

DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO PRÁTICA DE LIBERTAÇÃO: A ADEQUAÇÃO DE PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS ÀS ESPÉCIES DE PROFISSIONAIS DE APOIO

*THE RIGHT TO EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES AS A
LIBERATION PRACTICE: THE SUITABILITY OF POLITICAL PEDAGOGIC
PROJECTS TO THE SPECIES OF SUPPORT PROFESSIONALS*

Waleska Marcy Rosa^I

Graziella Montes Valverde^{II}

Adrienny Rubia de Oliveira Soares^{III}

^I Universidade Federal de Juiz de Fora,
Juiz de Fora, MG, Brasil. Doutora em
Direito. E-mail: waleska.ufjf@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Juiz de Fora,
Juiz de Fora, MG, Brasil. Mestranda em
Direito. E-mail: gramontesadv@gmail.
com

^{III} Universidade Federal de Juiz de Fora,
Juiz de Fora, MG, Brasil. Graduanda em
Direito. E-mail: soaresadrienny@gmail.
com

Resumo: O presente artigo tem por objeto o tema da educação inclusiva das pessoas com deficiência e a problemática referente à adequação dos projetos político pedagógicos das escolas municipais da Cidade Alta de Juiz de Fora à recomendação legal de adoção de profissionais de apoio. A hipótese desta pesquisa é de que haveria articulação entre os referidos documentos e a orientação legal. Tal hipótese foi averiguada a partir da lente da Teoria da Ação Dialógica, desenvolvida por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido, e não foi confirmada. O objetivo desta pesquisa empírica do tipo documental foi colaborar para o diagnóstico acerca da conformidade entre lei e prática no que tange ao sistema de educação municipal da pessoa com deficiência na Cidade Alta de Juiz de Fora, região do município onde se localiza a Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição a que se vincula a pesquisa ora apresentada.

Palavras-chave: Direito à educação. Inclusão escolar das pessoas com deficiência. Profissionais de Apoio.

Abstract: This article tackles the issue of inclusive education and the problem related to the adequacy of the political pedagogical projects of state schools in the Upper City of Juiz de Fora to the legal recommendation of adopting support professionals. The hypothesis of this research is that there would be an articulation between these documents and the legal orientation. This hypothesis was investigated through the lens of the Theory of Dialogic Action, developed by Paulo Freire in Pedagogy of the Oppressed, and was not confirmed. The objective of this empirical research of documentary type

DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/rdj.v22i42.74>

Recebido em: 26.05.2021

Aceito em: 14.09.2021



was to collaborate to the diagnosis of the conformity between law and practice with regard to the state educational system of the person with disabilities in the Upper City of Juiz de Fora, a region of the city where the Federal University of Juiz de Fora is located, university to which this research is linked.

Keywords: Right to education. Inclusive education of the people with disabilities. Support Professionals.

1 Considerações iniciais

É notável que a temática da educação inclusiva¹ das pessoas com deficiências tem ganhado destaque no Brasil nos últimos anos, especialmente a partir da promulgação da Lei 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diante da demanda social e legislativa por uma escola que atenda à universalidade do direito à educação, conforme previsto em sede constitucional, é crucial que se pense hoje sobre os contornos da educação inclusiva no país, de modo a avaliarmos como o desígnio legal de inclusão escolar tem sido abordado. O objetivo deste artigo será analisar especificamente como a recomendação pela adoção de profissionais de apoio, uma das estratégias elaboradas pela lei para a promoção da inclusão escolar das pessoas com deficiência, vem sendo tratada pelos documentos norteadores da prática escolar.

Nesse sentido, pretende-se investigar o tema da inclusão escolar das pessoas com deficiência sob a lente da Teoria da Ação Dialógica ou Educação Problematizadora, desenvolvida por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido. O problema examinado foi a adequação dos projetos político pedagógicos das escolas municipais da Cidade Alta de Juiz de Fora ao mandamento legal de adoção de profissionais de apoio para a inclusão dos alunos com deficiência na escola. Após a revisão literária sobre as espécies de profissionais de apoio, construiu-se a hipótese de que os documentos norteadores das escolas já estariam adequados à lei no que tange à adoção daqueles profissionais.

Para averiguar essa hipótese, foram coletados e analisados, de modo quantitativo, oito projetos político pedagógicos, pertencentes às oito escolas municipais da Cidade Alta de Juiz de Fora, em vigor no ano de 2018, região em que se localiza a Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição a que se vincula a pesquisa ora apresentada. Ao final desta pesquisa empírica quantitativa, a hipótese não foi confirmada, uma vez que o número de escolas que apresentaram, em seus documentos norteadores, previsões genéricas sobre a educação das pessoas com deficiência e/ou específicas sobre os profissionais de apoio ainda é pouco significativo.

Finalmente, este artigo será dividido em seis capítulos: O Direito Fundamental à Educação na Constituição Brasileira de 1988, Um novo olhar para a Educação Inclusiva,

¹ Embora a educação inclusiva contemple todas as pessoas, independente da capacidade, cultura, sexo, idade, cor, religião ou segmento social, neste trabalho, todas as referências à educação inclusiva serão alusivas às pessoas com deficiências.

Educação Inclusiva como Ferramenta de Emancipação, O papel do Profissional de Apoio na consolidação da Educação Inclusiva, Avaliação dos Projetos Político Pedagógicos nas Escolas Municipais da Cidade Alta, em Juiz de Fora e Considerações Finais.

2 O direito fundamental à educação na Constituição Brasileira de 1988

A Constituição Brasileira de 1988², comumente denominada Constituição Cidadã, trouxe inúmeras inovações, se comparada às anteriores Constituições brasileiras, no que tange à ampliação de direitos do indivíduo frente ao Estado (OLIVEIRA, 1998). Já no artigo 6º e posteriormente na seção I do capítulo III do título dedicado à Ordem Social do referido diploma normativo, o constituinte positivou o direito fundamental à educação e explicitou a dimensão desse direito, inclusive com a previsão de atendimento diferenciado às pessoas com deficiência.

Nos termos do constituinte originário, a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Sendo assim, é incontestável a amplitude do escopo do direito à educação, razão pela qual Garcia (2004) considera que o referido direito é instrumento necessário à concretização dos objetivos fundamentais da República delineados pela CRFB/88 em seu artigo 3º.

A noção que se tem hoje do direito à educação reconhece

[...] uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2012, p.4).

A educação é um dos direitos sociais mais disciplinados na CRFB/88, dado seu papel essencial ao desenvolvimento humano, à cidadania e ao preparo para a vida laboral, além da instrumentalização da democracia, da igualdade e da liberdade. Por isso, o Estado deve criar aparatos, ao lado da família e de toda sociedade, para efetivar os objetivos delineados constitucionalmente. Paralelamente, a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDB/96 - determina um rol de parâmetros, princípios e normas, com o objetivo de universalizar e equalizar a educação.

Já positivado na redação original do diploma constitucional, o direito à educação foi melhor disciplinado por emendas constitucionais supervenientes³, entre as quais se destacam a EC 53/2006 e a EC 59/2009. A EC 53/2006 trouxe alterações relevantes em diversos dispositivos que tratam do direito à educação, considerando o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. No que tange às competências dos municípios, foi incluído, no inciso VI do artigo 30 da CRFB/88, a manutenção de programas de educação infantil e de ensino fundamental. Simultaneamente, as creches, as quais não eram contempladas pelo

² Será empregada a sigla CRFB/88 para fazer referência à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

³ Será empregada a sigla EC seguidas de sua respectiva numeração e ano de promulgação para fazer referência às emendas constitucionais.

referido comando constitucional, passaram a receber maior importância em âmbito municipal, com destaque para as políticas públicas em relação às crianças de zero a três anos de idade. O artigo 206 também foi contemplado com modificações principiológicas, consagrando medidas de valorização dos profissionais da educação escolar pública; a garantia de definição de planos de carreira por lei, com exclusivo ingresso na rede pública por concurso de provas e títulos; a inclusão do piso salarial profissional nacional; e a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Em seguida, a EC 59/09 também reafirmou o desígnio estatal em aprimorar o direito à educação brasileira, com ajustes essenciais ao desenvolvimento do processo educacional. Definiu, nos incisos I e VII do artigo 208, respectivamente, a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, além da garantia do atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, sendo esta última anteriormente assegurada apenas ao ensino fundamental.

A garantia de padrão de qualidade e equidade, incluído no § 3º do artigo 212 da CRFB/88 pela EC 59/09 também merece destaque, já que constitui patamar basilar para promover as finalidades do direito à educação. Para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos, a EC 59/09 também definiu a distribuição dos recursos públicos e estabeleceu a duração decenal do Plano Nacional de Educação. Vale destacar, por último, a inclusão do inciso VI ao artigo 214, o qual previu o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Essa previsão é de relevância central, pois a alocação de recursos é imanente à positivação do direito à educação. Tais reformas constitucionais representam inquestionavelmente notório avanço desse direito social.

A positivação do direito à educação e as referidas emendas constitucionais reforçaram a concepção do *status* positivo do indivíduo em relação ao Estado. Para Jellinek (1905), quando o Estado garante ao indivíduo pretensões a uma prestação material e ainda cria meios jurídicos para que o indivíduo oponha essa pretensão ao Estado, consolida-se o *status* positivo do indivíduo frente ao Estado. Essencialmente, a noção de *status* positivo se refere ao direito a prestações materiais do Estado, o que se opõe à concepção liberal de Estado absentista, cuja função precípua seria tão somente resguardar os direitos de liberdade e propriedade.

A concepção de *status* positivo espelha o desenvolvimento da noção de direitos de segunda dimensão, entre eles o direito à educação. O referido *status* do indivíduo em relação ao Estado está intimamente ligado à busca pela concretização da igualdade na sua dimensão material e não mais apenas a dimensão formal. Trata-se, portanto, da possibilidade de o indivíduo exigir o oferecimento de condições básicas para que ele possa se desenvolver e se realizar enquanto cidadão.

O reconhecimento do direito à educação implica não só na faculdade de exigibilidade mas também na possibilidade de se demandar a prestação de um serviço com qualidade. Assim, existe

[...] a possibilidade não só de garantia de acesso ao ensino, assegurando que todas as crianças estejam na escola, mas também a percepção de se exigir uma formação adequada que promova a igualdade. Podemos dizer que aqui se inclui, por exemplo, o direito de aprender, de ter bons professores, preparados e bem pagos para o exercício do magistério (SILVA, 2018, p. 102-103).

Os direitos sociais, ou direitos de segunda dimensão, então, são direitos que se traduzem em prestações estatais, conseqüentemente ampliam a sua atuação em favor do indivíduo, com o intuito de permitir o seu pleno desenvolvimento. Em outras palavras,

Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o super poder do Estado – e, portanto, com o objetivo de limitar o poder –, os direitos sociais exigem, para a sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, ampliação dos poderes do Estado (BOBBIO, 1992, p. 72).

Os direitos de segunda geração vinculam-se intimamente à cooperação democrática, pois visam à concretização da cidadania, permitindo aos indivíduos exercê-la. Assim, os direitos sociais viabilizam a construção de uma vida digna a cada cidadão. Dessa forma, Garcia (2004, p. 1) afirma que “em essência, a educação é o passaporte para a cidadania”.

Em suma, compreende-se que:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p. 1).

Após tecer breves comentários sobre o direito à educação na ordem constitucional vigente, passa-se a discorrer sobre as particularidades da educação das pessoas com deficiência.

3 Um novo olhar para a inclusão escolar

Os padrões, os preconceitos e os paradigmas criados ao longo da história, principalmente no contexto de Estados autoritários e dominadores, contribuíram para a assimetria e para o descompasso das desigualdades levando à ocultação da diversidade existente na sociedade.

Segundo Aranha (2005), a economia dos países na Antiguidade Clássica se fundamentava em atividades de produção e de comércio agrícola, pecuário e artesanato. Além disso,

[...] a vida de um homem só tinha valor à medida que este lhe fosse concedido pela nobreza, em função de suas características pessoais ou em função da utilidade prática que ele representasse para a realização de seus desejos e atendimento de suas necessidades. Nesse contexto, a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas⁴, era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral (ARANHA, 2005, p. 7).

Essa relação de domínio, de poder entre nobreza e povo e a valorização pelas características pessoais reforçavam a divisão de classes, as desigualdades e a negação da diversidade. A Segunda Guerra Mundial foi um marco de exclusão e extermínio das pessoas com deficiências. Como as pessoas eram consideradas objetos de produção, não havia minimamente oportunidade de inserir os indivíduos diferentes em quaisquer agrupamentos sociais. Hannah Arendt (2010, p. 33) afirma que em toda a Antiguidade Ocidental “o governo absoluto e incontestado e a esfera política propriamente dita eram mutuamente excludentes.” Segundo a autora:

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais progenitores. [...] também que não deveria curar os que, por frágeis de complexão não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado Platão (429-347 a.C.). (ARENDR, 2010, p. 33).

As pessoas com deficiência eram relegadas do convívio em sociedade e não era permitido a elas qualquer inclusão. Somente na contemporaneidade, o respeito à diversidade passou a ser um dos grandes desafios ao lado da educação inclusiva. Após o cenário de atrocidades e graves violações à dignidade e à integridade física das pessoas, surgiu a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (DUDH) como forma de reação e resistência às barbaridades ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial, e também pela busca de justiça e paz mundial.

A DUDH, em seu artigo primeiro, instituiu expressamente o princípio da igualdade e, no segundo, o princípio da não discriminação pelas distinções entre os seres humanos (UNIC/RJ, 2009). O pluralismo da sociedade passou a ser tutelado e reconhecido internacionalmente. Segundo Wolkmer (2013, p. 37) “a sociedade é o espaço comunitário de efetivação da pluralidade democrática, comprometida com a alteridade e com a diversidade cultural”. No mesmo sentido:

Ao longo da história as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do “eu versus o outro”, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o “outro” como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações limites, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda (como na escravidão) ou de campos de extermínio (como no nazismo) (PIOVESAN, 2010, p. 48).

⁴ Surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos, órfãos, doentes, idosos, dentre outros.

A diversidade, que era motivo de exclusão, passou a ser valorizada. Os Direitos Humanos, ao longo dos anos, foram respondendo às demandas sociais inerentes à defesa dos direitos das pessoas, e não apenas do direito à igualdade meramente formal, mas principalmente do direito à diferença. Na medida em que, no plano internacional os Direitos Humanos avançaram na proteção e garantia de direitos, evidenciou-se o dever estatal de atuar para a concretização de tais direitos, conforme as peculiaridades locais.

No Brasil, a CF/88, no inciso III do artigo 208, e a LDB (1996) já indicavam a implementação da educação inclusiva das pessoas com deficiência no Brasil. Mas somente a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPCD), aprovada em 2008, de acordo com o procedimento previsto no § 3º do artigo 5º da CF/88, foi instituída a educação inclusiva no Brasil, orientada pelo artigo 24 desta convenção. A CDPCD influenciou as Políticas⁵ e os Planos Nacionais de Educação e o Plano Viver sem Limites⁶, instituído pelo Decreto 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011).

As pessoas com deficiência estão incluídas em diversas leis que visam à garantia de direitos. A modernidade trouxe avanços para a inclusão escolar e para a emancipação social, mas também alguns retrocessos. Boaventura de Sousa Santos (1999) defende a igualdade genuína e uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade em uma articulação horizontal. Essa articulação horizontal se faz necessária para promover a autonomia e a inclusão das pessoas com deficiência. Para o autor:

A realização deste imperativo tem de superar múltiplos e difíceis obstáculos. Em primeiro lugar, o peso da normalização antidiferencialista é tão grande na modernidade capitalista que a afirmação da diferença redundava quase sempre em reconhecimento de desigualdade e, nesta medida, a articulação horizontal entre as diferenças tende a deslizar para uma articulação vertical. Este deslizamento está relacionado com um outro obstáculo modernista, de recorte epistemológico, e que consiste em as diferenças serem conhecidas por uma forma de conhecimento que as não reconhece (SANTOS, 1999, p. 43).

Como já abordado, o tema da inclusão escolar de pessoas com deficiências não é um tema recente. Pelo contrário, inúmeras iniciativas sociais e marcos normativos em âmbito nacional e internacional, já tiveram a sua significativa contribuição para o panorama de hoje, sendo o mais recente e relevante marco normativo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015). Apesar dos avanços normativos e do status constitucional do direito à educação das pessoas com deficiências, a realidade muitas vezes não reflete tal arcabouço jurídico.

5 De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, “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, p. 5).

6 Lançado pelo Governo Federal, sob as prerrogativas da CDPCD da ONU, o Plano Viver sem Limites possui quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde.

A nova lei, entre outras inovações, trouxe a figura do profissional de apoio escolar às pessoas com deficiência. Esse profissional, além de atuar nas atividades de alimentação, higiene e locomoção das pessoas com deficiência, também pode, segundo o diploma normativo, colaborar com quaisquer atividades escolares em que se fizer necessário (BRASIL, 2015). No capítulo intitulado O papel do Profissional de Apoio na consolidação da Educação Inclusiva serão expostas as espécies de profissionais de apoio desenvolvidas pela literatura.

Apesar de representar um esforço no sentido da transformação social, a legislação é insuficiente para a mudança de cenários, pois ela representa apenas um passo no sentido de conscientização social. Conforme entendem Peters e Chimedza (2000, p. 263),

[...] Legislation can be educative because people are forced to begin to understand issues that the legislation influences. Questions remain, however, as to whether laws addressing disability rights will erase the negative attitudes toward disabled individuals and the broad ideological and societal framework manifested in the hegemonic assumptions of incompetence, inadequacy, and inferiority of persons with disabilities.⁷

Visando à efetividade da legislação, é necessária a atuação do poder Executivo, através de políticas públicas, as quais constituem “estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais” (CURY, 2005, p.14). Tal conclusão advém da percepção de que “o princípio da igualdade não é visível a olho nu; no seu contrário, a desigualdade, é fortemente perceptível no âmbito social” (CURY, 2005, p. 17). Assim, Plaisance (2015, p. 7) compreende que “exclusão é uma noção descritiva e que a inclusão é uma noção normativa, que visa a transformações sociais”. Dessa forma, visando à concretização do comando normativo de igualdade material, são indispensáveis as políticas públicas.

Segundo Cury (2005, p. 15):

Tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em seqüelas manifestas. A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas seqüelas do passado.

O direito à educação das pessoas com deficiência não significa o direito a um espaço segregado, pois não há qualquer restrição constitucional ou infraconstitucional quanto ao seu acesso à educação (FERREIRA, 2016). Dessa forma, contemplar o direito à educação desse público significa oferecer o mesmo espaço escolar a pessoas com ou sem deficiência. Contudo, o oferecimento do mesmo espaço implica não a mera integração, mas a verdadeira inclusão da pessoa com deficiência.

⁷ A legislação pode ser educativa porque as pessoas são forçadas a começar a entender assuntos influenciados pela legislação. A questão permanece, contudo, a respeito da possibilidade de as leis voltadas para os direitos das pessoas com deficiências apagarem as atitudes negativas em relação a esses indivíduos e o amplo panorama ideológico e social manifestado nas assunções hegemônicas de incompetência, inadequação e inferioridade das pessoas com deficiências (Tradução livre).

Sobre o binômio inclusão-exclusão, Cury (2005, p. 14) aponta que um não existe sem o outro, uma vez que a própria exclusão “é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar”. Integrar, segundo o referido autor (2005), seria colocar algo ou alguém dentro de um espaço delimitado e fechado que encerra vantagens até então não compartilhadas com aqueles que se encontram alheios ao espaço em questão. Nesse sentido, integrar é apenas o movimento de deixar entrar, sem verdadeira transformação do espaço outrora restrito para a recepção da figura estranha àquele espaço.

Nessa perspectiva, a inclusão pressupõe a integração, mas não se restringe a ela, uma vez que demanda um verdadeiro processo de reformulação não só do espaço físico e daqueles autorizados a dele fazerem parte, mas dos atores envolvidos de modo global, incluindo professores, equipe gestora e demais profissionais escolares. Desse modo, ao demandar a preparação da escola para a recepção das pessoas com deficiência, a educação inclusiva ressalta as limitações das escolas (CARVALHO, 2005), pois dá destaque às suas carências para se adaptarem às pessoas com deficiência acolhidas (PLAISANCE, 2015).

No mesmo sentido percebe Sasaki (2002, p. 42):

A inclusão social [...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

Menezes (2007, p. 13) resume a educação inclusiva através da metáfora do caleidoscópio, pois compreende que

[...] nele todos os pedacinhos são importantes e significativos para a composição da imagem. Quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõem.

Em suma, sem sólida capacitação dos profissionais de educação e transformação na cultura escolar – inclui-se aqui tanto o corpo docente quanto o discente, familiares e todos os membros que contribuem para a administração e manutenção das escolas- não há que se falar em inclusão, mas em uma mera integração, pois a situação se passa dentro de uma sala de aula (CUNHA, 2013). Nesse caso, mais do que nunca a pessoa com deficiência se vê excluída.

Depois de destacada a necessidade de reformulação escolar para o acolhimento das pessoas com deficiência, expõe-se a Teoria da Ação Dialógica, desenvolvida por Paulo Freire, e a sua relação com a educação inclusiva.

4 Educação inclusiva como ferramenta de emancipação

Em Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire tratou da problemática da educação bancária ou ação antidialógica em contraposição à ação dialógica ou educação problematizadora, a qual

defende. Para ele, a educação antidialógica é caracterizada essencialmente pela manipulação da educação como forma de opressão e dominação dos educandos, haja vista que não busca dialogar com as suas experiências de vida, nem promover a sua autonomia, mas aliená-los da sua realidade, incapacitando-os para a consciência crítica acerca do mundo em que está inserido. Freire defende a adoção da ação dialógica na educação, de modo que o ato de educar resulte da colaboração entre professor e o aluno na seleção de conteúdos e metodologias, pois o fim da educação é promover a emancipação do aluno.

Em outras palavras, para diagnosticar de que forma o professor e a escola podem contribuir no processo de emancipação do aluno, deve haver um diagnóstico colaborativo prévio dos pontos em que residem a insuficiência de autonomia do aluno. Além disso, esse movimento colaborativo perpassa todo o processo educativo, visto que o professor precisa de fato observar e escutar o aluno para planejar aulas, metodologias e avaliações. Dessa forma, diferentemente da unilateralidade da educação bancária, tanto o professor quanto o aluno são transformados, já que ambos contribuem com o outro através das suas experiências de vida.

Para ilustrar essa contraposição:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 38)

Em *Educação como Prática de Liberdade*, Paulo Freire (1967, p. 104) já esboçava essa compreensão de que a alfabetização deveria considerar as vivências do aluno, conforme o trecho abaixo:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito.

Em *Pedagogia da Esperança*, o autor mais uma vez reforça a sua posição, segundo a qual a forma de abordagem do educando é uma escolha política. Sendo assim, ela tanto pode promover a sua autonomia, como pode retirá-la. Ademais, Freire (1967, p. 56) prossegue afirmando a existência de um universo escolar a ser considerado no processo de educação. O excerto abaixo demonstra essas reflexões.

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local?

As autoras Santos e Legore (2016, p. 58-59) resumem a contraposição entre a educação dialógica ou problematizadora, e a educação bancária, ou antidialógica, da seguinte maneira:

Esta forma de aprender contrapõe-se à educação tradicional, a qual limita-se à transferência inquestionável dos conhecimentos já produzidos e, conseqüentemente, torna-se excludente à medida que classifica as pessoas de acordo com sua competência cognitiva ou com a quantidade de informações que o sujeito conseguiu ou não descrever em um exame. Ainda segundo o educador, em contraposição ao que ele denominou de Educação Bancária, os processos pedagógicos deveriam primar pela confiança e pelo pensar crítico e, em sala de aula, o professor deveria ser um mediador que promove um espaço de escuta, de afetividade, de planificação e de auto-avaliação.

Em síntese, o ponto chave de toda construção teórica de Paulo Freire reside na conclusão de que cada aluno é único, por isso a educação não pode partir do pressuposto de que todos estão em um mesmo nível social, econômico e cognitivo. Conseqüentemente, a educação só será realmente apropriada ao aluno na medida em que se relacionar com as dimensões de sua personalidade, formas de aprendizagem e experiências de vidas (MANTOAN, 2003). Por conseguinte, a escola que não reconheça o aluno como fonte de aprendizado e não utilize as experiências do aluno como ponto de partida para a problematização terá grandes chances de insucesso.

Sob a perspectiva de Freire, entende-se que, ao lidar com pessoas com deficiência, cujas experiências e percepções tendem a ser ainda mais diversas frente às dos demais alunos, a educação bancária não pode se enraizar, visto que “a exclusão é sempre produto de relações de poder desiguais, que o mesmo é dizer, de trocas desiguais” (SANTOS, 2003, p.22). Tal conclusão é acompanhada por Beyer (2005, p.7) no seguinte excerto:

Se o lugar de convivência das crianças com deficiência é o mundo do qual todos participamos, por que isolá-las no período de aprendizagem escolar? Implicitamente, e isso acompanha em realidade toda a história do ensino dessas crianças, encontra-se a posição de que elas não podem ou não conseguem aprender como as demais crianças. Porém, elas de fato não conseguem aprender, como as demais, ou não aprendem ou aprendem com limitação, porque nós, educadores, projetamos desta forma a sua aprendizagem? A dificuldade está numa real limitação ou antes no cerceamento que os educadores sempre fizeram em relação à sua aprendizagem, por presumirem que elas não poderiam dar conta das demandas do ensino?

A educação formal, entendida como a educação oferecida pelas redes pública e particular de ensino, deve estar atenta, portanto, para as necessidades particulares dos alunos com deficiência quando da elaboração de sua metodologia de ensino, de suas atividades e de suas avaliações. Assim, o processo de educação poderá se utilizar das experiências dos alunos com deficiência para promover as problematizações adequadas ao contexto escolar. Dessa forma, é possível verdadeiramente propiciar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A concepção de educação como libertação de Freire se relaciona à educação inclusiva na medida em que propõe o entendimento de educação como ferramenta de conscientização e ação. Como pré-requisito para o poder de propulsão da educação, é crucial que ela seja dialógica, ou seja, que a educação escolar seja conexa à vida cotidiana e às experiências passadas ou futuras dos alunos (MACHADO, 2009) e perceba a “diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem” (PINHEIRO; MASCARO, 2016, p. 38).

Nesse mesmo sentido, afirma BEYER (2005, p.3):

Não é o plano de ensino e o seu bom desdobramento o que garante a qualidade do ensino, porém uma boa vinculação com o aluno. Alunos com deficiência tendem a rejeitar as tarefas escolares. Uma razão básica é a ansiedade diante do possível fracasso. Outra razão reside no aluno não visualizar qual a importância da aprendizagem escolar para a sua vida diária. Interessam-se pelos objetivos estabelecidos pelo professor, quando compreendem que as aprendizagens na escola podem trazer resultados positivos ou significativos para sua vida dentro e fora da escola. Esta situação oportuniza ao professor a chance de ajustar seu ensino pelo estabelecimento de objetivos que sejam interessantes, subjetiva e objetivamente, para o aluno.

Percebe-se, portanto, que a educação, de acordo com a Teoria da Ação Dialógica defendida por Paulo Freire, considera o indivíduo no processo de criação e não como tábula rasa a ser preenchida pelo professor. No diálogo da educação, professor e aluno são constantemente transformados.

No mesmo sentido compreendem Peters e Chimedza (2000, p. 252-253) segundo os quais:

In Freire's critical pedagogy, schooling becomes linked with everyday life experiences rather than serving as a preparation for democratic citizenship. Schooling is therefore associated with political action, leading to improved access and control of public education by the oppressed and consequently connecting oppressed individuals to cultural capital that is necessary for transforming schools.⁸

Apresentar-se-á a seguir as espécies de profissionais de apoio e os tipos de atendimento, dos quais trata a literatura, da educação das pessoas com deficiência, cujo objetivo é permitir a sua verdadeira emancipação.

5 O papel do profissional de apoio na consolidação da educação inclusiva

Conforme já desenvolvido neste artigo, a educação das pessoas com deficiência se encontra em um processo de ampliação, no sentido de incluí-las no ambiente da sala de aula. Contudo, isso não significa

⁸Na pedagogia crítica de Freire, a educação se torna relacionada com as experiências cotidianas, em vez de servir à preparação para o exercício da democracia e da cidadania. Educação é, assim, associada à ação política, levando ao acesso e ao controle da educação pública pelos oprimidos e, conseqüentemente, conectando indivíduos oprimidos ao capital cultural necessário para a transformação das escolas (Tradução Livre).

[...] uma proposta de diluição dos serviços de apoio às escolas, ao alunos e aos sistemas de ensino, pois estes são essenciais para que o processo de inclusão desses sujeitos, de fato, ocorra. Ao contrário, o sucesso da Política de Educação Inclusiva depende da continuidade da existência dessa rede de suportes especializados, incluindo a formação inicial e continuada de professores especialistas nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino (GLAT; BLANCO, 2009, p. 33).

Apresentar-se-á, a seguir, as diversas espécies de profissionais de apoio abordados pela literatura⁹ acerca do tema: o atendimento educacional especializado, a docência compartilhada e o estagiário mediador. Trata-se, conforme fomenta o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de uma rede de apoio às escolas e ao aluno, com o intuito de promover a inclusão das pessoas com deficiência.

O atendimento educacional especializado (AEE) consiste no apoio complementar às pessoas com deficiência, pois não é realizado durante o turno das aulas, mas essencialmente no contraturno. O profissional do AEE utiliza estratégias múltiplas, jogos, dinâmicas, entre outras, para desenvolver habilidades que o professor não consegue potencializar durante as aulas (BRAUN; MARIN, 2016).

Enquanto assistência à sala regular de ensino, o intuito do profissional do AEE é:

[...] proporcionar ao aluno com deficiência aquilo que é específico à sua necessidade educacional, de maneira a auxiliá-lo a romper as barreiras que impeçam seu desenvolvimento, assim sendo, o AEE realiza práticas educacionais específicas, como reeducação visual, orientação espacial, estímulo da mobilidade, desenvolvimento de comunicação alternativa, uso de tecnologias assistivas, entre outros. (FERREIRA, 2016, p. 288).

A parceria colaborativa, ensino colaborativo ou bidocência (todas as denominações foram encontradas na literatura), por seu turno, traduz uma parceria profissional entre os professores da Educação Regular, também denominado professor regente, e da Educação Especial em torno de uma divisão de responsabilidades.

Dessa maneira,

[...] os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são mais especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino (CAPELLINI, 2004, p. 92).

Nessa configuração, a responsabilidade pela educação dos alunos com deficiência não recai somente sobre um ou outro professor, mas sobre ambos os professores, os quais devem trabalhar buscando o planejamento conjunto de atividades que possam favorecer o desenvolvimento do aluno. Assim,

A configuração desta ação docente está atrelada a aspectos como: compreender e articular a flexibilização curricular; ter tempo para planejamento comum entre os professores;

⁹ Refere-se às obras BRAUN; MARIN, 2016; FERREIRA, 2016; CAPELLINI, 2004; CASTRO; ALMEIDA; TOYODA, 2007; RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001; NICOLODI; SILVA, 2016; CUNHA, 2013, as quais serão melhor abordadas a seguir.

prever que impasses sobre como ensinar é algo real, pois não há receitas, principalmente diante de uma especificidade no desenvolvimento do aluno; definir qual o papel de cada professor no conjunto das ações pedagógicas; respeitar e rever formas de ensinar, gerando cumplicidade sobre o processo escolar; contar com suporte administrativo, pois a gestão da escola tem papel essencial na estruturação da proposta e dos recursos, e da visibilidade sobre a cultura escolar (BRAUN; MARIN, 2016, p. 13-14).

Há, portanto, uma corresponsabilidade referente ao acesso e essencialmente à permanência dos alunos na escola na parceria colaborativa (CASTRO; ALMEIDA; TOYODA, 2007). Trata-se de um longo processo de “compartilhamento de erros e acertos entre os professores” (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

Por fim, a figura do estagiário mediador traduz-se no estágio de um aluno de graduação em uma escola, onde ele atua como um mediador entre os alunos com deficiência e a escola. Dessa forma, através de metodologias adequadas, o mediador atua como um facilitador para o fluxo de conversações entre a pessoa com a deficiência e as demais pessoas no ambiente escolar, transformando-se com ele “de forma a gerar sentidos ao longo desse caminho” (NICOLODI; SILVA, 2016, p. 118). Em outras palavras,

O mediador, de acordo com a morfologia da palavra, seria o responsável por mediar. Aquele que se encontra entre dois pontos. Neste texto ele exerce seu lugar entre o aluno e o professor, o aluno e suas relações sociais ou ainda o aluno e o espaço em sua volta. (CUNHA, 2013, p. 29-30)

A atuação do estagiário mediador requer, ainda mais expressivamente, o cuidado com a sua capacitação, visto que se trata de um aluno de graduação, cuja formação é ainda muito iniciante. Além disso, como se trata de um mediador, é necessário um olhar atento para que essa atividade não prejudique a autonomia do indivíduo, que, ao conviver mais frequentemente com o mediador, pode deixar de atuar por si próprio frente ao universo escolar (CUNHA, 2013).

A partir da exposição das principais características de cada espécie de profissional de apoio, pode-se afirmar que elas possuem algo em comum: todas constituem estratégias de aplicação da Teoria da Ação Dialógica na educação da pessoa com deficiência. Isso porque, ao focalizarem o universo das pessoas com deficiência, elas permitem, ao menos em tese, incluí-las no contexto da sala de aula, considerando suas peculiaridades e necessidades quando da elaboração de mecanismos para a constante troca entre professores e alunos em que se resume a educação, segundo Paulo Freire.

Após a realização dessa abordagem teórica sobre os profissionais auxiliares da pessoa com deficiência, resta verificar a forma como tais profissionais são recepcionados pelo documento norteador das escolas: o Projeto Político Pedagógico (PPP). Por conseguinte, passa-se à abordagem empírica deste artigo.

6 Avaliação dos projetos político pedagógicos nas escolas municipais da cidade Alta, em Juiz de Fora

Conforme apontado na introdução, este artigo consolida a pesquisa empírica do tipo documental realizada na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Inclusão Escolar em Juiz de Fora - MG: a implantação do docente de apoio nas escolas municipais da Cidade Alta”, aprovado no edital XXVII PIBIC/CNPq/UFJF – 2018/2019, XXXI BIC/UFJF- 2018/2019 e II VIC 2018/2019 em 2018. O recorte espacial das escolas municipais da Cidade Alta na cidade de Juiz de Fora se justificou pelo mandamento constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão¹⁰. Tendo em vista que a universidade à qual se vincula a pesquisa consubstanciada neste artigo se localiza no bairro São Pedro, na região da Cidade Alta do município, objetivou-se também oferecer à comunidade no entorno o auxílio crítico e técnico no desenvolvimento dos documentos analisados, cumprindo também o viés extensionista do ensino público superior. Além disso, o recorte espacial também se justificou pela facilidade de mobilidade das pesquisadoras para a coleta dos documentos. O referido projeto de pesquisa teve início em agosto de 2018, sendo a fase de coleta de dados realizada entre os meses de janeiro e junho de 2019. Como muitas escolas se encontravam à época em fase de revisão dos seus projetos político pedagógicos, delimitou-se a análise aos projetos em vigor até o fim do ano de 2018.

Primeiramente, antes de analisar os documentos coletados, é preciso dar significado ao que se considera um projeto político pedagógico (PPP).

De acordo com Moacyr Gadotti (2000, p.35-36),

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Para Gadotti (2000, p.35), “[...]um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa”. Por esse ângulo, percebe-se que o PPP é mais que um norte. Ele é antes um instrumento de diagnóstico e transformação da própria escola. Isso porque, a partir da prática das orientações que se consubstanciaram no documento, os órgãos de gestão escolar podem avaliar sua atuação, diagnosticar suas carências e conceber novas diretrizes, de modo a iniciar novamente o ciclo de renovação do projeto político pedagógico.

Da mesma forma compreende Silva (2013, p.285):

De facto, a competência profissional assenta na capacidade de desenvolver uma ação intencional, o que implica referentes teóricos consistentes. Aliás, o que distingue a educação, como processo que não cabe apenas a profissionais, da prática pedagógica, enquanto atividade docente, reside na capacidade de explicitar o que se faz, como e porquê.

10 Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Percebe-se, desse modo, que a prática está sempre orientada por um documento de referencial teórico. Contudo, essa referência não é estanque. Ao contrário, a sua capacidade de se adequar às necessidades práticas constitui o método de sua avaliação e conseqüente reformulação.

A análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) consistiu na verificação quantitativa de previsões gerais sobre educação inclusiva e de previsões específicas sobre as espécies de profissionais de apoio encontradas na literatura e apresentadas neste artigo. Para fins de classificação, foram consideradas previsões gerais quaisquer referências à educação das pessoas com deficiência, tais como menção a dificuldades, objetivos e valores. Foram consideradas, por seu turno, previsões específicas referências às espécies de profissionais de apoio previamente abordadas.

A tabela abaixo sintetiza a coleta de dados nos projetos político pedagógicos das oito escolas municipais presentes na Cidade Alta, em Juiz de Fora, englobando os bairros: Caiçaras, Jardim Casablanca, Marilândia, Santos Dumont e São Pedro.

Escolas	Previsões Gerais sobre Educação Inclusiva	Atendimento Educacional Especializado	Docência Compartilhada	Estagiário Mediador
E.M.Carlos Alberto Marques	Não	Não	Não	Não
E.M.Doutor Adhemar Rezende de Andrade	Não	Não	Sim	Sim
E.M.José Calil Ahouagi	Sim	Sim	Não	Não
E.M.Maria Aparecida Sarmiento	Não	Não	Não	Não
E.M.Professor Augusto Gotardelo	Sim	Não	Não	Não
E.M.Santana Itatiaia	Não	Não	Sim	Não
E.M.Santos Dumont	Sim	Não	Não	Não
E.M.Tancredo Neves	Não	Sim	Sim	Não

A Escola Municipal Doutor Adhemar Rezende de Andrade disponibiliza professores denominados bidocentes aos alunos portadores de laudos com CID (Código Internacional de Doenças) autorizados pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora. Esses professores atuam juntamente com os professores regentes, constituindo a docência compartilhada. Para os alunos sem laudo com CID autorizado e para alunos com dificuldade de aprendizagem, a escola disponibiliza um estagiário mediador.

A Escola Municipal Santana Itatiaia prevê como objetivos do ensino colaborativo/bidocência a divisão de tarefas com o professor de referência (professor regente), bem como o

auxílio na condução das atividades em sala, na elaboração de avaliações e adaptações de materiais didáticos e pedagógicos.

Por último, a Escola Municipal Tancredo Neves também prevê o ensino colaborativo e destaca a responsabilidade de todos os professores dos alunos com deficiência no processo de inclusão escolar, além da cooperação entre os professores e do contínuo monitoramento do processo de aprendizagem para o ajuste das estratégias de ensino. A Escola Municipal Tancredo Neves ainda prevê o atendimento educacional especializado (AEE), ressaltando a necessidade de formação específica e continuada e de participação nos cursos ministrados pela Secretaria de Educação do município.

Por sua vez, a Escola Municipal José Calil Ahouagi dispõe que o atendimento educacional especializado deve funcionar no turno da manhã e atender alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades ou superdotação. Além disso, a escola afirma que os profissionais do AEE, os quais contarão com sala específica que atenda aos padrões de acessibilidade, devem manter laços estreitos com outros profissionais necessários ao pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência (fonoaudiólogos, psicólogos e médicos). Há ainda a previsão genérica do oferecimento de atendimento especial e apoio aos alunos com dificuldades. A escola propõe que as avaliações dos alunos com deficiência tenham periodicidade trimestral e consista em relatórios, feitos pelos professores, nos quais constem os avanços dos alunos com deficiência, permitindo à escola estabelecer metas e formular estratégias.

A Escola Municipal Professor Augusto Gotardelo, por seu turno, faz uma menção genérica à luta pelo reconhecimento das diferenças, mas não menciona especificamente às diferenças oriundas de deficiências. Da mesma maneira o faz a Escola Municipal Santos Dumont ao demonstrar no PPP preocupação com a educação inclusiva sem, no entanto, prever estratégia específica de atendimento aos alunos com deficiência

A tabela abaixo resume o resultado quantitativo encontrado após a análise das possíveis referências genéricas à educação das pessoas com deficiência e referências específicas às espécies de profissionais de apoio encontrados na literatura e explicitadas neste artigo. Nesta tabela, foi indicado o número de escolas que se enquadraram na categoria indicada.

Apenas referências genéricas	Apenas referências específicas a qualquer uma das espécies de profissional de apoio	Referências genéricas e específicas	Nenhuma espécie de referência
2	3	1	2

7 Considerações finais

Embora no Brasil tenha havido significativo avanço legislativo em relação ao direito à educação das pessoas com deficiência, a norma legislativa opera somente no plano deontológico.

Desse modo, é necessário constantemente analisar o ajuste entre norma e prática, entre teoria e prática. Contudo, reconhece-se que a principal limitação desta pesquisa foi a sua restrição à análise de documentos, o que pode não refletir com exatidão a prática cotidiana das escolas no que tange à educação inclusiva das pessoas com deficiência.

Visando oferecer um substrato científico para tal averiguação, a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora investiu na pesquisa empírica do tipo documental, consubstanciada no presente artigo, a qual teve como objeto o tema da educação das pessoas com deficiência, investigado através da Teoria da Ação Dialógica, desenvolvida por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido. O problema da adequação dos projetos político pedagógicos das escolas municipais da Cidade Alta de Juiz de Fora ao mandamento legal de utilização de profissionais de apoio foi analisado quantitativamente, isto é, segundo o número de escolas que contivessem, em seus documentos normativo-diagnóstico, previsões genéricas à educação das pessoas com deficiência e previsões específicas sobre o funcionamento das espécies de profissionais de apoio encontradas na literatura.

Após a revisão bibliográfica sobre as estratégias de consolidação do direito a um atendimento especializado das pessoas com deficiência e a exposição dos projetos político pedagógicos das oito escolas municipais localizadas no território demarcado, não se confirmou a hipótese de que os documentos escolares em questão estariam em consonância com a lei, haja vista que quantitativamente apenas três escolas consolidaram previsões genéricas à educação das pessoas com deficiência em seu documento normativo-diagnóstico e somente metade das escolas previu ao menos uma das formas de profissional de apoio neste artigo.

Tendo em vista o escopo da teoria freireana de aproximação do processo educativo em relação ao universo do aluno, é evidente que a adesão das escolas à atuação de profissionais de apoio é fundamental para a inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que esses profissionais se caracterizam como elo entre a escola e esses alunos. Sendo assim, esses profissionais são de suma importância para que as escolas possam não só incluir as vivências das pessoas com deficiência no currículo escolar, mas também utilizar abordagens criativas e diferenciadas para o desenvolvimento desses alunos, de modo a consolidar o objetivo de efetiva inclusão escolar proposto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Por fim, tal conclusão permite que os gestores da educação municipal em Juiz de Fora revejam a sua prática e elaborem procedimentos para a concretização de um sistema público de educação inclusiva e exijam, perante as referidas escolas, a observância da legislação e das recomendações teóricas acerca da inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiências.

Referências

ARANHA, M. S. F. *Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Projeto Escola Viva. Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/gmval/Desktop/Mestrado/MEC/visaohistorica.pdf>. Acesso: 01 de abril de 2019.

ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BEYER, H. O. O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 18, nº 25, p. 09-24, março, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900>. Acesso em: 08 de junho de 2019.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 de abril de 2020.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008; Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

BRASIL. *Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 22 de junho de 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 17 de maio de 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 de outubro de 2019.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Governo brasileiro. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 de março de 2019

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

BRAUN, P; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723817352016193/pdf_157 Acesso em: 31 de Julho de 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. São Carlos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 18, nº26, p. 19-30, dezembro, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>. Acesso em: 06 de julho de 2019.
- CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. *Ensino Colaborativo: Uma Proposta de Intervenção em uma Sala de Aula do Ensino Regular com Alunos com Deficiência Incluídos*. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2007.
- CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 mar. 2019.
- CUNHA, N. M. *O Estagiário Mediador na Proposta de Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades*. 2013. Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 15 de Março de 2019.
- CURY, C. R. J. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>. Acesso em: 31 de Julho de 2019.
- FERREIRA, B. C; MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 20, n.29, p. 1-7. 2007. Disponível em: www.coralx.ufsm.br. Acesso em 31 de março de 2019.
- FERREIRA, D. C. K. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 281-294, maio/agosto. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17121/pdf>. Acesso em: 31 de Julho de 2019.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4ª ed. (1ª edição: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000, p. 35-39.

- GARCIA, E. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. *Revista Jurídica da Presidência*, Brasília, vol. 5, n. 57, p. 1-25, fev. 2004. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/656>. Acesso em: 01set. 2021.
- GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2009, p.15-35.
- JELLINEK, G. *System der subjektiven öffentlichen Rechte*. 2ª ed. Aufl. Tübingen: Mohr, 1905.
- MACHADO, G. C. *Caminhos para a Educação Inclusiva: A Construção dos Saberes Necessários na Formação e na Experiência de Professores do Município de Montenegro/RS*. São Leopoldo. Tese (Mestrado em Educação). Unisinos. 2009.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como se faz?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MENEZES, A. P. *Inclusão das Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Escola Regular*. Fortaleza. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Universidade Federal do Ceará. 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.
- NICOLODI, S. C. F; SILVA, V. Formação de professores e formação humana: não é só necessária, mas possível. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 107-125, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00107.pdf>. Acesso em: 31 de Julho de 2019.
- OLIVEIRA, R. P. *O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça*. In: XXI REUNIÃO ANUAL DA ANPE, 1998, Caxambu: Revista Brasileira de Educação, nº 11, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277056425_O_Direito_a_Educacao_na_Constituicao_Federal_de_1988_e_seu_restabelecimento_pelo_sistema_de_Justica. Acesso em 27 de abril de 2020.
- PETERS, S; CHIMEDZA, R. Conscientization and the Cultural Politics of Education: A Radical Minority Perspective. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 44, nº 03, agosto. 2000. Disponível em: https://www.jstor.org/A&searchText=radical&searchText=minority&searchText=perspective&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DA%2B%2Bminority%2Bperspective&ab_segments=0%2Fdefault-2%2Fcontrol&refreqid=search%3A85b950f37abf99d0e2503ff95426183e&seq=1#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 31 de Julho de 2019.
- PINHEIRO, V. C.; MASCARO, C. A. A Bidocência como uma Proposta Inclusiva. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, nº s1, p. 37-40. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12123>. Acesso em: 31 de julho de 2019.

- PIOVESAN, F. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos: Perspectivas Global e Regional. *In: SARMENTO, D.; IKAWA, D.; PIOVESAN, F. (coord.). Igualdade, Diferença e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 47-76.
- PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20049/13661>. Acesso em: 31 de Julho de 2019.
- RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.
- SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES* n. 135, Coimbra, jan. 1999. Disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes-e-colecoes/oficina-do-ces/numeros/oficina-135>. Acesso em 13 de Setembro de 2021.
- SANTOS, B. S. Poderá o direito ser emancipatório? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, nº 65, p. 3-76, maio. 2003. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RCCS65.PDF. Acesso em: 31 de Julho de 2019.
- SANTOS, L. S.; LEGORE, A. C. A. Inclusão e emancipação subjetiva, social e cultural de pessoas com deficiência: reflexões à luz das contribuições de Paulo Freire. *Cadernos CIMEAC*, [S.I.], v. 6, n. 1, p. 50-64, julho. 2016. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1687>. Acesso em: 12 de março de 2019.
- SASSAKI, R. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora WVA. 2002.
- SILVA, M.I.L. Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*, [S.I.], v. 9, nº 27, p. 283-304. 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412>. Acesso em: 31 de Julho de 2019.
- SILVA, S. S. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Educação como Direito e a Formação para a Cidadania na Educação Básica. *Impulso*, Piracicaba, v. 28, nº 72, p. 101-111, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/4029/2282>. Acesso: 31 de Julho de 2019.
- UNIC/RJ. Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. *Declaração Universal de Direitos Humanos*. Agosto, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso: 11 set. 2019.
- WOLKMER, A. C. Pluralismo jurídico: um espaço de resistência na construção dos direitos humanos. *In: WOLKMER, Antonio Carlos; VERAS NETO, Francisco Q.; LIXA, Ivone M. (orgs.). Pluralismo jurídico: os novos caminhos da contemporaneidade*, 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 37-50.