



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

JESSICA BLEND A DE CASTRO SOUZA DA SILVA

DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS NUCLEOS DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO COLÉGIO PEDRO II

Rio de Janeiro

2022

JESSICA BLEND A DE CASTRO SOUZA DA SILVA

DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS NUCLEOS DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO COLÉGIO PEDRO II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Professor Doutor Rogério Mendes de Lima.

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Jessica Blenda de Castro Souza da
Direitos humanos, cidadania e inclusão: um estudo de caso sobre os núcleos de atendimento aos estudantes com necessidades especiais no Colégio Pedro II / Jessica Blenda de Castro Souza da Silva. - Rio de Janeiro, 2022.

145 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério Mendes de Lima.

1. Educação especial. 2. Ensino médio integrado. 3. Educação inclusiva. 4. Necessidades educacionais específicas. I. Lima, Rogério Mendes de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 371.9

COLÉGIO PEDRO II

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**



JESSICA BLEND A DE CASTRO SOUZA DA SILVA

DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS NUCLEOS DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO COLÉGIO PEDRO II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 24 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima

PROFEPT/ CP II

Orientador

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva

PPGEB/ UERJ

Profa. Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo

PROFEPT/ CP II



COLÉGIO PEDRO II

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



JESSICA BLEND A DE CASTRO SOUZA DA SILVA

**CONHECENDO E RECONHECENDO O NAPNE: Algumas informações
relevantes a partir de uma pesquisa**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 24 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima

PROFEPT/ CPII

Orientador

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva

PPGEB/ UERJ

Profa. Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo

PROFEPT/ CPII

DA SILVA, Jéssica Blenda de Castro Souza. **Conhecendo e Reconhecendo o NAPNE: Algumas informações relevantes a partir de uma pesquisa.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa se insere na temática da educação inclusiva numa perspectiva em direitos humanos. Entende-se por inclusão, o desenvolvimento de políticas e o conjunto de práticas que visam mitigar as barreiras concretas, sociais e historicamente impostas às pessoas com deficiência na escola. Diante das dificuldades de concretização dessa proposta na escola básica brasileira, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que modo, as estratégias pedagógicas adotadas, a partir da mediação do Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) têm contribuído para a inclusão de estudantes do Curso de Técnico em Instrumentos Musicais do Campus Realengo do Colégio Pedro II? Assim, o objetivo geral do estudo foi analisar como os profissionais que atuam no setor percebem a contribuição do NAPNE para a inclusão de alunos com deficiência nas estratégias de ensino empregadas pelos professores para atender o ingresso de alunos com necessidades especiais. Os objetivos específicos do estudo foram: identificar as estratégias que o NAPNE utiliza para ajudar os alunos com deficiência; avaliar as possibilidades e limitações das estratégias empregadas pelo NAPNE e professores participantes do estudo; direitos para os alunos que precisam; validar produtos educacionais com profissionais do NAPNE e professores que atuam no ensino médio integrado. O campo de estudo do presente trabalho foi o Colégio Pedro II, Campus Realengo II. Os participantes são profissionais da educação que compõem o NAPNE do Campus Realengo. O produto educacional desenvolvido durante o processo de pesquisa é uma cartilha sobre o trabalho do NAPNE, os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais e as formas de apoio do núcleo. Espera-se que esta pesquisa sirva como ferramenta de reflexão e construção de estratégias para ajudar a incluir alunos com necessidades especiais.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Médio Integrado. Inclusão. NAPNE.

DA SILVA, Jéssica Blenda de Castro Souza. **Knowing and Recognizing NAPNE: Some relevant information from a survey.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

ABSTRACT

This research is part of the theme of inclusive education from a human rights perspective. Inclusion is understood as the development of policies and practices aimed at mitigating the concrete, social and historical barriers imposed on people with disabilities at school. In view of the difficulties in implementing this proposal in Brazilian basic school, this study starts from the following research problem: in what way have the pedagogical strategies adopted, based on the mediation of the NAPNE (Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas - Center for Attention to People with Specific Needs) contributed to the inclusion of students from the Technical Course in Musical Instruments at the Realengo Campus of Colégio Pedro II? Thus, the general objective of the study was to analyze how the professionals who work in the sector perceive NAPNE's contribution to the inclusion of students with disabilities in the teaching strategies employed by teachers to meet the entry of students with special needs. The specific objectives of the study were: to identify the strategies that NAPNE uses to help students with disabilities; to evaluate the possibilities and limitations of the strategies employed by NAPNE and teachers participating in the study; rights for students with needs; to validate educational products with NAPNE professionals and teachers who work in integrated high school. The field of study for this work was Colégio Pedro II, Campus Realengo II. The participants are education professionals who are part of NAPNE at the Realengo II Campus. The educational product developed during the research process is a booklet about the work of NAPNE, the rights of students with special educational needs, and the ways in which the center provides support. It is hoped that this research will serve as a tool for reflection and construction of strategies to help include students with special needs.

Keywords: Special education. Integrated High School. Inclusion. Professional education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise crítica do discurso
AEE	Atendimento educacional especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CP2	Colégio Pedro II
DH	Direitos humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
IAP	investigação-ação participante
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	A Leis de Diretrizes e Bases da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	O Plano Educacional de Educação
PNEPEI	Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
SETEC	Secretaria de Carreira e Ensino Técnico
TECNEP	Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
	CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES SOBRE METODOLOGIA E ESCOLHAS DE PESQUISA.....	12
1.1.	A PANDEMIA E OS IMPACTOS NO ESTUDO.....	13
1.2.	O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA	14
1.3.	AS ESCOLHAS DE UMA PESQUISA QUALITATIVA CRÍTICA	18
1.4.	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE O NAPNE	21
	CAPÍTULO 2: POR UMA CONCEPÇÃO DECOLONIAL DE DIREITOS HUMANOS.....	23
2.1	POR UMA CONCEPÇÃO DECOLONIAL DE DIREITOS HUMANOS	24
2.2	DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	31
2.3	OS DIREITOS DE CIDADANIA COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA.....	37
	CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO: UM BREVE HISTÓRICO DO DEBATE.....	41
3.1	UM HISTÓRICO DO DEBATE SOBRE INCLUSÃO	42
3.2	A INCLUSÃO COMO UM DIREITO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: DA LUTA CONTRA A SEGREGAÇÃO ÀS POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE.....	52
	CAPÍTULO 4. O NAPNE NO COLÉGIO PEDRO II: um panorama dos caminhos da inclusão em uma escola federal.....	60
4.1	A CRIAÇÃO DOS NAPNE´S NA EDUCAÇÃO BÁSICA FEDERAL	61
4.2	A CRIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO NAPNE NO COLÉGIO PEDRO II. 64	
4.3	A INCLUSÃO EM PROCESSO: O NAPNE NA VISÃO DOS PARTICIPANTES.....	67
4.4	CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS ENTREVISTAS: ALGUNS ELEMENTOS DE UMA ANÁLISE DO DISCURSO.....	74
	CAPÍTULO 5: DICAS PARA UMA PROPOSTA INCLUSIVA: CARTILHA EDUCACIONAL	81
5.1	O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO	81
5.2.	A QUEM SE DESTINA O PRODUTO	82
5.3.	O QUE SE ESPERA DE UM PRODUTO EDUCACIONAL	83
5.4	UM BREVE OLHAR SOBRE A PROPOSTA	85
	REFERÊNCIAS.....	91
	APÊNDICE - Produto Educacional	105

1 INTRODUÇÃO

Os direitos humanos e os direitos relacionados ao exercício da cidadania são fundamentais para garantir a qualidade de vida e o bem-estar de todas as pessoas da sociedade. Esta pesquisa tem como foco os direitos humanos e os direitos de cidadania. Por direitos humanos pode-se classificar os direitos e liberdades fundamentais relativos à garantia da vida digna a todas as pessoas.

Tanto as normas internacionais de proteção dos direitos humanos quanto a Constituição Federal de 1988 impõem ao Estado e ao cidadão a tarefa de educar (dever) e ser educado (direito) em direitos humanos e cidadania. Essa obrigação – que também é compartilhada com a sociedade e com a família – visa ao pleno desenvolvimento das pessoas e à melhora nas condições de vida. De fato, não há ordem internacional justa nem Estado de direito quando os direitos humanos não são bem compreendidos e, conseqüentemente, aplicados (MAZZUOLI, 2019). Portanto, como se nota, a educação e a cultura em direitos humanos integram uma “política de Estado” relativa à promoção do tema Direitos Humanos no país, não obstante tais preocupações serem extremamente recentes no contexto brasileiro e carecedoras de maior desenvolvimento (MAZZUOLI, 2019).

Pode-se dizer que a Constituição Federal de 1988, ao conjugar num só todos os “direitos humanos”, a “cidadania” e a “educação”, pretendeu deixar claro que não há direitos humanos sem a consolidação plena da cidadania, e que não há cidadania sem uma adequada educação para o seu exercício. Assim, à luz do texto constitucional brasileiro, somente com a interação desses três fatores – direitos humanos, cidadania e educação – é que se poderia falar num Estado Democrático de Direito assegurador do exercício dos direitos e liberdades fundamentais decorrentes da condição humana (MAZZUOLI, 2019).

A crescente ratificação pelo Estado dos principais tratados internacionais de direitos humanos nas mais diversas áreas, junto à conscientização do cidadão do seu papel de agente gestor da cidadania, somadas às políticas públicas de qualidade e à atuação judiciária consciente das obrigações em matéria de direitos humanos contraídas pelo Estado no plano externo, são os ingredientes necessários ao avanço do país rumo à pacificação social efetiva, concreta e duradoura (MAZZUOLI, 2019).

O Direito à educação inclusiva se reveste de grande valor pelo fato de que a inclusão se apresenta em pauta relativamente recente na realidade educacional brasileira, motivando numerosos debates acadêmicos, sociais e políticos no que se refere às pessoas com deficiência. Cumpre destacar ainda, que tratar de inclusão, significa romper com paradigmas sociais excludentes, permitindo apreciar novas compreensões acerca do deficiente, o qual deixa de ser avaliado como um indivíduo inútil e inferior para se estabelecer em um sujeito capaz de superar limites.

No entanto, tais superações só passaram a ser percebidas, em pleno século XXI, após inúmeras mobilizações sociais diante da problemática, que há muito deveria ter sido vencida, que é a inclusão de alunos que apresentam deficiência visual nas salas de aula. Foram esses movimentos que levaram os vários setores da sociedade a refletir sobre os princípios que norteiam esse novo paradigma, que não está atrelado ao simples fato de matricular esses alunos na escola, mas também proporcionar a estes alunos uma convivência digna num espaço comum a todos, elaborar e reestruturar o trabalho social e o investimento na infraestrutura necessária (BRASIL, 2013).

Neste cenário, cabe destacar a necessidade de garantir o direito à educação com para todas as pessoas nas mesmas condições, incluindo àquelas pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) é uma unidade responsável pelo vínculo entre o setor e a população no desenvolvimento de ações relacionadas à educação inclusiva em instituições federais de ensino (BRASIL, 2010). Seu objetivo é apoiar as instituições na inclusão de alunos com deficiência, promovendo matrículas, democratização permanente e minimizando e/ou eliminando barreiras que possam interferir nos alunos com deficiência, na realização de uma educação consciente da diversidade nos ambientes escolares. O processo de ensino dos alunos (BRASIL, 2010).

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), um sistema educacional inclusivo deve ser assegurado a todos os alunos em todos os níveis de ensino e busca maximizar seus dons e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e intelectuais. suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). A ideia expressa na legislação é que o sistema de ensino deve buscar se aperfeiçoar para garantir as condições de acesso, persistência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e recursos acessíveis que removam barreiras e promovam a

inclusão plena (BRASIL, 2015, p. 6) também é suportado neste trabalho como a Resolução Nº 137 de 2014 que apoia o regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE);

Discutir sobre a inclusão se faz necessário e emergente, pois transformar a escola em uma instituição acolhedora, com ambiente e profissionais capacitados para estimular a sociabilização visando a superação das dificuldades sociais, físicas ou intelectivas. Neste sentido, a escola deve adotar uma postura inclusiva, especialmente no que se refere à educação de pessoas com deficiência, partindo do pressuposto de que cada estudante possui um ritmo de aprendizagem e uma forma de aprender, transpassando as dificuldades rotuladas e estereotipadas da deficiência, com o objetivo de uma formação de um indivíduo crítico, em pleno exercício de sua cidadania e preparado para o ingresso profissional, não é tarefa simples de ser realizada.

Apesar da legislação estar gradativamente enriquecendo as discussões teóricas sobre o tema, ainda são muitos os desafios da efetivação da inclusão e garantia dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, bem como, a superação das dificuldades de aprendizado para uma formação pautada nos princípios da formação cidadã.

Do ponto de vista profissional, as discussões levantadas na dissertação e o produto educacional que foi desenvolvido, têm o potencial de colaborar para a ação docente junto aos estudantes, contribuindo também para a melhoria dos processos de inclusão. Do ponto de vista social, a pesquisa tem como objetivo identificar, avaliar e propor estratégias de inclusão que permitam aos estudantes com deficiência serem efetivamente incluídos no sistema escolar.

Mas para esta compreensão, torna-se necessário explicitar o que é uma educação, a partir da perspectiva inclusiva. Não existe consenso acerca da definição de educação inclusiva, mas há um traço comum em todos que procuram atribuir um conceito a esta expressão, o fato de que este é um direito do ser humano. Falar em educação inclusiva não é tratar do aluno com deficiência, mas sim encampar a concepção de que todos são igualmente capazes e importantes, e todos contam com particularidades e necessidades específicas (MENDES, 2020)

Inobstante o entendimento de educação inclusiva como um todo universal, habita o imaginário da sociedade a ligação entre este tipo de proposta educacional e as pessoas com deficiência, isto em razão do histórico de exclusão educacional deste

grupo, não significa, no entanto, que não existam outras vulnerabilidades nas demais crianças que necessitem ser atendidas com vistas à inclusão.

As instituições de ensino historicamente entendem o aluno como uma parte em um todo homogêneo, o que não se verifica na prática, e este é um fator que impede a inclusão especialmente no que diz respeito à indivíduos estigmatizados por possuírem diferenças identificadas no senso comum como incapacitantes ou limitadoras, como construído o conceito dos deficientes.

Deficiência, segundo as definições apresentadas pelo dicionário Michaelis Online, significa “mau funcionamento ou ausência de funcionamento”, “ausência de qualidade ou de quantidade; carência, falta, lacuna; “falta de algo de que se necessita” e esse é o imaginário no entorno da pessoa com deficiência, aquela a quem falta qualidades ou capacidades para receber o mesmo conhecimento dos demais.

Assim, o objetivo geral do estudo foi analisar como os profissionais que atuam no setor percebem a contribuição do NAPNE para a inclusão de alunos com deficiência nas estratégias de ensino empregadas pelos professores para atender o ingresso de alunos com necessidades especiais. O curso de técnica instrumental do Colégio Pedro II através da mediação do NAPNE. Os objetivos específicos do estudo foram: identificar as estratégias que o NAPNE utiliza para ajudar os alunos com deficiência; avaliar as possibilidades e limitações das estratégias empregadas pelo NAPNE e professores participantes do estudo; direitos para os alunos que precisam; validar produtos educacionais com profissionais do NAPNE e professores que atuam no ensino médio integrado. As áreas de estudo são Colégio Pedro II, Campus Realengo II. Os participantes são profissionais da educação que compõem o Realengo NAPNE.

O produto educacional desenvolvido durante o processo de pesquisa foi uma cartilha sobre o trabalho do NAPNE, os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais e as formas de apoio do núcleo. Espera-se que esta pesquisa sirva como ferramenta de reflexão e construção de estratégias para ajudar a incluir alunos com necessidades especiais.

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES SOBRE METODOLOGIA E ESCOLHAS DE PESQUISA

Existem diferentes modos de conhecer e procurar explicar a realidade e os fenômenos que nela ocorrem. Uma investigação acadêmica se diferencia de outras formas de busca do conhecimento por conta do fato de que sua construção possui alguns pressupostos, entre eles a problematização constante e a crítica de suas próprias descobertas. Aragão et al (2005, p. 19) afirmam que:

A ciência está marcada por uma problematização operada por uma tendência crítica. Problematização que caracteriza o momento em que a ciência se defronta com o novo e inesperado que a força a pensar e divergir de si mesma. Esse processo nos permite ultrapassar a simples descoberta para a produção de conhecimento, o que configura movimentos de invenção de si e do mundo.

Nesse processo de construção, a pesquisa deve dialogar constantemente com a realidade e os objetos investigados. Buscando fugir de discursos e sentenças que tomem o conhecimento produzido na investigação como verdades absolutas. Ao contrário a pesquisadora deve compreender que:

O procedimento de pesquisa é, ao mesmo tempo, produção de saber, construção de metodologia, elaboração de princípios, estabelecimento de resultados e invenção/construção processual do seu caminho, abandonando certas vias e criando outras. (ARAGÃO ET AL, 2005, P. 20)

Como afirma Bourdieu (2005, p. 38), o processo de pesquisa, quando observado *a posteriori*, adquire uma racionalidade que raras vezes está presente desde o início. De fato, assim assumo que “na realidade fui descobrindo aos poucos os princípios que guiavam minha prática, mesmo no terreno da pesquisa”.

Desse modo, reconheço que a metodologia usada nesse estudo está profundamente ligada ao contexto em que se desenvolveu a pesquisa e as escolhas que tiveram de ser feitas para que ela pudesse ser realizada. É o que será exposto ao longo do capítulo.

1.1. A PANDEMIA E OS IMPACTOS NO ESTUDO

Os anos de 2020 e 2021 foram dramáticos a partir do surgimento e expansão da pandemia da COVID 19. Não é necessário dizer que a perda de vidas humanas, que no Brasil ultrapassou as 600.000 pessoas foi o pior acontecimento desses anos. Entretanto, os impactos se espriam por toda a vida social. O isolamento forçado, os riscos assumidos por aqueles que sem opção tiveram que ir para suas atividades profissionais durante a fase mais crítica da pandemia, o fechamento das instituições, a necessidade de adaptação à vida e as relações sociais online foram, e ainda são

realidades que tiveram de ser enfrentadas no contexto de uma crise sem precedentes. Gaille e Terral (2021, p.55) alertam para o seguinte fato:

Assim, as incertezas e fragilidades observadas nos últimos meses não são consideradas como resultado da ameaça à saúde em si, mas sim como algo induzido por contextos políticos, econômicos e sociais, pela interação de atores e pelas culturas organizacionais. Elas parecem ser o resultado, em parte, de fraquezas preexistentes, que são, por sua vez, reforçadas por elas. Em particular, os fenômenos das desigualdades e vulnerabilidades entre pessoas e territórios e a fragilidade dos sistemas de saúde são observados.

Sem aprofundar em demasia o debate, esses diferentes contextos e suas consequências puderam ser observados *in loco* em nosso país diante da demora na aquisição e aplicação das vacinas na população, na ausência de medidas de proteção adequada às populações mais vulneráveis e na ampliação exponencial da desigualdade social. No que tange à pesquisa acadêmica, roteiros tiveram de ser refeitos, prioridades redirecionadas e novos caminhos e possibilidades encontrados.

A pesquisa em tela também sofreu profundas influências desse contexto/cenário social. Inicialmente pensada como um estudo amplo que envolveria professores, estudantes e servidores técnicos que atuam ou são atendidos pelos Núcleos de Atendimento a estudantes com necessidades específicas (NAPNE) presentes na rede federal de ensino, a pesquisa teve de ser redirecionada e redimensionada diante das limitações geradas pela pandemia. A proposta inicial de entrevistas dentro das instituições, de diferentes etapas de interação com os participantes, da observação participante acerca do funcionamento dos NAPNE's sofreu mudanças significativas a partir da nova realidade imposta pela pandemia.

Sendo assim e com a decisão de manter o objeto de pesquisa inicialmente escolhido foram feitas mudanças metodológicas na investigação. A opção pelo estudo de caso, o modelo de escolha dos participantes, a forma de análise dos dados e o escopo da pesquisa foram adequadas à realidade vivida a partir de março de 2020. Contudo, entendemos que o resultado contribui para a compreensão dos objetivos, do funcionamento e das possibilidades que a criação do NAPNE traz para a escola básica e para seus estudantes.

1.2. O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Uma das opções adotadas na investigação foi o estudo de caso. Diante das dificuldades expostas anteriormente, decidiu-se pela concentração do estudo em apenas uma instituição da rede federal de ensino, o Colégio Pedro II.

Há várias definições no campo acadêmico do que vem a ser um estudo de caso. Yin (2015) define essa modalidade de investigação aquela que investiga um fenômeno em seu contexto real, numa situação em que: a) o fenômeno é contemporâneo; b) a diferença entre fenômeno e contexto não são evidentes; c) são utilizadas múltiplas fontes de referência para a construção do estudo.

Nesse sentido, o autor estabelece um conjunto de críticas ao uso do estudo de caso por diferentes perspectivas e que consideram essa modalidade como sendo uma análise isolada de um fenômeno sem relacioná-lo com um contexto mais geral. Desse modo, informamos de antemão que a discussão realizada nessa pesquisa, apesar de se deter sobre apenas uma escola, o faz analisando o contexto mais amplo em que o atendimento a estudantes com necessidades específicas é desenvolvido como debate político e pedagógico e como ação de Estado. Assim, pretende-se que a análise de uma realidade específica possa servir para iluminar a compreensão e interpretação desse fenômeno na rede federal como um todo.

Gil (2009) afirma que os estudos de caso permitem ao pesquisador avançar em algumas dimensões acadêmicas. A primeira delas ao enfatizar o contexto em que ocorrem os fenômenos, o que contribui para sua compreensão como um sistema em que as partes se articulam a todo momento. Outra contribuição importante é dar flexibilidade para o pesquisador alterar seu roteiro de geração de dados na medida em que avança na pesquisa.

Outro destaque dado pelo autor se refere à possibilidade de análise do fenômeno por dentro. Nesse modelo, “favorecem a compreensão dos fenômenos sob a perspectiva dos membros dos grupos ou das organizações”. (GIL, 2009. p. 17). Essa foi inclusive uma proposta da presente pesquisa que procura entender o fenômeno NAPNE a partir da visão de servidores envolvidos em sua implementação enquanto política pública.

É essencial considerar que em um estudo de caso, o pesquisador não detém o controle total sobre os participantes e elementos da pesquisa. É o processo quem determina em última instância os caminhos trilhados na investigação. Entretanto, isso não pode significar um descontrole ou desprezo pela validade científica. Yin (2015) aponta a necessidade de cumprimento de algumas etapas ao longo da pesquisa. Um deles a leitura ampla da literatura e dos escritos e debates que constroem o fenômeno em discussão. No caso de nossa pesquisa, implica em analisar o longo debate político

e acadêmico que leva a construção da perspectiva das necessidades específicas e que tem origem no debate sobre direitos humanos.

Yin (2015) reafirma a importância de definir claramente a unidade de análise em todas as suas interfaces internas e externas. Desse modo, as questões que dão origem ao estudo devem ser exploradas de modo a perceber as diversas nuances presentes no fenômeno.

Sem deixar de reconhecer a importância das propostas trazidas por esses dois autores e as dificuldades enfrentadas ao longo do processo de pesquisa pelas limitações trazidas pela pandemia, propomos que alguns desses elementos sejam problematizados ou aprofundados na reflexão metodológica.

A perspectiva decolonial, a qual nos associamos, propõe uma nova forma de compreensão da realidade, o que implica em modos diferentes de pesquisar, analisar e tecer reflexões e propostas sobre a vida social, em particular na América Latina. A partir do conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) se concebe a sociedade em que vivemos como resultado do colonialismo que se inicia com a chegada dos europeus ao nosso continente no século XVI.

Colonialidade do poder se refere a um padrão de dominação que emerge a partir da colonização/invasão da América e que se sustenta sobre três pilares: a hierarquização racial, o capitalismo e o eurocentrismo. É a partir do desenvolvimento do conceito de raça como um distintivo dos povos e culturas, que serve ao propósito de subjugar as populações não europeias, especialmente as populações indígenas e negras, que se desenvolve um modelo de sociedade que tempos depois se torna o que conhecemos como a modernidade capitalista.

Apesar do fim da dominação colonial, os pressupostos de organização social expressos durante os séculos XVI a XIX são mantidos e representam a base sobre a qual se assenta as relações sociais e de poder da modernidade.

A partir dessa relação matriz, se desenvolvem outras três dimensões da colonialidade, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. A colonialidade do saber é resultado da colonização sobre as diversas formas de conhecimento dos povos dominados e se caracteriza pela secundarização ou silenciamento das produções culturais e científicas das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras que são substituídas pelas matrizes europeias de conhecimento. (WALSH, 2009)

Já a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2017) representa como essas formas de dominação (poder e saber) interferem na construção dos sujeitos dominados, em suas identidades e visões de mundo. Por vez abordada com menos destaque, mas tão importante como as outras, a colonialidade da mãe natureza é outra forma de dominação que incide diretamente sobre o modo como vemos e organizamos nossa relação com a natureza (Walsh, 2009).

Ao propor um rompimento com todas as formas de colonialidade, a perspectiva decolonial também rompe com modos eurocentrados de produção do conhecimento. Assim, a metodologia científica ganha novas possibilidades que podem ser exploradas de diferentes modos na investigação científica. Uma dessas possibilidades é assumir claramente que as escolhas de pesquisa não são neutras, e portanto, possuem uma intencionalidade.

No caso dessa pesquisa, a sensibilidade em relação à condição vivenciada pelos estudantes com necessidades específicas, cujos corpos, saberes e experiências são em grande parte do tempo, ignorados pelos currículos padronizados e hegemonicamente eurocentrados. Desse modo, o saber científico não pode ser visto como apartado das realidades e das relações de poder estabelecidas dentro dos espaços escolares.

Nesse contexto, as propostas e modelos metodológicos devem ser utilizados a partir de uma concepção que reconhece seu caráter de expressão hegemônica da colonialidade do saber. Isso implica em abandonar toda e qualquer proposta metodológica? Certamente que não, mas provocar intersecções constantes entre elas e o contexto sócio-político em que a investigação ocorre. Por exemplo, romper com a hierarquização que coloca o pesquisador como elemento superior ao participante ou ao objeto de pesquisa e com isso permitir que os participantes também possam influenciar no andamento e nos questionamentos feitos no início da investigação. Como apontam Gomez & Mignolo (2012) é necessário propor alternativas aos modelos metodológicos já consolidados.

Nesse aspecto, Fals Borda (2010) propõe a adoção da investigação-ação participante (IAP) como estratégia de superação dos modelos de geração de dados eurocentrados. Para ele, é necessário criar vínculos com a realidade e vivência dos participantes, romper com as hierarquias e se utilizar da cultura e das experiências locais para construir o conhecimento. Assim, a IAP é ao mesmo tempo um método de investigação, uma técnica educativa e uma ação política. O propósito da IAP é

capacitar os explorados e oprimidos para produzirem autonomamente soluções para os diferentes problemas, construindo propostas de transformação para além dos seus dominadores.

Dentro dessa perspectiva Santos (2010) ressalta que a admissão da pluralidade de saberes e o conseqüente abandono da dualidade epistemológica, tão cara aos modelos hegemônicos de produção do conhecimento, permite a produção de espaços com maior participação dos sujeitos e dos grupos sociais na avaliação e descoberta de caminhos para solução de seus problemas, realizando um movimento de “baixo para cima” e que valorize a convivência cotidiana e as relações de pertencimento e comprometimento construídas no processo.

Portanto, a metodologia de estudo de caso adotada nesse trabalho se combina como elementos da investigação-ação- participante e considera que os sujeitos envolvidos diretamente (os participantes) e os indiretamente (os estudantes para quem as políticas são desenvolvidas) são por um lado, pessoas que estão sob a dominação da colonialidade, e seus discursos e demandas podem enunciar isso, e por outro, sujeitos com potencial para produzir novos conhecimentos sobre o fenômeno a partir de suas experiências que também denunciam e questionam a estrutura de dominação que impede o pleno alcance dos objetivos.

1.3. AS ESCOLHAS DE UMA PESQUISA QUALITATIVA CRÍTICA

Como temos afirmado ao longo deste texto, a metodologia pode ser vista como as escolhas para produção de um conhecimento crítico que contribua para análise dos fenômenos sociais em seu contexto sócio-histórico.

A presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa crítica, que é aquela na qual se concebe a realidade estudada como uma construção social em que as ações do pesquisador são repletas de intenções e valores que exercem influência toda a investigação (MARTINEZ, 2012).

A escolha por essa modalidade de pesquisa tem relação com o compromisso com “uma concepção crítica da pesquisa educacional” (MARTINEZ, 2012, p.140) que reconhece que os fenômenos estudados estão em constante interrelação com valores e as relações de poder de cada contexto histórico.

A pesquisa qualitativa crítica tem sua origem nas décadas de 1980 e 1990 nas Ciências Sociais e Humanas e possui algumas características importantes. A atenção

dada às relações entre a cultura e as relações de poder na construção dos sujeitos, o que irá aparecer por exemplo nos discursos e avaliações dos processos sociais nos quais os sujeitos participam (CARSPECKEN, 2011)

As relações de poder surgem como um elemento essencial para a análise dos fenômenos sociais. Nesse sentido, a intersecção entre a perspectiva decolonial e essa modalidade de pesquisa, nos permite perceber como historicamente essas relações são estabelecidas tem uma influência significativa no modo como os sujeitos são construídos. E isso deve ser considerado durante a realização da pesquisa. Por exemplo, ser mulher em uma sociedade machista interfere significativamente, não somente no modo como as participantes se identificam, como também na maneira como analisam os processos nos quais estão inseridas. Na pesquisa qualitativa crítica, o compromisso com a transformação social deve ser uma das premissas do pesquisador ou pesquisadora diante da realidade e principalmente dos participantes do estudo.

A pesquisa crítica deve se diferenciar da pesquisa social científica mais prevalente ao formular rigorosamente sua teoria de conhecimento e criticar rigorosamente as metodologias empíricas, positivistas e interpretativas/fenomenológicas. Essa é uma meta central para a pesquisa qualitativa crítica. Além disso, a pesquisa qualitativa crítica procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social. Um projeto de pesquisa qualitativa crítica tipicamente será um projeto em conscientização. (CARSPECKEN, 2011, p.397).

A pesquisa qualitativa crítica possui uma outra vantagem que é poder ser utilizada em todo tipo de pesquisa social e não apenas naquelas onde o objeto de análise são as opressões de diferentes naturezas. No caso deste estudo, há uma situação híbrida na medida em que os processos de inclusão dos estudantes com necessidades específicas, ainda que vá além dos pertencimentos de raça, gênero e classe é marcado por eles e a própria condição de pessoa que precisa de estratégias pedagógicas específicas é alvo de profundos preconceitos, haja vista a dificuldade de cumprimento de metas previstas na legislação.

Desse modo, a análise do discurso e das reflexões dos participantes da pesquisa leva em consideração que são sujeitos em constante interação com as estruturas sociais e que essas representam também uma forma de posicionamento frente a um tema e uma prática cotidiana em que os desafios da inclusão são contínuos.

Diante dos diversos contextos e cenários já descritos neste capítulo, a opção de escolha e contato com os participantes foi a técnica denominada como bola de neve (snowball). Bockorni e Gomes (2021) afirmam que é uma técnica que tem sido bastante utilizada em pesquisas qualitativas nos últimos anos. Nessa modalidade são utilizadas “cadeias de referência” que facilitam o acesso a grupos e sujeitos. O contexto pandêmico e o fechamento da instituição tornaram difícil o acesso aos servidores do NAPNE. Dessa maneira, o uso dessa técnica permitiu à pesquisadora contactar o participante fora de seus espaços de trabalho. De acordo com as autoras:

Para a realização de uma amostragem em bola de neve é necessário que haja um intermediário inicial, também denominado de semente, que localiza ou aponta algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa a ser realizada. A semente pode, inclusive, ser um dos participantes. As pessoas indicadas são então solicitadas a indicarem mais pessoas. (BOCKORNI & GOMES, 2021, p. 402)

Uma questão importante no uso da *bola de neve* é que os participantes devem compartilhar o mesmo universo cultural/profissional pois isso contribui para a caracterização dos participantes, principalmente em pesquisas com número de participantes reduzido ou que abordem questões delicadas de seus espaços profissionais ou sociais. A ligação entre eles permite uma maior confiança na interpretação e no uso de suas falas, o que tende a permitir uma participação mais solta no estudo.

Entretanto, as autoras destacam que essa técnica possui algumas limitações. Uma delas é que podemos obter respostas muito similares dos participantes. Conscientes disso, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com o modelo da história de vida com o objetivo de também destacar as diferenças de pertencimento, tempo, visão de mundo dos participantes. Nesse aspecto, ao ir para além da experiência no NAPNE, as entrevistas buscaram elementos que pudessem ser utilizados na contextualização e diferenciação dos discursos dos participantes.

Foram escolhidos 5 participantes. Todos servidores federais e com atuação de relevância no NAPNE do Colégio Pedro II no passado e no presente. São servidores ainda na ativa e, portanto, suas impressões, reflexões e discursos dialogam com a estrutura da qual fazem parte, o que pode em alguns momentos, conduzir a situações delicadas. O fato de se serem indicados pelos demais participantes, como dito anteriormente, foi um dos fatores que gerou confiança suficiente para a participação no estudo.

Por conta da pandemia, todas as entrevistas foram realizadas por via remota no ano de 2021 com a utilização da plataforma *Meet*. As entrevistas foram agendadas previamente e seguiram um roteiro inicialmente elaborado pela pesquisadora e que foi adaptado a partir do desenvolvimento das entrevistas e das suas especificidades, sem, contudo, perder o eixo central.

1.4. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE O NAPNE

Fairclough (2012, p. 307) apresenta a análise crítica do discurso (ACD) não como uma técnica, mas como “uma perspectiva teórica sobre a língua” que permite uma análise mais ampla e dialógica sobre o processo social. Para o autor, toda prática social descrita nos discursos dos sujeitos contém os seguintes elementos: a. Atividade produtiva; b. Meios de produção; c. Relações sociais; d. Identidades sociais; e. Valores culturais; f. Consciência; g. Semiose. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 309). Para ele todos esses elementos estão dialeticamente relacionados e constituem expressões contidas nos discursos sobre a realidade social.

Desse ponto de vista, o discurso pode ser entendido como

Uma determinada estruturação social da diversidade semiótica pode ser hegemônica, tornar-se parte do senso comum legitimador que sustenta as relações de dominação. Mas a hegemonia, em seus períodos de crise, será sempre contestada em maior ou menor proporção. Uma ordem de discurso não é um sistema fechado ou rígido, é, na verdade, um sistema aberto posto em risco pelo que acontece em interações reais. (FAIRCLOUGH, 2012, p.311)

Se considerarmos essas colocações, a adoção da ACD implica em três premissas. Em primeiro lugar significa assumir que a linguagem, e portanto, o discurso, não é uma atividade individual. Em outras palavras, o que se expressa ao responder perguntas de uma entrevista, são formas de ação sobre a realidade social e sobre os sujeitos que nela atuam. Em segundo lugar, o discurso interage constantemente com a estrutura social, o que faz com aquilo que se diz estabeleça sentido com o contexto e o cenário sócio histórico presente. Uma terceira premissa é perceber que esses discursos são leituras do mundo que possuem intencionalidade e expressam visões de mundo e ideologias em disputa. Salles e Dellagnello (2019, p. 417) afirmam que:

o texto (entendido como o produto da interação), embora produzido por um indivíduo, é gerado a partir da ordem do discurso (permissões e restrições discursivas de um dado contexto social), ou seja, contém vestígios desse contexto e, por isso, ajudam a descortinar estruturas sociais abstratas nas quais estamos imersos

Para Fairclough (2012, p.311-312), a estrutura analítica da ACD é composta pelas seguintes etapas:

1. Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico.
2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido, pela análise: (...)
3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não;
4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos;
5. Refletir criticamente sobre a análise.

Considerando a complexidade dessa perspectiva e o contexto de realização da pesquisa, adotamos elementos da ACD para análise dos dados gerados pelas entrevistas. Nelas buscamos encontrar elementos da estrutura analítica proposta pela ACD, mas reconhecemos que uma análise completa como a proposta pelos teóricos dessa linha, demanda uma profundidade e um tempo de maturação da análise que não realizamos. Porém, isso não significa que a análise das entrevistas não tenha permitido perceber as diferentes relações propostas pela ACD, como veremos adiante.

CAPÍTULO 2: POR UMA CONCEPÇÃO DECOLONIAL DE DIREITOS HUMANOS

No campo das ciências humanas e sociais, as últimas décadas do século XX marcaram a expansão do debate sobre direitos humanos. Consequência de dois eventos históricos relacionados e que definem de maneira profunda as relações sociais a partir da segunda metade do século XX: o holocausto e a Declaração Universal dos Direitos humanos.

Num tempo em que a necropolítica (MBEMBE, 2018) é o modo de ação dos estados nacionais em relação às suas populações e dos demais países, principalmente quando falamos das populações não brancas, é importante lembrar esse conceito porque ele nos ajuda a compreender os acontecimentos históricos que levaram ao holocausto.

Para o intelectual camaronês, a necropolítica é o modo como os que detêm o poder o exercem definindo quais são as populações ou grupos sociais que merecem ser protegidos pelo Estado e aqueles que podem morrer, seja por doenças, fome, guerras ou pelas mãos do próprio Estado. Para Mbembe, essa ação não é resultado de uma crise ou equívoco, mas estruturas sociais que segregam e provocam a morte de grupos específicos, em especial as populações negras que sofrem com a manutenção das relações sociais frutos do colonialismo.

É o racismo e sua adoção pelos Estados que define quem vive e quem morre nas sociedades contemporâneas.

[...] racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e torna possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é a condição para aceitabilidade do fazer morrer (MBEMBE, 2018, p. 18).

Ainda que o debate provocado pelo autor tenha como interlocutor, os processos sociais dos países ex-colônias europeias e o genocídio explícito ou implícito das populações negras e nativas nos diversos continentes, ele pode ser usado para nos ajudar a compreender como o nazismo pôde exterminar milhões de judeus. Se a população alvo foi outra, o modo de ação do Estado foi o mesmo.

A constatação do holocausto que provocou a morte de aproximadamente 6 milhões de judeus foi uma das principais motivações para que em 1948 fosse proclamada pela recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), o segundo marco histórico do qual falamos

no início deste capítulo. Ao final de seu preâmbulo, o texto aprovado estabelece a declaração:

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948)

A DUDH é a base para a discussão a partir de então de diferentes dimensões da vida social. Dos direitos de autonomia política, econômica e cultural dos povos e dos indivíduos, do racismo, do sexismo, e obviamente das políticas de educação. Entretanto, se tiveram esse mérito, a maior parte das discussões realizadas nas décadas seguintes teve seu limite na concepção dos direitos de uma perspectiva por um lado excessivamente jurídica e, por outro, bastante marcada pela vinculação acrítica à modernidade ocidental.

2.1 POR UMA CONCEPÇÃO DECOLONIAL DE DIREITOS HUMANOS

Entre as décadas de 1950 a 1980, sob a influência tanto da guerra fria como dos processos de emancipação na África e na Ásia, os direitos humanos (DH) são vistos como um modo de garantir aos indivíduos e grupos um conjunto mínimo de garantias para sobrevivência a partir de um ideal iluminista de universalidade. Nesse sentido, direitos humanos têm como sentido definir as necessidades essenciais de toda pessoa humana. (DALLARI, 2004; CADERMATORI & GRUBBA 2012).

Essa linha de pensamento é resultado do acúmulo de três dimensões de direitos desenvolvidas a partir do século XVIII. A liberdade individual que tem como objetivo limitar e cercear a ação do Estado sobre os indivíduos; como elemento reparador da desigualdade social, que garante direitos mínimos essenciais para a sobrevivência material; e os que garantem formas mínimas de convivência social e respeito aos direitos de existir dos demais, motivados como dissemos anteriormente pelos horrores da segunda guerra mundial.

Desse modo, os direitos humanos representam valores essenciais, que são explicitamente ou implicitamente retratados nas Constituições ou nos tratados internacionais. A fundamentalidade dos direitos humanos pode ser formal, por meio da inscrição desses direitos no rol de direitos protegidos nas Constituições e tratados,

ou pode ser material, sendo considerado parte integrante dos direitos humanos aquele que – mesmo não expresso – é indispensável para a promoção da dignidade humana (RAMOS, 2020).

Bobbio (2009) aponta que a construção dos direitos fundamentais da pessoa possui três etapas: A jusnaturalista, a declaração liberal de direitos e a declaração dos direitos internacionais. Para o intelectual italiano os direitos humanos não são opcionais, mas a descrição de um dever que amplia o conceito de liberdade para incluir além dos direitos individuais, também os políticos e sociais.

Entretanto, o princípio da universalidade, se combinado com uma visão utilitarista dos direitos humanos, tende a gerar contradições e paradoxos de difícil resolução. Por exemplo, a vontade ou o bem-estar da maioria deve prevalecer em quaisquer circunstâncias? Se isso for uma premissa, como adequar os currículos e práticas pedagógicas para incluir os estudantes com necessidades específicas, na medida em que muitas vezes esse processo gera incômodo ou mudança de rota para os demais?

Outra questão importante. Quando falamos em universais, de onde partimos? Dos padrões de humanidade definidos previamente pelos valores hegemônicos? Ou estamos considerando a diversidade de expressões, saberes de todas as populações do mundo? É possível, a partir de um princípio de universalidade eurocentrado incluir os estudantes com necessidades específicas?

Na visão dominante até a década de 1980, os DH são defendidos a partir da busca de características comuns entre os seres humanos. Nessa concepção, de caráter predominantemente eurocêntrico, a difusão dos DH deve partir das denominadas democracias liberais para as demais populações. Ocorre o que Douzinas (2007) define como imposição da ideologia dos ricos aos pobres.

Dessa forma, a visão eurocêntrica parte dos contextos históricos e políticos da Europa (e dos EUA) para impor aos demais uma determinada concepção de mundo e de DH que amplia as formas de controle social e expande suas formas de organização jurídica, econômica e política sobre as demais sociedades. Assim, no bojo de uma suposta necessidade de expansão dos DH, busca-se a legitimação, nas sociedades latinas, africanas e asiáticas da modernidade capitalista. A narrativa da universalização dos DH serve ao propósito de consolidar uma determinada narrativa histórica e que a partir dos valores do iluminismo consolida o homem branco europeu e seus valores como o padrão a ser atingido. (FANON, 2008)

Ramos (2020) afirma que as necessidades humanas variam e, de acordo com o contexto histórico de uma época, novas demandas sociais são traduzidas juridicamente e inseridas na lista dos direitos humanos. Sendo assim, os direitos humanos consistem num conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna. Não há um rol predeterminado desse conjunto mínimo de direitos essenciais a uma vida digna.

Cadermatori & Grubba (2012, p. 704) afirmam que “grande parte das problematizações teóricas sobre tais direitos, ao afirmar genericamente sua universalidade e necessária efetivação, subestimam suas múltiplas dimensões e complexidades temáticas”, dessa forma, deixam de “analisar o caráter ideológico, político, social, econômico e cultural que decorre do seu enfoque normativo de direitos constitucionalmente positivados”.

Nesse aspecto, a universalidade consiste no reconhecimento de que os direitos humanos são direitos de todos, combatendo a visão estamental de privilégios de uma casta de seres superiores. Por sua vez, a essencialidade implica que os direitos humanos apresentam valores indispensáveis e que todos devem protegê-los. Além disso, os direitos humanos são superiores a demais normas, não se admitindo o sacrifício de um direito essencial para atender as “razões de Estado”; logo, os direitos humanos e a dignidade plena da pessoa representam preferências preestabelecidas que, diante de outras normas, devem prevalecer. (DALLARI, 2004; RAMOS, 2020).

Existem dois deveres impostos ao Estado para proteger a dignidade humana. O dever de respeito que consiste na imposição de limites à ação estatal, ou seja, é a dignidade um limite para a ação dos poderes públicos. Há também o dever de garantia, que consiste no conjunto de ações de promoção da dignidade humana por meio do fornecimento de condições materiais ideais para seu florescimento (RAMOS, 2020). Novamente, porém, Cadermatori & Grubba (2012, p. 704) alertam que:

Paradoxalmente, na medida em que se multiplicou a regulação dos direitos fundamentais aumentaram significativamente suas próprias violações e tentativas governamentais de supressão, visando a eliminação de uma variada gama de conquistas sociais, econômicas e culturais, oriundas desses mesmos direitos. Nesse sentido, qualquer análise teórica que desvincule as ficções normativas da práxis social, vale dizer, da realidade concretamente vivenciada, além de se configurar em diletantismo teórico, contribui, mesmo que indiretamente, para legitimar a violação dos direitos fundamentais e perpetuar a ausência de muitas das suas garantias

Desse modo, o debate sobre DH não pode ser desconectado, como ocorreu durante muitas décadas, da realidade social vivida no mundo. Dados do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento de 2021(PNUD), apontam que no mundo 1,3 bilhões de pessoas são multidimensionalmente pobres, o que significa que são expropriadas em seus direitos em vários aspectos. Demonstram ainda que a imensa maioria vive na África Subsaariana (566 milhões) ou no Sul da Ásia (532 milhões). Outro dado da pesquisa indica que há um recorte étnico nessa pobreza. Boa parte dessas pessoas vive em países de renda média e representam minorias sociais de seus países. Por exemplo, na América Latina, os povos indígenas estão entre os mais pobres.

Por isso, há uma necessidade de discussão dos direitos humanos numa perspectiva mais ampla que seu registro nos documentos legais, os quais entendemos ser muito importantes, porém insuficiente para atender à diversidade das populações do mundo. O que defendemos é que eles devem ser analisados criticamente em conjunto com as relações de poder entre os grupos sociais, de modo a compreendermos os desafios de sua implementação. Dessa maneira:

Os direitos humanos e os direitos fundamentais, portanto, em seu fundamento racional pós-metafísico, decorrem dos processos de lutas pelo acesso igualitário aos bens materiais e imateriais, a uma vida digna de ser vivida, independentemente de quais sejam eles. O fundamento último se resume à vida, em sua integridade e dignidade. Assim entendidos, os Direitos são necessários, porém, apenas transitórios (no sentido de não serem absolutos) e nunca plenamente alcançados, mas legitimados em função dos resultados provisórios das lutas sociais e políticas pela dignidade humana. (CADERMATORI & GRUBBA, 2012, p. 709).

No contexto do final da guerra fria e da crise do socialismo, Santos (1997) discute que os DH podem ser concebidos de duas formas. Em primeiro lugar como localismo globalizado. Nessa concepção os DH são impostos de cima para baixo, no qual a legitimidade dos valores universais é obtida tendo como padrão hegemônico, os valores ocidentais. Uma segunda forma é pensar esses direitos de modo contra hegemônico, no que o autor define como cosmopolitismo. Nessa perspectiva, a luta contra a opressão e a negação de direitos é o elemento que organiza os DH, de uma forma intercultural, valorizando a diversidade.

O autor elabora um conjunto de estratégias que podem contribuir para uma nova visão acerca desses direitos. Em primeiro lugar é necessário superar o debate dicotômico entre universalismo e relativismo cultural. Oriundo de uma concepção de mundo onde a oposição entre o ocidente europeu e os demais povos são a base da

discussão dos DH, esse debate impede a construção de diálogos interculturais sobre preocupações que convergem, mesmo que com formas de expressão diferentes.

A primeira premissa é a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural. Trata-se de um debate intrinsecamente falso, cujos conceitos polares são igualmente prejudiciais para uma concepção emancipatória de direitos humanos. Todas as culturas são relativas, mas o relativismo cultural enquanto atitude filosófica é incorreto. Todas as culturas aspiram a preocupações e valores universais, mas o universalismo cultural, enquanto atitude filosófica, é incorreto. Contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacitação de desarme, emancipação de regulação. (SANTOS, 1997, p.21)

Uma segunda pontuação de Santos é que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana ainda que expressem essas preocupações de modos distintos. Deve-se, portanto, buscar em sociedades e culturas diferentes esses elementos, muitos deles presentes nas lutas travadas por movimentos sociais e ONG's contra diferentes formas de opressão dos Estados e grupos hegemônicos.

A terceira premissa consiste em perceber que todas essas culturas possuem noções incompletas de dignidade humana e, portanto, de direitos humanos. Isso resulta da pluralidade de formas de organização e relação social. Entender e incentivar essa noção de incompletude que advém da diversidade é também uma forma de avançar numa concepção intercultural de DH.

[...] A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura. A ideia de completude está na origem de um excesso de sentido de que parecem enfermar todas as culturas, e é por isso que a incompletude é mais facilmente perceptível do exterior, a partir da perspectiva de outra cultura. Aumentar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos. (SANTOS, 1997, p. 22)

A constatação e a admissão de que todas as culturas possuem diferentes visões de dignidade humana e que a modernidade ocidental se divide entre uma concepção liberal e outra social democrática de DH completam o conjunto das premissas necessárias para repensar esses direitos.

Por exemplo, a modernidade ocidental desdobrou-se em duas concepções e práticas de direitos humanos profundamente divergentes - a liberal e a marxista - uma dando prioridade aos direitos cívicos e políticos, a outra dando prioridade aos direitos sociais e económicos. Há que definir qual delas propõe um círculo de reciprocidade mais amplo. (SANTOS, 1997, p. 22)

Nas últimas décadas, a expansão das lutas emancipatórias em oposição a uma tentativa de controle neoliberal através do multiculturalismo possibilitou o

desenvolvimento de uma perspectiva intercultural dos DH que propõe interpretações outras para diferentes dimensões do debate, por exemplo a questão da relação entre igualdade e diferença.

Candau (2008) destaca a importância nas últimas décadas do avanço das discussões sobre os direitos coletivos, culturais e ambientais em substituição à visão que via os DH como individuais e essencialmente civis e políticos. Destaca ela a necessidade de que essa questão, diante das mudanças em curso, seja ressignificada. Nesse sentido, o modelo de DH típico da modernidade se encontra em crise.

Certamente todos estamos de acordo em afirmar que os direitos humanos são uma construção da modernidade e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe, legou-nos e continua instigando-nos a realizar. Vivemos imersos no seu clima político-ideológico e cultural. E, no entanto, para muitos autores essa construção está em crise no novo contexto cultural, social e econômico, marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades, por esse mundo complexo que muitos autores chamam – por mais ambíguo que este termo seja – pós-modernidade. (CANDAU, 2008, p.46)

Nesse cenário, a premissa básica do debate sobre os DH precisa ser modificada. Ao longo do século XX, o debate sobre direitos humanos sempre enfatizou a questão da igualdade de todos os seres humanos “independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais” (CANDAU, 2008, p.46). Na visão da autora, hoje o debate se desloca da igualdade para a discussão dos DH a partir das diferenças.

[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. Pessoalmente, inclino-me a defender que certamente há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro. (CANDAU, 2008, p. 47)

Se pensados como forma de inclusão, os DH devem ser ressignificados a partir de uma perspectiva que os perceba não como elementos puramente individuais e construídos isoladamente, mas como resultado de interações e reconhecimentos das diversas histórias e culturas do globo. Para esse caminho a autora propõe alguns passos.

Há uma necessidade de desconstruir a imensa rede de preconceitos e estereótipos que marcam as relações sociais e de poder entre as culturas. Nesse aspecto é fundamental questionar “o caráter monocultural e o etnocentrismo” que estão presentes no debate sobre DH e desse modo desestabilizar a “pretensa

universalidade dos conhecimentos, valores e práticas” que sustentam a visão tradicional sobre o tema. (CANDAUI, 2008, p. 53).

Outra questão relevante incide sobre as formas de articulação entre a temática da igualdade e da diferença. Uma nova perspectiva “supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as.”. Nesse novo contexto, devemos reconstruir “o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum.” (IDEM).

Por fim, os DH não podem ser efetivamente construídos como política se não considerar as diferentes trajetórias e histórias de vida pessoais e coletivas das pessoas, em suma suas diversas experiências culturais.

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. (CANDAUI, 2008, p. 53)

Reconhecer o outro como sujeito portador de histórias, de valores e de dignidade é condição para que os DH possam ser ressignificados numa perspectiva intercultural/decolonial. Molinaro (2017, p. 107-108) afirma que a questão da dignidade humana é parte dessa nova concepção de direitos humanos “na perspectiva intercultural, a ideia de dignidade humana perpassa, sob diferentes apercepções, todas as manifestações culturais desde uma constatação fática sempre recorrente: o circuito de reação cultural a que todos estão submetidos”

Freire (2005) trata os DH como resultado da relação humana com o mundo e no mundo, uma relação que se funda na luta contra diferentes formas de dominação impostas aos oprimidos. Desse modo, os DH não podem ser restritos às previsões de documentos oficiais, mas ao processo de luta dos movimentos sociais que reposiciona as percepções de cidadania e democracia, dotando-as de critérios historicamente concretos de validade.

Para o autor, os DH são parte do processo de humanização dos sujeitos. Nesse aspecto, a desumanização é uma distorção causada pela dominação.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. (FREIRE, 1981, p. 30).

A luta pelos direitos passa a ser também a luta pela humanização dos sujeitos. Para ele, homens e mulheres são sujeitos da história e da cultura e, por isso, elementos fundamentais na construção dos direitos humanos. A vida humana “não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 1981, p. 90).

Nos associamos a essa perspectiva e cremos que é necessário construir uma postura de transformação que denuncie o caráter limitado dos DH em sua matriz eurocentrada e propor em seu lugar uma visão que incorpore como sujeitos efetivos todos aqueles que têm seus direitos suprimidos. É parte indissociável dessa tarefa, lutar contra a redução das políticas de inclusão que estão associadas ao avanço do neoliberalismo.

Grosfoguel (2018, p. 65) diz que “A modernidade produz um mundo onde somente um único mundo é possível e os demais são impossíveis”. Uma visão decolonial dos DH deve propor “um mundo onde outros mundos sejam possíveis”, um lugar onde as lógicas de dominação que constroem o cotidiano da modernidade possam ser refutadas e superadas.

Ao evidenciar as consequências do colonialismo para a vida cotidiana na América Latina, a perspectiva decolonial fornece instrumentos importantes para o debate sobre DH. Walsh (2012) reafirma que é problema colonial/racial que constrói as desigualdades que impedem o usufruto dos direitos por parte dos povos. Dessa forma, decolonialidade deve questionar profundamente as estruturas do capitalismo desde sua origem, que são em última instância, os elementos responsáveis pela violação ou negação desses direitos para maior parte da população mundial.

2.2 DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Na perspectiva defendida neste trabalho, uma sociedade democrática só pode se constituir se for pautada pela defesa dos direitos de todas e todos. Dessa forma, é essencial o reconhecimento de que o primeiro direito de todo indivíduo é o direito a ter direitos. Mais que isso, a luta deve ser para que os direitos previstos no ordenamento jurídico se tornem concretamente uma realidade. Ramos (2020) alerta

para o fato de que há uma defesa maior nas últimas décadas da percepção dos DH como direitos fundamentais.

Dallari (2004, p. 15) destaca que “o respeito pela dignidade da pessoa humana deve existir sempre em todos os lugares e de maneira igual para todos”. O êxito econômico, político ou social de uma sociedade não tem valor “se for conseguido mediante ofensas à dignidade e aos direitos fundamentais dos seres humanos”.

Essa vinculação dos DH à vida social concreta leva ao debate sobre os chamados direitos de cidadania. Ainda que o termo tenha surgido no ocidente em períodos históricos anteriores, é na modernidade que ele ganha o sentido que pretendemos trabalhar neste texto, o de elemento essencial para a plena humanização dos seres humanos.

É a partir da constatação de que democracia, cidadania e direitos humanos estão diretamente vinculados que podemos discutir a inclusão social como uma estratégia de ação política e pedagógica em nossas escolas.

Benevides (2013, p. 4) afirma que:

Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc. Os direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política.

Do ponto de vista liberal-democrático os chamados direitos de cidadania são concebidos a partir da noção de que “ a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo” (DALLARI, 2004, p. 22). Nessa perspectiva, a cidadania se realiza a partir da aquisição de três dimensões da vida social: os direitos políticos, os direitos sociais e os direitos civis.

Nessa linha, o sociólogo britânico T. H. Marshall definiu três conjuntos normativos que apontam para o que deve ser a concepção de cidadania na sociedade contemporânea. É a experiência inglesa da construção da cidadania que influencia diretamente no modo como Marshall (2002) elabora sua reflexão considerando o contexto histórico do final do século XIX.

Para ele, os direitos civis são aqueles que permitem aos indivíduos a capacidade jurídica de defender sua liberdade individual.

(...) a história dos direitos civis em seu período de formação é caracterizada pela adição gradativa de novos direitos a um status já existente e que pertencia a todos os membros adultos da comunidade ou talvez se devesse dizer a todos os homens (...). Esse caráter democrático ou universal do status se originou naturalmente do fato de que era essencialmente o status de liberdade e, na Inglaterra do século XVII, todos os homens eram livres (MARSHALL, 2002:15)

Cabe ressaltar que ele reconhece que esses direitos não estão disponíveis automaticamente para todos os indivíduos, mas para os grupos dominantes. Aos demais, está dada a possibilidade de alcançá-los. O único direito civil básico que deveria ser garantido a todos era o de trabalhar.

Os direitos fundamentais, são fruto de diversos contextos e fontes que estão presentes dentro da sociedade. Desse modo, são influenciados por aspectos como a religião, a filosofia, e a liberdade. Portanto, esses direitos surgiram dentro de um contexto que procura, antes de todas as coisas, instaurar um limite e um controle social em relação aos abusos do Estado (GEBRAN NETO, 2002).

Além disso, o objetivo principal dos direitos fundamentais, é garantir aos cidadãos, que possam ter uma vida mais digna, respeitando limites mínimos de existência, como acesso a comida, e a liberdade de manifestação de consciência.

Nesse sentido, segundo Galindo (2006, p. 50)

A ideia dos direitos fundamentais está associada a prerrogativas de todos os cidadãos, enquanto a ideia de garantias fundamentais está ligada à questão dos meios utilizáveis para fazer valer aqueles direitos, ou seja, salienta-se o caráter material dos direitos fundamentais e o caráter instrumental das garantias fundamentais. Canotilho destaca que, a rigor, as garantias são também direitos, embora se saliente nelas o caráter instrumental de proteção destes últimos. As garantias tanto seriam o direito dos cidadãos a exigir dos poderes públicos a proteção de seus direitos [...].

Desse modo, os direitos fundamentais possuem idealmente um escopo democrático, principalmente diante do fato de que o exercício do poder, somente pode ser concretizado mediante a contribuição de todos os cidadãos. Portanto, a democracia nesse sentido, implica a participação livre, principalmente diante de garantias que implicam a liberdade desse exercício.

Segundo Marshall (2002), é a partir da consolidação desse primeiro grupo de direitos que surgem os direitos políticos. É a participação política que permite inclusive a ampliação dos direitos civis para além de sua realidade inicial, onde a maior parte dos cidadãos estava excluída desse direito. Desse modo, os direitos políticos são

aqueles que permitem aos sujeitos participar da vida política da sociedade. É através do exercício dos direitos políticos que os cidadãos podem modificar a sociedade e ampliar o alcance dos direitos civis.

Não conferia um direito, mas reconhecia uma capacidade. Nenhum cidadão são e respeitador da lei era impedido, devido ao status pessoal, de votar. Era livre para receber remuneração, adquirir propriedade de alugar uma casa e para gozar quaisquer direitos políticos que estivessem associados a esses feitos econômicos (MARSHALL, 2002:16)

Novamente é importante perceber que para Marshall esses direitos não são automáticos, mas dependem de uma conquista por parte de quem pretende usufruir deles. Isso é importante pois dá aos direitos de cidadania o caráter de uma conquista e não de uma benesse dos detentores do poder. Carvalho (2001) chama a atenção que esse modelo expresso por Marshall parte de uma visão de que a cidadania é construída de “cima para baixo”. Em outras palavras surge das lutas dos cidadãos frente ao poder do Estado.

Os direitos sociais são o último conjunto de direitos e surgem, na perspectiva de Marshall a partir do exercício cada vez maior dos direitos civis e políticos. Para ela consistem em “tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, da herança social” (Marshall, 2002:7)

É a partir dos direitos sociais que se dão as condições necessárias para que os indivíduos possam vivenciar plenamente os demais conjuntos de direitos. Para Marshall, por exemplo, a educação é um elemento fundamental para a construção da cidadania. “[...] o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como direito do cidadão adulto ter sido educado” (Marshall, 2002:20).

Naquilo que diz respeito a criação de direitos sociais, como também direitos econômicos e culturais, portanto, é essencial que para que sejam de fato criados e assegurado, sejam arguidos dentro de uma democracia, que contemple as manifestações social e cultural também (CANOTILHO, 2000).

Os direitos do homem, portanto, estão intimamente vinculados ao reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito de direitos. Porém, é importante pontuar que esse reconhecimento, se ampliou, a tal ponto que não se restringiu apenas as relações econômicas interpessoais. Nesse sentido, segundo SARLET (1998, p. 29) afirma que:

[...] a Constituição de 1988, em que pesem os avanços alcançados continua a se caracterizar por uma diversidade semântica, utilizando termos diversos ao referir-se aos direitos fundamentais. A título ilustrativo, encontramos em nossa Carta Magna expressões como: a) direitos humanos (art. 4º, inc. II); b) direitos e garantias fundamentais (epígrafe do Título II, e artigo 5º, § 1º); c) direitos e liberdades constitucionais (artigo 5º, inc. LXXI) e d) direitos e garantias individuais (artigo 60, § 4º, inc. IV).

Os direitos fundamentais, portanto, seriam a incorporação dos direitos do homem, dentro do ordenamento jurídico de um Estado, porém, a doutrina é bastante firme ao mencionar que não basta que tais direitos estejam positivados. Existe uma necessidade ainda maior de que esses direitos sejam efetivados dentro do plano concreto do Estado (BONAVIDES, 2008).

Carvalho (2001) ao analisar a construção dos direitos de cidadania no Brasil chama a atenção para uma outra característica. Aqui os direitos foram construídos de modo diverso. Primeiro surgem os direitos sociais, em seguida os políticos e por fim os direitos civis. Carvalho (2002) ao analisar o caminho da cidadania no Brasil demonstra que somente no século XX são feitos movimentos concretos de extensão dos direitos de cidadania.

As intervenções do Estado para regulamentar as relações de trabalho na década de 1930 são um exemplo do movimento em direção à extensão dos direitos sociais. Entretanto, duas ponderações precisam ser feitas. A primeira de que essas ações, ainda que sob a iniciativa de um Estado autoritário, atendem demandas anteriores dos trabalhadores. Segundo, que essa primeira extensão dos direitos sociais foi, como em quase todos os momentos de ampliação dos direitos em nossa história, parcial e segregada. Quando falamos em direitos trabalhistas, devemos entender que eles se limitavam a uma parcela dos trabalhadores urbanos.

Outro exemplo clássico dessa extensão limitada dos direitos no Brasil pode ser observado na implementação dos direitos políticos. Ainda que o direito ao voto seja também uma conquista, eles trazem uma série de limitações, como o impedimento de que os analfabetos votassem. Considerando que grande parte da população brasileira até os anos 1990 estava nessa condição, na prática há uma limitação dos direitos políticos. Sem considerar que durante boa parte desse período, o Estado brasileiro – em momentos autoritários ou não – criou mecanismos de controle sobre a participação política dos cidadãos. (CARVALHO, 2002).

Uma das razões para nossas dificuldades pode ter a ver com a natureza do percurso que descrevemos. A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. (CARVALHO, 2002, p. 219)

Aqui uma pequena consideração. Discordamos da interpretação bastante difundida de que os direitos de cidadania no Brasil seriam uma concessão do Estado e que os movimentos sociais por estarem atrelados aos governos não foram personagens ativos na aquisição desses direitos. Entendemos que essa forma de análise reflete o impacto da *colonialidade* sobre boa parte da intelectualidade brasileira.

Gonh (2000, p.15) afirma que as lutas dos movimentos sociais no Brasil remontam ao período colonial. Nesse sentido, a sociedade brasileira é “pontilhada de lutas e movimentos sociais contra a dominação, a exploração econômica e, mais recentemente, contra a exclusão social”. Um olhar sobre nossa história “registra lutas de índios, negros, brancos e mestiços pobres que viviam nos vilarejos, e brancos pertencentes às camadas médias (...) contra a opressão dos colonizadores europeus.

O início do século XX marca também a continuidade dessas lutas. Ao contrário de uma suposta passividade, o que se observa é o embate constante entre os setores populares e o Estado.

Nas duas primeiras décadas do século ocorreram revoltas da população reivindicando serviços urbanos, ou protestando contra políticas locais como a Revolta da Vacina (Rio de Janeiro, 1905), Revolta da Chibata (Rio de Janeiro, 1910), Revolta do Contestado (Paraná, 1912), ligas contra o analfabetismo (1915), ligas nacionalistas pelo voto secreto e expansão da educação (1917), revoltas contra O preço do pão, por feiras livres, contra a inspeção de bagagens nas estações de trens, contra a colocação de trilhos para os bondes (que retiravam o emprego dos carroceiros e quebravam os cascos das patas de seus cavalos), atos rego dos carroceiros e quebravam os cascos das patas de seus cavalos), atos contra a carestia e o desemprego em São Paulo e no Rio de Janeiro. (GONH, 2000, p. 16)

Sob esse olhar, os movimentos das elites brasileiras que resultam na mudança na postura do Estado frente aos direitos de cidadania são provocados pelas ações dos movimentos sociais e as revoltas populares. O mesmo ocorre durante as décadas seguintes, mesmo em situações de autoritarismo e ditadura.

Paiva (2014) destaca o papel que os movimentos sociais tiveram nos anos 1980 na redemocratização e na elaboração da Constituição de 1988. As articulações realizadas entre esses movimentos e outros setores da sociedade civil permitiram influenciar na inserção legal dos direitos de cidadania na carta magna. Gomes (2018, p. 225) defende que essa participação ativa dos movimentos sociais é bem anterior, basta uma mudança no olhar.

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade [...]

Portanto, é importante ressaltar que os direitos de cidadania no Brasil são resultado das lutas dos movimentos sociais e populares e suas diferentes estratégias.

Retomando, é a concepção liberal-democrática de cidadania que se faz presente na definição dos direitos na Constituição de 1988. Nela os direitos fundamentais são divididos considerando a concepção de Marshall sobre esses direitos. Desse modo, estão definidos em: direitos individuais e coletivos (civis), direitos sociais e direitos políticos.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...) Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (...) Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos (...) (BRASIL, CF, 1988)

Contudo, pesquisas realizadas nas últimas décadas demonstram que a diferença entre a cidadania formal (aquela prevista nos documentos constitucionais) e a cidadania real (aquela que efetivamente desfrutamos) é muito grande na sociedade brasileira. Apesar do avanço no entendimento de que os indivíduos e grupos são sujeitos de direitos, o aprofundamento das políticas neoliberais, a persistência da violação dos direitos por parte do Estado e o esvaziamento dos espaços públicos de discussão dos DH, são problemas concretos que dificultam a redução da desigualdade e da garantia dos direitos de cidadania para todos os cidadãos brasileiros.

2.3 OS DIREITOS DE CIDADANIA COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA

Nos tópicos anteriores procuramos demonstrar como o debate sobre direitos humanos precisa ir além do campo jurídico para refletir historicamente o conjunto de lutas por cidadania na modernidade capitalista. Nesse aspecto nos aproximamos da visão de Freire (1987) que afirma que o processo de humanização dos sujeitos passa pela aquisição de uma consciência que lhes permita perceber seu lugar no mundo e constituir a partir daí espaços de luta pelos seus direitos.

O reconhecimento da opressão existente e os papéis dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos históricos é fundamental para que haja uma mudança de postura por parte dos oprimidos. Vista desse modo, a luta por cidadania e respeito aos direitos humanos é parte integrante da luta pela transformação da sociedade. (FREIRE, 1987).

Contudo, a luta pela cidadania vai além desse reconhecimento. Na visão de Freire, como o oprimido hospeda em si, elementos de seu opressor, sua primeira percepção é de tentar ser como ele.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. (FREIRE, 2005, p. 55)

Essa é uma das razões pela qual a busca pelos direitos passa pela conscientização crítica. Desconectada da realidade social ela pode se transformar apenas em uma busca de ser como o opressor. Freire denuncia vários dos mitos que quando aplicados à percepção dos direitos de cidadania têm consequências sérias na interpretação e na organização das lutas.

O primeiro deles o mito de que “a ordem opressora é uma ordem de liberdade” (FREIRE, 1987, p. 159). A vinculação a essa concepção impede que se perceba que a estrutura social da modernidade é a responsável pelo não alcance ou respeito aos direitos de cidadania. Que em boa parte dos casos, é o Estado o maior violador dos DH, seja direta (quando a ação direta do Estado viola os DH) ou indiretamente (quando as políticas econômicas resultam na violação).

Maldonado-Torres (2018, 47) afirma que é necessário reconstruir-se enquanto sujeito e fazer emergir “um outro discurso e uma outra forma de pensar”. Nesse novo cenário, as estruturas sociais da modernidade são compreendidas como parte do problema. Por exemplo, não há como pensar o fim da violência do Estado contra as populações negras sem indicar uma reforma das políticas e das forças de segurança.

Outros mitos que afetam a percepção sobre os direitos humanos são enunciados por Freire:

O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que conseguem nela permanecer é irrisório. (...) O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles (FREIRE, 2005, p.159-160)

Se observados por esse prisma do dominador, os direitos humanos e a cidadania passam a ser vistos como uma concessão das classes dominantes diante da qual os oprimidos devem ser eternamente gratos. Esconde-se assim, a profunda desigualdade social e a divisão brutalmente injusta da riqueza produzida. Maldonado-Torres (2018, p. 49-50) assegura que a resposta do sistema é previsível “descartar a anomalia (do sistema) (...) estereotipando o condenado”.

Para ele, a atitude decolonial envolve “renúncia aos sistemas de valores que permitem que a resposta que busca desqualificar o condenado como uma anomalia funcione”. Isso só pode ocorrer se entendermos que a luta pelos direitos “não é um projeto de salvação individual e sim um projeto que aspira” outras formas de organização. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 50)

Assim, a busca pela cidadania plena, e os direitos que a compõem, passa pela ação coletiva dos diferentes sujeitos “que pensam, criam e agem juntos” (MALDONADO-TORRES, 2018, P. 50) para mudar o mundo. Nesse novo contexto, “O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e busca, de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 50).

É fundamental que dois movimentos sejam feitos. O primeiro, um rompimento com a cultura dos DH que assume a forma de ser dos países do norte e difundi padrões hegemônicos do que é dignidade humana e quem merece recebe-la. Em segundo lugar, esse talvez um movimento que ainda precisa avançar bem mais, é entender a luta pelos DH como parte indissociável da busca por transformações profundas no modelo de sociedade predominante na modernidade capitalista.

Por fim, uma concepção decolonial de DH deve se constituir a partir da indicação de que esses direitos não existem a priori da realidade concreta dos indivíduos e coletividades. São produtos históricos das relações sociais construídas por seres humanos concretos e que por isso possuem história, cultura e conhecimento.

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO: UM BREVE HISTÓRICO DO DEBATE

Há mais de cinco décadas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos consagra a educação com status de direito humano, condição confirmada em inúmeros outros instrumentos nacionais e internacionais promulgados desde então e também nas reivindicações de movimentos sociais e políticos os mais diversos.

Reconhecida como um direito fundamental pelas diferentes perspectivas que discutem a temática da cidadania, a Educação é efetivamente uma dimensão indissociável na construção do ser humano como usufruidor de direitos. Paiva et al (2020, p. 102) aponta que

[...] a democracia possui como pressuposto a participação da sociedade nos rumos políticos, aliás, é justamente esta participação que legitima as ações praticadas por um governo. Mesmo diante de uma concepção constitucionalista liberal, pode-se notar a atribuição da soberania à força popular, ainda que esta se concretize somente em um momento pretérito, engessando assim, as manifestações sociais posteriores

A participação dos sujeitos na vida política pressupõe um conjunto de condições que não são naturais. Elas precisam ser construídas socialmente. Nesse aspecto, não há como pensar a existência de uma sociedade democrática sem que haja uma educação que forme esses cidadãos para a participação política. Contudo, essa educação precisa fugir das armadilhas da educação bancária e proponha uma formação dialógica (FREIRE, 1987). Ao analisar as proposições freirianas, Dussel (2000, p. 443) afirma de modo categórico:

A “práxis de libertação”, para Freire, não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos. É a água em que nada o peixe da pedagogia crítica. O ato pedagógico se dá dentro do processo da práxis de libertação, que não é só um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos. [...]

A educação enquanto formação para uma cidadania participativa precisa considerar que os educandos precisam ser sujeitos ativos da própria história e não reprodutores de valores e ideias da classe dominante. Dessa maneira, a prática pedagógica deve propor a “produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação”. (DUSSEL, 2000, p. 443)

Se a educação é base na estrutura de sociedade em que vivemos, sendo apontada como um dos principais fatores para um pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, é fundamental que ela seja um instrumento para a constituição de uma cidadania crítica e emancipadora.

3.1 UM HISTÓRICO DO DEBATE SOBRE INCLUSÃO

Ao longo do século XX a Educação foi palco de uma série de políticas públicas e de diferentes leis que vêm organizando e reorganizando, nem sempre para melhor, o sistema educacional no Brasil. Um dos temas mais recorrentes foi o direito à educação básica discutido nas três conferências mundiais de educação realizadas em 1990 (Jomtien), 2000 (Dakar) e 2015 (Incheon).

A partir da coordenação da ONU a partir dos anos 1990 são organizadas estratégias para que a educação seja inserida como política central na agenda dos direitos humanos. Cabe ressaltar que essas iniciativas devem ser consideradas a partir de dois contextos históricos: a ampliação da denominada globalização e o avanço do neoliberalismo em nível internacional. Isso marca de forma efetiva as propostas e resoluções que em muitos casos atendem aos interesses das instituições privadas de ensino que se aproveitam da crise dos Estados para conquistar espaços no âmbito educacional.

[...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação. (FERREIRA & FERREIRA 2007, p. 43-44)

Assim, um dos encaminhamentos decididos para a superação da exclusão educacional que atinge grande parte das crianças e adolescentes dos países periféricos é o da chamada “educação para todos”. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, teve enfoque na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e na consolidação de que a educação é um direito humano, o que ultrapassa os interesses meramente individuais. Destaca-se ainda no documento aprovado o reconhecimento do analfabetismo

funcional que consiste na não aquisição das condições necessárias para compreender e produzir textos, discursos e análises básicas. Diz o preâmbulo da Declaração:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

A assinatura do documento compromete os Estados a promoverem oportunidades educativas para todas as crianças, adolescentes e adultos no sentido de que tenham condições mínimas de aprendizagem. A orientação central era de que esses países investissem na educação básica e a tomassem medidas para garantir igualdade de acesso à educação de todos. Há uma menção importante às necessidades educacionais das pessoas com deficiência.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, ARTIGO 5)

Uma das questões importantes, e que marcará as políticas educacionais no Brasil, é que a educação não deve ser financiada exclusivamente por recursos estatais, o que proporciona o espaço para que a iniciativa privada amplie sua influência na educação básica.

A declaração do encontro de Dakar em 2000 reforça as decisões da declaração de 1990, mas introduz um novo conceito que é a educação como elemento central para a construção de uma sociedade sustentável. Esse é um outro conceito trazido pela globalização recente e o neoliberalismo.

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços

para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, 2000, ARTIGO 6).

Os compromissos assumidos pelos países podem ser descritos da seguinte forma:

I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, 2000, ARTIGO 7)

Definem-se novos prazos e metas na qual os países signatários se comprometem realizar essas intervenções até 2015. Contudo, o contexto de crise do Estado e redução dos investimentos em educação a partir da implementação de políticas neoliberais em todos os setores ficam evidentes quando da análise, em 2015, em Incheon, dos resultados obtidos. A novidade do encontro foi o estabelecimento formal de que os países devem investir de 4 a 6% de seu PIB ou 15 a 20% de seu orçamento em políticas educacionais.

No campo do objeto desta pesquisa, as necessidades educacionais específicas se destacam a declaração de Salamanca que partindo das decisões tomadas em 1990, foca exclusivamente nas pessoas com deficiência. Em seu preâmbulo, a declaração diz que “os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional”. A Declaração de Salamanca, reuniu dirigentes de mais de oitenta países e proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação.

No documento final da conferência são destacadas as ações que devem ser tomadas para que estudantes com necessidades educacionais especiais seja plenamente atendido.

[...] 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, ARTIGO 2)

Ressalte-se que a motivação para que ocorresse um olhar internacional da matéria deve ser registrado, em que pese as particularidades de cada país quanto a oferta e garantia do ensino regular e especial é notória as dificuldades enfrentadas por todos em concretizar a isonomia esperada e que deve ser de fato praticada.

Outro ponto que merece destaque é a abrangência das diretrizes da declaração, que por sua vez não se limitou a tratar de crianças portadoras de deficiência, vai além, o olhar da reforma das políticas e do próprio sistema educacional abrange ainda aqueles que seja por qual for o motivo não esteja tendo proveito do sistema educacional aplicado, ainda que por causa transitória de dificuldade, o foco é garantir o ensino, a por meio da Declaração afirma que:

Durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. (p.15)

Daí temos o conceito de necessidades educacionais especiais que claramente inclui além das crianças portadoras de deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola. A declaração confirma que educação deve considerar a individualidade do sujeito ou seja, as características cada educando, para que a partir do sujeito se assegure a ausência de discriminação pois não basta ditar a matrícula em ensino regular, deve-se praticar a real inclusão sob pena de estar incluindo porém praticando a exclusão escolar. Razão pela qual a própria declaração indica como necessário a organização das escolas, capacitação da equipe para de fato poder se garantir educação para todos.

Pelos ditames do referido documento todas as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam ter acesso à escola regular, sendo acomodadas em

uma pedagogia centrada na criança. Dessa forma, o documento indica aos governos que:

[...] atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. • 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. • desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva. • estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais. • encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. • invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva. • garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, ARTIGO 3)

No Brasil, os documentos da legislação educacional dialogam diretamente com as estratégias aprovadas nesses encontros. Nesta pesquisa analisaremos em especial as discussões sobre a educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, consagra o capítulo V à educação especial. No documento a educação especial é definida como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, ARTIGO 58).

A LDB aponta ainda para a importância da adoção de medidas específicas para o atendimento desses estudantes como por exemplo:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
 §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Nesse sentido, o artigo 59 garante ainda que as escolas devem se preparar para esse atendimento inclusive com a criação de setores específicos para esses estudantes e disponibilizar profissionais com formação adequada para atendimentos aos estudantes.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido

para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996, Art. 59)

Portanto, a educação dos estudantes com necessidades educacionais específicas passa a ser tratada não como algo separado da escola regular, mas como parte dela e das políticas de educação.

Outro aspecto que pode ser observado, como sinalizado anteriormente, é que no contexto da ampliação da participação da iniciativa privada dentro da educação, a LDB prevê que:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. (BRASIL, 1996, Art. 60)

Em 1999, o Decreto 3298 regulamente a Lei 7853/1989 e estabelece que:

[...] A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, obedecerá aos seguintes princípios; I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural; II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos. (BRASIL, 1999, Art. 5)

Nesse sentido, o objetivo principal foi assegurar formalmente o acesso da pessoa com deficiência ao ensino formal e às oportunidades sociais. Representa um avanço na medida em que pressupõe que pessoa com deficiência deve ser formada para a vida social plena e não para uma participação limitada como previsto em momentos anteriores.

Em 2001, a resolução n.2 do Conselho Nacional de Educação institui diretrizes para a Educação Especial na escola básica brasileira. É dada uma atenção específica para a obrigatoriedade de os estudantes com necessidades educacionais específicas serem matriculados nas escolas.

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. (...) Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001)

Em um avanço importante, o documento procura definir quem são os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001)

O documento de 2001 reafirma que os estudantes com necessidades específicas devem prioritariamente ser inseridos em turmas comuns. Essa é uma política que está ligada aos acordos internacionais como a Declaração de Salamanca.

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; (BRASIL, 2001)

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEPEI) traça um histórico crítico do processo de inclusão escolar no Brasil e a partir daí define um conjunto de políticas públicas que garantam educação de qualidade para todos.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada,

implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008)

Em atendimento à Declaração de Salamanca, a PNEPEI reforça entendimento de que não deve haver distinção no âmbito da educação básica

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular (...) (BRASIL, 2008)

O Decreto 6571 de 2008 obriga que o Governo Federal preste apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e garanta que o atendimento educacional especializado (AEE) seja parte dos projetos político-pedagógicos da escola.

O Plano Educacional de Educação (PNE) promulgado em 2014 estabelece um conjunto de objetivos a serem alcançados em 10 anos para a educação básica. No que se refere a educação inclusiva o documento estabelece que os sistemas de ensino no Brasil devem até 2024:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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, META 4).

Dentro das metas específicas do PNE para a educação inclusiva são propostos os seguintes encaminhamentos:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Contudo, algumas proposições do PNE geram bastante polêmica principalmente por indicar que a inclusão dos estudantes com necessidades nas classes comuns deve ser “preferencial”, mas não obrigatória. Isso pode ser entendido como um retrocesso em relação aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e a algumas definições das legislações anteriores.

Esses questionamentos são ampliados em 2019 com a BNCC e em 2020 com o Decreto 10.502 que organiza a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e que é vista como um retrocesso em relação às legislações anteriores.

No caso da BNCC, a maior polêmica está no conteúdo genérico do texto quando diz “Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de *diferenciação curricular*, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)”. O uso da palavra diferenciação curricular sem uma explicação adequada é visto como uma possibilidade de discriminação dos estudantes com necessidades ou deficiências dentro das escolas. A percepção é que adaptação e diferenciação são termos distintos.

No caso da PNEE, o problema indicado é que essa política venha a substituir a PNEPEI que foi construída a partir de debates de toda a sociedade civil. Um dos problemas apresentados é a segregação dos estudantes com deficiência em classes específicas, o que vai contra todo o posicionamento interno e externo do país desde os anos 1990. O caso se torna ainda mais preocupante quando consideramos a redução dos investimentos na educação a partir de 2016 e os sucessivos cortes nas verbas para a educação feitos pelo governo federal.

Uma constatação desse retrocesso pode ser observada quando analisamos a Lei 13.146/2015, o denominado Estatuto da Pessoa com deficiência que “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)

O estatuto toma como base as convenções internacionais com as quais o Brasil se compromete e “tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo”. De modo concreto define que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.” (BRASIL, 2015). Nessa perspectiva considera discriminação:

toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015)

Desse modo, documentos que não considerem as possibilidades de integração dos estudantes com deficiência (e também com necessidades especiais) ou indiquem um retrocesso em relação aos direitos adquiridos nas últimas décadas apontam para problemas que devem ser enfrentados na educação.

A educação em direitos humanos é de responsabilidade de todos (Estado e sociedade) para a consolidação da cidadania num país, devendo ser matéria obrigatória nos currículos escolares desde o nível fundamental (MAZZUOLI, 2019).

Como se nota, é também papel da educação o preparo para o *exercício da cidadania*, considerado, aqui, em seu sentido amplo, cuja consagração vem assegurada tanto constitucional quanto internacionalmente, desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Para tanto, porém, é indispensável que a formação compreenda um processo educativo capaz de envolver todos os aspectos da vida do cidadão, para além apenas da educação escolar, tornando possível a realização dos princípios da liberdade, moralidade e solidariedade humana, tal como indica o art. XII da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948.

Efetivamente, sem educação em direitos humanos não se pode exercer minimamente – como pretendem a Constituição de 1988 e inúmeros tratados internacionais de proteção – a *cidadania*. De fato, somente pela implementação de uma “cultura de direitos humanos” em todos os âmbitos do Estado é que se pode alcançar o exercício da cidadania de forma ética, proba e responsável. Para tanto, deve o poder público garantir os meios de acesso à educação e aos direitos comunicativos básicos a todos os cidadãos (MAZUOLI, 2019). Uma das consequências possíveis num contexto de redução dos investimentos em educação é

que as metas não sejam alcançadas e que haja retrocessos na longa caminhada pela inclusão dos estudantes.

3.2 A INCLUSÃO COMO UM DIREITO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: DA LUTA CONTRA A SEGREGAÇÃO ÀS POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE.

A segregação de pessoas com deficiência, possui origens desde os primórdios do mundo, e apesar dos esforços das últimas décadas ainda é uma realidade cotidiana, seja pela discriminação direta, seja pela falta de estrutura para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A educação escolar, porém, somente começa no século XX, dentro do contexto ocidental, a ser disponibilizada ao aluno que possuía deficiência mental de grau leve e moderado. Além disso, depois que instituições começaram a se especializar para atender as necessidades desses alunos, houve uma desinstitucionalização, por meio da criação de programas escolar que fossem voltados para o deficiente mental, que passaram a seus conhecidos como ANEE (Alunos com Necessidades Educacionais Especiais).

As políticas públicas, nesse sentido, têm se tornado uma forma de promoção de ações que busquem tratar a Educação Especial de modo que todos os alunos, tenham direitos garantidos. Como, por exemplo, o Programa Mundial de Ação Relativo a pessoas com deficiência, adotado em 03/12/82 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), através da resolução 37/82 e publicado em 1983 nas seis línguas oficiais da ONU, diz que:

Equiparação de oportunidades significa o processo através do qual os sistemas gerais da sociedade – tais como o ambiente físico e cultural, a habitação e os transportes, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades educacionais e de trabalho, a vida cultural e social, incluindo as instalações esportivas e recreativas – são feitos acessíveis para todos (UNITED NATIONS, apud SASSAKI, 1997, p. 40)

A Convenção da ONU, para Pessoas com Deficiências foi desenvolvida no processo que teve a participação efetiva de pessoas com deficiência, com o “*nothing about us without us*” (“nada sobre nós sem a nossa participação”). Faz parte de um processo iniciado no final do século XX e no início do século XXI, no qual estava preocupado com a inclusão e integração de pessoas com deficiência, procurando a equalização de oportunidades para o fruto da vida em Sociedade para todas as

peças, depois de um longo processo histórico de rejeição e segregação através dos quais as pessoas com deficiências se passaram. Uma dessas condições é a acessibilidade.

De fato, o núcleo da definição é a interação dos obstáculos que as pessoas têm com as várias barreiras sociais, resultando na obstrução de sua participação plena e eficaz na sociedade, desde que a igualdade com outras pessoas. A deficiência não é mais, então visto como algo essencial para a pessoa, porque pregou as definições puramente médicas; A incapacidade é na sociedade, não na pessoa. Vale mencionar, outro importante conceito no que se trata da acessibilidade como garantia:

Acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ou propiciados ao público, tanto na zona urbana como na rural. (2008, artigo 9)

Impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais foram considerados como características das pessoas, inerentes à diversidade humana; A deficiência é causada pela interação de impedimentos com barreiras sociais, ou seja, com os vários fatores culturais, econômicos, tecnológicos e arquitetônicos, entre outros. , a fim de gerar uma impossibilidade completa e eficaz dessas pessoas na sociedade. Como afirmado, não é a pessoa que apresenta uma deficiência, mas a sociedade. A superação da incapacidade não está apenas cuidando dos impedimentos, mas para ativar e criar mecanismos que eliminem as barreiras existentes no meio ambiente.

HOUAISS (2001) explica que é a acessibilidade da qualidade ou caráter do que é acessível do que é mais fácil quando se aproxima, tratamento ou aquisição. Acessível é o que você pode ter acesso, fácil de alcançar, o que você pode entender facilmente compreensível. O acesso é o ato de adesão, entrada, bilhete; Possibilidade de alcançar; Forma de promoção ou elevação da estação superior. Portanto, a adição da palavra poderia ser entendida como o ato de entrar em algum lugar, e neste lugar para conseguir algo compreensível e possível para entender.

Vital & Queiroz (2008) apontam que "a Convenção se refere à acessibilidade como instrumento, de modo que as pessoas com deficiência alcancem sua autonomia em todos os aspectos da vida". Deve-se notar que a acessibilidade não é apenas o ambiente físico, mas também para garantir informações e comunicação. A ausência

de ajustes que promovem a promoção da acessibilidade é considerada um ato de discriminação contra a questão da deficiência.

É importante destacar este apontamento de Fonseca (2005):

Os impedimentos de caráter físico, mental, intelectual e sensorial são, a meu sentir, atributos, peculiaridades ou predicados pessoais, os quais, em interação com as diversas barreiras sociais, podem excluir as pessoas que os apresentam da participação da vida política, aqui considerada no sentido mais amplo. [...]

Proteção constitucional, que é direcionada para pessoas com deficiências, continuará a existir como sempre foi. Acontece que há uma mudança no conceito de que as pessoas estão com deficiências que são os verdadeiros destinos da vantagem. A necessidade do quadro no novo conceito de uma pessoa com deficiência é medida que, em contraste com uma piada de parada na proteção constitucional, a proteção mais eficaz das pessoas com deficiência promove garantir que as políticas positivas se beneficiem daqueles que efetivamente fazem jus. Maneira eficaz se os recursos orçamentais destinados a pessoas com deficiências são usados com pessoas desse grupo.

A história da construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência compreende quatro fases:

- A. uma fase de intolerância em relação às pessoas com deficiência, em que a deficiência simbolizava impureza, pecado, ou mesmo, castigo divino;
- B. uma fase marcada pela invisibilidade das pessoas com deficiência;
- C. uma terceira fase orientada por uma ótica assistencialista, pautada na perspectiva médica e biológica de que a deficiência era uma “doença a ser curada”, sendo o foco centrado no indivíduo “portador da enfermidade”; e
- D. finalmente uma quarta fase orientada pelo paradigma dos direitos humanos, em que emergem os direitos à inclusão social, com ênfase na relação da pessoa com deficiência e do meio em que ela se insere, bem como na necessidade de eliminar obstáculos e barreiras superáveis, sejam elas culturais, físicas ou sociais, que impeçam o pleno exercício de direitos humanos (PIOVESAN, 2013, p.256).
- E.

Dentre as chamadas minorias, o grupo das pessoas com deficiência se destaca por ser considerado “a maior minoria do mundo”. Em 2012, os resultados da Pesquisa Mundial de Saúde e da Carga Global de Doenças concluíram que cerca de 15,3% da população mundial (cerca de 978 milhões de pessoas dos estimados 6,4 bilhões de habitantes em 2004) possuía algum tipo de deficiência grave ou moderada, segundo dados do Relatório Mundial sobre a Deficiência, publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2012 (MAZZUOLI, 2019).

Cabe aqui esclarecer que a maioria das normas internacionais em vigor faz referência às “pessoas com deficiência”. Essa, portanto, a terminologia mais precisa empregada pelo direito internacional público. Trata-se de conceito, ademais, que difere em parte do de pessoa com necessidades especiais. Se é certo que toda pessoa com deficiência tem necessidades especiais, não é menos verdade que nem todas as pessoas com necessidades especiais têm obrigatoriamente uma deficiência.

Não há dúvidas que uma criança, uma gestante ou um idoso têm necessidades especiais, tal não significando que tenham algum tipo de deficiência. Portanto, a precisão terminológica deve ser empregada com rigor nesta seara, para o fim de dar a cada qual a proteção devida que o direito internacional reconhece (MAZZUOLI, 2019).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência veio a ser o marco mais significativo, no âmbito das Nações Unidas, de proteção dos direitos dessa classe de pessoas, especialmente por reconhecer que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação dessas pessoas e as barreiras, devido às atitudes e ao ambiente que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com os demais cidadãos, bem assim que as difíceis situações por elas enfrentadas se agravam com formas múltiplas de discriminação por conta de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas, origem nacional, étnica, nativa, social, de propriedade, nascimento ou idade (MAZZUOLI, 2019).

Os princípios gerais da Convenção vêm previstos no art. 3.º, que são:

- a) o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) a não discriminação;
- c) a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade
- d) o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) a igualdade de oportunidades;
- f) a acessibilidade;
- g) a igualdade entre o homem e a mulher; e
- h) o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (MAZZUOLI, 2019, p.83).

O instrumento notadamente mais importante relativo à proteção das pessoas com deficiência é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 30 de março de 2007 (em vigor internacional desde 3 de maio de 2008). Tal instrumento inova em dimensionar o desenvolvimento social e de

inclusão de maneira objetiva. Da mesma forma, também inova por se tratar de instrumento *vinculante* aos Estados no que tange à proteção dessa categoria de pessoas, eis que até então o que havia eram normas sem qualquer cunho jurídico-obrigacional (MAZZUOLI, 2019).

Ao ratificar a Convenção – e, no Brasil, repita-se, a Convenção guarda *equivalência de emenda constitucional* –, os Estados “se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência” (MAZZUOLI, 2019).

Frise-se que a equivalência de emenda constitucional que detém a Convenção no Brasil está a exigir do Poder Judiciário que controle a convencionalidade das leis domésticas com maior ênfase, especialmente tratando-se do Supremo Tribunal Federal, que tem a possibilidade de exercer o controle *concentrado* da convencionalidade das leis internas sob o paradigma da Convenção, podendo invalidar *erga omnes* as normas domésticas menos benéficas, com eficácia vinculante relativamente aos demais órgãos do Poder Judiciário e à administração pública direta e indireta, nas esferas federal, estadual e municipal (CF, art. 102, § 2.º) (MAZZUOLI, 2019).

A promulgação do *Estatuto*, como se falou, foi consequência direta das obrigações impostas ao Brasil pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que equivalem, no direito interno brasileiro, às emendas constitucionais formais, por força de sua aprovação nos moldes previstos no § 3.º do art. 5.º da Constituição.¹⁴² Entre outras medidas, a Lei – que pode ser considerada um *marco legal* para as pessoas com deficiência no Brasil – classifica o que é deficiência, prevê atendimento prioritário aos deficientes em instituições públicas e privadas, relaciona meios para a habilitação e reabilitação profissional, institui regras para a sua inclusão no trabalho, regula o direito ao transporte e à mobilidade, estabelece normas de acessibilidade relativas à informação e comunicação; tecnologia assistiva; participação na vida pública e política; ciência e tecnologia) e fixa penas que variam de 1 a 3 anos, no mínimo, para quem induz ou incita a discriminação de pessoas em razão de sua deficiência (MAZZUOLI, 2019).

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se de diversas formas, desde situações transitórias que podem se resolver no curso do trabalho

pedagógico até situações mais complexas que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. “Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo. Nessas circunstâncias, verifica-se a necessidade de realizar adequações significativas no currículo para o atendimento dos alunos e indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais” (BRASIL, 2000, p. 50).

As adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades específicas. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Nesse contexto, para que estudantes com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles: a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores, o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários, as adaptações curriculares e de acesso ao currículo.

Algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre elas: atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado, desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, em necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau. “As adaptações curriculares têm o objetivo de estabelecer uma relação harmônica entre as necessidades especiais dos alunos e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas” (BRASIL, 2003, p. 34).

As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes das usuais, são requeridas, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com deficiências participem de uma programação

tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer.

As adaptações curriculares não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno. Realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual.

As ações adaptativas visam a flexibilização do currículo para que ele possa ser desenvolvido na sala de aula e atender às necessidades especiais de alguns alunos. As adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio.

Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno.

As decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para realizar a avaliação, a identificação das deficiências e providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno. Devem reduzir ao mínimo, transferir as responsabilidades de atendimento para profissionais fora do âmbito escolar ou exigir recursos externos à escola.

As medidas adaptativas desse nível são realizadas pelo professor e destinam-se, principalmente, à programação das atividades da sala de aula. Focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração da criança, bem como a sua aprendizagem. Os procedimentos de adaptação curricular destinados à classe devem constar na programação de aula do professor.

Logo, as adaptações curriculares visam garantir o acesso do aluno ao currículo, em todas as suas dimensões. Nesse sentido, a adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1999).

Atualmente, a palavra inclusão, segundo Mantoan (2006) não pode estar desacompanhada de mudanças reais e avanços dentro da sociedade. Desse modo, a educação é um dos meios mais eficientes, onde a inclusão pode encontrar um ambiente propício ao seu próprio desenvolvimento.

CAPÍTULO 4. O NAPNE NO COLÉGIO PEDRO II: um panorama dos caminhos da inclusão em uma escola federal.

Quando se fala, a respeito do sucesso de uma proposta de educação inclusiva, deve-se antes de tudo fazer uma análise a respeito da articulação que existe entre a própria gestão da educação, a gestão escolar e a gestão pedagógica. No âmbito federal, os núcleos devem se organizar a partir do Decreto nº 7.611/2011.

O decreto “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado” e decreta que é dever do Estado garantir “os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL 2011)

O principal objetivo de existência dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas, segundo o Manual de Orientação da Ação – TECNEP, citado por Martins e Burin (2014 p.50) é “criar na instituição a cultura da ‘educação para a convivência’, aceitação da diversidade e, principalmente, pela busca de quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais”.

Considerando a legislação, de modo geral, esses núcleos possuem uma preocupação em relação à composição de profissionais, visto que devem ter a composição pelos profissionais de diferentes áreas, buscando dentro do seu próprio quadro efetivo criar uma forma de visão multidisciplinar não apenas a respeito das situações, mas também relativo às necessidades de adaptação para que os alunos possam ter as suas demandas satisfeitas.

O objetivo da criação dos núcleos, também está relacionado com suprir as necessidades de contratação de profissionais de apoio para o AEE, como por exemplo transcritores de braile, e pessoas capacitadas para serem tradutores intérpretes da língua de libras. Mesmo diante de tantos esforços, ainda não é o suficiente para que esses alunos sejam integrados dentro de suas salas de aula o que deixa claro que existe uma necessidade de se buscar ações interventivas que estejam relacionados com a dimensão social, buscando que eles sejam foco de todos os planejamentos enquanto NAPNE.

4.1 A CRIAÇÃO DOS NAPNE'S NA EDUCAÇÃO BÁSICA FEDERAL

Como já afirmamos neste trabalho, a modernidade capitalista possui algumas configurações que a sustentam, um deles, os instrumentos de dominação que impedem que boa parte dos sujeitos tenha participação cidadã efetiva e usufruam dos direitos fundamentais. Contudo, há preocupação mínima com a formação dos estudantes pelo papel social que exercem como trabalhadores.

Nesse contexto e com o objetivo de atender as normas legais e os acordos internacionais dos quais o Brasil faz parte, no início dos anos 2000 foi desenvolvido o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP). Esse programa parte do pressuposto de que a inclusão das pessoas com deficiência e necessidades especiais o mercado de trabalho significa um ganho econômico e o atendimento às propostas de inclusão social desse grupo em discussão a partir dos anos 1990.

Considerando as propostas de educação inclusiva, o TECNEP procura ampliar o número de vagas para estudantes com necessidades especiais dentro da rede federal de ensino e ganha impulso com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Silva (2017, p. 64) afirma que:

O Programa TECNEP inicia-se na Rede Federal de EPT como uma proposta para identificar os estudantes público-alvo da Educação Especial, analisar as experiências da comunidade acadêmica quanto a inclusão no ensino profissional e propor orientações/ações para o cumprimento da garantia legal já existente desde o início dos anos 90 que preconizavam a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino.

A autora destaca que nos primeiros anos de funcionamento o programa teve pouca efetividade em suas propostas. Contudo, a partir da segunda metade da década em consonância com as mudanças na rede federal de ensino ele avança em conjunto com outras políticas públicas.

Outro fato histórico importante foi que a execução do Programa TEC NEP ocorreu ao longo de grandes mudanças conjunturais e estruturais na Rede Federal de EPT, atuando assim como um fator que propiciou no interior das elaborações da nova configuração da rede federal, a inserção de temas que tratam da EPT sob uma 70 perspectiva Inclusiva, inserindo-a na pauta das formulações dessa nova institucionalidade. Assim, em 29 de dezembro de 2008 é criada a Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dando outras providências, das quais as demandas por inclusão social e desenvolvimento socioeconômico por meio de arranjos produtivos locais, na perspectiva de expansão da oferta de Educação Profissional em todo o país são o mote dessa nova configuração (SILVA, 2017, p. 69-70)

A autora destaca ainda que “as reformas e mudanças gerenciais que precisam ser implementadas no desenvolvimento das propostas de inclusão “passam necessariamente por uma concepção de Estado envoltos em diferentes interesses políticos e sociais e inserido num contexto de disputa e poder”. (SILVA, 2017, p. 79). Lisboa et al (2019, p. 570) argumentam que por conta disso:

[...] ao se observar os três momentos do Programa parece não haver clareza quanto às estratégias para alcançar os objetivos da política. Houve encontros para sensibilização dos envolvidos com a educação, sociedade civil, ONGs etc., porém não se visualizam parcerias e/ou articulações com os Estados que já realizavam seu AEE com algum conhecimento. Menciona-se a relevância da experiência acumulada de alguns atores sociais, dentre eles a dos Estados e Municípios, sem, contudo, traçar as estratégias para aproveitamento dessa valiosa experiência.

Nesse contexto, os NAPNE`s se tornam, na década de 2010, os setores responsáveis pela implementação das políticas de inclusão na rede federal de ensino. Os principais temas trabalhados pelo setor são o atendimento educacional especializado (AEE), a acessibilidade, a formação e contratação dos profissionais que atuam no atendimento aos estudantes e a construção de parcerias interinstitucionais.

Os NAPNE`s foram criados através da resolução 024 de março de 2013 sendo um órgão de assessoramento das políticas institucionais de inclusão. No âmbito da educação federal os NAPNE`S adquirem nas diferentes instituições características bem distintas. Vilaronga et al (2021, p.288) indicam que:

Há IFs que preveem determinados profissionais para atuarem no núcleo, como pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais do setor pedagógico; professores; profissionais de apoio escolar; guia intérprete educacional; tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); e o próprio docente do apoio educacional especializado. Outros simplesmente não indicam previamente nenhuma formação específica.

Essa diversidade tem relação direta como cada instituição se adequa à legislação e as políticas de inclusão que dependem de condições estruturais e recursos humanos disponíveis. Uma dificuldade comum, no entanto, tem sido contar com profissionais de atendimento educacional especializado. De acordo com a política de inclusão da rede, para garantir os direitos dos estudantes “é obrigatória a presença da figura do professor de educação espacial.” (VILARONGA ET AL, 2001, p. 288). A falta desses profissionais não somente dificulta a concretização dos objetivos dos NAPNE`s como impede que os direitos dos estudantes sejam efetivamente respeitados.

Outra questão com que os NAPNE's se deparam é com as lacunas de formação dos estudantes que chegam às instituições, em muitos casos com problemas básicos de aprendizagem referentes às etapas anteriores da educação básica.

Rosa (2021, p. 8) ao traçar um panorama da implantação do NAPNE no Instituto Federal do Piauí (IFPI) atesta que:

O núcleo é algo essencial para a instituição e também para a própria comunidade acadêmica, pois se trata de um espaço para debate, discussão, implementação e elaboração de estratégias para a inclusão e para um ambiente acessível. É também um legítimo espaço de participação, de aprendizagem e interação; é o espaço em que os membros aprendem durante as discussões, colocando em pauta a situação dos alunos atendidos ali e com a interação entre a equipe multidisciplinar que certamente surgem novas ideias, entendimentos, discussões, abordagens e novas estratégias

O autor reconhece que apesar dos problemas enfrentados a existência dos NAPNE's representam um avanço nas políticas de educação inclusiva dentro do sistema federal de ensino.

Pode-se concluir que são muitos os desafios para que haja a efetiva inclusão dos alunos como, por exemplo: a falta de estrutura, falta de recursos financeiros suficientes e a falta de preparação continuada da equipe. Contudo muitos são os avanços já identificados como é o caso do mapeamento dos alunos com necessidades específicas e as recomendações para cada um deles de forma individual e ainda os trabalhos que já estão em andamento com tais alunos. (ROSA, 2021, p.10)

Nessa linha Costa (2017, p. 41) reafirma a importância dos NAPNE's no campo da educação inclusiva.

Ao colocar o desenvolvimento da cultura de aceitação da diversidade como um dos principais objetivos, o NAPNE traz em sua concepção a visão de que a inclusão de pessoas com deficiência vai além da oferta de ensino ou da adequação estrutural de seus espaços, valorizando a presença de habilidades sociais, como respeito, compreensão e apoio no processo de inclusão dessas pessoas na rede.

Na perspectiva desta pesquisa a criação e implantação dos NAPNE's na rede federal possui inegável importância nas políticas de inclusão. É um processo em curso e que ainda demanda muitas ações de estruturação e formação. Mas aponta para um outro momento da abordagem da escola em relação aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, a rede federal possui um locus privilegiado ao instituir um setor específico com essa tarefa de inclusão.

Entretanto, deve ser ressaltado que os NAPNE's não podem ser pensados fora do contexto da educação brasileira. Assim, a redução dos investimentos a partir de

2016 afeta diretamente a ação do setor dentro das instituições. A falta de profissionais especializados, os problemas estruturais, a falta de recursos são problemas que têm dificultado o caminho da inclusão dentro das instituições federais.

4.2 A CRIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO NAPNE NO COLÉGIO PEDRO II.

O Colégio Pedro II (CP2) é uma instituição com quase 185 anos de existência, fundada em 02 de dezembro de 1837. É considerada uma escola das mais tradicionais do Brasil e a única mencionada explicitamente na Constituição Federal. Sua criação pode ser compreendida como parte do processo de formação do Estado brasileiro e a visão de educação hegemônica à época. Dória (2013, p.33) afirma que o Colégio:

deveria oferecer um tipo de formação que excluía completamente qualquer contato com trabalhos manuais em favor de um tipo de ensino que daria aos alunos uma formação clássica-humanística, com as línguas grega e latina somado ao ensino de línguas modernas como o inglês, o francês e o alemão. E, além disso, as disciplinas de química, física e matemática completavam o currículo aproximando os alunos dos saberes ministrados nas escolas modernas.

Em termos de relação de saber, o CP2 era um exemplo clássico da influência europeia na sociedade brasileira do século e certamente foi um dos espaços para a consolidação da colonialidade do ser, nos termos de Walsh (2009). Dória (2013) chama a atenção para o currículo da escola que:

[...] era inspirado nos currículos de colégios de países da Europa considerados, na época, como os melhores exemplos de civilização e progresso. (...) A preocupação com a construção da nacionalidade implicava no ensino da geografia, da história e da língua nacional¹⁴, disciplinas que adotaram este caráter de forma mais marcante a partir de 1850. E como o Brasil, de acordo com o pensamento da elite da época, caminhava no mesmo rumo das nações civilizadas era preciso que o currículo do colégio contemplasse o ensino de línguas das nações consideradas civilizadas como o francês e o inglês, seguindo o modelo de escolas modernas, que começaram a partir do século XVIII. (DORIA, 2013, p. 34)

Ao longo de sua história o CP2 foi um lugar de vanguarda e simbolismo em relação às propostas político-pedagógicas e os modelos de educação hegemônicos no país. Por exemplo, Lima et al (2017) informam que o colégio foi pioneiro da inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória na escola básica. Chrispim (2017) destaca o papel central da instituição na formação do currículo clássico de Música no Brasil.

A partir dos anos 1990, o Colégio passa por transformações profundas que procuram adequar a instituição às novas concepções curriculares de escola e

formação básica no Brasil. Além da qualidade do ensino, o CP2 pode ser considerado um espaço de resistência para áreas do conhecimento colocadas em segundo plano nos currículos obrigatórios da formação básica no Brasil. Sociologia, Filosofia, Espanhol, Francês, Música, Desenho e Artes são exemplo de disciplinas que independentemente do vai e vem das políticas educacionais no Brasil sempre encontraram espaço na grade curricular da escola.

Os anos 2000 marcam a mais recente mudança na estrutura da escola. O programa de expansão além de renovar a função da instituição enquanto espaço educador, permite a ampliação de sua influência na formação escolar em regiões fora do eixo central da região metropolitana do Rio de Janeiro. A criação dos campi Realengo, Caxias e Niterói mudam o perfil dos estudantes do CP2, além de proporcionar novas experiências e visões de mundo trazidas por esses novos atores. Junior (2016, p. 3) ressalta que:

A emergência de novas configurações identitárias dos/as estudantes, acima de tudo plurais, extrapolam da sociedade para a extraterritorialidade da “escola-santuário”, e impactam as bases conservadoras da instituição ao buscar o reconhecimento de suas alteridades. Essa demanda, que o CP II tem experimentado com maior intensidade desde 2014, desafia os valores que orientam a padronizadora de sua educação escolar colocando em questão a necessidade de aprofundamento de sua visão de inclusão.

Em relação à educação inclusiva, Ferreira e Kelman (2017) destacam como a portaria n. 1887 de 13 de junho de 2017 explicam o funcionamento do NAPNE dentro da instituição.

(...) determina que o projeto pedagógico institucional deve institucionalizar a oferta ao AEE e prevendo em sua organização sala de recursos multifuncionais (no CPII – são os NAPNE's), a matrícula dos alunos em classe regular e no AEE, prioritariamente no contra turno, estabelecendo o cronograma desses atendimentos, como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI); professores para o exercício da docência do AEE e outros profissionais da educação e que atuem no apoio, criando-se assim uma rede de apoio de formação, pesquisa, serviços e equipamentos. (BRASIL, 2017, APUD FERREIRA E KELMAN, p.1)

Recuando um pouco no tempo, a integração do Colégio Pedro II à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Técnica, foi desenvolvida uma nova configuração de educação inclusiva e, em 2012, foi implantado o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE).

A Secretaria de Carreira e Ensino Técnico (SETEC) do MEC, todos os órgãos da rede federal e seus respectivos campi são obrigados a estabelecer NAPNEs que possam atender pessoas com necessidades especiais. Dentro dos critérios de

acessibilidade e mobilidade, qualquer pessoa pode chegar ao centro da escola sem encontrar dificuldades como “falta de informação ou acessibilidade, mobiliário, tradutores de Libras, professores de Libras, materiais didáticos, ensino e acessibilidade, Ajuste Curricular e Equipamentos Específicos” (SETEC/MEC, 2012, p. 1). Os institutos federais foram obrigados a participar do processo de inclusão por meio do NAPNE, que foi criado por lei, e acabaram decolando de paraquedas sem, necessariamente, preparo prévio.

Os primeiros NAPNEs do CPII foram criados nos campi do Engenho Novo II, São Cristóvão III, e Tijuca II, Realengo II, sendo este último objeto deste estudo. Atualmente, o Colégio possui NAPNEs em todos os 14 campi e atendem alunos com necessidades especiais por meio de laboratórios de aprendizagem e salas de recursos multifuncionais, além de ensino colaborativo ou co-ensino, no entanto, o NAPNE em alguns campi ainda está em fase de estruturação e organização.

Um dos desafios que o CPII ainda está longe de ser uma realidade é a formação de uma equipe em cada NAPNE composta por professores formados em serviços de educação profissional, tradutores em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), intérpretes, revisores e tradutores na equipe de instrução-braille, educadores, psicoeducadores, psicólogos escolares e fonoaudiólogos, tecnólogos educacionais e professores, preferencialmente funcionários atuais/permanentes das instituições.

Cada integrante da equipe deve ser indicado para atuar no NAPNE com base em sua formação específica, que visa garantir um aprendizado contínuo e eficaz para atender às necessidades educacionais dos alunos. A implementação progressiva de uma estratégia de ensino e atendimento educacional dedicado em todos os campi é uma necessidade, e o Colégio Pedro II ainda precisa se organizar para cumprir essa missão. Além disso, conforme previsto no artigo 10.º da Resolução CNE/CEB 04/2009, a estratégia de inclusão das escolas deve ser integrada no seu programa de política pedagógica institucional.

O CPII avançou no atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas por meio de seu NAPNE em vários campi, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e humanos. Presumivelmente, no entanto, ainda há muito trabalho a ser feito na educação inclusiva para quebrar as barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais que impedem o NAPNE de ajudar os alunos a atingir seu pleno potencial.

4.3 A INCLUSÃO EM PROCESSO: O NAPNE NA VISÃO DOS PARTICIPANTES

Para a pesquisa foram entrevistados cinco servidores, todos com formação docente, com atuação no NAPNE durante o período 2015 – 2020. Nessa análise os participantes serão denominados professores A, B, C, D e E. A técnica de geração dos dados, conforme informado no capítulo 2 desta Dissertação, foi a entrevista semiestruturada realizada por via remota por conta da pandemia da COVID 19. A forma de acesso aos participantes se utilizou da técnica conhecida como Bola de neve.

Como também foi dito no capítulo 2, as entrevistas foram avaliadas, sistematicamente, de forma a propiciar a clara distinção das realidades e sua compreensão, utilizando elementos da análise crítica do discurso.

Vale destacar que o desenvolvimento das entrevistas foi registrado por meio de videoconferência e registrado na modalidade de transcrição “padrão”, e todas contendo em média de 13 minutos, com maior exceção destacada na entrevista com o participante C, de vinte e nove minutos e quarenta e oito segundos. Todas, portanto, contém informações que serão apresentadas a seguir.

O roteiro das entrevistas seguiu um padrão inicial onde nos primeiros momentos, indaga-se questões descritivas acerca do trabalho, personalidade e formação dos respondentes. Em seguida a entrevista é direcionada para a percepção/experiência dos participantes no NAPNE nos anos recentes. Podemos dividi-las em cinco grupos de discussão: a formação geral dos participantes, a chegada ao NAPNE, a visão sobre a relação do setor com a instituição e seus sujeitos, o impacto da ação do NAPNE na vida dos estudantes e a visão do futuro do setor.

Por fim, antes de começarmos a análise das entrevistas é importante informar que para garantir o sigilo dos participantes eles serão denominados a partir daqui como participantes A, B, C, D e E. Quando a fala do participante puder indicar sua identidade ela será reescrita, mantendo-se seu sentido original. Essa decisão metodológica foi tomada, como dito antes, para que se preserve ao máximo a identidade dos participantes.

Em relação à formação dos participantes, observamos que sua origem é variada. Porém reproduz uma característica presente na maioria dos servidores da instituição. A formação continuada em nível *stricto sensu*.

Eu tenho uma pós-graduação lato sensu pela UFRJ, pelo (CESPEB) e depois um mestrado em educação, também pela UFRJ. (...) Tenho pós-graduação em atendimento educacional especializado. (...) E Letras Português, literatura, pela Estácio, e após Braille, tecnologias assistivas na IPMIG, Instituto pedagógico de Minas Gerais. E tem um curso de revisão de braille, tenho alguns cursos na área de educação especial.

A formação original dos participantes atravessa as diversas áreas do conhecimento descritas pela CAPES. Mas a característica mais importante que podemos perceber é que a formação específica para atuação no NAPNE se deu a partir da chegada ao setor. De certa forma, isso vai de encontro à necessidade de investimento em cursos que tenham a educação inclusiva como objetivo central.

A chegada dos participantes ao setor revela uma das dificuldades vividas no processo de implantação da educação inclusiva na instituição. Todos os participantes chegam à educação inclusiva por circunstância da trajetória profissional.

[...] a menina que dava aula para os meninos com deficiência visual, ficou grávida e entrou de licença, aí tive que entrar no lugar dela para dar aula para esses meninos (...) depois fui trabalhar no Benjamin Constant como revisora de Braille. (PARTICIPANTE D)

Do mesmo modo, o participante B, chega à educação inclusiva pelas contingências da vida profissional que levam à compreensão das necessidades educacionais dos estudantes

comecei alfabetizando, e interessado na formação de leitores. Então, durante minha carreira, acompanhei estudantes na classe de alfabetização, primeira e segunda série, compreendendo que é um processo ao longo da vida, e que precisamos estar preparados para intervir nesse processo, para mediar. Como disse, durante esse processo, fui investindo na minha formação, fiz docência superior, fiz informática educativa, tecnologia assistiva, atendimento educacional especializado, formação de leitores, onde poderia colocar à serviço das aprendizagens esse saber que tinha acumulado. Percebi que poderia colocá-lo à disposição dos estudantes com dificuldade de aprendizagem. Fui trabalhar no setor da sala de recursos, e logo depois, no núcleo de atendimento a pessoas com necessidades específicas.

Trajétoria similar pode ser observada no participante C com a diferença de que durante muito tempo atendia estudantes com deficiência visual

Só que antes dessa especialização eu trabalhei durante 15 anos na produção de materiais em braille, adaptação ampliada, e durante esse período que eu fiquei lá, aprendi bastante, e, na verdade, foi esse período lá que me levou para a educação especial como um todo. Foi esse período que eu passei no Benjamin Constant. Eu entrei no Benjamin eu acho que eu tinha uns 20 e pouquinhos e tudo que eu aprendi, a maioria das coisas que eu aprendi de educação especial foi na vivência lá no Benjamin. Lá eu aprendi o braille e fui

me especializando principalmente nessa área da deficiência visual, da baixa visão e cegueira. Depois entrei no Pedro II em 2017, mas ainda não para o NAPNE.

Outro aspecto remete à formação inicial que não prepara para a educação inclusiva. Somente em tempos recentes os cursos de licenciatura começaram a incorporar em seus currículos a educação inclusiva. Como diz o participante E:

Então assim, o intervalo de tempo entre eu me formar e entrar no Pedro II foi muito curto. Entrei para dar aula no ensino médio eu fui parar no setor logo que eu entrei por conta da necessidade de estudantes. Na época não tinha nem o nome atual, antigamente só se chamava de sala dos ceguinhos.

Como a organização do setor é recente e ainda se encontra em processo, a chegada ao NAPNE se dá por situações vividas no cotidiano escolar do Colégio Pedro II. Nesse sentido, o participante E destaca:

Foi por conta própria. Eu cheguei lá, esbarrei com um cego em uma turma, um cego com baixa visão em outra, fiquei sabendo que tinha mais um monte de cegos - era um povo engraçado - eu acabei andando com um deles e fui parar lá no setor.

Essa chegada por caminhos outros que não uma política institucional também aparece também no relato do participante A

eu comecei a acompanhar uma estudante deficiente visual, que precisava de um apoio maior em sala de aula. Então, a gente fez bidocência com essa estudante, e aí foi aí que eu comecei a me aproximar desse trabalho que ela faz, e comecei a trabalhar junto com ela, auxiliando na produção de material, e aí a gente começou a fazer isso.

Uma informação importante para a compreensão do contexto do NAPNE na instituição é que o primeiro foco foi nos estudantes com deficiência visual. Isso pode ser visto tanto no participante D quanto no participante E.

A aproximação com o núcleo se deu desta maneira. (...) eu já estava me aproximando desse fazer dentro do núcleo, que ainda era uma pincelada no meio de tanta coisa acontecendo - e bem específico para os estudantes cegos. (PARTICIPANTE E)

Eu entrei através de concurso público, fiz concurso em 2014 (...) eu passei para a revisão de Braille, e todo mundo foi para o São Cristóvão 3. (PARTICIPANTE D)

Nesse sentido, as primeiras ações do NAPNE focaram nos estudantes com deficiência visual. Um acordo com o Instituto Benjamin Constant permite que os estudantes daquela instituição cursassem o ensino médio no CP2. Esse acordo remete a um período anterior à criação do NAPNE. Com a instalação do setor em diversos

campi, hoje os estudantes cegos estão inseridos em toda a escola. Isso fez com que servidores com formação específica fossem trazidos para atuar no setor.

eu trabalho mais diretamente com os deficientes visuais. Trabalho com a parte da adaptação, assessoria aos professores no que tange à adaptação do material, acessibilidade do material. Faço também a transcrição do material para o braile e faço a impressão dos materiais em braile. Lá nós temos uma impressora braile. (PARTICIPANTE C)

Porém, nem sempre no processo de implantação do NAPNE, houve a possibilidade de contar com servidores contratados especificamente para atuar na educação inclusiva. O participante B fala que sua chegada ao NAPNE foi com a missão de organizar o setor. “Quando me convidaram, me coloquei à disposição para implementar o NAPNE nos campi 2”.

Nos últimos anos, tanto o número de estudantes atendidos quanto o tamanho do setor crescem significativamente. Mas como se dá a relação com os demais setores e sujeitos de uma estrutura ao mesmo tempo tradicional e em processo de transformação profunda? De acordo com o participante A, essa relação nem sempre é tranquila.

Então, aí que a gente começa a enfrentar os problemas, porque muitas das vezes - e aí eu não acho que esse seja só um problema do Colégio Pedro II, acho que esse é um problema mais geral, e aí o Pedro II acaba tendo também - me parece que não é um problema institucional. Muitas vezes, eu ouço a fala: "o estudante do núcleo", como se esse estudante não fosse estudante do Colégio Pedro II, mas sim do núcleo. Então, se vira, é isso que tem e dá um jeito de esse menino aprender, o que é um problema sério.

Essa tensão aparece também com outras características, principalmente por conta do estigma criado na comunidade escolar de que pertencer ao NAPNE é uma diminuição de status. O que atinge inclusive as famílias dos estudantes.

Eu acho o seguinte: Muita gente não sabe, tem um certo preconceito com o NAPNE, os alunos que não conhecem o NAPNE, os pais dos alunos do NAPNE, alguns gostam do NAPNE, e ajudam, outros estão lá porque “É meu direito” e outros ignoram mesmo o NAPNE, mesmo precisando, mesmo tendo, tem uns que nem aceitam, “Meu filho recebeu um bilhete para o NAPNE, ele não vai porque não tem nenhum problema”. Rejeitam o NAPNE apesar de ter algum tipo de problema. A comunidade escolar, tem uns que aceitam bem, outros não, mas quanto a mim, me tratam muito bem, os meninos, os funcionários, todo mundo me trata bem. (PARTICIPANTE D)

O NAPNE atende as pessoas com deficiência e com outras necessidades, com dificuldades de aprendizagem. Com os familiares das pessoas com deficiência eles são mais participativos. Os outros eu não sei se é um preconceito com relação ao NAPNE, de achar que NAPNE, meu filho vai ficar estigmatizado por conta do NAPNE, eu não sei exatamente o que passa na cabeça das pessoas, mas eles não gostam muito de dizer que são atendidos, eles não gostam de frequentar, inclusive. (PARTICIPANTE C).

O participante A argumenta o pouco tempo de existência do setor não permitiu a consolidação de uma cultura institucional.

quando a gente vai tratando dos casos mais específicos com relação aos estudantes. Então, eu não vejo que haja um olhar institucionalizado - não me parece que exista. Tanto que não há também um trabalho unificado - se houvesse uma institucionalização, você já teria diretrizes mais claras do trabalho a ser feito, ou pelo menos indicativos.

As várias frentes de trabalho são um problema por conta do “quadro de funcionários pequeníssimo, que efetivamente fica meio difícil fazer o trabalho que tem que ser feito de uma forma bem ampla, como a gente está falando aqui”. (PARTICIPANTE A). A indicação é a necessidade de ampliação do debate sobre o NAPNE dentro da escola, uma lacuna que segundo o participante precisa ser resolvida.

A gente não faz esse debate nem de uma forma ampliada, para todos os estudantes, e isso fica muito mais agudo e se mostra muito mais grave com os estudantes em condição especial, porque fica sempre parecendo que eles estão ali... "eles agora estão aqui, eu vou resolver esse problema" - eles são um problema, me parece que eles são tratados dessa forma, e não se pensa efetivamente no que se quer, qual é o objetivo dessa educação formal para esse estudante, onde a gente quer chegar, quais são os nossos objetivos. Isso, eu acho que é um problema.

Apesar dos problemas enfrentados, os participantes reconhecem a importância do setor e a existência de um processo de consolidação progressivo no interior do CP2.

Eu acho que ele está no lugar certo, porque eu não consigo ver o NAPNE fora desse departamento. Ele é totalmente ligado às questões pedagógicas de todos os outros departamentos, mas apesar de ser o departamento pedagógico a gente também atende em outras frentes com relação à acessibilidade de outros servidores, que também têm deficiência, sem problema nenhum. (PARTICIPANTE B)

O papel do NAPNE é avaliado de diferentes formas pelos participantes. Para o participante B, a bidocência é um caminho que deve ser considerado:

É a parceria existente entre o professor de atendimento educacional especializado e o professor disciplinar, dentro da sala de aula. A Bidocência são dois professores da mesma disciplina atuando juntos na mesma sala de aula. Minha experiência tem demonstrado que todo atendimento realizado dentro da sala de aula, no ambiente de prática escolar, se torna mais efetivo. Essa experiência da bidocência e do ensino colaborativo são fundamentais para elaboração do plano educacional individualizado.

Para o participante D, a essa característica devem ser acrescentadas a acessibilidade e a integração concreta:

Eu acho que é bem-visto pela direção, não temos problema nenhum com a escola. Tem o papel de ajudar os alunos a se integrarem, a suprir suas dificuldades, e muitas vezes os alunos conseguem melhorar nos estudos, o problema todo é, assim como qualquer escola, ainda falta muita coisa, falta um pouco de acessibilidade, mas eu acho que eles estão fazendo o máximo que podem para melhorar a educação dos alunos com necessidades específicas.

De acordo com o participante B, o NAPNE vivencia duas situações no relacionamento com os responsáveis:

A gente tem dois enfoques diferenciados, para alguns responsáveis, o atendimento educacional especializado é o que o estudante precisa para que seu desempenho e empenho dentro da instituição escolar seja exitoso, agradável, produtivo. Para outros responsáveis, o medo do preconceito, da discriminação, do olhar diferenciado em relação a esses estudantes. Um terceiro grupo, que agora que descrevi, lembrei, os que acham que isso é um privilégio e que não deveria ser dessa maneira. Devem ser tratados igualmente. É um equívoco teórico e prático.

Que visão esses servidores têm do impacto do NAPNE na vida escolar dos estudantes. As proposições da legislação vêm sendo alcançadas? Ou ainda é difícil perceber alguma mudança? O participante A chama a atenção para a variedade de atendimentos realizados pelo setor.

Então, a nossa ideia é organizar e sistematizar o trabalho feito para atendimento desses estudantes todos - da educação especial ou não. Então, a gente tem estudantes autistas, temos estudantes cegos e de baixa visão, temos estudantes com paralisia cerebral. Então, é uma gama bastante grande. E o desafio é efetivamente fazer com que cada um desses meninos consiga ter um atendimento especializado que dê conta das suas questões, para que eles tenham oportunidades igualitárias do espaço escolar, mais ou menos isso.

Uma questão importante destacada por esse participante é promover um atendimento que dê conta das necessidades específicas dos estudantes. Como ele destaca:

Para alguns estudantes, é uma oportunidade e tanto; e é uma oportunidade de enxergar o seu potencial. A gente, infelizmente, tem uma sociedade super desigual em termos sociais, então a gente tem crianças que são acometidas por alguma condição e que, ainda por cima, vivem sob uma desigualdade social que é dilacerante, e que ali no núcleo, brevemente, pelo menos, têm condição de acessar algumas coisas.

Nesse contexto, os auxílios têm um papel fundamental para que esses objetivos sejam possíveis.

A gente tem auxílios dentro do espaço da escola que são muito importantes para a permanência do estudante. E a gente tem os auxílios de tecnologia assistida, crianças que não teriam, por exemplo, acesso a um bom computador, que pudessem fazer, para suas rotinas escolares. (PARTICIPANTE A)

Os exemplos de estudantes que conseguiram avançar em seu processo de inclusão social são vários. O participante C pondera sobre os desafios enfrentados:

São muitos os exemplos, e cada um dos estudantes que a gente acompanha, que a gente atende, trazem uma história, um percurso em particular. (...) Deficiência intelectual é um desafio enorme para a escola que tem seu currículo pensado num conjunto igual de estudantes.

O participante D avalia positivamente os impactos da atuação do NAPNE sobre os estudantes com necessidades educacionais específicas:

Eu acho que cresceram, eles se desenvolveram, aqueles que entraram no NAPNE, que os pais também ajudaram, porque às vezes só o NAPNE não resolve, os pais têm que ajudar, acho que se desenvolveram bem, e o NAPNE foi importante para muitos alunos, e é importante para muitos alunos. No aspecto acadêmico, porque melhoraram bastante nas aulas, no aspecto social, que ajudam muito os alunos a se integrarem com os outros alunos.

O participante E pondera, no entanto, que avaliar os impactos ainda é prematuro por diversos aspectos:

Na verdade, falar de impacto geral é uma coisa muito difícil, porque, literalmente falando, é um local onde cada caso é um caso. E você tem de tudo ali dentro, tudo, tudo, tudo. Mas eu posso te afirmar, categoricamente - principalmente atualmente -, que ele acaba tendo uma importância muito grande no sentido de acompanhamento, do pai e da mãe saberem o que está acontecendo, o que tem disponível.

Um elemento destacado pelos participantes é o envolvimento dos estudantes para que o trabalho do NAPNE surta efeito. Nesse sentido, o participante E aponta para a dedicação que o próprio estudante. “É uma relação que não dá para você deixar de traçar é a relação direta entre o quanto a pessoa se ajuda e o quanto o resultado dela é bom. (...) Nós temos resultados que são muito positivos”.

Um caso interessante citado é pelo participante C é o projeto criado pelos estudantes não assistidos pelo NAPNE para os estudantes cegos dentro da disciplina de Biologia:

eles fizeram um projeto muito bonito nesse sentido, de acessibilidade de materiais de biologia, que é um material bem complexo, e eles fizeram... acho

que até agora estão desenvolvendo aplicativo nessa coisa do bio áudio. Foi bastante interessante. Eu achei muito legal, porque foi uma iniciativa totalmente dos alunos que não são atendidos, então achei que impactou bastante tanto na formação deles como dos que são atendidos

”

E em relação ao futuro do setor? O que pensam os participantes? O participante B tem um olhar esperançoso para as transformações a médio e longo prazo.

Em todos esses momentos de reflexão sobre a prática no núcleo que atende pessoas com necessidades específicas, que conversa e reflete com os professores, com os responsáveis, com os terapeutas que acompanham esses estudantes, é impossível não acreditar na potência do ser humano e na potência de aprendizagem que cada um de nós tem. Gostaria de dizer que um dia, um núcleo como esse não será mais necessário, mas penso que esse núcleo ainda terá muito trabalho adiante. E o lema será: nenhum a menos, ninguém excluído.

De forma geral todos os participantes concordam que o futuro do NAPNE e por consequência, dos processos de inclusão na escola ainda são uma incógnita pois dependem de inúmeros fatores, alguns dos quais não estão sob controle do próprio CP2.

4.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS ENTREVISTAS: ALGUNS ELEMENTOS DE UMA ANÁLISE DO DISCURSO.

Que NAPNE emerge das entrevistas? Em primeiro lugar, um setor ainda em construção e que possui muitas questões ainda não resolvidas. Inserido em uma instituição bastante complexa, o NAPNE se revela um setor que interage diretamente com as diversas questões de cunho político e pedagógico do Colégio Pedro II.

Por exemplo, a dificuldade na relação do NAPNE de Realengo com outros setores da escola, algo que espelha bem as relações de poder dentro da instituição. Como afirma E, “a gente tem 140 alunos para uma pessoa oficialmente lotada no setor. *Em outros lugares*, você tem ali umas 100, 110 pessoas para oito ou nove pessoas atenderem”. O desequilíbrio na distribuição dos recursos humanos demonstra o impacto dessas relações na rotina do setor.

A relação com a estrutura da instituição também é uma informação relevante. Por conta de sua longa história, algumas práticas estão bem arraigadas no cotidiano escolar. A implementação da educação inclusiva enfrenta a necessidade de uma mudança no imaginário da escola de excelência e meritocrática. O reconhecimento

da diversidade e das necessidades específicas dos estudantes sem uma hierarquização dos sujeitos é ainda um desafio a ser superado. Como aponta B

O reconhecimento se dá pelas práticas demonstradas. A gente sabe que apesar de todos os esforços, a inclusão ainda é um desafio dentro de todas as instituições escolares, lidar com o diferente, lidar com o que foge aos modelos tradicionais, ainda é muito difícil.

A formação do quadro de servidores ainda é outra questão a ser resolvida. Apesar da legislação externa e interna considerar a necessidade de profissionais de atendimento especializado para o setor, o que observamos são que boa parte dos servidores chegam ao NAPNE a partir de adaptação funcional, voluntária ou não. Isso implica na falta de profissionais com formação original para os atendimentos específicos. Ainda que se reconheça o esforço pela capacitação dos participantes desta pesquisa, o que se verifica é que ela se dá muito pelo esforço pessoal e a vontade de contribuir para a formação dos estudantes com necessidades específicas do que por uma ação institucional de formação.

O participante A afirma que muitos alunos não conhecem o NAPNE. Problemas advindos dessa premissa são inevitáveis, como o preconceito citado como problema advindo de diferentes agentes sociais, tais como os responsáveis de alunos. O participante E corrobora com essa crítica, alegando que a ausência de ensino perpendicular ao trabalho pedagógico dificulta consideravelmente a capacitação dos alunos. Isso se dá com outras necessidades educacionais, que exigem a plena participação da comunidade escolar.

O impacto dos cortes orçamentários também interfere na dinâmica de funcionamento do setor, visto que há necessidade constante de recursos para aquisição das tecnologias assistivas para os estudantes. A falta desses recursos influencia diretamente no atendimento dos estudantes. Os participantes A e C apontam para a importância de apoio governamental no processo de inclusão jovial na educação. Para elas, a participação governamental é vital para o progresso do trabalho de inclusão. Sem o apoio das políticas públicas, os projetos não se desenvolveriam.

A implementação efetiva da educação inclusiva é um dos fatores chave para alcançar os objetivos estabelecidos pelos países e prestar serviços que tenham resultados positivos para as sociedades futuras. A fim de implementar uma educação inclusiva eficaz e atingir os resultados desejados, é necessário falar sobre o

financiamento da educação inclusiva porque a forma como o dinheiro é atribuído e gasto tem consequências para a sua implementação. Contudo, apesar de alguns estudos e da presença crescente da questão nos debates políticos, a questão do financiamento do ensino inclusivo esforça-se por se estabelecer como um tema de estudo recorrente importante, pois levanta pontos controversos e pode levar a comparações ineficazes entre países e sistemas.

Num plano mais geral, o debate sobre a implementação favorável do ensino inclusivo deve em primeiro lugar ter em conta os diferentes sistemas de financiamento dos países, que são autorizados e regulados por conjuntos específicos de leis de acordo com o país, e dos quais depende a implementação efetiva do ensino inclusivo. De fato, os diferentes meios de financiamento têm um impacto direto no comportamento estratégico dos atores que desempenham um papel na implementação do ensino inclusivo, tais como professores, pais e contribuintes. O seu papel pode afetar a implementação do ensino inclusivo em grande medida. Por conseguinte, prestar atenção a esta questão é fundamental para compreender os resultados e como os países estão a tentar reformar os sistemas de financiamento, ajustando-os de modo a considerar políticas inclusivas.

Porém um olhar sobre a história da inclusão nas instituições de ensino e uma análise das entrevistas nos permite vislumbrar diversos pontos positivos na trajetória recente do NAPNE. Um deles o fato de que no Colégio Pedro II existe de fato uma preocupação com o atendimento dos estudantes com necessidades específicas que vai além do cumprimento formal da lei. O discurso dos servidores participantes da pesquisa demonstra um compromisso de fato com a inclusão dos estudantes. Isso aponta para a possibilidade de mudança da cultura institucional em relação aos estudantes com necessidades específicas.

A existência de um espaço material e imaterial onde a inclusão na educação é tema cotidiano também é um ponto positivo. Observar a especificidade de cada estudante e procurar formas de inserção e interação deste com a comunidade escolar possui efeitos no comportamento coletivo que podem ser de grande valia e precisam ser mensurados em uma investigação mais profunda.

Um contraponto importante é em relação à realidade profissional e educacional vivida no CP2 quando comparada com a maioria das instituições de ensino do país. O NAPNE funciona como um lugar de investigação sobre as necessidades específicas dos estudantes. Como destacaram alguns dos participantes, o contato com os

estudantes deficientes visuais e a busca por caminhos pedagógicos que contribuíssem na inclusão desses estudantes, levaram ao encontro de soluções inovadoras e construtoras de outros olhares sobre os alunos e alunas.

A consciência em relação ao papel dos professores contemporâneos também pode ser observada nas entrevistas. Nelas assume-se que persistem três questões principais nas atividades cotidianas que moldam a responsabilidade destes professores. Em primeiro lugar, a prestação de educação aos alunos em salas de aula regulares tem sido seguida por professores de alunos com deficiências visuais que passam um tempo considerável a partilhar informação e a prestar apoio especializado aos professores em sala de aula regulares. O processo de tomada de decisões para alunos com deficiência desenvolveu tarefas burocráticas relacionadas com o planeamento curricular, instrução específica e avaliações especializadas. Por conseguinte, não é uma surpresa argumentar que a tarefa do professor num ambiente de educação inclusiva é assustadora e, portanto, requer um conhecimento adequado sobre os alunos e os recursos materiais.

Para além dessas reflexões, constata-se a complexidade do trabalho que é a necessidade de ajustar constantemente os ambientes de aprendizagem e os planos dos alunos, a partilha contínua de informação entre o pessoal e as famílias, e a atualização rotineira dos conhecimentos técnicos. A flexibilidade e diversidade das práticas esperadas de professores de alunos com necessidades específicas O trabalho diário destes professores é descrito como desafiante uma vez que levam muito tempo aos professores no ambiente inclusivo, uma vez que não são os únicos alunos que ensinam.

As entrevistas computaram o desenvolvimento crescente do NAPNE em comparação aos últimos anos. Do ponto de vista crítico, as falas iluminam as dificuldades do presente, mas, por sua vez, instigam a esperança advinda de profissionais capacitados de suprir as necessidades encontradas nos núcleos.

O participante A expressa que o avanço do trabalho do NAPNE tende a atrair novos profissionais da instituição para a importância desse trabalho, o que permite ampliar as parcerias internas. Isso tende a fortalecer os laços no NAPNE, tanto interna quanto externamente. Os participantes B e C, destacam que o trabalho do NAPNE tem o potencial de influenciar positivamente outros alunos, contribuindo para uma cultura da inclusão no CP2.

Em outras palavras, a colaboração efetiva dos trabalhos pedagógicos fluirá mais eficazmente se forem unidas as forças participativas no processo. Como ela destaca, o coensino e a Bidocência se tornam instrumentos adaptavelmente úteis para os envolvidos. A bidocência é vista como um caminho que apesar de incipiente, tem potencial importante. Para o participante B dois professores da mesma disciplina atuando juntos na mesma sala de aula, proporciona melhor ambiente educacional, trazendo assim a inclusão tão almejada dos núcleos. Isso também pode ser concretizado de forma remota, cuja ferramenta se tornou a única a disposição do ensino nos últimos dias.

É importante ressaltar, assim como expressou o participante A, que o ritmo de cada aluno é específico, seja em qual assunto for sua realização. O princípio da adaptação está, dessa forma, muito relacionado ao da empatia, que busca, por sua vez, capacitar a projeção da personalidade de alguém em um objeto, de forma que este pareça como que impregnado dela.

Em relação à experiência do período pandêmico, as entrevistas descortinam que quando a pandemia ocorreu e o ensino remoto de emergência começou a ter lugar, muitos estudantes com e sem deficiência não puderam receber um ensino de igual qualidade devido a várias barreiras. Por exemplo, nem todos os estudantes viviam na mesma área geográfica com ligações à Internet igualmente rápidas.

Quando veio a pandemia, aí a gente precisou, como a maioria, se reinventar. Aí a gente teve que caçar tudo possível sobre acessibilidade. Fui atrás de cursos, porque lá no presencial a gente tinha. Os meninos tinham computador, eles faziam material, eles liam o material no txt e tudo, mas a questão da acessibilidade digital, como um todo, não era tão forte, porque as aulas eram presenciais. Quando veio essa questão da pandemia, aí a gente teve que se reinventar, tanto o NAPNE quanto os alunos. Foi uma correria só.

O acesso à Internet e à conectividade foi identificado como um dos fatores a considerar na concepção de cursos que lidam com o ensino remoto de emergência. Além do acesso à Internet, outros fatores que impedem os estudantes de uma educação inclusiva sob a forma de ensino remoto de emergência incluem o acesso a dispositivos eletrônicos para ensino remoto, uma vez que algumas famílias podem não ser capazes de fornecer a todos os seus filhos equipamento, disposição espacial se os estudantes têm os seus próprios espaços para seguir o ensino remoto, e a capacidade dos estudantes de seguir aulas online, uma vez que nem todos os estudantes têm a mesma competência digital.

Alguns destes fatores podem também ser relevantes para os professores. A divisão digital entre professores e alunos, ou seja, diferenças no acesso e competência na utilização da tecnologia devido a fatores demográficos tais como idade, rendimento, raça, sexo, localização, educação etc., faz com que a sua prática de adoptar salas de aula virtuais varie entre si. Muitos professores estão habituados ao ensino presencial e quando lhes foi pedido que mudassem para o ensino à distância de emergência, poderiam não ter tido a competência e a consciência para proporcionar uma educação inclusiva aos estudantes digital e remotamente.

Tanto as aulas teóricas como as práticas tinham de ser conduzidas à distância, e a maioria dos professores não tinham qualquer experiência prévia em nada além de uma sala de aula prática presencial. Além disso, as aulas estão cheias de conceitos abstratos que exigem que os alunos imaginem, visualizem e conceitualizem. Os professores enfrentam desafios de adaptação a uma tal situação, pois não estão preparados para uma mudança tão drástica devido à pandemia. Uma vez que a aprendizagem à distância se tornou uma agenda obrigatória durante o período pandêmico, as experiências dos professores em lidar e proporcionar uma aula à distância mais inclusiva parecem ser relativamente importantes. Tendo em consideração o fato de ser inclusivo em relação a práticas diversas propôs estratégias tais como alternativas à videoconferência e a utilização de outras formas de avaliação para alunos online.

Junior (2016, p.5) ao analisar o processo de inclusão no CP2 afirma que:

A adoção do tema da inclusão lança o Colégio Pedro II diante do desafio de articular igualdade e diferença e, portanto, faz a aproximação com a perspectiva teórica da interculturalidade que adotamos nesse trabalho. A ênfase na igualdade sem a complexidade de sua articulação com a diferença, que permeia a documentação institucional analisada, sugere referência à lógica normais/incluídos-anormais/excluídos que é própria de uma das armadilhas da exclusão que consiste em “incluir, excluindo, subalternizando, inferiorizando” (CASTEL Apud CANDAU, 2009, p. 20). Nesse processo exclusão e inclusão se articulam (sem se contraporem) para produzir um tipo de exclusão pela inclusão

Dessa forma, algumas considerações trazidas pela perspectiva decolonial são importantes para uma análise do processo de inclusão dentro das instituições federais e em particular no Colégio Pedro II. O diálogo das escolas com os movimentos sociais deve ser uma ferramenta continuamente utilizada nas discussões sobre inclusão. Nesse cenário o denominado pensamento crítico de fronteira parece ser a melhor alternativa.

Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, (...) Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica. (Grosfoguel, 2010, p. 480-481).

A adoção dessa estratégia implica em perceber que os projetos e as ações de inclusão devem considerar, por um lado, que a luta pelos direitos das pessoas com necessidades específicas possui uma história e ainda que em muitos momentos haja limitações em consequência das características da modernidade capitalista e da colonialidade, por outro, o envolvimento dos movimentos sociais e dos estudantes nas escolhas e nos projetos pode ressignificar a cultura de uma instituição como o Colégio Pedro II, proporcionando o surgimento de visões outras sobre a inclusão.

CAPÍTULO 5: DICAS PARA UMA PROPOSTA INCLUSIVA: CARTILHA EDUCACIONAL

O produto educacional aqui apresentado, na forma de uma cartilha (Apêndice), contendo leis, normas, diretrizes e questões-chave relacionadas à política de inclusão social e escolar, é baseado na própria atuação do NAPNE no Colégio Pedro II. O objetivo principal deste manual é realizar e implementar o desenho de uma escola ideal que melhor se adapte às aspirações da comunidade escolar, especialmente dos alunos com necessidades educativas especiais.

O objetivo é mostrar as particularidades dos alunos da educação especial (pessoas com deficiência) e suas necessidades específicas. Compartilhamos as condições relatadas a partir das falas (vozes) das pessoas com deficiência nos domínios físico, visual, auditivo e intelectual. O cerne é despertar o interesse por essa educação entre aqueles que compartilham o ambiente escolar e promover o pensamento crítico, aliando competência técnica ao compromisso ético, para atuação em ambientes educacionais e/ou sociais.

5.1 O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

De acordo com o artigo da Capes (2013), os produtos educacionais podem ser mídias educacionais, protótipos educacionais e materiais de atividades experimentais, sugestões de ensino, materiais textuais, materiais interativos, atividades de divulgação, desenvolvimento de aplicativos, organização de eventos, programas de rádio e televisão, relatórios de pesquisa, patentes. e tecnologias.

A partir dos resultados obtidos, elaborou-se e organizou-se um manual de ensino, contemplando uma perspectiva inclusiva e fraternidade, enfatizando as teorias e conceitos aqui apresentados sobre a atuação do NAPNE. Os produtos educacionais acima foram apresentados aos membros do NAPNE (membros pesquisadores) para viabilizar um novo paradigma educacional baseado na inclusão como base do sistema escolar. A partir dessa prerrogativa, promove as ações pedagógicas que norteiam as atividades do Colégio para garantir acessibilidade legal e normativa, inclusão social e educacional para atender as reais necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo assim o seu Desenvolvimento Comunitário biopsicológico, o que endossa o compromisso do NAPNE para garantir o acesso, a persistência e o sucesso escolar de todos os alunos.

A acessibilidade é assegurada pela Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000), regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), do qual o nº 8 reconhece a acessibilidade e outros usos como pessoas com deficiência utilizando sistemas e comunicações e Condições de Meios de Informação. Mas quando se fala em acessibilidade, é preciso identificar áreas de uso e aplicação, pois quando não especificamos com o que estamos lidando, pode haver confusão devido aos diferentes interesses e necessidades de quem a utiliza (ROY, 2005) . Isso porque o termo “acessibilidade” é utilizado em diversas áreas do conhecimento, como arquitetura, educação, engenharia, direito, saúde, etc. (FERREIRA, 2011). As informações fornecidas pelo sistema podem auxiliar os usuários a acessar o suporte que disponibiliza as informações, proporcionando assim um formato alternativo para pessoas com deficiência.

No contexto deste trabalho, a definição de acessibilidade está relacionada à disponibilidade de informação e comunicação, ou seja, quão acessível um determinado conteúdo é para pessoas com deficiência sensorial (QUEIROZ; GUERREIRO, 2017)

5.2. A QUEM SE DESTINA O PRODUTO

Essa cartilha se direciona a comunidade interna e externa do campus uma vez que assim torna-se ainda mais importante na medida em que todos os envolvidos no ambiente escolar (alunos, pais, professores, gestores e funcionários) devem contribuir, direta ou indiretamente, para a composição, desenvolvimento e execução destas ações voltadas para a inclusão.

A primeira etapa do produto busca explicar qual o propósito de criação do NAPNE como destacado no trecho a seguir: “O NAPNE foi criado a partir de uma política inclusiva denominada Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) proposta pelas duas secretarias do Ministério da Educação: a extinta Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Tecnologia Profissionalizante de Educação. , meados de 2000. Em 2010, foi reestruturado e renomeado Ação TEC NEP. Essa ação visa preparar a Rede Federal de Carreira e Educação Técnica para receber pessoas com necessidades especiais em cursos de formação inicial e continuada,

técnica, técnica e de pós-graduação e possibilitar sua permanência e saída com sucesso do mundo do trabalho“ (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Na segunda parte o produto educacional busca descrever o histórico da legislação da educação inclusiva como pode ser visto no trecho destacado: “Pensar a educação especial no contexto atual é refletir sobre os processos de inclusão dos grupos sociais nas instituições formativas e os impactos desta formação na construção de suas identidades . As políticas de inclusão social são frutos de lutas travadas por movimentos institucionalizados em prol dos grupos sociais marginalizadas dos processos de participação e atuação nos espaços sócio-políticos e culturais constitutivos de suas cidadanias.”

A terceira etapa do objeto educacional busca descrever o suporte educacional e atendimento pedagógico especializado oferecidos aos estudantes com necessidades educacionais propiciando sua inclusão nos espaços e atividades do Colégio Pedro II, favorecendo seu acesso ao conhecimento e buscando desenvolver suas competências e habilidades.

Por fim o objeto busca descrever que os profissionais Fonoaudiólogas, Técnicos em Assuntos Educacionais, Tradutores e Intérpretes de Libras, Revisores de Braille, Pedagogos, Psicólogos, Docentes das diferentes disciplinas e de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Profissional de Apoio Escolar são os atuantes no NAPNE junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

5.3.O QUE SE ESPERA DE UM PRODUTO EDUCACIONAL

Ostermann e Rezende (2009) acreditam que no processo de desenvolvimento e aplicação de produtos deve-se atentar para a conexão entre teoria e prática, ou seja, deve se adequar à realidade da disciplina, por isso o planejamento do produto é relevante. no que diz respeito à sua inclusão social.

Os principais benefícios dos produto educacional aqui discutidos são: ajudar a divulgar o NAPNE e sua importância nas instituições de ensino, colaborar em um processo de ensino diversificado e humano na perspectiva de um paradigma inclusivo; promover ações concretas e significativas para quebrar práticas excludentes; legitimar a missão do NAPNE de garantir um ambiente escolar baseado na ideia de diversidade como fundamento do sistema de ensino; tendo em vista as pesquisas a serem

realizadas e a necessidade de ampliá-las e saberes da personalidade para melhorar o atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais.

Pagán (1995) refletiu sobre a importância de considerar que nenhum produto é um fim em si mesmo, por isso é importante que ele não apenas possibilite uma série de atividades, vídeos ou mesmo softwares, mas também traga conselhos instrucionais que sejam a base para o que é claramente apresentado no produto. Assim, ainda utilizando as ideias do autor, é importante reconhecer duas formas de caracterizar um produto educacional, por mais diferentes que sejam: 1) sua função pedagógica, ou seja, sua finalidade de aprendizagem e os métodos utilizados para alcançá-lo; 2) sua função pedagógica; Um conjunto de meios, recursos ou ferramentas para sua realização.

A elaboração de produtos educacionais é item obrigatório do programa de mestrado profissional, e sua elaboração deve resultar em um produto que possa ser utilizado por todos os profissionais da educação, em todos os níveis, e pelo público em geral. Como Gonçalves et al.(2019) observam amplamente, isso requer apresentação a todos, inclusive aqueles com deficiências sensoriais, de forma acessível. Segundo Gonçalves et al. (2019), o desenvolvimento de produtos não é uma atividade simples. Para os autores, há desafios como a adoção da linguagem adequada ao público-alvo, condições de reprodução por terceiros, internacionalização, disponibilidade de acesso gratuito e acessibilidade para pessoas com deficiência.

Os produtos educacionais apresentam-se como uma forma de expor pesquisas realizadas durante um mestrado profissional e são descritos como um recurso com estratégias educativas que facilitam a prática docente. A elaboração de produtos instrucionais implica um processo de formação contínua em que a pesquisa é a base (FREIRE et al., 2017).

Para facilitar a aplicação bem sucedida dos produtos educacionais, considera-se importante que os autores se insiram e se adaptem adequadamente às suas realidades escolares, pois segundo Nóvoa (1992) a formação e articulação professor-escola promove mudança educacional, atuação em novas especializações docentes e professores. papel na formação de uma nova cultura com as escolas.

Em um estudo de Gonçalves et al. (2019) sobre os desafios dos produtos educativos do mestrado profissional no ensino e na educação, foram identificados alguns desses desafios, dos quais cinco se destacaram pela sua importância,

nomeadamente: linguagem; reprodutibilidade, internacionalização; disponibilidade; e acessibilidade. Neste artigo, os autores definem acessibilidade como a qualidade dos produtos educacionais que tornam os produtos educacionais acessíveis às pessoas com deficiência. Os autores acima também concluíram que dois critérios são os maiores desafios: acessibilidade e internacionalização. Relatam a falta de produtos que incluam recursos de acessibilidade, como Libras ou Braille, para que um pequeno público possa acessá-los, com base em pesquisas realizadas.

O trabalho de Silva, Ferreira Filho e Vergara-Nunes (2017) sobre recomendações de acessibilidade para produtos educacionais apresenta conceitos gerais para tornar acessíveis obras apresentadas por slides, áudio, texto digital e produtos audiovisuais. No que diz respeito aos produtos educacionais em formato de áudio, os autores acima afirmam que os recursos necessários são audiodescrições para cegos e legendas para surdos em libras.

As redes colaborativas também ajudam a disseminar informações em comunidades virtuais ou redes sociais criadas por alunos, professores ou instituições de ensino. Com isso, essas pessoas podem interagir facilmente sem precisar estar no mesmo local físico, trocando experiências e esclarecendo dúvidas que possam surgir ao longo do caminho. Principalmente com o aumento e a popularidade da Internet, temos visto mudanças na forma como a sociedade se comunica e armazena as informações. A comunicação escrita está aumentando a cada dia e não é propícia à comunicação oral. Isso também afeta a forma como o processo educacional ocorre. Basta usar a comunicação de texto entre colegas, alunos e professores para fazer vários cursos. Isso coloca uma demanda por novas habilidades nos indivíduos envolvidos nesses processos. (ANDRADE; CARVALHO, 2013).

5.4 UM BREVE OLHAR SOBRE A PROPOSTA

As políticas de inclusão social são frutos de lutas travadas por movimentos institucionalizados em prol dos grupos sociais marginalizados dos processos de participação e atuação nos espaços sócio-políticos e culturais constitutivos de suas cidadanias.

Para construir esse produto, foram considerados os dados das entrevistas realizadas com docentes do Colégio Pedro II. O objetivo desta cartilha é colaborar

com a divulgação do trabalho realizado pelo Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Colégio Pedro II e contribuir com a inclusão.

Figura 1: Diagrama da inclusão x exclusão



NAPNE; Algumas informações relevantes a partir de uma pesquisa

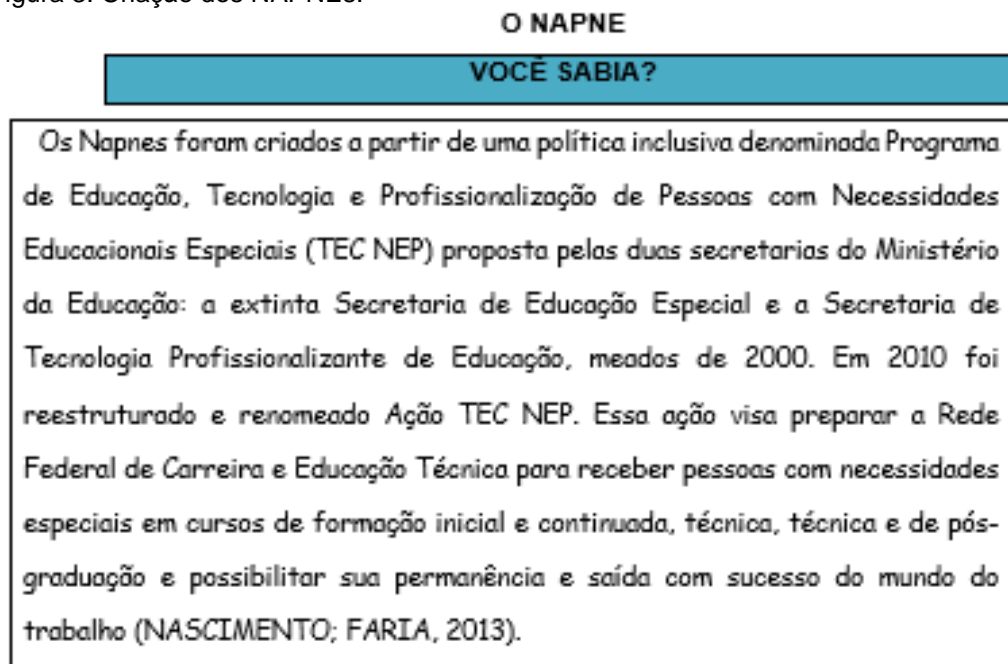


Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A segunda parte do produto se propõe a falar sobre como ao longo do século XX a Educação foi palco de uma série de políticas públicas e de diferentes leis que vêm organizando e reorganizando, nem sempre para melhor, o sistema educacional no Brasil. O objetivo desta etapa do produto é contribuir para que o leitor possa compreender o contexto que gerou o material que está sendo apresentado.

A terceira seção traz a cartilha desenvolvida como produto educacional contando sobre a criação dos NAPNE`s suas características e seu objetivo frente a legislação e as políticas de inclusão que dependem de condições estruturais e recursos humanos disponíveis.

Figura 3: Criação dos NAPNEs.



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Na sequência o produto educacional direciona-se ao NAPNE do Colégio Pedro II, sua formação, a quem se destina, os tipos de necessidades educacionais especiais atendidas e quais profissionais compõem o núcleo..

Figura 4: NAPNE do Colégio Pedro II

NAPNE DO COLÉGIO PEDRO II

O NAPNE é responsável por:

- Oferecer suporte educacional e atendimento pedagógico especializado aos estudantes com necessidades educacionais propiciando sua inclusão nos espaços e atividades do Colégio Pedro II, favorecendo seu acesso ao conhecimento e buscando desenvolver suas competências e habilidades;
- Investigar as possíveis causas das dificuldades apresentadas pelos estudantes encaminhando-os para os atendimentos específicos que necessita;

Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Por fim percebe-se que este produto foi concebido a partir de discussões durante pesquisas e levantamentos sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas em instituições federais de ensino fundamental e dessa forma, os debates sobre direitos humanos, educação e inclusão social são vislumbrados e integrados à ação e reflexão das atividades desenvolvidas dentro do NAPNE.

Uma dificuldade comum, no entanto, tem sido contar com profissionais de atendimento educacional especializado. De acordo com a política de inclusão da rede, para garantir os direitos dos estudantes “é obrigatória a presença da figura do professor de educação espacial.” (VILARONGA ET AL, 2001, p. 288). A falta desses profissionais não somente dificulta a concretização dos objetivos dos NAPNE´s como impede que os direitos dos estudantes sejam efetivamente respeitados.

Outra questão com que os NAPNE´s se deparam é com as lacunas de formação dos estudantes que chegam às instituições, em muitos casos com problemas básicos de aprendizagem referentes às etapas anteriores da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartilha aqui desenvolvida visa fundamentar uma política educacional que promova a valorização das pessoas, seja coerente com um paradigma de inclusão, e alimente a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, onde cada aluno possa desenvolver pontos, talentos, dificuldades, e a educação reconhece o privilégio de formar cidadãos, intelectuais e formações sociais. Toda ferramenta dedicada à integração social e educacional de alunos com necessidades educacionais especiais é um mecanismo de luta, conquista e amor. Para tanto, os produtos educacionais desenvolvidos para afirmar que a educação é gratuita, que a inclusão deve ser um compromisso pedagógico, moral e social de todos, e que assim todos podem contribuir para a legitimidade da educação liberal.

Após a realização da pesquisa de campo, encontramos alguns entraves ao trabalho que o Núcleo estava realizando. O que mais chama a atenção é a falta de visibilidade do NAPNE no campus, de modo que os atendentes e pais/responsáveis desconhecem ou têm conhecimento parcial do trabalho que está sendo feito ali. Pensando nisso, criamos a cartilha do NAPNE para explicar de forma clara, objetiva e simples aos nossos leitores o que é o NAPNE, do que ele é capaz, como é feito o atendimento e como estão atuando em suas atividades os profissionais responsáveis pelas ações ali realizadas. Um dos obstáculos que encontramos durante nossa pesquisa foi a falha de comunicação entre o NAPNE e os professores.

A divulgação e valorização do núcleo é transcendental e a necessidade subjacente de usá-lo como ferramenta para transformar uma cultura abrangente em uma cultura de educação, enraizada nos princípios da diversidade e do ensino humanizador, é tão escassa em uma sociedade amplamente competitiva e dinâmica. Assim, a cartilha surgiu como um mecanismo para consolidar uma prática educativa que prioriza as inteligências múltiplas nos programas de educação e avaliação, entendendo que a mudança é fundamental para alcançar uma educação que promova o desejo de solidariedade, cooperação e equidade, esses elementos vão além da simples mercantilização do processo escolar para superar a noção da escola como um fator acelerado de produção e um espaço que proporciona ao mundo leitura, dignidade e eliminação das desigualdades.

O trabalho desenvolvido pelo NAPNE proporciona a partilha de conhecimentos e experiências de uma equipa que procura desenvolver atividades envolvendo os

alunos. Equipes multidisciplinares trabalham em conjunto com a componente docente dos quadros do Instituto, como médicos, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos, psicoeducadores, educadores e professores. Diferentes atividades e exercícios de acompanhamento são desenvolvidos para alunos, surdos, discalculia, disléxicos e outros alunos com deficiência cognitiva, buscando incorporá-los em diferentes áreas de ensino.

As possibilidades de superação são infinitas e podemos concluir que isso é possível desde que seja encarado como um trabalho contínuo e profícuo com a comunidade escolar e família, buscando ação e atividade a partir de frequentes interações, discussões de. Com resultados, o aluno recebe uma formação holística que lhe permite ampliar seus conhecimentos com qualidade e produtividade com as técnicas e meios adequados para desenvolver o potencial necessário para sua vida profissional e pessoal.

Considerando que as ações do NAPNE ampliam os horizontes da inclusão para beneficiar não apenas os alunos com necessidades educacionais específicas, mas toda a comunidade escolar, é indiscutível sua importância na carreira federal e na rede de ensino técnico. No entanto, para atingir o verdadeiro objetivo de um núcleo inclusivo, as equipas que trabalham neste domínio encontram algumas dificuldades no seu quotidiano.

Apontamos algumas das dificuldades que precisam ser superadas para a melhoria e continuidade das operações: insuficiência de profissionais para atender às necessidades específicas do NAPNE, pois a maioria dos membros do núcleo desempenha outras funções nos campi onde atuam; restrições arquitetônicas de acessibilidade; criação de informações sobre o ensino regular prática sobre o tema e investindo na formação contínua dos profissionais. Com relação a esses aspectos, vale ressaltar que neste momento também estamos percebendo alguns dos desdobramentos difíceis mencionados anteriormente, a saber: a menção das ações do NAPNE na Política de Financiamento Estudantil; a criação de um núcleo do sistema para coordenar e dialogar com o NAPNE ações no campus, o que facilita a convergência do trabalho; atribuir uma sala específica ao espaço NAPNE.

O processo de incorporação aos institutos federais de educação está em construção e requer reflexão e tomada de decisão compartilhada. Dadas as principais funções e recomendações do Centro para Pessoas com Necessidades Especiais, entende-se que é necessário fortalecê-lo como um departamento capaz de atuar

efetivamente na promoção da acessibilidade e inclusão, como espaço decisório para criar espaço neste contexto.

O NAPNE deve ser um departamento estratégico dentro da organização e, além da necessidade de alocar recursos específicos, também precisa ter servidores treinados e dedicados às atividades do Núcleo. Em conclusão, embora reconhecendo a necessidade de fortalecer e aprimorar as ações inclusivas implementadas na época e desenvolver muitas outras, é possível perceber, ainda que pontualmente, uma gradual mudança cultural na forma como a educação inclusiva é pensada e realizada na rotina institucional.

Como perspectivas futuras deve-se continuar a busca pela inclusão real e não que aconteça apenas para cumprir a lei, pois é direito de todos fazer parte da sociedade e poder participar dela, independentemente de sua condição física ou educacional. Os órgãos escolares não só têm a obrigação de matricular alunos com necessidades educativas especiais ou prestar cuidados especializados, como também têm de buscar a sensibilização da comunidade escolar e, neste contexto, promover mudanças de comportamento e atitudes para todos.

De fato, ainda há um caminho a percorrer, inclusive olhando como integrar as escolas em redes profissionais e técnicas, e como pensar as expectativas para as instituições em processo de construção coletiva. Portanto, espera-se que este trabalho contribua para a discussão da inclusão escolar na Rede Profissional de Tecnologia.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, E. **A escola como promotora da alimentação saudável**. Ciência em tela – volume 2, no.2 , 2009.

ALVES, L. J. A. **Os direitos humanos como tema global**. Perspectiva, São Paulo 1994.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3ª edição. ARS Poética Editora Ltda, 1994.

ANDRADE, F.H.S. **A Escola Brasileira e Seus Adeptos Especiais**. São Paulo: Artes médicas, 2004.

ARAGAO, E. M.; BARROS, M. E. B. de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. **Falando de metodologia de pesquisa**. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro , v. 5, n. 2, p. 18-28, dez. 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812005000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 jul. 2022.

ARAÚJO, L. **Educação e Informática: Os Desafios da Inclusão digital**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina: UFSC, 2002.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (217 [III] A). Paris, 1948.

BARBO, D. **O Triunfo do Falo: Homoerotismo, dominação, ética e política na Atenas Clássica**. Rio de Janeiro: Ed. E-papers, 2008.

BASTOS, A.V.B.; COSTA, F. (2001) **Múltiplos comprometimentos no trabalho: articulando diferentes estratégias de pesquisa**. *Revista de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, Florianópolis, SC, v. 1, n.1, p.11-41, 2001.

BATTISTI, C. M. **A trajetória da Estimulação Precoce a Psicopedagogia Inicial**. Escrita da Criança – Revista do Centro Ludia Coriat, Porto Alegre-N.3. p77-96, 1990.

BINENBOJM, G. Direitos humanos e justiça social, as idéias de liberdade e igualdade no final do século XX. In: TORRES, Ricardo Lobo (Org). **Legitimação dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Renovar , 2002.

BOBBIO N. **I diritti dell'uomo, oggi, in "L'età dei diritti"**, Torino: Einaudi, 1992.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, N. **O terceiro ausente – ensaios e discursos sobre a paz e a guerra**. Tradução de D. Versiani. São Paulo: Manole, 2009. 309 P.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021. BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 23. ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2008.

BORDIEU, P. **O Poder Simbólico dos Portadores de Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

BRANDÃO, P. C. **Neurônios e Neurotransmissores**. PsiqWeb, Internet, 2008. Disponível em <www.psiqweb.med.br>. Acesso em: 16 Jul. 2014.

BRASIL [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)] **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.396/96 e legislação correlata/Coordenação André Arruda. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2007.

BRASIL, Constituição (1988). Lex: **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 03 de maio de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>>. Acesso em 03 de maio de 2021.

BRASIL. **Ministério da Justiça**. Secretaria dos Direitos da Cidadania. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Deficiente. Mídia e deficiência: manual de estilo. 3.ed. Brasília 1996

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de Decreto Legislativo nº 347, de 2015**. Disponível em <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=178051&tp=1>. Acesso em 03 de maio de 2021.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. da. Educação e novas tecnologias: um (re) pensar. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BRYSON, J. M.; ALSTON, F. K. **Creating and implementing your strategic plan: a workbook for public and nonprofit organizations**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e Seus Direitos Sociais: Um Desafio ao Aconselhamento**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CAMARGO, V. C. **Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento**. São Paulo: Ed. Santos, 1996.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008

CANOTILHO, J. J. G. **Constituição dirigente e vinculação do legislador: contributo para a compreensão das normas constitucionais programáticas.** Coimbra editora Lda, 2000.

CARSPECKEN, P. F. **Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

CARVALHO, J.M. **Cidadania, estadania, apatia.** Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, p.8,24 jun.2001

CARVALHO, J. O. F. de. **O papel da Interação Humano-Computador na Inclusão Digital.** Campinas: PUC, 2003.

CARVALHO, R.E. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.
CENESP/MEC. Portaria n 966, 1986.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DELGADO, G.J. **A Educação Especial. Vista na Prática.** São Paulo: Ed. Escrita, 2002.

DIAS, M. T. F.; GUSTIN, M. B. S. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática.** 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

DINORAH, P. L. **Metodologia do Conhecimento Científico em Educação Especial.** São Paulo: Atlas, 2004.

DOUZINAS, C. **O fim dos direitos humanos.** São Leopoldo. UNISINOS. 2007.

DUARTE, Í. S; CRUZES, M. S. S. **A metodologia da pesquisa no Direito e Boaventura de Sousa Santos.** Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, Vitória da Conquista, n. 8, 2009. p. 44.

FALS BORDA, O. **La investigación-Acción en convergencias disciplinares.** In: Antología Orlando Fals Borda. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010, p. 359-368.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador. EDUFBA. 2008

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Liga, Roda, Clica: estudos em mídia cultura e infância. 1 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino.** 18ª. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2012.143 p.

FERREIRA, C. T. et al.. **A construção de um napne na educação infantil do colégio pedro ii.** Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44190>>. Acesso em: 29/07/2022 17:57

FLOWERS, N. How to define Human Rights Education? In: GEORGI, V.; SEBERICH, M. (Eds.). **International Perspectives in Human Rights Education.** Alemanha: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 21- 48.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 184p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE. P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAILLE, M.; TERRAL, P. **Uma contribuição da pesquisa francesa em Ciências Humanas e Sociais para a análise internacional da Pandemia da COVID 19.** In MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E.P., and SEGATA, J., eds. Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021. P. 51-60

GALINDO, B. **Direitos fundamentais – análise de sua concretização constitucional.** 4. ed. Curitiba: Juruá, 2006.

GALVÃO, T. A. G.; DAMASCENO, L. P. Tecnologias Assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. **Inclusão Revista da Educação Especial.** Secretaria da Educação Especial. Brasília, v.2, n.1, p. 27. agosto 2006.

GEBRAN NETO, J. P. **A aplicação imediata dos direitos e garantias individuais: a busca de uma exegese emancipatória.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

GIACOMETTI, D. **O Presente/ Futuro da Comunicação.** 2011. Disponível em: <<http://www.giacometti.com.br/tag/novas-midias/>>. Acesso em 13 de abril de 2021.

GIL. A. C. **Estudos de Casos.** São Paulo. Atlas. 2009

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiências; Uma Reflexão.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.

GLAT, R. NOGUEIRA, M. L. de L. **“Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil”.** In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de educação Especial, ano 14, nº24, 2002

GÓMEZ, P. P. M.; MIGNOLO, W. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

GÖRANSSON, K. 2006. Pedagogical traditions and conditions for inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research* 8: 67–74.

GOYOS, C. ; ALMEIDA, M. A; SOUZA, D. de (orgs). **Temas em Educação Especial 3**. São Carlos; Edufscar; 1996. P17-96,1990.

HERZ, M. **A Reforma da Organização das Nações Unidas**, Seminário Brasil-Reino Unido, Rio de Janeiro, 18 e 19 de setembro de 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUMME, E, I. **Procedimentos Pedagógicos Para Inclusão**. Ivaiporã, PR: Esap, 2010.

JANNUZZI, G. **A Luta Pela Educação dos Portadores de Necessidades Especiais no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. Campinas: Editora Alínea/PUC-Campinas, 141 p. 2006.

JOACHIM, J. “**Framing Issues and Seizing Opportunities: The UN, NGOs, and Women's Rights**.” In *International Studies Quarterly*, v. 47. 2003.

JUNIOR, W. C. Retrato $\frac{3}{4}$ do Colégio Pedro II no Século XXI: a transformação institucional e o desafio de incorporação das demandas identitárias discentes. **Tramas para Reencantar o Mundo**, [S.l.], v. 2, n. 2, Fev. 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 112

LIMA, L. C. **A Escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal. (1974-1988)**. 2ª. Ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1998.

LIMA, S. M. C. **Tratados Internacionais no Brasil e Integração**. São Paulo: Editora LTr, 1998.

LOYOLA, G. F. **Me adiciona.com Ensino da Arte + Tecnologias Contemporâneas + Escola Pública**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/2010/Arte/dissertacao/meadiciona.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2021.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e Classe Social** [Ed. atual trad. e rev. Por EaD/CEE/MCT], 2. ed. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

MARTÍNEZ, L.F.P. **A pesquisa qualitativa crítica**. In: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 138- 152

MARTINS, J, S. **A Sociedade Vista do Abismo: Novos Estudos Sobre Exclusão, Pobreza e Classes Sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MATHIEU, J.; ZAJAC, D. **A review of meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment**. Psychological Bulletin, 108 (2);171-94, 1990.

MATTOS, F. R. P. **História do Colégio Pedro II**. Organizador: Marco Santoro... [et al]. - Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MAZZUOLI, V. O. **Tratados internacionais de direitos humanos e direito interno**. Saraiva Educação SA, 2017.

MAZZUOLI, V. O. **Curso de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Método, 2016

MAZZUOLI, V. O.; FRANCO FILHO, G. S. **Direito internacional do trabalho**. O estado da arte sobre a aplicação das convenções internacionais da OIT no Brasil. São Paulo: LTr, 2016

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

MEDEIROS, C. A. F.; ALBUQUERQUE, L. G.; SIQUEIRA, M.; MARQUES, G. M. (2002) **Comprometimento Organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil**. In: Anais do XXVI ENANPAD, em CD-ROM. Salvador- BA: ANPAD, 2002.

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J. **Commitment in the workplace: theory, research, and application**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

MIGNOLO, W. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 32(94), e329402. Epub June 22, 2017. <https://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>

MITTLER, P. J. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLINARO, Carlos-Alberto. **Dignidade, Direitos Humanos e fundamentais: uma nova tecnologia disruptiva**. Rev. Bioética y Derecho, Barcelona , n. 39, p. 103-119, 2017 .

MONTOAM, M. T. **Integração de Pessoas com Deficiência em Sociedade**. Ed.

Memmom Edições Científicas LTDA, 2004.

MORAES, A. **Direito Constitucional**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAES, D.V. **Educação Especial: Uma Educação Hostilica Para o Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. Revista Ciência da Informação. v.26, n. 2, maio./ agosto. 1997. Porto Alegre, 1997.

MULLER, P. A. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

NOGUEIRA, N. **Pedagogia de Projetos**. Etapas, papéis e atores. 4ªedição, São Paulo. Érica, 2008.

NUSCHELER, F.; KLINGEBIEL, S. **Entwicklungspolitik [internationale]**. In BOECKH, A. (org.). Internationalen Beziehungen. München: Verlag C. H. Beck, 1993, p. 108-126.

NUSCHELER, F.; KLINGEBIEL, S. Entwicklungspolitik [internationale]. In BOECKH, A. (org.). Internationalen Beziehungen. München: Verlag C. H. Beck, 1993.

OMS, **Organização Mundial da Saúde. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. São Paulo: EDUSP, 2010.

OPHI. **Global Multidimensional Poverty Index**. Oxford Department of International Development, 2021. Disponível em: <https://ophi.org.uk/multidimensional-poverty-index>. Acessado em: 20 jul de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (13/12/2006)**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/ConvencaoONUso bre%20DireitosPcD.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2021.

PAIVA, Â. R. **Movimentos sociais e teoria crítica: notas sobre a redemocratização brasileira**. In: D'Araujo, Maria Celina (org.) Redemocratização e mudança social no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

PAPISCA A., **Diritti umani, “supercostituzione” universale**, in “Pace, diritti dell’uomo, diritti dei popoli”, 3 1990.

PEREIRA, J. R. G. **Apontamentos sobre a aplicação das normas de direito fundamental nas relações jurídicas entre particulares**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

PEREIRA, P. M. S. **Inclusão digital: Sob diferentes perspectivas**. Inf. & Soc., João Pessoa, v.19, n.3, p. 159-162, set./dez. 2009.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 4ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

PLAISANCE, É. **Educação especial**. In: VAN ZANTEN, Agnés (Coord.). Dicionário de educação. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 267- 272.

PORTELA, P. H. G. **Direito Internacional Público e Privado**. 2ª ed. Bahia: JusPODIVM, 2010.

PORTELA, P. H. G. **Direito Internacional Público e Privado, incluindo Noções de Direitos Humanos e de Direito Comunitário**. 4ª ed. Salvador: Ed. JusPodivm, 2012.

PORTELA, P. H. G. **Direito internacional Público e Privado**. Salvador: JusPodivm, 2009.

PORTELLA, M. **Treinamento em Habilidades Sociais**. Revista Psique. São Paulo, 2011.

QUEIROZ, T. D. **Pedagogia do Projeto Interdisciplinares**. São Paulo: Ridel, 2001.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber, Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAYMUNDO, G. V. **Direitos humanos e educação: uma relação**. Curitiba: Bagai. 2020.

REICHMANN, G. **Direito da Informação na Áustria**. In: KOLB, A.; ESTERBAUER, R.; RUCKENBAUER, H. (Org.). Ciberética. São Paulo: Loyola, 2001.

REZEK, J. F. **Direito internacional público: curso elementar – 9ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2002.**

REZEK, J. F. **Parlamento e Tratados Internacionais: o modelo constitucional do Brasil**. Revista de Direitos Fundamentais e Democracia, Curitiba, v. 14, n. 14, p. 40-72, julho/dezembro de 2013.

REZEK, J. F. **Direito Internacional Público: Curso Elementar**. 15 ed. Rev. E atual. São Paulo: Saraiva. 2014.

REZEK, José Francisco. **Direito Internacional Público: curso elementar**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

ROBINSON, M. 2008. **Bridging the Gap Between Human Rights and Development: From Normative Principles to Operational Relevance** [online]. Disponível em <http://www.unhchr.ch/hurricane/hurricane.nsf/view01/2DA59CD3FFC033DCC1256b1A0033F7C3?opendocument>, acesso em 12 abril 2021.

ROSA, A. H.. **Práticas do napne para uma educação inclusiva: ações-práticas e desafios no despertar da consciência inclusiva**. Cadernos Macambira, 6(1), 345-355, 2021. Recuperado de <https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/614>

SALLES, H. K. D.; LIVRAMENTO, E. H. **A Análise Crítica do Discurso como alternativa teórico-metodológica para os estudos organizacionais: um exemplo da análise do significado representacional.** Organizações & Sociedade [online]. 2019, v. 26, n. 90 [Acessado 30 Julho 2022] , pp. 414-434. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-9260902>>. Epub 03 Out 2019. ISSN 1984-9230. <https://doi.org/10.1590/1984-9260902>.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S. **Uma concepção multicultural de direitos humanos.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]. 1997, n. 39

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4. ed. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SILVA, F. L. Fundamentando os direitos humanos: um breve inventário. In: TORRES, R. L. (Org.) **Legitimação dos Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: Renovar , 2002.

SILVA, M. F.; NEVES, M. D. **Tratados (Direito Internacional Público).** Âmbito Jurídico, Rio Grande, VII, n. 18, ago 2004.

SILVA, R. L. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais.** UFRRJ. Dissertação de Mestrado. 2017.

SOMEKH, B. et al. Pesquisa nas ciências sociais. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. (org.) **Teoria e Métodos de Pesquisa Social.** Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Vozes: Petrópolis, 2015. p. 27.

STOBAÜS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.) **Educação Especial: em direção à educação inclusiva.** 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

TAVORA, F. S. **Direito Internacional Público.** Saraiva Educação SA, 2017.

TÁVORA, N.; ALENCAR, R. R. **Curso de direito processual penal.** 12. ed. rev. e atual. Salvador: Ed. JusPodivm, 2017.

TOMAŠEVSKI, K. **Los derechos de las mujeres: de la prohibición a la eliminación de la discriminación.** Revista Aportes Andinos - Análisis sobre Género y Derechos Humanos, dic. 2004. Disponível em:

<<http://www.uasb.edu.ec/padh/centro/pdfs12/katarina%20tomasevki.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2020.

UNDP 2021. Disponível em: hdr.undp.org/en/2021-mpi

VARELLA, D. **Prisioneiras**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VARELLA, M. D. **Direito internacional público**. Saraiva Educação SA, 2017.

VILARONGA, C. A. R. et al. **Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]*. 2021, v. 102, n. 260 [Acessado 29 Julho 2022] , pp. 283-307. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4585>>. Epub 11 Jun 2021. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4585>.

VILLEY, M. **Le droit et les droits de l'homme**. Paris: PUF, 1990.

VITAL, F. DE P.; QUEIROZ, M. A. Artigo 9 – Acessibilidade. Em: A. P. C. Resende & F. M. de P. Vital. (Org.), **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2008.

WILLIS, S. G. F. (Coord). **Dos direitos humanos aos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 1997.

WOLKMER, A. C. Introdução aos fundamentos de uma teoria geral dos “novos” direitos. In LEITE, José Rubens Morato; WOLKMER, Antonio Carlos (Coord). **Os novos direitos no Brasil: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas**. São Paulo.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre. Bookman. 2015.

APÊNDICE - Produto Educacional

CONHECENDO E RECONHECENDO O NAPNE: Algumas informações relevantes a partir de uma pesquisa

Orientando Jessica Blenda de Castro Souza da Silva

Orientador Professor Doutor Rogério Mendes Lima



Jessica Blenda de Castro Souza da Silva(Mestrando)

Professor Doutor Rogério Mendes Lima (Orientador)

CONHECENDO E RECONHECENDO O
NAPNE: ALGUMAS INFORMAÇÕES
RELEVANTES A PARTIR DE UMA PESQUISA

1ª Edição



Rio de Janeiro, 2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário ... - CRB-7:XXXX



Esta obra está licenciada com uma [Licença Creative Commons Atribuição- Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Caros leitores,

O atendimento pleno aos estudantes com necessidades educacionais específicas, mais que um cumprimento da legislação é uma forma de ampliar a inclusão social e a formas sociabilidade dentro dos espaços escolares. O objetivo desta cartilha é colaborar com a divulgação do trabalho realizado pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) presentes na rede

federal de ensino básico e tecnológico e contribuir com para o reconhecimento desse espaço por estudantes e famílias. Para construir esse produto, foram considerados os dados das entrevistas realizadas com servidores do Colégio Pedro II e que estão retratados na Dissertação associada a esse produto educacional.

Palavras-chave: Estudantes, Específicas, Tecnológico.

Boa leitura!



Sumário

1.Apresentação Geral	10
1.1A Proposta do Produto Educacional	10
1.2 O Desenvolvimento do Produto	11
1.3 A Quem se Destina	12
1.4 O Que se Espera	13
2.Direitos Humanos, Educação e Inclusão: Considerações Gerais Sobre o Tema	15
2.1Os Direitos Como Construção Coletiva	19
2.2Educação e Inclusão: Breve Histórico do Debate	20
3.A Cartilha e Suas Apostas	24
3.1A Criação dos NAPNE`S na Rede Federal	25
3.2A Cartilha Sobre o NAPNE	29
O QUÊ VOCÊ SABIA?	29
NO CPII É ASSIM...E NA SUA ESCOLA?	29
HÁ DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NAPNE NAS ESCOLAS	29
MAS MUITA COISA AVANÇOU	30

SAIBA UM POUCO MAIS SOBRE AS LEIS QUE ORGANIZAM TUDO ISSO	31
INCLUSÃO NÃO É UMA ESCOLHA, É UMA NECESSIDADE E UM COMPROMISSO	37
NAPNE NO COLÉGIO PEDRO II	38
ESTUDANTES ATENDIDOS	40
TIPOS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	40
PROFISSIONAIS QUE PODEM ATUAR NO NAPNE ..	44
Referências	45

APRESENTAÇÃO GERAL

O produto educacional ora apresentado na forma de uma cartilha foi produzido no contexto de desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado Profissional e Tecnológico intitulada DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS NUCLEOS DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO COLÉGIO PEDRO II.

Este produto foi sendo pensado a partir das discussões realizadas ao longo da pesquisa e das investigações realizadas acerca do processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino federais de educação básica. Nesse caminho o debate sobre direitos humanos, educação e inclusão social foi sendo vislumbrado e incorporado às ações e reflexões da pesquisa em suas possibilidades e limites.

Na rede federal, o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) é o órgão responsável por realizar os processos educacionais de inclusão. Cientes da importância que esse setor tem para a comunidade escolar, mas ao mesmo tempo identificando algumas lacunas no reconhecimento do trabalho realizado pelo NAPNE, foi pensada a produção desta cartilha com informações básicas que possam contribuir para que as diversas pessoas que interagem no espaço escolar possam conhecer um pouco mais das atividades e propostas desenvolvidas.

A Proposta do Produto Educacional

O produto educacional aqui apresentado, na forma de uma cartilha (Apêndice), contendo leis, normas, diretrizes e questões-chave relacionadas à política de inclusão social e escolar, é baseado na própria atuação do NAPNE no Colégio Pedro II. O objetivo principal deste manual é realizar e implementar o desenho de uma escola

ideal que melhor se adapte às aspirações da comunidade escolar, especialmente dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O objetivo é mostrar as particularidades dos alunos da educação especial (pessoas com deficiência) e suas necessidades específicas. Compartilhamos as condições relatadas a partir das falas (vozes) das pessoas com deficiência nos domínios físico, visual, auditivo e intelectual. O cerne é despertar o interesse por essa educação entre aqueles que compartilham o ambiente escolar e promover o pensamento crítico, aliando competência técnica ao compromisso ético, para atuação em ambientes educacionais e/ou sociais.

O Desenvolvimento do Produto

De acordo com o artigo da Capes (2013), os produtos educacionais podem ser mídias educacionais, protótipos educacionais e materiais de atividades experimentais, sugestões de ensino, materiais textuais, materiais interativos, atividades de divulgação, desenvolvimento de aplicativos, organização de eventos, programas de rádio e televisão, relatórios de pesquisa, patentes. e tecnologias.

A partir dos resultados obtidos, elaborou-se e organizou-se um manual de ensino, contemplando uma perspectiva inclusiva e fraternidade, enfatizando as teorias e conceitos aqui apresentados sobre a atuação do NAPNE. Os produtos educacionais acima foram apresentados aos membros do NAPNE (membros pesquisadores) para viabilizar um novo paradigma educacional baseado na inclusão como base do sistema escolar. A partir dessa prerrogativa, promove as ações pedagógicas que norteiam as atividades do Colégio para garantir acessibilidade legal e normativa, inclusão social e educacional para atender as reais necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo assim o seu Desenvolvimento Comunitário biopsicológico, o que endossa o compromisso do NAPNE para garantir o acesso, a persistência e o sucesso escolar de todos os alunos.

A acessibilidade é assegurada pela Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000), regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), do qual o nº 8 reconhece a acessibilidade e outros usos como pessoas com deficiência utilizando sistemas e comunicações e Condições de Meios de Informação. Mas quando se fala em acessibilidade, é preciso identificar áreas de uso e aplicação, pois quando não especificamos com o que estamos lidando, pode haver confusão devido aos diferentes interesses e necessidades de quem a utiliza (ROY, 2005) . Isso porque o termo “acessibilidade” é utilizado em diversas áreas do conhecimento, como arquitetura, educação, engenharia, direito, saúde, etc. (FERREIRA, 2011). As informações fornecidas pelo sistema podem auxiliar os usuários a acessar o suporte que disponibiliza as informações, proporcionando assim um formato alternativo para pessoas com deficiência.

No contexto deste trabalho, a definição de acessibilidade está relacionada à disponibilidade de informação e comunicação, ou seja, quão acessível um determinado conteúdo é para pessoas com deficiência sensorial (QUEIROZ; GUERREIRO, 2017)

A Quem se Destina

Essa cartilha se direciona a comunidade interna e externa do campus uma vez que assim torna-se ainda mais importante na medida em que todos os envolvidos no ambiente escolar (alunos, pais, professores, gestores e funcionários) devem contribuir, direta ou indiretamente, para a composição, desenvolvimento e execução destas ações voltadas para a inclusão.

A primeira etapa do produto busca explicar qual o propósito de criação do NAPNE como destacado no trecho a seguir: “O NAPNE foi criado a partir de uma política inclusiva denominada Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) proposta pelas duas secretarias do Ministério da Educação: a extinta Secretaria de Educação Especial e a

Secretaria de Tecnologia Profissionalizante de Educação. , meados de 2000. Em 2010, foi reestruturado e renomeado Ação TEC NEP. Essa ação visa preparar a Rede Federal de Carreira e Educação Técnica para receber pessoas com necessidades especiais em cursos de formação inicial e continuada, técnica, técnica e de pós-graduação e possibilitar sua permanência e saída com sucesso do mundo do trabalho” (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Na segunda parte o produto educacional busca descrever o histórico da legislação da educação inclusiva como pode ser visto no trecho destacado: “Pensar a educação especial no contexto atual é refletir sobre os processos de inclusão dos grupos sociais nas instituições formativas e os impactos desta formação na construção de suas identidades . As políticas de inclusão social são frutos de lutas travadas por movimentos institucionalizados em prol dos grupos sociais marginalizadas dos processos de participação e atuação nos espaços sócio-políticos e culturais constitutivos de suas cidadanias.”

A terceira etapa do objeto educacional busca descrever o suporte educacional e atendimento pedagógico especializado oferecidos aos estudantes com necessidades educacionais propiciando sua inclusão nos espaços e atividades do Colégio Pedro II, favorecendo seu acesso ao conhecimento e buscando desenvolver suas competências e habilidades.

Por fim o objeto busca descrever que os profissionais Fonoaudiólogas, Técnicos em Assuntos Educacionais, Tradutores e Intérpretes de Libras, Revisores de Braille, Pedagogos, Psicólogos, Docentes das diferentes disciplinas e de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Profissional de Apoio Escolar são os atuantes no NAPNE junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

O Que se Espera

Ostermann e Rezende (2009) acreditam que no processo de desenvolvimento e aplicação de produtos deve-se atentar para a conexão entre teoria e prática, ou seja, deve se adequar à realidade da disciplina, por isso o planejamento do produto é relevante. no que diz respeito à sua inclusão social.

Os principais benefícios dos produto educacional aqui discutidos são: ajudar a divulgar o NAPNE e sua importância nas instituições de ensino, colaborar em um processo de ensino diversificado e humano na perspectiva de um paradigma inclusivo; promover ações concretas e significativas para quebrar práticas excludentes; legitimar a missão do NAPNE de garantir um ambiente escolar baseado na ideia de diversidade como fundamento do sistema de ensino; tendo em vista as pesquisas a serem realizadas e a necessidade de ampliá-las e saberes da personalidade para melhorar o atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais.

Pagán (1995) refletiu sobre a importância de considerar que nenhum produto é um fim em si mesmo, por isso é importante que ele não apenas possibilite uma série de atividades, vídeos ou mesmo softwares, mas também traga conselhos instrucionais que sejam a base para o que é claramente apresentado no produto. Assim, ainda utilizando as ideias do autor, é importante reconhecer duas formas de caracterizar um produto educacional, por mais diferentes que sejam: 1) sua função pedagógica, ou seja, sua finalidade de aprendizagem e os métodos utilizados para alcançá-lo; 2) sua função pedagógica; Um conjunto de meios, recursos ou ferramentas para sua realização.

A elaboração de produtos educacionais é item obrigatório do programa de mestrado profissional, e sua elaboração deve resultar em um produto que possa ser utilizado por todos os profissionais da educação, em todos os níveis, e pelo público em geral. Como Gonçalves et al.(2019) observam amplamente, isso requer apresentação a todos, inclusive aqueles com deficiências sensoriais, de forma acessível. Segundo Gonçalves et al. (2019), o desenvolvimento de produtos não é uma atividade simples. Para os autores, há desafios como a adoção da linguagem adequada ao

público-alvo, condições de reprodução por terceiros, internacionalização, disponibilidade de acesso gratuito e acessibilidade para pessoas com deficiência.

Os produtos educacionais apresentam-se como uma forma de expor pesquisas realizadas durante um mestrado profissional e são descritos como um recurso com estratégias educativas que facilitam a prática docente. A elaboração de produtos instrucionais implica um processo de formação contínua em que a pesquisa é a base (FREIRE et al., 2017).

Para facilitar a aplicação bem sucedida dos produtos educacionais, considera-se importante que os autores se insiram e se adaptem adequadamente às suas realidades escolares, pois segundo Nóvoa (1992) a formação e articulação professor-escola promove mudança educacional, atuação em novas especializações docentes e professores. papel na formação de uma nova cultura com as escolas.

Em um estudo de Gonçalves et al. (2019) sobre os desafios dos produtos educativos do mestrado profissional no ensino e na educação, foram identificados alguns desses desafios, dos quais cinco se destacaram pela sua importância, nomeadamente: linguagem; reprodutibilidade, internacionalização; disponibilidade; e acessibilidade. Neste artigo, os autores definem acessibilidade como a qualidade dos produtos educacionais que tornam os produtos educacionais acessíveis às pessoas com deficiência. Os autores acima também concluíram que dois critérios são os maiores desafios: acessibilidade e internacionalização. Relatam a falta de produtos que incluam recursos de acessibilidade, como Libras ou Braille, para que um pequeno público possa acessá-los, com base em pesquisas realizadas.

O trabalho de Silva, Ferreira Filho e Vergara-Nunes (2017) sobre recomendações de acessibilidade para produtos educacionais apresenta conceitos gerais para tornar acessíveis obras apresentadas por slides, áudio, texto digital e produtos audiovisuais. No que diz respeito aos produtos educacionais em formato de áudio, os autores acima afirmam que os recursos necessários são audiodescrições para cegos e legendas para surdos em libras.

As redes colaborativas também ajudam a disseminar informações em comunidades virtuais ou redes sociais criadas por alunos, professores ou instituições de ensino. Com isso, essas pessoas podem interagir facilmente sem precisar estar no mesmo local físico, trocando experiências e esclarecendo dúvidas que possam surgir ao longo do caminho. Principalmente com o aumento e a popularidade da Internet, temos visto mudanças na forma como a sociedade se comunica e armazena as informações. A comunicação escrita está aumentando a cada dia e não é propícia à comunicação oral. Isso também afeta a forma como o processo educacional ocorre. Basta usar a comunicação de texto entre colegas, alunos e professores para fazer vários cursos. Isso coloca uma demanda por novas habilidades nos indivíduos envolvidos nesses processos. (ANDRADE; CARVALHO, 2013).

Nesse contexto, espera-se que este produto educacional possa circular pelas comunidades escolares contribuindo para o conhecimento e o reconhecimento do trabalho realizado pelo NAPNE. Cabe ressaltar que as informações que serviram de base para a produção deste material foram geradas a partir da pesquisa realizada no NAPNE do Colégio Pedro II, e, portanto, podem e devem ser adequadas no caso de uso em outras realidades educacionais.

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: considerações gerais sobre o tema

Essa seção do produto é formada a partir de trechos da Dissertação que buscam contribuir para que o leitor do produto possa compreender o contexto que gerou o material que está sendo apresentado.

Entre as décadas de 1950 a 1980, sob a influência tanto da guerra fria como dos processos de emancipação na África e na Ásia, os direitos humanos (DH) são vistos como um modo de garantir aos indivíduos e grupos um conjunto mínimo de garantias para sobrevivência a partir de um ideal iluminista de universalidade. Nesse sentido,

direitos humanos têm como sentido definir as necessidades essenciais de toda pessoa humana. (DALLARI, 2004; CADERMATORI & GRUBBA 2012).

Essa linha de pensamento é resultado do acúmulo de três dimensões de direitos desenvolvidas a partir do século XVIII. A liberdade individual que tem como objetivo limitar e cercear a ação do Estado sobre os indivíduos; como elemento reparador da desigualdade social, que garante direitos mínimos essenciais para a sobrevivência material; e os que garantem formas mínimas de convivência social e respeito aos direitos de existir dos demais, motivados pelos horrores da segunda guerra mundial.

Desse modo, os direitos humanos representam valores essenciais, que são explicitamente ou implicitamente retratados nas Constituições ou nos tratados internacionais. A fundamentalidade dos direitos humanos pode ser formal, por meio da inscrição desses direitos no rol de direitos protegidos nas Constituições e tratados, ou pode ser material, sendo considerado parte integrante dos direitos humanos aquele que – mesmo não expresso – é indispensável para a promoção da dignidade humana (RAMOS, 2020).

Ramos (2020) afirma que as necessidades humanas variam e, de acordo com o contexto histórico de uma época, novas demandas sociais são traduzidas juridicamente e inseridas na lista dos direitos humanos. Sendo assim, os direitos humanos consistem num conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna. Não há um rol predeterminado desse conjunto mínimo de direitos essenciais a uma vida digna.

Cadernatori & Grubba (2012, p. 704) afirmam que “grande parte das problematizações teóricas sobre tais direitos, ao afirmar genericamente sua universalidade e necessária efetivação, subestimam suas múltiplas dimensões e complexidades temáticas”, dessa forma, deixam de “analisar o caráter ideológico, político, social, econômico e cultural que decorre do seu enfoque normativo de direitos constitucionalmente positivados”.

Nesse aspecto, a universalidade consiste no reconhecimento de que os direitos humanos são direitos de todos, combatendo a visão estamental de privilégios de uma casta de seres superiores. Por sua vez, a essencialidade implica que os direitos humanos apresentam valores indispensáveis e que todos devem protegê-los. Além disso, os direitos humanos são superiores a demais normas, não se admitindo o sacrifício de um direito essencial para atender as “razões de Estado”; logo, os direitos humanos e a dignidade plena da pessoa representam preferências preestabelecidas que, diante de outras normas, devem prevalecer. (DALLARI, 2004; RAMOS, 2020).

Na perspectiva defendida neste trabalho, uma sociedade democrática só pode se constituir se for pautada pela defesa dos direitos de todas e todos. Dessa forma, é essencial o reconhecimento de que o primeiro direito de todo indivíduo é o direito a ter direitos. Mais que isso, a luta deve ser para que os direitos previstos no ordenamento jurídico se tornem concretamente uma realidade. Ramos (2020) alerta para o fato de que há uma defesa maior nas últimas décadas da percepção dos DH como direitos fundamentais.

Dallari (2004, p. 15) destaca que “o respeito pela dignidade da pessoa humana deve existir sempre em todos os lugares e de maneira igual para todos”. O êxito econômico, político ou social de uma sociedade não tem valor “se for conseguido mediante ofensas à dignidade e aos direitos fundamentais dos seres humanos”.

Essa vinculação dos DH à vida social concreta leva ao debate sobre os chamados direitos de cidadania. Ainda que o termo tenha surgido no ocidente em períodos históricos anteriores, é na modernidade que ele ganha o sentido que pretendemos trabalhar neste texto, o de elemento essencial para a plena humanização dos seres humanos.

É a partir da constatação de que democracia, cidadania e direitos humanos estão diretamente vinculados que podemos discutir a inclusão social como uma estratégia de ação política e pedagógica em nossas escolas.

Os direitos do ser humano, portanto, estão intimamente vinculados ao reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito de direitos. Porém, é importante pontuar que esse reconhecimento, se ampliou, a tal ponto que não se restringiu apenas as relações econômicas interpessoais (SARLET, 1998)

Os direitos fundamentais, portanto, seriam a incorporação dos direitos do homem, dentro do ordenamento jurídico de um Estado, porém, a doutrina é bastante firme ao mencionar que não basta que tais direitos estejam positivados. Existe uma necessidade ainda maior de que esses direitos sejam efetivados dentro do plano concreto do Estado (BONAVIDES, 2008).

Paiva (2014) destaca o papel que os movimentos sociais tiveram nos anos 1980 na redemocratização e na elaboração da Constituição de 1988. As articulações realizadas entre esses movimentos e outros setores da sociedade civil permitiram influenciar na inserção legal dos direitos de cidadania na carta magna. Gomes (2018, p. 225) defende que essa participação ativa dos movimentos sociais é bem anterior, basta uma mudança no olhar.

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade [...]

Portanto, é importante ressaltar que os direitos de cidadania no Brasil são resultado das lutas dos movimentos sociais e populares e suas diferentes estratégias.

Retomando, é a concepção liberal-democrática de cidadania que se faz presente na definição dos direitos na Constituição de 1988. Nela os direitos fundamentais são divididos considerando a concepção de Marshall sobre esses direitos. Desse modo, estão definidos em: direitos individuais e coletivos (civis), direitos sociais e direitos políticos.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...) Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (...) Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos (...) (BRASIL, CF, 1988)

Contudo, pesquisas realizadas nas últimas décadas demonstram que a diferença entre a cidadania formal (aquela prevista nos documentos constitucionais) e a cidadania real (aquela que efetivamente desfrutamos) é muito grande na sociedade brasileira. Apesar do avanço no entendimento de que os indivíduos e grupos são sujeitos de direitos, o aprofundamento das políticas neoliberais, a persistência da violação dos direitos por parte do Estado e o esvaziamento dos espaços públicos de discussão dos DH, são problemas concretos que dificultam a redução da desigualdade e da garantia dos direitos de cidadania para todos os cidadãos brasileiros.

1.1.Os Direitos como Construção Coletiva

A luta pelos direitos precisa ir além do campo jurídico, depende da participação da sociedade, em especial dos movimentos sociais na aquisição desses direitos frente ao Estado e às classes dominantes.

O reconhecimento da opressão existente e os papéis dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos históricos é fundamental para que haja uma mudança de postura por parte dos oprimidos. Vista desse modo, a luta por cidadania e respeito aos direitos humanos é parte integrante da luta pela transformação da sociedade. (FREIRE, 1987).

Contudo, a luta pela cidadania vai além desse reconhecimento. Na visão de Freire, como o oprimido hospeda em si, elementos de seu opressor, sua primeira percepção é de tentar ser como ele.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. (FREIRE, 2005, p. 55)

Essa é uma das razões pela qual a busca pelos direitos passa pela conscientização crítica. Desconectada da realidade social ela pode se transformar apenas em uma busca de ser como o opressor. Freire denuncia vários dos mitos que quando aplicados à percepção dos direitos de cidadania têm consequências sérias na interpretação e na organização das lutas.

O primeiro deles o mito de que “a ordem opressora é uma ordem de liberdade” (FREIRE, 1987, p. 159). A vinculação a essa concepção impede que se perceba que a estrutura social da modernidade é a responsável pelo não alcance ou respeito aos direitos de cidadania. Que em boa parte dos casos, é o Estado o maior violador dos DH, seja direta (quando a ação direta do Estado viola os DH) ou indiretamente (quando as políticas econômicas resultam na violação).

Maldonado-Torres (2018, 47) afirma que é necessário reconstruir-se enquanto sujeito e fazer emergir “um outro discurso e uma outra forma de pensar”. Nesse novo cenário, as estruturas sociais da modernidade são compreendidas como parte do problema. Por exemplo, não há como pensar o fim da violência do Estado contra as populações negras sem indicar uma reforma das políticas e das forças de segurança.

Assim, a busca pela cidadania plena, e os direitos que a compõem, passa pela ação coletiva dos diferentes sujeitos “que pensam, criam e agem juntos” (MALDONADO-TORRES, 2018, P. 50) para mudar o mundo. Nesse novo contexto, “O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e busca, de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 50).

É fundamental que dois movimentos sejam feitos. O primeiro, um rompimento com a cultura dos DH que assume a forma de ser dos países do norte e difundi padrões

hegemônicos do que é dignidade humana e quem merece recebe-la. Em segundo lugar, esse talvez um movimento que ainda precisa avançar bem mais, é entender a luta pelos DH como parte indissociável da busca por transformações profundas no modelo de sociedade predominante na modernidade capitalista.

Educação e Inclusão: Breve Histórico do Debate

Ao longo do século XX a Educação foi palco de uma série de políticas públicas e de diferentes leis que vêm organizando e reorganizando, nem sempre para melhor, o sistema educacional no Brasil. Um dos temas mais recorrentes foi o direito à educação básica discutido nas três conferências mundiais de educação realizadas em 1990 (Jomtien), 2000 (Dakar) e 2015 (Incheon).

A partir da coordenação da ONU a partir dos anos 1990 são organizadas estratégias para que a educação seja inserida como política central na agenda dos direitos humanos. Cabe ressaltar que essas iniciativas devem ser consideradas a partir de dois contextos históricos: a ampliação da denominada globalização e o avanço do neoliberalismo em nível internacional. Isso marca de forma efetiva as propostas e resoluções que em muitos casos atendem aos interesses das instituições privadas de ensino que se aproveitam da crise dos Estados para conquistar espaços no âmbito educacional.

[...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação. (FERREIRA & FERREIRA 2007, p. 43-44)

Assim, um dos encaminhamentos decididos para a superação da exclusão educacional que atinge grande parte das crianças e adolescentes dos países periféricos é o da chamada “educação para todos”. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, teve enfoque na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e na consolidação de que a educação é um direito humano, o que ultrapassa os interesses meramente individuais. Destaca-se ainda no documento aprovado o reconhecimento do analfabetismo funcional que consiste na não aquisição das condições necessárias para compreender e produzir textos, discursos e análises básicas. Diz o preâmbulo da Declaração:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na [Declaração Universal dos Direitos Humanos](#) que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

A assinatura do documento compromete os Estados a promoverem oportunidades educativas para todas as crianças, adolescentes e adultos no sentido de que tenham condições mínimas de aprendizagem. A orientação central era de que esses países investissem na educação básica e a tomassem medidas para garantir igualdade de acesso à educação de todos. Há uma menção importante às necessidades educacionais das pessoas com deficiência.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que

garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, ARTIGO 5)

Uma das questões importantes, e que marcará as políticas educacionais no Brasil, é que a educação não deve ser financiada exclusivamente por recursos estatais, o que proporciona o espaço para que a iniciativa privada amplie sua influência na educação básica. No Brasil, os documentos da legislação educacional dialogam diretamente com as estratégias aprovadas nesses encontros.

O Decreto 6571 de 2008 obriga que o Governo Federal preste apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e garanta que o atendimento educacional especializado (AEE) seja parte dos projetos político-pedagógicos da escola.

O Plano Educacional de Educação (PNE) promulgado em 2014 estabelece um conjunto de objetivos a serem alcançados em 10 anos para a educação básica. No que se refere a educação inclusiva o documento estabelece que os sistemas de ensino no Brasil devem até 2024:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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, META 4).

Dentro das metas específicas do PNE para a educação inclusiva são propostos os seguintes encaminhamentos:

- 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
- 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou

conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno; 4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Contudo, algumas proposições do PNE geram bastante polêmica principalmente por indicar que a inclusão dos estudantes com necessidades nas classes comuns deve ser “preferencial”, mas não obrigatória. Isso pode ser entendido como um retrocesso em relação aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e a algumas definições das legislações anteriores.

Esses questionamentos são ampliados em 2019 com a BNCC e em 2020 com o Decreto 10.502 que organiza a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e que é vista como um retrocesso em relação às legislações anteriores.

No caso da BNCC, a maior polêmica está no conteúdo genérico do texto quando diz “Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de *diferenciação curricular*, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)”. O uso da palavra diferenciação curricular sem uma explicação adequada é visto como uma possibilidade de discriminação dos estudantes com necessidades ou deficiências dentro das escolas. A percepção é que adaptação e diferenciação são termos distintos.

No caso da PNEE, o problema indicado é que essa política venha a substituir a PNEPEI que foi construída a partir de debates de toda a sociedade civil. Um dos problemas apresentados é a segregação dos estudantes com deficiência em classes específicas, o que vai contra todo o posicionamento interno e externo do país desde os anos 1990. O caso se torna ainda mais preocupante quando consideramos a redução dos

investimentos na educação a partir de 2016 e os sucessivos cortes nas verbas para a educação feitos pelo governo federal.

Efetivamente, sem educação em direitos humanos não se pode exercer minimamente – como pretendem a Constituição de 1988 e inúmeros tratados internacionais de proteção – a *cidadania*. De fato, somente pela implementação de uma “cultura de direitos humanos” em todos os âmbitos do Estado é que se pode alcançar o exercício da cidadania de forma ética, proba e responsável. Para tanto, deve o poder público garantir os meios de acesso à educação e aos direitos comunicativos básicos a todos os cidadãos (MAZUOLI, 2019). Uma das consequências possíveis num contexto de redução dos investimentos em educação é que as metas não sejam alcançadas e que haja retrocessos na longa caminhada pela inclusão dos estudantes.

A CARTILHA E SUAS PROPOSTAS

Nesta seção apresentaremos a cartilha desenvolvida como produto educacional. Quando se fala, a respeito do sucesso de uma proposta de educação inclusiva, deve-se antes de tudo fazer uma análise a respeito da articulação que existe entre a própria gestão da educação, a gestão escolar e a gestão pedagógica. No âmbito federal, os núcleos devem se organizar a partir do Decreto nº 7.611/2011.

O decreto “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado” e decreta que é dever do Estado garantir “os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL 2011)

O principal objetivo de existência dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas, segundo o Manual de Orientação da Ação – TECNEP, citado por MARTINS e BURIN (2014 p.50) é “criar na instituição a cultura da ‘educação para a

convivência', aceitação da diversidade e, principalmente, pela busca de quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais".

Considerando a legislação, de modo geral, esses núcleos possuem uma preocupação em relação à composição de profissionais, visto que devem ter a composição pelos profissionais de diferentes áreas, buscando dentro do seu próprio quadro efetivo criar uma forma de visão multidisciplinar não apenas a respeito das situações, mas também relativo às necessidades de adaptação para que os alunos possam ter as suas demandas satisfeitas.

O objetivo da criação dos núcleos, também está relacionado com suprir as necessidades de contratação de profissionais de apoio para o AEE, como por exemplo transcritores de braile, e pessoas capacitadas para serem tradutores intérpretes da língua de libras. Mesmo diante de tantos esforços, ainda não é o suficiente para que esses alunos sejam integrados dentro de suas salas de aula o que deixa claro que existe uma necessidade de se buscar ações interventivas que estejam relacionados com a dimensão social, buscando que eles sejam foco de todos os planejamentos enquanto NAPNE.

1.2. A criação dos NAPNE'S na Rede Federal de Ensino

Nesse contexto e com o objetivo de atender as normas legais e os acordos internacionais dos quais o Brasil faz parte, no início dos anos 2000 foi desenvolvido o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP). Esse programa parte do pressuposto de que a inclusão das pessoas com deficiência e necessidades especiais o mercado de trabalho significa um ganho econômico e o atendimento às propostas de inclusão social desse grupo em discussão a partir dos anos 1990.

Considerando as propostas de educação inclusiva, o TECNEP procura ampliar o número de vagas para estudantes com necessidades especiais dentro da rede federal de ensino e ganha impulso com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Silva (2017, p. 64) afirma que:

O Programa TECNEP inicia-se na Rede Federal de EPT como uma proposta para identificar os estudantes público-alvo da Educação Especial, analisar as experiências da comunidade acadêmica quanto a inclusão no ensino profissional e propor orientações/ações para o cumprimento da garantia legal já existente desde o início dos anos 90 que preconizavam a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino.

A autora destaca que nos primeiros anos de funcionamento o programa teve pouca efetividade em suas propostas. Contudo, a partir da segunda metade da década em consonância com as mudanças na rede federal de ensino ele avança em conjunto com outras políticas públicas.

Outro fato histórico importante foi que a execução do Programa TEC NEP ocorreu ao longo de grandes mudanças conjunturais e estruturais na Rede Federal de EPT, atuando assim como um fator que propiciou no interior das elaborações da nova configuração da rede federal, a inserção de temas que tratam da EPT sob uma 70 perspectiva Inclusiva, inserindo-a na pauta das formulações dessa nova institucionalidade. Assim, em 29 de dezembro de 2008 é criada a Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dando outras providências, das quais as demandas por inclusão social e desenvolvimento socioeconômico por meio de arranjos produtivos locais, na perspectiva de expansão da oferta de Educação Profissional em todo o país são o mote dessa nova configuração (SILVA, 2017, p. 69-70)

A autora destaca ainda que “as reformas e mudanças gerenciais que precisam ser implementadas no desenvolvimento das propostas de inclusão “passam necessariamente por uma concepção de Estado envoltos em diferentes interesses políticos e sociais e inserido num contexto de disputa e poder”. (SILVA, 2017, p. 79). Lisboa et al (2019, p. 570) argumentam que por conta disso:

[...] ao se observar os três momentos do Programa parece não haver clareza quanto às estratégias para alcançar os objetivos da política. Houve encontros

para sensibilização dos envolvidos com a educação, sociedade civil, ONGs etc., porém não se visualizam parcerias e/ou articulações com os Estados que já realizavam seu AEE com algum conhecimento. Menciona-se a relevância da experiência acumulada de alguns atores sociais, dentre eles a dos Estados e Municípios, sem, contudo, traçar as estratégias para aproveitamento dessa valiosa experiência.

Nesse contexto, os NAPNE`s se tornam, na década de 2010, os setores responsáveis pela implementação das políticas de inclusão na rede federal de ensino. Os principais temas trabalhados pelo setor são o atendimento educacional especializado (AEE), a acessibilidade, a formação e contratação dos profissionais que atuam no atendimento aos estudantes e a construção de parcerias interinstitucionais.

Os NAPNE`s foram criados através da resolução 024 de março de 2013 sendo um órgão de assessoramento das políticas institucionais de inclusão. No âmbito da educação federal os NAPNE`S adquirem nas diferentes instituições características bem distintas. Vilaronga et al (2021, p.288) indicam que:

Há IFs que preveem determinados profissionais para atuarem no núcleo, como pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais do setor pedagógico; professores; profissionais de apoio escolar; guia intérprete educacional; tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); e o próprio docente do apoio educacional especializado. Outros simplesmente não indicam previamente nenhuma formação específica.

Essa diversidade tem relação direta como cada instituição se adequa à legislação e as políticas de inclusão que dependem de condições estruturais e recursos humanos disponíveis. Uma dificuldade comum, no entanto, tem sido contar com profissionais de atendimento educacional especializado. De acordo com a política de inclusão da rede, para garantir os direitos dos estudantes "é obrigatória a presença da figura do professor de educação espacial." (VILARONGA ET AL, 2001, p. 288). A falta desses profissionais não somente dificulta a concretização dos objetivos dos NAPNE`s como impede que os direitos dos estudantes sejam efetivamente respeitados.

Outra questão com que os NAPNE's se deparam é com as lacunas de formação dos estudantes que chegam às instituições, em muitos casos com problemas básicos de aprendizagem referentes às etapas anteriores da educação básica.

A CARTILHA SOBRE O NAPNE

O NAPNE

VOCÊ SABIA?

Os Napnes foram criados a partir de uma política inclusiva denominada Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) proposta pelas duas secretarias do Ministério da Educação: a extinta Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Tecnologia Profissionalizante de Educação, meados de 2000. Em 2010 foi reestruturado e renomeado Ação TEC NEP. Essa ação visa preparar a Rede Federal de Carreira e Educação Técnica para receber pessoas com necessidades especiais em cursos de formação inicial e continuada, técnica, técnica e de pós-graduação e possibilitar sua permanência e saída com sucesso do mundo do trabalho (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

NO CP2 FOI ASSIM... E NA SUA ESCOLA?

Com a integração do Colégio Pedro II à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Técnica, foi implantada uma nova configuração de educação inclusiva e, em 2012, foi implantado o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). A Secretaria de Carreira e Ensino Técnico (SETEC) do MEC, todos os órgãos da rede federal e seus respectivos campi têm a função de estabelecer NAPNEs que possam atender pessoas com necessidades especiais. Dentro dos

critérios de acessibilidade e mobilidade, qualquer pessoa pode chegar ao centro da escola sem encontrar dificuldades como “falta de informação ou acessibilidade, mobiliário, tradutores de Libras, professores de Libras, materiais didáticos, ensino e acessibilidade, Ajuste Curricular e Equipamentos Específicos” (SETEC/MEC, 2012, p. 1). Os institutos federais foram obrigados a participar do processo de inclusão por meio do NAPNE, que foi criado por lei, e acabaram decolando de paraquedas sem, necessariamente, preparo prévio.

De acordo com a Portaria nº 906/2012 da Portaria MEC nº 906/2012, a CPII NAPNE está subordinada à Seção de Educação Especial da Secretaria de Educação e configura-se como um espaço de ensino responsável pela prestação de todos os níveis de serviços e modalidades de ensino aos alunos com necessidades educacionais específicas. Os primeiros NAPNEs do CPII foram criados nos campi do Engenho Novo II, São Cristóvão III, e Tijuca II, Realengo II, sendo este último objeto deste estudo. Atualmente, o Colégio possui NAPNEs em todos os seus campi e atendem alunos com necessidades especiais por meio de laboratórios de aprendizagem e salas de recursos multifuncionais, além de ensino colaborativo ou co-ensino, no entanto, o NAPNE em alguns campi ainda está em fase de estruturação e organização.

HÁ DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NAPNE NAS ESCOLAS

Um dos desafios que o CPII ainda está longe de ser uma realidade é a formação completa de uma equipe em cada NAPNE composta por professores formados em serviços de educação profissional, tradutores em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), intérpretes, revisores e tradutores na equipe de instrução-braille, educadores, psicoeducadores, psicólogos escolares e fonoaudiólogos, tecnólogos educacionais e professores, preferencialmente funcionários atuais/permanentes das instituições. Cada integrante da equipe deve ser indicado para atuar no NAPNE com base em sua formação específica, que visa garantir um aprendizado contínuo e eficaz para atender às necessidades educacionais dos alunos. A implementação progressiva de uma

estratégia de ensino e atendimento educacional dedicado em todos os campi é uma necessidade, e o Colégio Pedro II ainda precisa se organizar para cumprir essa missão. Além disso, conforme previsto no artigo 10.º da Resolução CNE/CEB 04/2009, a estratégia de inclusão das escolas deve ser integrada no seu programa de política pedagógica institucional.

MAS MUITA COISA AVANÇOU...

O CPII avançou no atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas por meio de seu NAPNE em vários campi, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e humanos. Presumivelmente, no entanto, ainda há muito trabalho a ser feito na educação inclusiva para quebrar as barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais que impedem o NAPNE de ajudar os alunos a atingir seu pleno potencial.

•

SAIBA UM POUCO MAIS SOBRE AS LEIS QUE ORGANIZAM TUDO ISSO

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pensar a educação especial no contexto atual é refletir sobre os processos de inclusão dos grupos sociais nas instituições formativas e os impactos desta formação na construção de suas identidades, portanto abaixo encontra-se um quadro com o histórico da legislação da educação inclusiva:

Quadro 1: Histórico da Legislação da Inclusão Brasileira.

<p>1988 – Constituição da República Federativa do Brasil: Estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).</p>
<p>1989 – Lei nº 7.853/89: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.</p>
<p>1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90: O artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.</p>
<p>1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos: Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.</p>
<p>1994 – Declaração de Salamanca: Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.</p>
<p>1994 – Política Nacional de Educação Especial: Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas pública ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.</p>

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96: No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

1999 – Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89: Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001): Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.

2001 – Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001: Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

2001 – Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001: Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base

na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

2002 – Resolução CNE/CP nº1/2002: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2002 – Lei nº 10.436/02: Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

2003 – Portaria nº 2.678/02: Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

2004 – Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular: O Ministério Público Federal divulga o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

2004 – Decreto nº 5.296/04: Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).

2005 – Decreto nº 5.626/05: Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as

temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

2007 – Decreto nº 6.094/07: Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

2008 – Decreto nº 6.571: Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).

2009 – Decreto nº 6.949: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.

2009 – Resolução No. 4 CNE/CEB: Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de

atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).

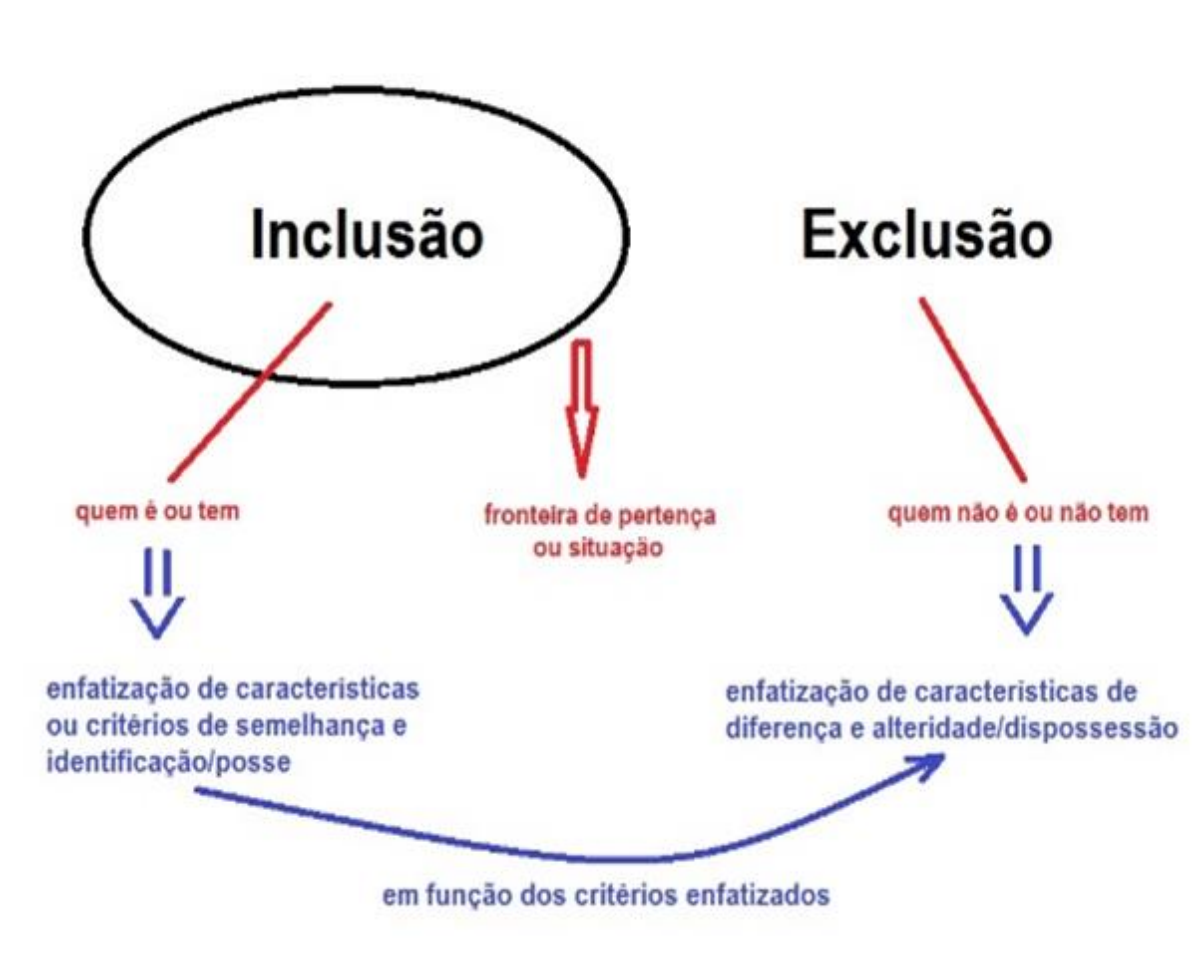
2011 – Plano Nacional de Educação (PNE): Projeto de lei ainda em tramitação. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

2012 – Lei nº 12.764: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

INCLUSÃO NÃO É UMA ESCOLHA, É UMA NECESSIDADE E UM COMPROMISSO.



As políticas de inclusão social são frutos de lutas travadas por movimentos institucionalizados em prol dos grupos sociais marginalizados dos processos de participação e atuação nos espaços sócio-políticos e culturais constitutivos de suas cidadanias.



NAPNE DO COLÉGIO PEDRO II

O NAPNE é responsável por:

- Oferecer suporte educacional e atendimento pedagógico especializado aos estudantes com necessidades educacionais propiciando sua inclusão nos espaços e atividades do Colégio Pedro II, favorecendo seu acesso ao conhecimento e buscando desenvolver suas competências e habilidades;

- Investigar as possíveis causas das dificuldades apresentadas pelos estudantes encaminhando-os para os atendimentos específicos que necessita;
- Assegurar a permanência e a efetiva inclusão dos estudantes com necessidades específicas estabelecendo e disponibilizando os meios e estratégias mais adequados de atendimento, avaliação e tecnologias assistivas que promovam seu desenvolvimento global, independência e a construção de sua autonomia;
- Identificar, elaborar e organizar os recursos de acessibilidade física, de comunicação, de tecnologias assistivas e didático-pedagógicos, considerando as necessidades específicas de cada estudantes acompanhados pelo NAPNE;

•

- Integrar a proposta pedagógica da escola, assegurando suporte técnico e pedagógico aos professores e funcionários que atuam com os estudantes com necessidades especiais / específicas.
- Informar a comunidade escolar acerca da legislação e sobre as características gerais de pessoas com deficiência, transtornos que afetam a aprendizagem e/ou comportamento, inclusão escolar e acessibilidade física, na comunicação e informação, difundindo no Campus a cultura da inclusão;
- Envolver a participação da família e buscar parceria com os profissionais que atendem aos estudantes com necessidades específicas;
- Subsidiar a equipe técnico-pedagógica em relação ao atendimento e orientação às famílias dos estudantes com necessidades específicas;
- Participar dos Conselhos de Classe para compartilhar e avaliar com os demais membros da equipe o trabalho desenvolvido pelo NAPNE, e para ponderar sobre possíveis encaminhamentos de outros estudantes com dificuldades na aprendizagem e/ou relacionamento;

- Participar das reuniões de planejamento sempre que houver uma demanda dos professores ou por demanda do processo de trabalho desenvolvido pelo NAPNE.

ESTUDANTES ATENDIDOS



- com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual, múltipla) transtorno do espectro do autismo e altas habilidades;
- com transtornos do neurodesenvolvimento;
- indicado pelos professores, pelo SOEP ou nos Conselhos de Classe, para participar das atividades desenvolvidas no NAPNE, seja em caráter complementar ou suplementar considerando suas necessidades específicas.

Uma criança ou jovem tem necessidades educativas especiais se tiver uma dificuldade de aprendizagem ou uma deficiência que signifique que precisa de apoio especial em matéria de saúde e educação.

Todas as crianças ou jovens podem, a dada altura, experimentar desafios com a sua aprendizagem. Para a maioria, estas dificuldades são frequentemente ultrapassadas com o apoio de professores e do lar. No entanto, podem necessitar de ajuda ou provisão adicional para as ajudar a ter as mesmas oportunidades que as outras.

Tipos de Necessidades Educacionais Especiais

Necessidades de comunicação e interação

Se o indivíduo tiver necessidades de comunicação e interação, poderá apresentar:

- dificuldade em falar ou dizer o que querem;
- têm dificuldade em compreender o que as outras pessoas estão a dizer;
- encontrar conversas e jogar de forma confusa ou desafiante.

Dificuldades de reconhecimento e aprendizagem

Se o indivíduo tiver dificuldades de conhecimento e aprendizagem, pode ser que tenha:

- aprender a um ritmo mais lento do que outros;
- achar a escola difícil;
- luta com a organização e a memória;
- têm uma dificuldade específica, por exemplo na alfabetização ou numeraria.

Dificuldades sociais, emocionais e de saúde mental:

Se o indivíduo tiver dificuldades sociais, emocionais e mentais, pode ser que tenha:

- encontrar dificuldades nas relações;
- parecem retirados ou isolados;
- comportar-se de formas que afetam a sua aprendizagem, por exemplo, sendo perturbadoras
- fazem coisas que têm impacto na sua saúde e bem-estar.

Necessidades sensoriais e necessidades físicas:

Se o indivíduo tiver necessidades sensoriais, poderá ter uma:

- deficiência visual;
- deficiência auditiva;
- incapacidade física.

Transtorno do Espectro Autista

Um indivíduo autista vê, ouve e sente o mundo de forma diferente. Muitas pessoas autistas veem o autismo como parte de quem são e as crianças e os jovens no espectro do autismo são todos maravilhosos e únicos. Não há uma pessoa "típica" com autismo. Demonstrem especificidades na comunicação social e /ou comportamento.

Déficit de Atenção e Hiperatividade

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é uma condição que afeta partes do cérebro que controlam a atenção, os impulsos e a concentração. Pode ter um impacto na escola, nas relações entre pares, na autoestima e na vida familiar sem tratamento adequado.

As teorias sobre a TDAH são:

- são mais prováveis que os rapazes sejam diagnosticados com TDAH do que as mulheres;
- TDAH pode passar despercebido nas mulheres;
- tende a correr em famílias sugerindo que é genético;
- há também fatores dietéticos e ambientais;
- muitas crianças terão outra condição, assim como a TDAH.

PROFISSIONAIS QUE PODEM ATUAR NO NAPNE

Fonoaudiólogas, Técnicos em Assuntos Educacionais, Tradutores e Intérpretes de Libras, Revisores de Braille, Pedagogos, Psicólogos, Docentes das diferentes disciplinas e de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Profissional de Apoio Escolar.

The infographic is divided into two main sections, each with a yellow header 'Atividades desenvolvidas' and a dark blue background with light blue rounded rectangles for category titles.

Top Section:

- Bidocência:** Estudantes cujas necessidades específicas impedem ou comprometem significativamente seu desempenho, um segundo profissional deverá atuar mais diretamente com eles em sala de aula. Dois docentes da mesma disciplina
- Ensino Colaborativo:** A atuação conjunta, e em cooperação, de dois profissionais da educação, em uma mesma classe, sendo um deles o professor regente da disciplina específica a ser ministrada. Sempre que possível, é recomendável que um dos profissionais possua formação na área de Educação Especial. Dois professores : um disciplinar e outro de atendimento educacional especializado(AEE).
- AEE:** Estratégia implementada por iniciativa da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), constitui-se um espaço organizado com materiais didáticos, equipamentos e recursos pedagógicos especializados de tecnologia assistiva, no qual é oferecido um Atendimento Especializado (AEE) em complementação e/ ou suplementação ao realizado em classe de ensino comum.

Bottom Section:

- GAPES:** Grupo de Apoio Pedagógico Especializado organizado com o pressuposto de intervir no processo de aprendizagem dos conteúdos, por meio de aulas disciplinares, destinadas a pequenos grupos de estudante.
- Oficinas:** Oficinas dinamizadas pela equipe de fonoaudiólogas e de intérpretes de Libras.
- Profissional de Apoio Escolar (PAE):** Profissionais contratados para cuidar da higiene, da alimentação, da locomoção e da rotina escolar .

REFERÊNCIAS

ANDRADE, H. F.; CARVALHO, A. B. Efetividade do uso de ferramentas da web 2.0 em AVA: colaboração, autonomia e autoria do aluno. Revista EDaPECI – Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, Ano IV, v. 13, N. 1, jan. / abr. 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 de junho de 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 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, 2004.

CAPES. Documento de área 2013. Brasília: CAPES, 2013

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 21– 48.

FREIRE, G. G. et al. Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. Polyphonia, v. 28, n. 2, jul./dez. 2017.

GONCALVES, C. E. L. C.; OLIVEIRA, C. S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. Educitec, Manaus, v. 05, n. 10, p. 74–87, mar. 2019.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação continuada de professores. In: Formação continuada de professores: realidades e perspectivas. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F.(2009).Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis,26(1),66–80.

PAGÁN, J. B. Función didáctica de los materiales curriculares. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, v. 5, p. 29–46, 1995. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61077>.

PAIVA, Ângela Randolpho. Movimentos sociais e teoria crítica: notas sobre a redemocratização brasileira. In: D'Araujo, Maria Celina (org.) Redemocratização e mudança social no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

QUEIROZ, J. G. B. A.; GUERREIRO, E. M. B. R. Atendimento Educacional Especializado: Função e operacionalização. Manaus: IFAM, 2017.

ROY, C. Acessibilidade. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMENTA, D. In: Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação. 2005. Disponível em: <<https://vecam.org/archives/article612.html>>

SILVA, Roseline Lima da. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais. UFRRJ. Dissertação de Mestrado. 2017.

VILARONGA, C. A. R e col. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 102, n. 260, p. 283–307, jan./abr. 2021.

