflexões acerca das ações colaborativas como possibilidades para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, com resultados parciais das atividades de pesquisa desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (GEPEDIN) da Universidade Estadual do Paraná – *Campus União da Vitória*.

A busca por uma sociedade inclusiva movimentou discussões e reflexões no contexto de políticas públicas e de direitos humanos. A história revela diferentes momentos em que a ideia de deficiência determinou a forma como as pessoas eram vistas, revelando comportamentos excludentes e segregacionistas. Os movimentos empreendidos na construção de leis expressam a necessidade de um novo olhar para a pessoa com deficiência, como sujeito de direito.

A escola, nesse contexto, desempenha um papel fundamental como promotora da inclusão social e de desenvolvimento humano. A essa perspectiva compreende-se que a escola, em sua ação histórico-social, requer práticas pautadas nos direitos humanos, que promovam e ampliem o desenvolvimento integral de seus estudantes, respeitando e valorizando as diferenças.

Desse modo, a pesquisa objetiva analisar os processos históricos de escolarização das pessoas com deficiência como direito social, bem como identificar estratégias pedagógicas colaborativas que favoreçam a educação dos sujeitos de direito, em uma perspectiva inclusiva. Para tanto, a metodologia do estudo contempla a pesquisa qualitativa bibliográfica, visto que esta permite o “[...] aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2001, p. 22).

O embasamento teórico abarca as abordagens legais que suscitaram o ideário inclusivista, constituintes dos direitos humanos, e respalda-se em autores que pesquisam acerca da temática das práticas colaborativas como estratégias para efetivar a inclusão escolar, a fim de analisar e refletir sobre as possibilidades para o desenvolvimento do estudo.

Assim, pretende-se contribuir para a compreensão do processo histórico de escolarização das pessoas com deficiência, expor a importância do papel da escola como

espaço de direito social, e o potencial do trabalho colaborativo como estratégia promissora no processo de inclusão.

PROCESSO HISTÓRICO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) já preconizava, em seu Art. 1º, que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, no entanto, somente a partir da década de 1990, temos discussões mais direcionadas, em virtude da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien.

Após a Declaração de Jomtien, foi promulgada a Declaração de Salamanca (1994), a qual orienta que “[...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Unesco, 1994, p. 2).

Tal Declaração foi “[...] tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil” (Mendes, 2006, p. 395).

Importantes avanços em relação à educação brasileira se sucederam após a Constituição Federal de 1988, que reforçou a premissa de educação para todos, com caráter inclusivo. Em seu art. 208, garante atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, de maneira preferencial, na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Decorrente desses movimentos, foram legitimadas políticas de educação na perspectiva inclusiva, que incitaram iniciativas nos sistemas de ensino que garantem a matrícula na rede regular de ensino aos estudantes que constituem o público da Educação Especial.

Em consonância com o art. 208 da referida Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, dispõe em seu art. 54, como dever do Estado, assegurar à criança e ao adolescente “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

Na mesma direção dos documentos citados, em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), a qual reafirma que a Educação Especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, contemplando as especificidades dos estudantes com deficiência por meio de apoio

especializado. Trata-se do art. 58, que define a Educação Especial como modalidade de educação escolar (Brasil, 1996).

Para legitimar a inclusão escolar no país, em janeiro de 2015 entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) n. 13/146. Instituída e “[...] 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, p. 10).

O documento “[...] organiza, em uma única lei nacional, como um verdadeiro marco regulatório para as pessoas com deficiência, direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias [...]” (Setubal; Fayan 2016, p. 14). A deficiência, portanto, passa a ser vista sob um novo olhar, evidenciando as diferenças como características humanas.

A vontade de qualquer sociedade alocar recursos para políticas e programas destinados às pessoas com deficiência dependerá em grande medida do papel antecipado que se espera desses indivíduos na vida coletiva. Por isso, a representação que se faz do fenômeno deficiência tem consequências reais para seus sujeitos ao prenunciar a maneira pela qual se limita ou se permite a realização de determinadas atividades e a ocupação de espaços em distintas sociedades [...] (Piccolo, 2022, p. 45).

Uma sociedade inclusiva, portanto, é capaz de compreender as condições humanas e fornecer meios para que todos tenham assegurado seu direito ao pleno desenvolvimento e exercício da cidadania. Diante do exposto, compreende-se que é urgente considerar a escola como espaço de diferentes sujeitos, cada um com seu modo de aprender e também de expressar suas aprendizagens. A essa afirmação, Benevides (2007, p. 5) ressalta que “Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos”.

Construir uma escola que atenda a essa expectativa requer práticas que eliminem as barreiras existentes nos ambientes escolares, uma educação pautada nos direitos humanos. Em relação a isso, Candau (2005, p. 8) aponta alguns elementos importantes, dos quais destacamos:

- um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; – a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade; – processos em que se trabalhe, no nível pessoal e

social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa.

A educação, nesse contexto, é reconhecida como um direito fundamental e é garantida por diversas legislações internacionais e nacionais, como a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição Federal (Brasil, 1988).

Com os avanços das práticas inclusivas, embasados na abordagem social da deficiência, as perspectivas foram se alterando. Os/As estudantes público da Educação Especial saíram dos ambientes separados e passaram a ser atores presentes na sala comum, e, com isso, veio a dúvida: qual a melhor forma de ensiná-los em turmas heterogêneas? (Mendes, 2023, p. 65).

Pensar a educação sob essa ótica remete ao entendimento de que uma escola inclusiva “[...] apresenta uma política educacional inclusiva, com princípios e diretrizes de inclusão social” (Silva, 2017, p. 81). Posto isso, fica evidente a necessidade de estratégias pedagógicas colaborativas que favoreçam a educação dos sujeitos de direito, em uma perspectiva inclusiva.

TRABALHO COLABORATIVO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

O desafio de promover a aprendizagem de todos os estudantes é uma realidade recorrente nas escolas. As desigualdades educacionais são oriundas de diferentes fatores e a premissa da educação para todos ainda não é efetiva, há um caminho a percorrer para que todas as barreiras, pedagógicas, físicas e sociais sejam rompidas.

A escolarização das pessoas com deficiência, nesse contexto, torna-se ainda mais prejudicada quando as diferenças não são contempladas nos modos de ensinar. O ensino, muitas vezes, não é responsivo às especificidades dos estudantes que constituem o público da Educação Especial.

De acordo com a LBI (Brasil, 2015), a educação constitui direito da pessoa com deficiência e os sistemas de ensino devem ser aprimorados, com 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”.

Apesar do avanço na legislação, ainda é possível encontrar estudantes matriculados em classes comuns do ensino regular, sem que o aprendizado esteja de fato ocorrendo. Podemos atribuir essa realidade a diferentes fatores, no entanto, é inegável a

responsabilidade que a escola possui para com os seus estudantes: a de garantir o desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148).

É necessário garantir aos estudantes com deficiência acesso ao mesmo currículo comum aos demais, sem recortes que originem práticas excludentes e segregacionistas. No entanto, atender a essa expectativa não é uma tarefa exclusiva do professor da classe comum, é necessário o envolvimento dos demais atores da escola, em uma rede de colaboração.

Sobre a articulação entre os professores, Mendes (2023, p. 27) considera que “[...] a parceria colaborativa é um processo que passa por estágios de adaptação até a obtenção de um relacionamento verdadeiramente colaborativo, embora esse último estágio nem sempre seja atingido a curto e a médio prazo”.

A essa afirmação, podemos atribuir diferentes aspectos que podem interferir na efetivação do trabalho colaborativo, entre eles as barreiras organizacionais que se referem aos tempos e espaços destinados para a articulação entre os professores, e aquelas, que podem ser as mais desafiadoras e difíceis de serem superadas, as barreiras atitudinais.

Essas barreiras se manifestam por meio de atitudes e comportamentos negativos, que podem limitar o processo de inclusão e a construção de uma rede colaborativa na escola. De acordo com Oliveira (2023, p. 106), “[...] ao adotar uma perspectiva inclusiva, a escola ou qualquer outra instituição deve construir vínculos que levem todos os seus atores a um clima acolhedor, para que seja aberta a todos”.

A fala da autora reforça a premissa de uma educação para todos, em que a escola esteja de fato preparada para acolher as diferenças. Para tanto, é indispensável o engajamento de todos, pois

[...] sem a acessibilidade atitudinal, mesmo que sejam garantidos os direitos das pessoas com deficiência em legislações específicas, a efetivação deles ainda permanecerá como desafio nas mais distintas áreas, com destaque para a educação. Não podemos esquecer que é o respeito e a garantia do direito à educação que abrirá portas para a participação social [...] (Oliveira, 2023, p. 108).

O reconhecimento de que o direito à educação de qualidade não se efetiva de maneira individualizada reforça o entendimento de que as práticas colaborativas na escola são capazes de ampliar as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes, uma vez que a articulação dos saberes permite que o aprendizado ocorra por meio de diferentes estratégias, pensadas e organizadas em conjunto.

O direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais. A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem (Carvalho, 2004, p. 35).

Diante do exposto, compreende-se que o trabalho colaborativo entre professores é uma estratégia com grande potencial, capaz de enriquecer a maneira de pensar, assim como as ações para a resolução de problemas, ampliando as possibilidades de sucesso à tarefa desafiadora que é o ato de ensinar (Damiani, 2008). Nessa direção, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 43) acrescentam que

[...] o trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos.

Mendes (2023) revela três elementos que caracterizam o trabalho colaborativo, sendo: objetivo comum; paridade e voluntarismo. Sobre o objetivo comum, compreende-se a aprendizagem dos estudantes; a paridade trata-se do compartilhar de saberes sem que haja hierarquia; e o voluntarismo é a disposição para a colaboração entre os envolvidos no processo.

A dinâmica do trabalho colaborativo, portanto, consiste em articular os saberes dos professores a fim de identificar as barreiras presentes na escola, planejar ações para o enfrentamento dos desafios e criar estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes. Essa perspectiva prevê a escola como espaço de valorização das diferenças, dos direitos humanos e da formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos que marcaram o processo de escolarização das pessoas com deficiência provocaram avanços significativos nos modos de organização das escolas, no entanto, os ambientes escolares ainda não apresentam um modelo realmente inclusivo.

A escola, enquanto espaço de direitos, precisa ser compreendida como lugar não apenas de conhecimentos científicos, mas como um instrumento de transformação social, que possibilita o pleno desenvolvimento dos seus estudantes com ou sem deficiência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Sob essa ótica, o trabalho colaborativo entre os diferentes atores da escola reduz as barreiras que impedem que a aprendizagem aconteça, uma vez que, por meio da articulação dos saberes entre esses profissionais, é possível identificar as necessidades educacionais dos estudantes e, juntos, buscar novos recursos e estratégias que compreendam e valorizem os diferentes modos de aprender.

Ao proporcionar acesso e condições para a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências para a formação cidadã, a escola contribui diretamente para a redução das desigualdades sociais e para a participação dos sujeitos de direito como protagonistas da sua própria história.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victória. Ministério da Educação. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: principais desafios. Rio de Janeiro: 2005. Mimeografado.

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

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campo dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. 185 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 3, p. 387-440, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial**: formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2023. 128 p.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/humanrights/universaldeclaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 7 jun. 2024.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. Curitiba: Appris, 2022.

SETUBAL, Joyce; FAYAN, Regiane Alves Costa (org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVA, Sandra Salete de Camargo. **Inclusão, Educação Infantil e a Formação Docente: percursos sinuosos**. Curitiba: Íthala, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 6 ago. 2024.